

Revista de **E**ducación



28.2

ISSN 1853-1318
ISSN 1853-1326 (en línea)
Año 14 - Número 28.1
Enero - abril 2023



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



Revista *de E*ducación



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



eudem



REVISTA DE EDUCACIÓN
Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata
Grupo de Investigaciones en “Educación y Estudios Culturales”

Autoridades:

Decano: Dr Enrique Andriotti Romanin
Vicedecana: Esp. Gladys Cañueto
Secretaria Académica: Esp. Gladys Cañueto
Secretaría de Investigación y Posgrado: Dr. Luis Porta
Secretaria de Coordinación: Lic. Marcela Luca
Secretaria de Extensión y Bienestar Estudiantil: Prof. Paula Gambino
Coordinadora Área Posgrado: Dra. María Marta Yedaide
Directora del Departamento de Ciencias de la Educación: Dr. Jonathan Aguirre

AÑO XIV – N° 28.2

Enero - Abril 2023

ISSN 1853-1318 (Versión impresa)

ISSN 1853-1326 (Versión en línea)

Dirección:

Departamento de Ciencias de la Educación
Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Mar del Plata
Funes 3350 - Nivel +6
7600 - MAR DEL PLATA - Argentina
Telefax: 54-223-4752277
Mail: reveduc@mdp.edu.ar

La REVISTA DE EDUCACIÓN es una publicación anual. En ella se promueve la difusión de investigaciones multidisciplinares en el campo de la educación. Publica trabajos de investigación inéditos, reseñas bibliográficas, entrevistas, noticias científicas de interés. Acepta contribuciones adaptadas a las normas editoriales y sin otra restricción que la evaluación positiva del referato externo.

La REVISTA DE EDUCACIÓN ha sido incorporada a:



Compaginación: Rosario Barniu

La REVISTA DE EDUCACIÓN no hace necesariamente suyas las opiniones y criterios expresados por los autores de los artículos.

REVISTA DE EDUCACIÓN

Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata

DIRECTOR: María Marta Yedaide (UNMDP)

SECRETARIAS: Geraldina Goñi (UNMDP) y María Antrea Bustamante (UNMDP)

Canje Institucional: Alicia Beatriz Hernandez (UNMDP)

Auxiliar administrativa: Prof. Marina Ferrari (UNMDP)

COMITÉ EDITORIAL

Claudia De Laurentis - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Patricia Demuth - Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

María Graciela Di Franco - Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

Marcelo Vitarelli - Universidad Nacional de San Luis, Argentina

Silvia Adriana Branda - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Graciela Flores - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

COMITÉ DE REDACCIÓN

Sebastian Trueba - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina-

Laura Proasi - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Verónica Ojeda - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Ana Siccardi - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

COMITÉ DE REFERATO INTERNACIONAL

Carina Kaplan – Universidad de Buenos Aires

Valentín Cricco – Universidad de Morón

Mónica Pini – Universidad Nacional de General San Martín

Enrique Bambozzi – Universidad Nacional de Villa María / Universidad Católica de Córdoba

Gustavo Fischman – Arizona State University

Angel Díaz Barriga – UNAM

Manuel Lorenzo Delgado – Universidad de Granada

Angel Perez Gomez – Universidad de Málaga

Manuel Fernández Cruz – Universidad de Granada

Jesús Domingo Segovia – Universidad de Granada

Vilma Pruzzo – Universidad Nacional de La Pampa

Sonia Araujo – Universidad Nacional del Centro de la Pcia de Bs. As.

Tomás Sola Martínez – Universidad de Granada

Alicia Camilloni – Universidad de Buenos Aires

María Teresa Sirvent – Universidad de Buenos Aires

Susana Carena – Universidad Católica de Córdoba

Violeta Guyot – Universidad Nacional de San Luis

Silvia Vilanova – Universidad Nacional de Mar del Plata

Antonio Medina Rivilla – UNED

Luis Porta - Universidad Nacional de Mar del Plata

Enrique Gervilla Castillo – Universidad de Granada

Susana Celman – Universidad Nacional de Entre Ríos

María Borgström – Södertorns University – Estocolmo

Ana Graviz – Södertorns University – Estocolmo

José Yuni – Universidad Nacional de Catamarca

María Cristina Nosei – Universidad Nacional de La Pampa

Antonio Bolívar Botía – Universidad de Granada

Graciela Merino – Universidad Nacional de La Plata

Ana Candreva – Universidad Nacional de La Plata

Pablo Vain – Universidad Nacional de Misiones

Sonia Bazán - Universidad Nacional de Mar del Plata

Lázaro Rodríguez Oliva – Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello

Margarita Sgro – Universidad del Centro de la Pcia. de Bs. As.

Marta Osorio Malaver – USTA, Bogotá

Claudia Vélez de la Calle – Universidad de San Buenaventura, Cali

Oresta López Pérez – Colegio de San Luis, México

Miguel A. Martín Sánchez – Universidad de Extremadura

Ana Cambours de Donini – Universidad Nacional de General San Martín

María Soledad Ramirez Montoya – Tecnológico de Monterrey

Adela Coria – Universidad Nacional de Córdoba

Liliana Sanjurjo – Universidad Nacional de Rosario

Liliana Campagno – Universidad Nacional de La Pampa

María Teresa Alcalá – Universidad Nacional del Nordeste

Ana Elvira Castañeda Castillo – USTA, Bogotá

José Luis Jiménez Hurtado – USTA, Bogotá

Susana M. Cordero – Universidad Nacional de Mar del Plata

Delfina Veirave – Universidad Nacional del Nordeste

La sociología de la educación en perspectiva histórica: orígenes de la disciplina y principales debates en el marco de las teorías del consenso y del conflicto

Sociology of education in historical perspective: origins of the discipline and main debates within the framework of consensus and conflict theories

Carina V. Kaplan, Claudia C. Bracchi, María Inés Gabbai, Mariana Nobile, Javier Peón..... 17

Aportes de la teoría del actor red al estudio de las políticas educativas en Argentina

Contributions of the actor network theory to the study of educational policies in Argentina

Ana Inés Meo, Ana Inés Heras, Mariano Chervin..... 37

Sociedad y afectos. Apuntes para una Sociología de la Educación emergente

Society and affections. Notes for an emerging Sociology of Education

Carina V. Kaplan, Ezequiel Szapu, Darío H. Arevalos..... 61

Desigualdades, derechos y demandas. Una investigación desde la sociología de la educación sobre las tensiones de la escolarización en las periferias del conurbano bonaerense
Inequalities, rights and demands. An investigation from the sociology of education on the tensions of schooling in the peripheries of the Buenos Aires suburbs

Eduardo Langer, Carlos Minchala..... 81

La escuela como testigo y la posibilidad del testimonio. Desigualdad y pobreza urbana en la Región Metropolitana de Buenos Aires

The school as a witness and the possibility of testimony. Inequality and urban poverty in the Metropolitan Region of Buenos Aires

Julieta Armella, Marco Antonio Bonilla Muñoz, Florencia Etcheto, Cintia Schwamberger..... 105

<p><i>Régimen Académico en educación secundaria: materializaciones en la vida escolar</i> <i>Academic Regime in secondary education: materializations in school life</i></p>	125
<p><i>Devenires sacionarrativos en educación superior. Acercamientos epistémico- metodológicos para la comprensión biográfica de la formación de posgrado en la profesión académica universitaria</i> <i>Socio-narrative becomings in higher education. Epistemic-methodological approaches for the biographical understanding of postgraduate training in the university academic profession</i></p>	149
<p><i>Universidad, trabajo y docencia: coordenadas teóricas desde una sociología de la educación superior</i> <i>University, work and teaching: theoretical coordinates from a sociology of higher education</i></p>	175
<p><i>Los programas de enseñanza de Sociología de la Educación como vía para revisar el estado de construcción de este campo de conocimientos</i> <i>The teaching programs of Sociology of Education as a way to review the state of construction of this field of knowledge</i></p>	197
<p><i>Las desigualdades en la disponibilidad de espacios y recursos de las escuelas de Mendoza</i> <i>Inequalities in the availability of spaces and resources in Mendoza schools</i></p>	211
<p><i>Trabajo, educación y desigualdades de género: un estudio sobre las trayectorias de formación profesional de mujeres</i> <i>Work, education and gender inequalities: a study on the professional training trajectories of women</i></p>	247

