

# Las prácticas culturales adolescentes como dispositivo pedagógico para la construcción de la ciudadanía cultural. Un estudio interpretativo en una escuela secundaria de la ciudad de Mar del Plata

Gabriela Carmen Cadaveira<sup>1</sup>

Nombre del Programa/Universidad: Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Rosario.

Director: Dr. Luis Porta.

Jurado Evaluador: Dra. María Graciela di Franco; Dra. Graciela Flores; Dra. Isabel Molinas.

Fecha de defensa: 28 de noviembre de 2023.

## Resumen

En nuestro estudio nos abocamos a indagar las prácticas pedagógicas institucionales que se despliegan en la cotidianeidad de una escuela secundaria de gestión estatal del partido de General Pueyrredon de la periferia de la ciudad de Mar del Plata. Nos enfocamos en aquellas experiencias que promueven al interior de la escuela la construcción del sentido de “comunidad” al entramar aquellas propuestas pedagógicas con las prácticas culturales de las y los estudiantes adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho. Situamos nuestro trabajo en la investigación cualitativa desde un enfoque etnográfico, a partir del cual realizamos un acompañamiento de los procesos pedagógicos que acontecieron con el fin de “*vivenciar fragmentos del proceso social en su propio discurrir*” (Quirós, 2014, p. 51). Para ello, se tejieron relaciones de confianza a través de nuestra participación cotidiana en un universo de vínculos interpersonales. El texto etnográfico se encuentra enriquecido con múltiples formas narrativas: imágenes, testimonios, oralidad, e inclusive con documentos normativos que encuadran lo escolar y permite pensar en la expansión de derechos, en una justicia educativa, cultural y social. Elegimos una Escuela Secundaria en particular que cargaba un estigma, reconocido por la comunidad educativa de la ciudad y por

los propios docentes, auxiliares y estudiantes. Durante tres años, acompañamos y destacamos los procesos sociopedagógicos que desdibujaron esa estigmatización, revalorizando la comunidad escolar y a los sujetos que participaron activamente en la experiencia transformando la escuela para lograr construir una nueva identidad.

**Palabras clave:** escuela secundaria; ciudadanía-s; estigma; proyectos pedagógicos; hacer comunidad.

Escribir esta reseña nos permite volver a pensar en la “cocina” del trabajo doctoral y compartirlo con quienes se encuentren transitando el mismo camino. En este sentido, las primeras impresiones son del orden de lo emocional. Por un lado, la enorme felicidad y satisfacción de finalizar el trayecto. Por el otro, reconocer algunos obstáculos, como por ejemplo el “tiempo”, al parecer siempre escaso, para las lecturas, el trabajo de campo y la escritura del documento final. Sin embargo, al reflexionar sobre el tiempo, encuentro que es necesario para madurar aquellos momentos cruciales, recordar los contextos en los que cada fase se pudo desplegar y dar sentido a las preguntas iniciales y las que fueron planteándose a lo largo de los años... cada vez más interesantes, profundas y complejas. En nuestra investigación, podemos reconocer tres fases<sup>2</sup>: en una primera la elaboración del *proyecto* doctoral, que tuvo innumerables modificaciones al momento de ponerlo en marcha. La segunda, la salida al campo, o más precisamente la entrada en la escuela, que produjo reconfiguraciones metodológicas y teóricas de manera constante. Finalmente, la comunicación de la investigación, que resulta en el texto de la Tesis Doctoral, donde sistematizamos y organizamos discursivamente los hallazgos para exponerlos con claridad y coherencia. Este discurrir que parecía no finalizar, tuvo por suerte la dirección, en mi caso un Director, Luis, que orientó a ordenar la información obtenida a través de los instrumentos desplegados, para enfocarnos en el objetivo inmediato que fue entramar el trabajo etnográfico con los marcos teórico-conceptuales, enriqueciéndolo, comprendiendo los sentidos de nuestra indagación para alcanzar las conclusiones y sus líneas de fuga.