Sumario

• ENTREVISTAS

Los acercamientos a Foucault en el campo de la Sociología de la Educación en Argentina. Una hipótesis de reflexividad para un posible mapeo
Approaches to Foucault in the field of Sociology of Education in Argentina. A reflexivity hypothesis for a possible mapping
 Marcela Leivas, Patricio Lafuente 271

¿Qué está siendo la escuela hoy? Sujetos, dispositivos, agenciamientos y desigualdades desde metodologías anfibia y métodos creativos de investigación. Una conversación con Silvia Grinberg
What is school being today? Subjects, devices, agencies and inequalities from amphibious methodologies and creative research methods. A conversation with Silvia Grinberg
 Jonathan Aguirre..... 305

Descolonizar la universidad: el papel de la Sociología de la Educación. Una conversación con Silvia Llomovatte
Decolonize the university: the role of Sociology of Education. A conversation with Silvia Llomovatte
 Verónica Walker..... 319

• CONFERENCIAS

Sociología de la Educación, Covid19 y más allá: apuntes para la construcción de una agenda de investigación
Sociology of Education, Covid19 and beyond: notes for the construction of a research agenda
 Analía Inés Meo..... 335

La sociología de la Educación en contexto.
Destabilize great truths: the human dimension as a possibility to dare to think. Sociology of Education in context.
Comentario sobre la Conferencia a cargo de la Dra. Silvia Grinberg en el marco de las III Jornadas Internas de Investigaciones en Sociología de la Educación de 2021
 Silvina Aulita..... 353

• RESEÑAS libros

Escuchar hoy a la escuela.
Grinberg, Silvia (2022): “Silencios que gritan en la escuela. Dispositivos, espacio urbano y desigualdades”. Buenos Aires, CLASCO; UNSAM.
 Alejandro Moviglia..... 363

• RESEÑAS
tesis

La profesión académica como alternativa para los profesionales en Ciencias Económicas: tensiones y condicionantes. Un estudio interpretativo en los docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UNMDP

The academic profession as an alternative for professionals in Economic Sciences: tensions and constraints. An interpretive study in the teachers of the Faculty of Economic and Social Sciences of the UNMDP

Mariana Foutel..... 371

• RESEÑAS
eventos

Sumario

Educación para el ejercicio de derechos en clave pedagógica. Un encuentro para construir juntos la escuela que queremos

Education for the exercise of law in a pedagogical key, a meeting to build together the school we want

Comentario de Evento “Educación para el ejercicio de derecho en clave pedagógica” Encuentro –taller organizado por el Grupo de extensión Interpretación/Formación de Datos Educativos y Culturales de Mar del Plata (GIFDEC). 11 de octubre de 2022. Mar del Plata.

Romina Sapag..... 383

Tiempos (re) inaugurales en el campo educativo contemporáneo. A propósito de la apertura del Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades- UNMdP

Comentario de las V Jornadas de Investigadorxs, Grupos y Proyectos en Educación 2022

Cecilia Benito..... 387

• EVENTOS

Eventos..... 393

Jonathan Aguirre¹ y Verónica Walker²

El presente monográfico reúne un conjunto de contribuciones que, desde diversas coordenadas epistemológicas, teóricas y metodológicas abordan problemáticas particulares del campo de la Sociología de la Educación en Argentina. El dossier presenta estudios teóricos que aportan a la reactualización del campo e investigaciones empíricas con anclaje territorial fruto del trabajo de investigadorxs y equipos de investigación de universidades nacionales de distintas regiones del país. Las entrevistas, conferencias y reseñas permiten realizar un relevamiento del estado del campo y contribuyen a su reactualización al instalar nuevas preguntas y miradas en relación con las perspectivas, los debates y las urgencias que instalan las problemáticas de la educación en la contemporaneidad. En su conjunto, el dossier busca cartografiar la producción de conocimientos en un campo caracterizado por la coexistencia de diferentes modos de problematizar las estructuras, las prácticas educativas y los procesos de producción de subjetividades.

El trabajo **La sociología de la educación en perspectiva histórica: orígenes de la disciplina y principales debates en el marco de las teorías del consenso y del conflicto** escrito por Carina V. Kaplan, Claudia C. Bracchi, María Inés Gabbai, Mariana Nobile y Javier Peón parte de una reconstrucción contextualizada del contexto histórico de surgimiento del campo para luego detenerse en las teorías del consenso y las teorías críticas y las implicancias de éstas para el estudio de las instituciones educativas. Desde esta lógica, el texto se adentra en discusiones centrales sobre el problema de la producción y reproducción de la sociedad y la contribución específica del sistema educativo a esta cuestión a partir del desarrollo de distintas corrientes teóricas e ideológicas.

La contribución **Aportes de la teoría del actor red al estudio de las políticas educativas en Argentina**, autoría de Analía Inés Meo, Ana Inés Heras y Mariano Chervin, presenta la Teoría del Actor Red (TAR) como una entrada analítica fértil para el estudio de las políticas educativas que propone una sociología de las asociaciones de actantes humanos y no humanos para comprender lo social. El artículo se detiene en los supuestos epistemológicos, teóricos y metodológicos de la TAR, en sus aportes a la desestabilización y cuestionamiento del uso de binarismos para la comprensión de las políticas educativas y su riqueza analítico-descriptiva para iluminar objetos y artefactos (actuales y virtuales) que están alterando los modos hacer escuela y ser docente.

El artículo **Sociedad y afectos. Apuntes para una Sociología de la Educación emergente** de Carina V. Kaplan, Ezequiel Szapu y Darío H. Arevalos recupera, desde el campo de la Sociología de la Educación Crítica, categorías analíticas de las obras de Norbert Elias y Pierre Bourdieu que sustentan la reivindicación del giro

afectivo en el campo de la investigación educativa. A partir de un riguroso análisis de las contribuciones de la sociología figuracional y del constructivismo genético, se sostiene la pregunta por el habitus emotivo y la centralidad de la dimensión afectiva para la comprensión de los sujetos, las prácticas y las instituciones educativas. Ambas perspectivas posibilitan un acercamiento a las relaciones entre las disposiciones subjetivas para sentir y las disposiciones sociales, entre la estructura emotiva y la estructura social.

El escrito titulado **Desigualdades, derechos y demandas. Una investigación desde la sociología de la educación sobre las tensiones de la escolarización en las periferias del conurbano bonaerense** de Eduardo Langer y Carlos Minchala focaliza en las tensiones entre los discursos sobre la ampliación de derechos, la intensificación de las desigualdades y las demandas que jóvenes estudiantes del nivel secundario del partido de San Martín despliegan para enfrentar las privaciones de subsistencia. La hipótesis que se propone desarrollar es que, en contextos de agudización de las situaciones de pobreza y precaridad urbana, los individuos insisten por ejercer sus derechos en los barrios y en las instituciones que habitan, entre ellas las escuelas.

El texto titulado **La escuela como testigo y la posibilidad del testimonio. Desigualdad y pobreza urbana en la Región Metropolitana de Buenos Aires** de Julieta Armella, Marco Antonio Bonilla Muñoz, Florencia Etcheto y Cintia Schwamberger se basa en un trabajo colaborativo e interdisciplinario que parte de interrogantes asociados con los contornos de la desigualdad social y educativa en las sociedades contemporáneas y los desafíos que presentan sobre las escuelas. Los métodos creativos de investigación empleados permiten activar una narración y hacer visibles y pensables ciertas experiencias de vida que emergen con insistencia en el espacio-tiempo escolar que se presenta como testigo y oportunidad para producir testimonio.

El artículo **Régimen Académico en educación secundaria: materializaciones en la vida escolar** de María Laura Almada y Carla Villagrán problematiza, en clave sociopolítica, los procesos de materialización del régimen académico en la vida escolar en instituciones públicas de la zona norte de la provincia de Santa Cruz. La investigación sustenta la hipótesis de que la puesta en acto del régimen académico pivota en la flexibilización permitiendo el sostenimiento de las escolaridades, al tiempo que precariza los procesos de transmisión de la cultura que realiza la escuela. En el análisis cobra central importancia el trabajo colectivo e institucional y las resignificaciones del trabajo con las trayectorias particulares.

El trabajo **Devenires sicionarrativos en educación superior. Acercamientos epistémico- metodológicos para la comprensión biográfica de la formación de posgrado en la profesión académica universitaria** de Jonathan Aguirre y Luis Porta

recupera, desde coordenadas constructivistas, los aportes teóricos e instrumentales de la sociología interpretativa-reflexiva para el análisis socio-narrativo de lo que acontece en el devenir de la formación de posgrado. La investigación aborda los vínculos implícitos entre la formación de posgrado y el inicio, desarrollo y consolidación de la profesión académica universitaria desde las voces de los propios docentes e investigadores focalizando en dimensiones temporales, generacionales, familiares, laborales e institucionales que interseccionan la formación postgradual y que definen el desarrollo de la propia profesión académica.

El artículo **Universidad, trabajo y docencia: coordenadas teóricas desde una sociología de la educación superior** de Verónica Walker propone una mirada sociológica de la institución universitaria como espacio laboral y de la docencia universitaria como trabajo. Desde los aportes de la sociología crítica del trabajo y de la sociología de la educación, se recupera el carácter socio-histórico de la categoría de trabajo y se analizan los cambios en el trabajo docente universitario en el capitalismo académico. Desde una mirada relacional, se identifican tendencias de cambio en el campo de la educación superior en relación con los cambios operados en el mundo del trabajo en general y se focaliza en dimensiones subjetivas de la experiencia de trabajo docente en el capitalismo académico digital.

La contribución titulada **Los programas de enseñanza de Sociología de la Educación como vía para revisar el estado de construcción de este campo de conocimientos** de Sonia Alzamora y Mirian Martin Lorenzatti toma como objeto de indagación las selecciones que hacen equipos de cátedras de las carreras de Ciencias de la Educación de nuestro país realizan en vistas de orientar la formación de quienes acceden a esta herencia cultural. Para el análisis de las temáticas y posiciones de agentes referentes en la Sociología de la Educación se focaliza en los programas de las asignaturas de trece universidades nacionales describiendo temas y problemas prioritarios, tradiciones teórico-epistemológicas dominantes, y agentes productores destacados en estas prácticas de recontextualización.

El artículo **Las desigualdades en la disponibilidad de espacios y recursos de las escuelas de Mendoza** escrito por Magdalena Tosoni es una contribución al conocimiento de una de las dimensiones de las desigualdades de los establecimientos de Nivel Primario de Mendoza: la disponibilidad de espacio exclusivo para la biblioteca y el laboratorio de informática y el acceso a recursos tecnológicos. Desde una perspectiva relacional y considerando estos elementos como parte de las desigualdades objetivas de las escuelas primarias, la investigación identifica los recursos que marcan desigualdades, construye una clasificación de grupos de escuelas y abre el debate sobre la pertinencia de la utilización de estadísticas oficiales y la aplicación de técnicas multivariadas para el estudio de las condiciones de aprendizaje en el sistema educativo.

Es escrito **Trabajo, educación y desigualdades de género: un estudio sobre las trayectorias de formación profesional de mujeres** de Melisa Luján Southwell presenta los resultados de una investigación sobre las trayectorias educativo-laborales de mujeres jóvenes y adultas estudiantes en centros de formación profesional y/o laboral. Desde una perspectiva relacional, se caracterizan los motivos y condiciones de elección de las mujeres por la formación profesional, considerando factores facilitadores y obstaculizadores en sus trayectorias y las relaciones que se establecen entre formación profesional y género. Se identifica la existencia de discursos subyacentes en torno al género que confirman un abordaje de género diferenciado en las propuestas formativas ofrecidas que configuran posibilidades de acceso y permanencia en cursos disímiles para hombres y mujeres.

La contribución titulada **Los acercamientos a Foucault en el campo de la Sociología de la Educación en Argentina. Una hipótesis de reflexividad para un posible mapeo** de Marcela Leivas y Patricio Lafuente presenta un ejercicio de reflexividad a partir de la pregunta por la existencia de una Sociología de la Educación posestructuralista en Argentina que recupere la obra de Michael Foucault. Buscando responder dicha inquietud, el escrito presenta el análisis realizado a partir de entrevistas con referentes del campo, a través de las cuales buscaron conocer posicionamientos, conceptualizaciones, preocupaciones y estrategias para la resolución de las problemáticas que diagnostican.

La sección entrevista presenta los diálogos con dos referentes de distintas generaciones del campo de la Sociología de la Educación en Argentina: Silvia Llomovatte y Silvia Grinberg.

En la primera entrevista titulada ¿Qué está siendo la escuela hoy? Sujetos, dispositivos, **agenciamientos y desigualdades desde metodologías anfibia multiterritoriales. Una conversación con Silvia Grinberg**, Jonathan Aguirre invita a una conversación que se despliegan diferentes capas -biográfica, disciplinar y proyectiva-. A lo largo del intercambio, Grinberg invita a zambullirse en los cotidianos, a explorar trayectorias y habitar biografías de escolarización para desentramar y volver a tramar las condiciones desiguales de producción, distribución y acceso a la(s) cultura(s).

La segunda entrevista se titula **Descolonizar la universidad: el papel de la Sociología de la Educación. Una conversación con Silvia Llomovatte** y fue realizada por Verónica Walker. En ella se aborda su relación con la disciplina, el interés por investigar la universidad y los modos en que fue construyendo la mirada sociológica sobre la vida universitaria. El diálogo invita a desplegar una mirada sociológica sobre los problemas, debates y desafíos que atraviesan nuestras universidades latinoamericanas y los aportes de las perspectivas decoloniales y de los feminismos entendidos como paradigmas de investigación.

La sección de conferencias presenta las exposiciones de dos reconocidas colegas del campo de la Sociología de la Educación de nuestro país que participaron en las “Jornadas internas de Sociología de la Educación 2021” organizadas por la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP).

El artículo titulado **Sociología de la Educación, Covid19 y más allá: apuntes para la construcción de una agenda de investigación**, presenta los aspectos centrales de la conferencia virtual brindada por Analía Inés Meo en el marco de las “Jornadas internas de Sociología de la Educación 2021” de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). La pregunta disparadora de este encuentro fue: ¿qué se espera de la Sociología de la Educación en tiempos de pandemia y post-pandemia? En este sentido, este trabajo presenta una reflexión elaborada en la emergencia y en “voz alta” en torno a la construcción de la agenda de investigación de la sociología de la educación. Examina la producción de conocimiento no solo durante la emergencia sanitaria, sino también en el tiempo pre-pandémico y pensando en líneas de indagación post-pandémicas. La autora propone cuatro posibles temas para orientar futuras investigaciones: i) el trabajo docente desde una perspectiva de género, ii) las emociones y la afectividad; iii) la digitalización de variados aspectos de la vida escolar y del vínculo pedagógico; y, iv) la emergencia y consolidación de nuevas formas de privatización de la educación

Por su parte, **Desestabilizar grandes verdades: la dimensión humana como posibilidad para atreverse a pensar. La sociología de la Educación en contexto** es el título del texto de Silvina Aulita que comenta la conferencia a cargo de la Dra. Silvia Grinberg. Desde el campo de la Sociología de la Educación. Allí Aulita recupera los tres ejes de problematización que trajo Grinberg en su disertación en relación con la selección, la distribución y el acceso a la cultura. Identifica a las plataformas y los algoritmos educativos como nuevos actores en el contexto de pandemia y post-pandemia, que provocan una tensión interviniendo en el qué y en el quiénes de la educación y transforman radicalmente las relaciones sociales en la escuela.