Recupero una parte de los agradecimientos de la Tesis para destacar y afirmar que si bien parece un trabajo solitario, la concibo como una elaboración colectiva, dado que además del Director, se suman las/los colegas con quienes se intercambian ideas de manera constante, las/los amigas/os y familiares que contienen y alientan en los momentos de flaqueza; también la comunidad educativa “objeto” de esta indagación, con quienes aprendimos muchísimo y construimos lazos de afecto; y finalmente las lecturas, autores y autoras que nos abrieron puertas y ventanas para salir de la propia mirada para transformarla en una más plural, siempre en expansión.

Esta investigación se desarrolló desde inicios del 2016 hasta mediados del año 2019, con un enfoque etnográfico. Este nos permitió sumergirnos en las prácticas cotidianas, en las interacciones explícitas e implícitas, en los momentos decisivos donde se producen los encuentros entre las/los estudiantes y las/los profesores mediados por los Diseños Curriculares - fragmentos de saberes considerados valiosos por la sociedad - y saberes otros que se entraman diariamente. Algunas preguntas que orientaron los derroteros fueron las siguientes: 1. ¿Cuáles son las tramas prescriptas en las propuestas pedagógicas institucionales / docentes enmarcadas en los diseños curriculares que dan sentido a la escuela secundaria en relación a los adolescentes como sujetas/os de derecho atendiendo a la ciudadanía cultural?; 2.

¿Cuáles son los presupuestos teóricos / teorías implícitas que operan en las prácticas de enseñanza (enfaticando aquellas en las que está basado el MGPC, Marco General de Política Curricular) y cuáles son los efectos?; 3. ¿Cómo resuelven los docentes, el diseño de sus clases teniendo en cuenta el contexto comunitario (escuela – sujetos) y las prácticas culturales de los estudiantes-adolescentes? ¿Cómo co-construyen el “sujeto-pedagógico”?; 4. ¿Qué recursos utilizan los docentes en el aula, actos escolares, y en la gramática escolar de la escuela secundaria (distintos tipos: ensayos, artículos, novelas, películas, canciones, páginas web, y formatos: papel, electrónico, sitios web, audiovisuales) en relación a las prácticas culturales adolescentes y que resultan experiencias formativas potentes para los estudiantes?; y 5. ¿Qué formas despliega el *hacer comunidad* en la promoción de la *ciudadanía cultural* y el fortalecimiento de la-s identidad-es estudiantiles-adolescentes?

El texto se ordenó en seis capítulos, en el primero hemos realizado una *Introducción* al tema que desarrollaremos en los siguientes capítulos. Se destaca la construcción de la problemática a lo largo de más de una década en la cual se fueron planteando infinidad de preguntas, luego se explicita la elección del nivel educativo que nos convocaba de manera particular: la escuela secundaria “obligatoria” a partir del año 2006 y las políticas educativas que en la provincia de Buenos Aires privilegiaron cambios necesarios y urgentes (Leyes, Disposiciones, Comunicaciones, Diseños Curriculares, etc.), y una escuela situada en la periferia de la ciudad de Mar del Plata, estigmatizada que nos abrió las puertas para compartir sus prácticas pedagógicas cotidianas durante un período de tiempo extenso atravesado por cambios político-educativos (la Gobernadora M.E. Vidal asume fines del año 2015 hasta el 2019).

El capítulo 2 contiene el *Marco Teórico-Conceptual* donde se explicitan las perspectivas y análisis teóricos que dan sentido a nuestra interpretación y comprensión de la problemática construida. Hemos elaborado cuatro apartados, para desarrollar algunas conceptualizaciones con mayor profundidad; sin embargo, todos ellos se entran para “ver” la escuela secundaria como un todo en su devenir. En el primer apartado, nos interesa definir la escuela como dispositivo pedagógico en el marco de la fragmentación socio-educativa. Esta mirada propone no soslayar las problemáticas profundas que aún perduran en las escuelas, la-s desigualdad-es. En el segundo apartado, nos sumergimos en un análisis de los diseños curriculares de la escuela secundaria enfatizando las categorías que recuperamos luego en el capítulo 4, la etnografía. En ese sentido, la formación ciudadana, las concepciones de ciudadanía que subyacen a la misma y el cambio de paradigma respecto del lugar que ocupa el y la estudiante en la sociedad y en la escuela como sujeto de derecho nos conducen a pensar sobre la justicia social – educativa al interior de las configuraciones culturales. En el tercer apartado, recuperamos los estudios sobre la categoría “estigma” con el fin de comprender la complejidad del término y los efectos que produce en la sociedad y especialmente en las escuelas. Finalmente, cerramos el capítulo enlazando todas las