Finalmente, la sección reseñas incluye reseñas de eventos y tesis.

Escuchar hoy a la escuela de Alejandro Moviglia reseña el libro “Silencios que gritan en la escuela. Dispositivos, espacio urbano y desigualdades” dirigido por Silvia Grinberg. Se trata de un trabajo colectivo en el que se despliegan diferentes aproximaciones a la escuela secundaria en el área metropolitana bonaerense desde el territorio. Desde una combinación de análisis del orden sociológico, pedagógico y etnográfico el libro propone renovar la mirada en torno a una pregunta que resulta central: ¿Qué está siendo la escuela hoy?

El texto de Cecilia Benito titulado **Tiempos (re) inaugurales en el campo educativo contemporáneo. A propósito de la apertura del Profesorado**

Universitario en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades-UNMdP presenta un comentario sobre las V Jornadas de Investigadorxs, Grupos y Proyectos en Educación desarrolladas en la ciudad de Mar del Plata los días 27, 28 y 29 de octubre de 2022 y organizadas por el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

En el texto La profesión académica como alternativa para los profesionales en Ciencias Económicas: tensiones y condicionantes. Un estudio interpretativo en los docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UNMDP Mariana Fourtel reseña su tesis doctoral defendida en el mes de octubre del 2022 recuperando aspectos socioeducativos del nivel superior universitario.

Hacia el final del dossier se difunde la convocatoria del X Encuentro de equipos docentes de Sociología de la Educación de universidades nacionales “La construcción de conocimiento y formación docente en el escenario contemporáneo” a realizarse en abril de 2023 en la ciudad de San Luis.

Esperamos que este número pueda servir como insumo para reflexionar no solo sobre los aportes de los clásicos al campo de la sociología de la educación contemporánea, sino también captar el rico mapa de investigaciones que se despliegan en su interior. Una apuesta, como se puede percibir en el monográfico, de recuperar una sociología de la educación con rostro humano.

Notas

¹Doctor en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Especialista en Docencia Universitaria y Profesor en Historia (UNMdP). Becario PosDoctoral de CONICET. Posdoctorado de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Director, Docente e Investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata y del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Profesor Adjunto Regular de Sociología de la Educación (FH-UNMdP) Correo electrónico: aguirrejonathanmdp@gmail.com

²Profesora Adjunta de Sociología de la Educación. Departamento de Economía, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina. Profesora Adjunta del Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina. Correo: veronica.walker@uns.edu.ar

Revista de **E**ducación



ARTÍCULOS



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



La sociología de la educación en perspectiva histórica: orígenes de la disciplina y principales debates en el marco de las teorías del consenso y del conflicto¹

Sociology of education in historical perspective: origins of the discipline and main debates within the framework of consensus and conflict theories

Carina V. Kaplan²

Claudia C. Bracchi³

María Inés Gabbai⁴

Mariana Nobile⁵

Javier Peón⁶

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo recuperar algunas discusiones que se han planteado en el campo de la Sociología de la Educación a partir del desarrollo de distintas corrientes teóricas e ideológicas en torno al problema de la producción y reproducción de la sociedad y la contribución específica del sistema educativo a esta cuestión. En este sentido, este escrito se inicia con un breve recorrido sobre los orígenes de la sociología de la educación, recuperando el contexto histórico de surgimiento. A continuación, se abordan las teorías enmarcadas en el paradigma del consenso, particularmente, el funcionalismo y la teoría del capital humano. Luego, se recuperan brevemente los desarrollos de las teorías críticas y las implicancias de un abordaje de este tipo para el estudio de las instituciones educativas. Para finalizar, se aportan una serie de reflexiones acerca del rol del sociólogo de la educación.

Palabras Claves: Sociología de la educación - Paradigmas socioeducativos - Meritocracia - Reproducción Social - Escuela

Abstract

The aim of this article is to review some of the discussions that have arisen in the field of the sociology of education as a result of the development of different theoretical and ideological currents around the problem of the production and reproduction of society and the specific contribution of the educational system to this issue. In this sense, this paper begins with a brief overview of the origins of the sociology of education, recovering the historical context of its emergence. Next, the theories framed within the consensus paradigm, particularly functionalism and the theory of human capital, are discussed. Then, the developments of critical theories and the implications of such an approach for the study of educational institutions are briefly reviewed. Finally, a series of reflections on the role of the sociologist of education are offered.

Key Words: Sociology of Education - Socio-educational Paradigms - Meritocracy - Social Reproduction - Schooling

Introducción

Los esfuerzos por comprender el papel de la educación y de los sistemas educativos en las sociedades contemporáneas cuentan ya con una larga historia. La sociología de la educación, como campo de análisis sistemático, se ha institucionalizado hace décadas y reúne hoy un acervo teórico y empírico que brinda herramientas de gran riqueza para el abordaje de dimensiones centrales del mundo educativo. Pierre Bourdieu nos advierte que “la sociología tiene como particularidad tener por objeto campos de lucha: no solamente el campo de las luchas de clases sino el campo de las luchas científicas mismo” (Bourdieu, 2000: s/d). La historia de esta disciplina no está exenta de estas disputas. Como en todo campo científico, se confrontan distintas posiciones epistemológicas que expresan supuestos de partida y concepciones acerca de su objeto, que son dispares y por momentos, antagónicos. Podemos afirmar que las perspectivas se disputan los sentidos en torno a las relaciones entre el Estado, la escuela, los sujetos y la sociedad.

Las preocupaciones sobre lo educativo son rastreables en los autores clásicos de la sociología: las obras de Karl Marx, Max Weber y Émile Durkheim sentaron las bases del acervo teórico de la sociología de la educación (Parra Sandoval, 2016). Sus modos de entender el fenómeno educativo son expresiones representativas de los puntos de vista que cada uno sostenía sobre los individuos, la sociedad y las relaciones entre ambos (Álvarez Uría, 2007). En efecto, existe una estrecha vinculación entre los paradigmas y los debates de la sociología general y el desarrollo de la sociología de la educación -algo que quedará expresado en el recorrido que se realizará en este artículo. Es sobre la base de esas concepciones y las diferentes posturas epistemológicas, teóricas e ideológicas que de ellas se desprenden, que se fue configurando este campo disciplinar. Cada paradigma propone un tratamiento específico sobre los fenómenos educativos, ofreciendo respuestas teóricas e investigativas estructuradas en torno a una interpretación específica sobre las relaciones individuo-sociedad o sujeto-estructura y educación/escuela-sociedad. La aproximación a cada una de ellas requiere plantearse una serie de interrogantes: ¿qué concepción acerca de la sociedad subyace en cada teoría?, ¿qué papel le asignan a la educación en la sociedad?, ¿qué lugar se les otorga a los sujetos?, ¿de qué modo explican las trayectorias educativas? A los fines de esbozar algunas respuestas es necesario comprender los aportes que las distintas teorías hicieron para abordar el análisis y las complejidades de las problemáticas socioeducativas.

Para iniciar este recorrido es importante señalar que a comienzo de la segunda mitad del siglo XX se institucionaliza la sociología de la educación en Estados Unidos y Europa, y se va estructurando su desarrollo en torno a dos posturas ideológicamente contrapuestas: el funcionalismo y el marxismo (Urteaga, 2009). Estas posturas dan forma a dos paradigmas teóricos disímiles: el paradigma del consenso y el paradigma

del conflicto, cuyas posiciones son concordantes con sus concepciones acerca de los fundamentos del orden social. A partir de la década del '50 emergen y se van consolidando las Teorías del Consenso Social cuya matriz de origen fue la teoría funcionalista. Este paradigma será fuertemente criticado en las décadas subsiguientes por distintas corrientes enmarcadas en lo que se conoce como Teorías del Conflicto o crítico-reproductivistas, que abrevan en marcos teóricos de corte marxista.

El propósito de este artículo es brindar una primera aproximación al análisis sobre la conformación de los paradigmas más representativos del campo de la sociología de la educación desde sus orígenes, para pensar, tanto sus contribuciones como las tensiones y debates en el presente. Para ello, comenzaremos con un breve recorrido del contexto histórico en que emerge la disciplina y las teorías enmarcadas en el paradigma del consenso, para luego recuperar los desarrollos de las teorías críticas y sus implicancias para la investigación.

Contexto de emergencia del campo de la sociología de la educación

Karabel y Halsey (1976) sostienen que, antes de 1950, existía lo que se denominaba una “Sociología Educativa”, una rama de indagación enmarcada en las ciencias de la educación con una perspectiva orientada y aplicada a problemas específicos. Exceptuando los aportes de Émile Durkheim, con anterioridad a mediados del siglo XX los desarrollos producidos desde la sociología acerca del papel social de la educación han sido relativamente marginales. Es recién a partir de la finalización de la Segunda Guerra Mundial y en plena consolidación de los Estados de Bienestar que se desarrolla una verdadera perspectiva sociológica de la educación, especialmente en el contexto norteamericano.

Durante la segunda posguerra confluyeron una serie de fenómenos entrelazados que contribuyeron a la expansión de los sistemas educativos. El primero de ellos, la Guerra Fría, instaló una “peculiar situación internacional, [...] el enfrentamiento constante de las dos superpotencias surgidas de la segunda guerra mundial” (Hobsbawm, 1998). De un lado, la hegemonía política de los EEUU, y del otro, la hegemonía tecnológica de la URSS. En este escenario internacional imperaba un clima ideológico-político de tensión constante por la rivalidad de ambos bloques, ya que lo que estaba en juego era pensar qué modelo económico, político y social prevalecería: si el capitalismo o el comunismo. Producto de esta situación se desarrollaron dos aparatos militares y tecnológicos clave, que demandaban perfiles altamente calificados. Así, se tornó imperiosa la necesidad de producir “recursos humanos”, especialmente ingenieros y científicos, al tiempo que se remarcaba la importancia de educar el “talento potencial” (Karabel y Halsey, 1976). Esto fue conformando una sociedad de expertos donde primó el principio meritocrático como ordenador de las posiciones a ocupar por los sujetos en el espacio social. En este

marco, se produjo el auge de las profesiones que exigían estudios medios y superiores haciendo que la población que accedía a estos niveles educativos se multiplicara, resultando un factor novedoso para la política⁷.

Un segundo fenómeno remite al largo período de bonanza y estabilidad económica conocido como los “30 años dorados”, que se inicia al final de la segunda guerra y perdura hasta mediados de los años '70 del siglo XX. Éste se caracteriza por una fuerte expansión y consolidación del desarrollo industrial y del consumo de masas, que produce una auténtica revolución social y cultural (Hobsbawm, 1998). Un tercer fenómeno que está en estrecha relación con lo anterior refiere a la emergencia de los derechos sociales en el marco del Estado de Bienestar, que permitió una distribución de la riqueza a través de lo que Robert Castel (2004) denominó “la propiedad social”. Esto es, la provisión de un conjunto de protecciones entre las que se encontraba la educación, las cuales al procurarles un mínimo de recursos, de oportunidades y de derechos a los ciudadanos, permitía reducir los riesgos intrínsecos a una experiencia de degradación social.

Sintetizando, esta expansión de los sistemas educativos respondía a factores de diverso tipo:

- *Económicos*: la educación era considerada el factor explicativo del crecimiento de la riqueza de los países al mejorar cualitativamente uno de los factores de producción (el trabajo) y, por tanto, su productividad. El auge del llamado “keynesianismo” también mostraba la “bondad” de la inversión pública en educación.
- *Políticos*: la Guerra Fría desencadenó una “batalla de la producción”, por lo tanto, una fuerte competencia tecnológica sobre todo en el plano armamentístico, que llevaba a demandar científicos y técnicos altamente calificados.
- *Ideológicos*: la inversión en educación respondía a una enorme carga de legitimación asignada a la educación como terreno prioritario de la política social. La ruta educativa se consolidó como la opción para la concreción de una movilidad social ascendente, en términos intergeneracionales.

De esta manera, la expansión educativa durante esos años fue inédita, “...la educación formal [...] se convirtió en el principal mecanismo estructurante de las sociedades avanzadas y en la mejor prueba de la legitimidad del sistema meritocrático en las sociedades capitalistas democráticas” (Bonal, 1998:24), al permitir el acceso de nuevos sectores sociales a los niveles educativos superiores. Esto atrajo el interés de los científicos sociales (por ejemplo, sociólogos y economistas) quienes se interrogaron por los efectos de la educación y los propósitos de invertir en ella. La sociología, de la mano de la teoría Estructural-Funcionalista de Talcott Parsons, se presentaba como la ciencia social que estaba a la vanguardia del movimiento para convertir el estudio de la educación en un esfuerzo científico.

La sociología de la educación, enmarcada dentro de un “optimismo exultante” (Karabel y Halsey, 1976), tenía entre sus rasgos distintivos un carácter fundamentalmente empirista, de corte “apolítico” y signado por un interés en proveer diagnósticos que resultaran útiles para la toma de decisiones políticas. Fue así que promediando el siglo XX la educación se consolidó como “... un área prioritaria de intervención del Estado, tanto por su importancia como factor de desarrollo económico, como por ser un instrumento clave en la política de igualdad de oportunidades” (Bonaf, 1998:24).

De esta forma, desde la década de 1950, el escenario educativo atravesó las siguientes transformaciones:

- La ampliación del gasto educativo en los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos- OCDE (tasa de crecimiento anual promedio del 10%).
- El aumento de la matrícula tanto en primaria como en secundaria y superior, lo que permitió no solo una expansión sin precedentes sino también una prolongación de las trayectorias educativas.
- Una modificación de la función social del sistema educativo, traducida en cambios en el comportamiento de la demanda de educación, así como en la oferta, modificándose las pautas de inversión pública y privada (Bonaf, 1998).

Durante la década siguiente, en los años ‘60, el estructural-funcionalismo comenzó a mostrar signos de debilitamiento. La emergencia de un nuevo actor colectivo, el de las y los jóvenes universitarios, resultó un vector para transmitir descontentos sociales subyacentes. El abismo intergeneracional resultaba acuciante; la mirada inconformista frente al mundo construido en la posguerra, el malestar en la academia y las revueltas que tuvieron a las y los estudiantes como protagonistas, generó sus réplicas en el campo de la sociología de la educación. Fue en este marco que las teorías crítico-reproductivistas cobraron impulso, mostrando no solo las funciones explícitas de los sistemas educativos, sino también las latentes (Varela, 2009).

En lo que sigue, se pondrá el foco en las principales ideas enmarcadas en el paradigma del consenso, recuperando particularmente la teoría funcionalista y del capital humano, para luego proponer las contribuciones de una mirada crítica.

La mirada del consenso

El funcionalismo

Las raíces intelectuales del funcionalismo en Sociología se encuentran en los trabajos de Herbert Spencer, Auguste Comte, Émile Durkheim y Talcott Parsons. Más allá de las particularidades de las distintas líneas dentro del funcionalismo, todas se caracterizan por concebir la unidad fundamental de la vida entre los seres humanos

como un sistema de tipo orgánico, y a su vez, consideran que las partes o elementos de este sistema están en una relación funcional con el todo, determinándolo y siendo determinado por él (Sánchez de Horcajo y Uña, 1996).