perspectivas teóricas recorridas desde la idea arendtiana de “amor mundi” (Bárcena, 2006) que resulta potente para pensar la educación y la escuela secundaria. ¿En qué sentido? Al considerar en la comunidad, de hombres y mujeres una necesaria “preocupación y una obligación por el mundo, por una apertura a las cosas del mundo (...) por los asuntos humanos” (p. 39), por el mundo común que compartimos. A la vez, esta idea se entrama con la de “natalidad, que es la condición ontológica de la acción como inicio de algo nuevo” (p. 40), es decir, “ser un ciudadano es tanto (...) ser capaz de iniciar lo nuevo en la esfera pública [en este caso la escuela] y tener derecho a ‘tener derechos’” (p. 40). En síntesis, se propone como uno de los ejes fundamentales para promover y fortalecer ciudadanía-s deterioradas o negadas, pensar juntos el mundo común, y dar lugar a “los nuevos” para transformar el legado que reciben de las generaciones anteriores.

En el capítulo 3, denominado *Enfoque Epistemológico – Metodológico: instrumentos y fases de la investigación*, situamos nuestro trabajo en la investigación cualitativa desde un enfoque etnográfico. En un primer apartado recorreremos brevemente el desarrollo de la investigación cualitativa en educación y luego las particularidades del enfoque etnográfico: las narrativas y la reflexividad. Luego, se exponen las características del Distrito Escolar, y de la ciudad de Mar del Plata, con el fin de comprender la complejidad del contexto de trabajo. Nos concentramos en las escuelas secundarias, los sentidos que cargan y las grandes desigualdades que las marcan. Hacia el final de este capítulo se explicita la forma de plantear la etnografía a partir de la construcción de “mesetas”<sup>3</sup> que dan cuenta de tópicos y experiencias que se sedimentan para poder captarlas en su fluidez.

El capítulo 4 es la etnografía propiamente dicha, la investigación narrada: *Algunas mesetas construidas: escenarios etnográficos de la escuela vivida, sentidos y transformaciones*. Es el capítulo central de esta indagación ya que confluyen la reflexión teórica y las experiencias vividas. El texto se organiza a partir de la sedimentación de algunos temas que las engendran. Estos procesos sociales enlazados a diferentes problemáticas las denominamos mesetas (Deleuze y Guattari, 2002), como modo de asir por un instante aquello que es dinámico, fluido inabarcable. Hemos construido cinco mesetas enlazadas por líneas de fuga y nodos que las conectan. El orden de las mismas es aleatorio, inclusive la meseta que aborda la “historia” de la escuela, ya que podríamos asegurar a primera vista, que se ordena cronológicamente; sin embargo, la historia se borrona y se diluye en otras formas de experimentar el tiempo a partir de las narrativas docentes. Entonces el “aión”, el tiempo de la intensidad en que los protagonistas vivencian los procesos rompen con la lógica del “cronos”. En estas mesetas construidas reconocemos en una primera fase a “El barrio y la escuela: espacios que interpelan y performan”, la escuela como un “lugar”, en el que las formas de interpelar a quienes transitan sus espacios producen efectos que se encarnan en los sujetos de manera imperceptible. Configuran subjetividades.