Para la teoría funcionalista, el “consenso” y el “equilibrio” son los procesos “naturales” de la sociedad. El conflicto en cambio se presenta como algo anómalo sobre el cual se debe intervenir para alcanzar nuevamente el equilibrio. Para asegurar la supervivencia de la sociedad, es necesario que se satisfagan ciertos “requisitos funcionales”: el mantenimiento de las pautas y el manejo de las tensiones, la adaptación, el logro de los fines y la integración. La noción clave de este enfoque es la de *sistema social* entendido como un conjunto complejo de elementos en interacción e interdependencia constante. Todos los fenómenos sociales deben ser analizados en términos de estructura de la sociedad, es decir, de la organización de las partes que componen el sistema y de las relaciones entre esas partes, las cuales pueden ser pensadas como instituciones (familias, escuelas), como roles sociales (madre, padre, maestra, trabajador) o como prácticas o costumbres sociales. El modo en que estas partes se adaptan unas a otras es similar a la adaptación que se produce entre las partes de un organismo viviente.

En un sentido general podemos afirmar que se concibe a la educación como un elemento funcional a la estructura de la sociedad. Durkheim enunciaba que “... la sociedad no puede subsistir más que si existe entre sus miembros una homogeneidad suficiente: la educación perpetúa y refuerza dicha homogeneidad, fijando por adelantado en el alma del niño las similitudes esenciales que requiere la vida colectiva. Sin embargo, por otra parte, sin una cierta diversidad toda cooperación resultaría imposible: la educación asegura la persistencia de dicha diversidad necesaria, diversificándose por sí misma y especializándose” (1999: 49). Así, el proceso de socialización (educación) constituye el mecanismo social por excelencia para el cumplimiento de los requisitos funcionales y para asegurar la supervivencia de la sociedad, dando lugar a la conformación de una “moral laica” que promueve la forma de solidaridad necesaria para alcanzar la cohesión en las sociedades modernas, la solidaridad orgánica (Kaplan y Krottsch, 2009). De esta manera, a través del proceso de socialización de las sucesivas generaciones que realiza la institución escolar, se promueve la integración y la diferenciación social a través del entrenamiento a los recién llegados para que puedan convertirse en miembros plenos e integrados de esa sociedad.

Desde el funcionalismo, las funciones asignadas al sistema educativo son: *la transmisión de la cultura* (transmisión de conocimientos, actitudes, valores y normas que asegure la continuidad sociocultural y la aceptación de la herencia social), *la selección social* (al entrenar para el ejercicio de roles, la educación asigna a las personas determinadas posiciones en la estructura social), *el entrenamiento para el*

ejercicio de roles (personal capacitado para cumplir distintas funciones laborales), *la integración* (creación de un sentido de identidad cultural) y *la innovación* (la investigación como responsable de nuevo conocimiento y función esencial para la adaptación de la sociedad a su entorno), siendo todas ellas indispensables para el mantenimiento del orden social existente.

Durante la década de 1950, los desarrollos teóricos de Talcott Parsons cobraron importancia en la academia norteamericana, con lo cual se fue volviendo una teoría hegemónica. Sus principales contribuciones para la sociología de la educación se orientaron a establecer las conexiones funcionales entre escuela y sociedad. En 1959, publica "The School Class as a Social System: Some of its Functions in American Society" [La clase social como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana], texto que permite observar la correspondencia entre el aula como "subsistema social y la sociedad como sistema orgánico integrado y equilibrado de relaciones sociales" (Bonafant, 1998:35). Como señala el propio Parsons, a la hora de analizar el aula su mayor preocupación es abordar un problema que

"... tiene dos facetas: primariamente, de qué manera puede lograr la unidad que denominamos clase, impartir al alumno tanto los conocimientos como el sentido de la responsabilidad necesarios en orden al eficaz desempeño de sus obligaciones en la vida adulta; y en segundo lugar, cómo realiza esa misma clase la función de coadyuvar a la distribución de los recursos humanos en función de la distribución del trabajo en la sociedad adulta" (1976: 64).

Así, la escuela es la institución responsable de transmitir los valores de la cultura común y las normas que moldean la personalidad del individuo, ambos aspectos necesarios para establecer los roles sociales específicos que desempeñará como adulto. Estas dos funciones que cumple la institución escolar, de socialización y de diferenciación, resultan clave para mantener en equilibrio el sistema de relaciones sociales. Como señalan Varela y Álvarez Uría (2009), la función de *socialización escolar* posibilita no sólo la adquisición de conocimientos, sino también de aquellas capacidades y habilidades que permiten a los individuos de ambos sexos, desempeñar eficazmente sus tareas y obligaciones en la edad adulta e insertarse en el mundo profesional. Al mismo tiempo, les permite integrarse a la sociedad como ciudadanos de pleno derecho.

A través de las funciones de *diferenciación* y *de selección*, la escuela selecciona y distribuye los recursos humanos en función de la división y la distribución del trabajo en la edad adulta, y para ello implementa el criterio selectivo del rendimiento escolar. Parsons señala que más allá del sexo, no hay otros criterios de diferenciación de *status* entre los alumnos. Por tanto, el punto de partida de la diferenciación es el rendimiento individual, el cual está basado en la igualdad en los puntos de partida y en la realización de tareas comunes. Para que la escuela obligatoria pueda cumplir

con esta función básica necesita que "...exista un sistema de valores comunes compartido con la familia, y que se reconozca la legitimidad de la escuela para premiar y penalizar de forma diferenciada los distintos niveles de rendimiento" (Varela y Álvarez Uría, 2009:57). Los valores comunes, la objetividad de los criterios de evaluación y los "sentimientos de solidaridad" entre profesores y alumnos mitigan las posibles tensiones y consolidan el equilibrio social. Parsons, por tanto, minimiza las fuentes de conflicto porque incluso cuando el rendimiento académico es bajo, se evidencia de parte de los alumnos una aceptación del resultado.

A consecuencia de ello, el principio meritocrático liberal de la justicia distributiva cobra todo su protagonismo y enuncia que las posiciones sociales son producto de la capacidad y el esfuerzo individual. De esta manera, la teoría funcionalista "... encuentra en la educación la institución para identificar, seleccionar y jerarquizar convenientemente los talentos disponibles, que accederán a puestos de trabajo cualificados y necesarios para el progreso y el bienestar social. Y precisamente, para garantizar la justicia y eficiencia del proceso, la igualdad de oportunidades de acceso a la educación es condición indispensable" (Bonaf, 1998: 32).

Autores como Davis y Moore (1999) marcan la "necesidad funcional de la estratificación", esto es, que la sociedad necesita un sistema de recompensas desigual para que sus funciones sean cubiertas. Esto lleva a la delimitación del concepto de igualdad de oportunidades como igualdad de acceso, vaciando de contenido peyorativo al concepto de desigualdad y separándolo de la idea de injusticia social, lo cual constituye la base para la argumentación de que las diferencias sociales responden a esfuerzos y méritos individuales.

Los principios básicos de la meritocracia, cuya garantía para la sociología funcionalista es sinónimo de igualdad, son los siguientes:

- Las posiciones sociales se distribuyen de acuerdo con el mérito y la cualificación, no según la filiación hereditaria.
 - La educación formal es el medio principal de adquirir estas cualificaciones.
 - Para todo individuo, la posibilidad de acceso a la educación formal depende solo de sus preferencias y capacidades.
 - Estas capacidades intelectuales se distribuyen al azar entre cualesquiera grupos de población.

A esto hay que añadir la equivalencia entre estratificación educativa y ocupacional (Bonaf, 1998:33).

La teoría del capital humano

Dentro del gran paraguas del funcionalismo se recortan líneas teóricas que han tenido una gran difusión y que aún hoy son retomadas por distintos organismos

internacionales para analizar el papel de la inversión educativa y que justifican la función tecnológica y económica de la educación. Es decir, la agenda de investigación económica y sociológica está en estrecha relación con los objetivos políticos de eficiencia económica (Bonal, 1998).

Entre estas líneas encontramos: el Funcionalismo Tecnológico -el cual promueve un cambio educativo que esté en función del desarrollo tecnológico eficiente y el crecimiento económico; el Empirismo Metodológico (Karabel y Halsey, 1976), como corriente metodológica que se centra en la producción de investigaciones y la utilización de métodos cuantitativos para verificar hipótesis sometidas a contrastación empírica; y la Teoría del Capital Humano que, a pesar de ser una formulación económica, ha tenido mucha incidencia en el campo de la sociología de la educación y cuyos principales exponentes son Gary Becker y Theodore Schultz.

Como vimos anteriormente, una fuerte expansión educativa, la cual es económicamente costosa, obligó en dicho contexto a establecer la pregunta por la eficacia de los gastos masivos en educación, es decir, surgió la necesidad de saber si era rentable y eficaz invertir en los sistemas educativos (Karabel y Halsey, 1976). Será la teoría del capital humano la que brindará este tipo de respuestas adecuadas para el clima social y político de esos tiempos. Theodore Schultz sostiene que la adquisición de habilidades y de conocimiento por medio de la educación no tendría que ser considerada como un gasto, sino como una inversión productiva que incrementa las ganancias del trabajador. Pero la inversión en capital humano no sólo aumenta la productividad individual, sino que al hacerlo sienta también la base técnica del tipo de fuerza de trabajo necesaria para un rápido crecimiento económico a nivel nacional. Estas formulaciones teóricas tenían un atractivo directo para los sentimientos pro-capitalistas en el marco de las tensiones de la guerra fría, ya que insistían en que el trabajador detentaba un capital corporizado en sus habilidades y conocimientos y que, por ende, tenía capacidad para invertir en sí mismo. Esto induce a pensar que, lejos de disponer solamente de su fuerza de trabajo para vender en el mercado (como sostiene el marxismo), el trabajador asalariado es también un capitalista.

De esta manera, la teoría del capital humano puso el foco en los recursos, el esfuerzo y el tiempo que cada individuo invierte en su propia educación. Ello explica los rendimientos diferenciales en el sistema educativo. Entiende a la educación como una inversión y, por lo tanto, otorga a quien la realiza, una rentabilidad. Este tipo de enunciado diluye la frontera entre capital y trabajo y conduce a considerar la desigualdad social como el resultado del aprovechamiento individual de las oportunidades educativas, e incluso, como la expresión de distintos sistemas de preferencias o vocaciones individuales.

Implicancias de una mirada crítica para comprender la institución escolar

En las décadas de los '60 y '70, la sociología de la educación funcionalista atravesó una crisis siendo relegada como paradigma dominante en la academia norteamericana. Las críticas recibidas aludieron a distintos aspectos. Por un lado, se apuntó al desmesurado énfasis que el estructural-funcionalismo otorgaba al consenso y al equilibrio de la sociedad; por otro lado, particularmente en lo que refiere a la teoría del capital humano, la educación reducida a la producción de recursos humanos útiles para el crecimiento económico y para el cambio de estatus, ignorando tanto el posible papel de la educación en la legitimación de las desigualdades económicas, como los conflictos entre grupos para acceder a posiciones privilegiadas.

A esto se suma que las explicaciones sobre lo educativo, enmarcadas dentro de los funcionalismos, poseen un tinte determinista y meritocrático. El tratamiento que realizan las teorías del consenso respecto del “éxito” o el “fracaso escolar” termina responsabilizando a los sujetos -los y las estudiantes y sus familias especialmente-, por sus trayectorias, ocultando las condiciones socioeconómicas y culturales que las condicionan. De esta manera, la igualdad meritocrática de las oportunidades encierra un tratamiento cruel hacia quienes no salen victoriosos en la competencia escolar encargada de diferenciar a los individuos según el mérito individual (Dubet, 2005). Al depositar en el individuo – y puntualmente en su propia “naturaleza” - la responsabilidad por su éxito o fracaso, contribuyen a dotar de legitimidad y aparente “naturalidad” un orden social esencialmente injusto.

Hacia fines de la década del '60 y con un fuerte desarrollo en los años '70, surgieron en el campo socioeducativo las teorías del *conflicto social* con el objetivo de cuestionar la aparente unidad del sistema educativo y la capacidad de democratizar su acceso al conjunto de la población. Así, el conocimiento sociológico crítico torna explícito lo que está oculto, mostrando que, si bien el orden social se vive como natural, está históricamente construido y es, por tanto, susceptible de ser transformado. Entendiendo que las sociedades se encuentran en permanente proceso de producción y reproducción de sí mismas y considerando justamente que lo educativo es una dimensión específica de ese proceso social, las distintas corrientes enmarcadas en este paradigma crítico expresaron una preocupación alrededor de las desigualdades sociales y su correlato en el campo escolar, develando ciertos mecanismos y prácticas que las refuerzan.

Por ejemplo, Samuel Bowles y Herbert Gintis (1983) centraron sus desarrollos en el análisis del sistema educativo en EE.UU. Estos economistas demostraron la existencia de un *isomorfismo estructural* (de allí que se los conoce como teóricos de la correspondencia) entre el sistema educativo y el sistema económico, entre la escuela y la fábrica. De esta manera, denuncian cómo la escuela cumple una función estratificadora al desarrollar en los estudiantes que pertenecen a los sectores sociales más vulnerables (los hijos de los obreros) las aptitudes necesarias para

acatar las órdenes definidas desde las posiciones encumbradas de la jerarquía social, mientras que quienes pertenecen a los sectores más altos de la sociedad recibían una formación específica para acceder y desarrollarse en los cargos gerenciales del sistema productivo.

Enmarcados también en lo que se denominó *teorías de la correspondencia* (Varela, 2009) e inspirados en la visión del teórico marxista Louis Althusser, la investigación desarrollada por Christian Baudelot y Roger Establet (1990) sobre el sistema educativo francés visibilizó que, bajo las apariencias de una “escuela única y unificadora”, en Francia existían de forma encubierta dos redes de escolarización diferentes. La primera de ellas, denominada “red primaria profesional”, destinada a los hijos de obreros, tenía como objetivo prepararlos para los trabajos manuales y los puestos de menor jerarquía en el sistema de producción. La otra, a la que llamaron “secundaria superior”, recibía a los hijos de la burguesía siendo su principal finalidad proveerlos de las herramientas para ejercer en los puestos gerenciales y de mando.

Sin dudas, en el campo de la sociología de la educación crítica, también la teoría de la violencia simbólica desarrollada por Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1981) contribuyó fuertemente a visibilizar y desnaturalizar los procesos de selección escolar implícitos que ocurrían en las escuelas francesas. Denunciando el carácter reproductor de las mismas, estos autores sostuvieron que el sistema escolar era un instrumento de legitimación de las jerarquías, reproduciendo y legitimando en su interior las desigualdades sociales al transformarlas en desigualdades escolares. Siguiendo a Bourdieu, “...la escuela no hace sino traducir en títulos jerarquizados el valor intrínseco de cada individuo, a partir de aquí las desigualdades sociales son solo atribuibles a desigualdades naturales” (Bourdieu 1998: 157).

La tesis de Bourdieu nos aporta herramientas conceptuales de la investigación socioeducativa para pensar cómo se relacionan las trayectorias educativas y sociales en el marco de la dinámica de la desigualdad social. Su argumento central es que las trayectorias que los sujetos construyen no se dan en el vacío ni a partir de particularidades familiares o individuales (hereditarias). De esta manera se alude al espacio de las *posiciones sociales* -lugares- que los agentes ocupan y que está estructurado objetivamente por la desigual distribución de los capitales. Estas posiciones ocupadas diferencialmente dependerán entonces, de los diferentes capitales, al decir de Pierre Bourdieu, que poseen los sujetos: capital económico, capital social y capital cultural. Es la desigual distribución y apropiación de esos capitales la que explica la desigualdad de trayectorias educativas.