Estos espacios nos conducen a la historia de ¿cómo fueron cambiando en función de las necesidades de la comunidad? Luego, el momento del “kairos” la oportunidad que se abre a partir de un cambio de gestión directiva. Aquí construimos una nueva meseta “Las y los docentes: compromisos y propuestas”, donde un cuerpo docente comprometido con un proyecto de escuela intenta romper con los destinos prefijados de las y los estudiantes vulnerados en sus derechos. La estigmatización recorre cada narrativa, principalmente a las/los estudiantes. Sus narrativas nos conducen a configurar una nueva meseta “Las y los estudiantes: múltiples formas de expresarse - polifonías (texturas)”. La meseta que da cierre al texto etnográfico, “La comunidad escolar: luchas - configurando identidad-es otras”, pone en evidencia la escuela como horizonte de posibilidad configurando identidades otras, menos silenciosas, más participativas y por ende fortalecidas. Acompañamos todo el texto etnográfico con múltiples formas narrativas: imágenes, escrituras, oralidad, inclusive documentos normativos que encuadran lo escolar y permite pensar en la expansión de derechos, en una justicia educativa, cultural y social. Cerramos el capítulo con una narración autoetnográfica que nos hace reflexionar sobre nuestro lugar durante todo el proceso de investigación. Desde un punto de vista metodológico, recordamos que en la investigación etnográfica se produce un encuentro entre nuestros marcos teóricos *dinámicos*, con los cuales observamos el campo, las narrativas de nuestros entrevistados, y las experiencias *vividas*, con el propósito de *describir explicando*, qué direcciones y desplazamientos toman las prácticas cognitivas y explicativas del hacer pedagógico en la escuela secundaria. En ese sentido, destacamos las formas en que nos posicionamos frente a estas experiencias, con las cuales elaboramos textos que exponen las múltiples maneras en que pueden entramarse las narrativas, pudiendo cambiar por completo en su reconstrucción – esto es parte de nuestro trabajo como investigadores -. Lo importante es que cada una de esas formas no pueden ser descritas si no es recorriéndolas, es decir, haciendo la experiencia de su exploración. Al mismo tiempo, destacamos que en estas indagaciones, el resultado siempre es precario.

En el capítulo 5 denominado “Líneas de fuga”, y el capítulo 6 “Volver a la investigación con la distancia del tiempo pasado”, se enlazan para desarrollar los tópicos y categorías centrales que acompañaron esta investigación y exponer algunas líneas de fuga que nos permiten volver sobre nuestras preguntas iniciales y abrir nuevos horizontes para seguir pensando. La escuela secundaria nos abrió sus espacios y tiempos para compartir durante tres años numerosos acontecimientos en los que se pudieron develar diversidad de experiencias. ¿Cómo lograr cambiar en la escuela algo tan profundamente encarnado como es un estigma? La estigmatización reconocida y sentida por todas y todos, se desdibujó, borroneó para finalmente desvanecerse a partir de prácticas educativas institucionales que fortalecieron las identidades es-

tudiantiles y sus prácticas de manera positiva, empoderándoles. De este modo, las prácticas educativas interrogaron “el rol de los signos, y los símbolos, los rituales y las formaciones culturales en nombre de la construcción de la subjetividad y la voz de los estudiantes” (McLaren, 1998, p.21). La configuración cultural que enmarcó las experiencias permitió que los estudiantes creen significados y sus historias culturales y prácticas para la acción y transformación. Recuperamos aquellas que expresaron el compromiso, la co-responsabilidad y la afectuosidad de sus protagonistas: docentes y estudiantes. La escuela, como espacio compartido: “el mundo común” fue configurando subjetividades e identidades forjadas desde el amor mundi. El cuidado por el mundo común, por los otros, que evidencia acción e interacción política de los sujetos que intervinieron. Estos cambios se dieron de forma paulatina y aún continúan y nos posibilita soñar en una educación que logre ser verdaderamente un “anti-destino” (Núñez, V. 1999).

Cerramos esta reseña del mismo modo que la Tesis Doctoral, con algunas preguntas que aporta Pilar Ortega Valencia (2019) para seguir reflexionando:

¿En qué mundo y para qué mundo estamos formando? ¿Qué me significa y qué me demanda la presencia del otro (a) en un proceso formativo? ¿Qué reconocimiento hago de él? ¿Cuáles son nuestras angustias y expectativas en la escuela de hoy? ¿Desde dónde se asumen las formas de existencia que se están produciendo en la escuela? ¿Qué recepción se hace de los saberes escolares, pedagógicos, disciplinares y de vida? ¿Cómo se tejen las relaciones y los vínculos generacionales con la cultura, la historia y las memorias? ¿Qué sostenemos como maestras (os) [profesores] desde nuestras experiencias y prácticas pedagógicas? Preguntas que nos permitan recrear las letras de la canción ‘Creo’, de Teresa Parodi:

Necesito hermano que me digas puedo.

Con las mismas ganas que lo digo yo.

Necesito hermano que nos encontremos  
en una mirada, en una canción.

Y creo en vos y en mí, en mí y en vos,  
en la complicidad de la ilusión.

No dejo de creer en vos y en mí,  
en mí y en vos.

Llevo en la guitarra un amor urgente  
que me da coraje con obstinación.

La esperanza invicta me sostiene siempre,  
tan intensamente que no tengo opción.

Porque creo en todo lo que nos debemos.  
 Porque creo en ésta nuestra rebelión,  
 de amorosa vida, de amorosa fuerza,  
 de amorosa rabia, de amoroso amor. (pp. 34-35)

## Referencias Bibliográficas

- Bárcena, Fernando (2006). *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*. Barcelona. Herder.
- Deleuze, Giles y Guattari, Felix (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia. Pre-Textos
- McLaren, Peter y Giroux, Henry (1998). La formación de los maestros en una esfera contrapública: notas hacia una redefinición. En *Pedagogía, identidad y poder*. Rosario. Homo Sapiens.
- Núñez, Violeta (1999). *Pedagogía social: Cartas para navegar el nuevo milenio*. Buenos Aires. Santillana.
- Ortega Valencia, Pilar (2019). Los gestos de la práctica pedagógica. Una reflexión desde las pedagogías críticas. En *Sistematización de prácticas y experiencias educativas*. Alcaldía de Medellín, Colombia.
- Quirós, Julieta (2014). *Etnografiar mundos vívidos. Desafíos de trabajo de campo, escritura y enseñanza en Antropología*. Publicar - Año XII N° XVII ISSN 0327-6627-ISSN (en línea) 2250-7671
- Samaja, Juan (2004). *Epistemología y metodologías. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires. Eudeba.

## Notas

<sup>1</sup> Licenciada en Ciencias Antropológicas (FFyL-UBA), Especialista en docencia Universitaria (FH-UNMDP), Doctora en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (FHya-UNR); Docente e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación y del CIMED de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Correo: [gcadaveira@mdp.edu.ar](mailto:gcadaveira@mdp.edu.ar)

<sup>2</sup> Recuperamos los aportes de Samaja, J. (2004) y adherimos al sentido que propone. El autor aclara las diferencias que observa con el concepto etapa, que hace más referencia a un supuesto mecánico, y afirma que la palabra “fase”: “introduce una metáfora más rica y más próxima a la complejidad real de las relaciones que se dan entre los componentes o momentos del proceso de investigación (...) [este se forma] por sucesivas reconfiguraciones y diferenciaciones de una misma totalidad” (p.212). En este sentido, vuelve sobre la idea de la noción de fase: “(...) para aludir a las configuraciones diversas que sí admiten una relación “antes/después (...) [y lo diferencia] del término ‘momento’ para significar los componentes inseparables (que no admiten una relación ‘antes/después’)” (p.214).

<sup>3</sup> En términos de Deleuze y Guattari, (2002) las mesetas son regiones sedimentadas, “continuas de intensidades, que vibran sobre sí mismas” (p.18). Los autores las denominan “mesetas [que] no están ni al principio ni al final, siempre están en medio. [Y agregan] Un rizoma está

hecho de mesetas. (...) que se comunican unas a otras a través de microfisuras” (pp.26-27).