Recordemos que, para Bourdieu (1979), el *capital cultural* puede existir bajo tres formas: en estado *incorporado*: bajo la forma de disposiciones durables (*habitus*) relacionadas con determinado tipo de conocimientos, ideas, valores, etc; en estado *objetivado*: bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, instrumentos, entre

otros; y en estado institucionalizado: que constituye una forma de objetivación, como lo son los diferentes títulos y credenciales educativas. A partir de estas *posesiones*, que tendrán como resultado las disposiciones, es decir el *habitus*, los agentes ocuparán distintas *posiciones en el entramado social*.

La sociología en general y -en particular la sociología de la educación-, han dado cuenta de los modos en que en ese espacio social se mantienen o reproducen las posiciones que los sujetos ocupan a partir de la distribución de bienes legitimados o distintivos. Siguiendo las tesis de Bourdieu, Carina Kaplan recupera la idea que, al pensar en la trayectoria individual, se deben distinguir dos efectos; uno es el *efecto de inculcación* (esto es el que ejerce la familia o la condición social de origen), y otro es el *efecto de trayectoria social* propiamente dicho. Esto "significa que las trayectorias escolares se caracterizan por el movimiento y deben ser explicadas a través de la dinámica de la reproducción y la producción de la vida social" (Kaplan 2008:81). La forma de vivenciar, atravesar y tener expectativas dentro de las instituciones educativas es diversa y dependiente del *origen social*. Afirma Bourdieu (1964:23).

"[...] la conciencia de que los estudios (y sobre todo algunos) cuestan caro y que hay profesiones a las que no es posible dedicarse sin un patrimonio, la desigualdad de la información sobre los estudios y sus perspectivas futuras, los modelos culturales que relacionan ciertas profesiones y ciertas elecciones educativas (por ejemplo el latín) con un medio social, finalmente la predisposición, socialmente condicionada, a adaptarse a modelos, a reglas y a valores que gobiernan la institución, todo ese conjunto de factores que hacen que uno se sienta en "su lugar" o "desplazado" en la institución y lo que se percibe como tal, determinan aún en el caso de que se aparta de aptitudes iguales, un porcentaje de éxito educativo desigual según las clases sociales [...] se trate de instrumentos intelectuales, de hábitos culturales o de ingresos".

Es importante aclarar que no se trata de un determinismo social a ultranza. No se debe pensar que los sujetos que ocupan las posiciones sociales menos beneficiadas en el espacio social tendrán directa y necesariamente trayectorias sociales y educativas menos favorecidas, de menor calidad y con mayores posibilidades de expulsión. Por el contrario, esta mirada propone pensar relacionalmente las posiciones, las instituciones y las propias autopercepciones como condiciones de posibilidad, no como determinaciones fijas. Carina Kaplan afirma precisamente que "*El individuo no es un ser sitiado sino que configura, modifica y forma parte de la sociedad, al tiempo que la sociedad, lo configura, lo modifica y lo constituye. De este modo, los procesos y cambios individuales y sociohistóricos se vuelven inteligibles.*" (Kaplan 2016:102).

Estos aportes nos permiten pensar las relaciones entre trayectorias, subjetividad e institución en tanto que, en el marco de la desigual distribución de las posiciones

dentro del espacio social, las instituciones sociales (como la escuela primaria, los estudios secundarios o bien la formación universitaria) generan condiciones (o no) para el despliegue y el sostenimiento de las trayectorias educativas.

Con argumentaciones enmarcadas dentro de cada desarrollo teórico, podemos sostener entonces que las perspectivas del conflicto social enunciadas en los párrafos anteriores, expresan el sentido político de la educación, haciendo referencia a las relaciones de poder como constitutivas del entramado social.

En línea con las miradas del consenso, en las *teorías del conflicto* hasta aquí mencionadas tiende a primar una mirada macro-estructural, explorando el papel del sistema educativo en el marco más amplio de la sociedad teniendo en cuenta aspectos tales como la forma, la organización y los sentidos del sistema educativo. Observan también los énfasis de cada política educativa, los diseños curriculares, el rol de docentes, así como el perfil de estudiante que se produce en cada momento. De esta manera, estas teorías poco nos informan sobre el accionar cotidiano de los sujetos en los fenómenos educativos, así como lo que sucede en el interior de las escuelas.

Algunos desarrollos posteriores subsanaron esta ausencia. Enmarcados en las denominadas *teorías de la resistencia* (Varela, 2009), una serie de investigaciones comenzaron a interrogarse por lo que sucede al interior de la escuela y en el aula, buscando desnaturalizar aquellas prácticas más cotidianas e internas de la vida institucional. Es por eso que estudian la cotidianeidad de la escuela, los sentidos y resolución de la conflictividad que en ella tiene lugar, los modelos pedagógicos, la posición docente y la condición estudiantil, la arquitectura escolar, las etiquetas y rótulos que se producen en el aula, entre otros aspectos. Por ejemplo, Paul Willis (1988) -alineado con los estudios culturales desde una mirada marxista- realiza un análisis etnográfico en una escuela inglesa a la que asisten estudiantes de clase obrera industrial. Allí observa que lejos de soportar la acción escolar que los perpetúa en una posición subalterna de modo pasivo, los estudiantes resisten rechazando las propuestas de sus docentes, desafiando las reglas y valorando su mundo de origen -el trabajo manual que realizan sus padres en las fábricas-, lo cual los lleva a abandonar tempranamente la escuela para engrosar las filas de la clase obrera. De esta manera, aquí Willis observa que hay un proceso de reproducción social ya que los jóvenes de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera, pero lo hacen por medio de la producción de una cultura contra-escolar. Este tipo de estudios nos permiten pensar al espacio educativo como expresión de un conjunto de prácticas sociales cotidianas conflictivas y contradictorias mediante las cuales se desarrollan los procesos de socialización de las nuevas generaciones.

Hacernos preguntas que nos incomoden, tal como nos invita Bourdieu (2000), nos permite repensar si la escuela contribuye a edificar una sociedad más justa o

bien, si perpetúa las desigualdades que la preexisten. Esto es, en las instituciones escolares pueden primar dinámicas tendientes a reproducir las desigualdades materiales y simbólicas o, por el contrario, acciones que puedan contribuir a superar las condiciones de desigualdad, promoviendo la transformación social.

Concebir la educación como acto político conlleva un proceso de desnaturalización sobre lo escolar, que permite comprender su devenir en el marco de relaciones de poder (de lucha de fuerzas), poniendo en evidencia la contingencia de los hechos sociales. Lejos de ser estático, el espacio social se transforma a lo largo del tiempo en diálogo con dicho campo de fuerzas. La dimensión política de la educación refiere, centralmente, a dos cuestiones: una es su *carácter socio-histórico*, es decir, que los sistemas educativos expresan las características de un tiempo, de una sociedad determinada; son el resultado del juego de las distintas fuerzas de los grupos sociales, del papel cumplido por las movilizaciones sociales y por los sistemas políticos. Y los sujetos, al ser seres históricamente situados, son protagonistas, que pueden interpelar la realidad y transformarla. Otro aspecto a considerar es que la educación es un *campo no-neutral*, en el que se libran disputas, conflictos y luchas. Es uno de los espacios en los que intervienen los actores sociales, un campo en el que se expresan y tramitan conflictos que son constitutivos de la vida social, lo cual le quita el carácter imparcial que tantas corrientes del campo de la sociología de la educación y de la pedagogía le han pretendido asignar. Así, no hay educación sin tensiones, ni tampoco el conflicto es sinónimo de desviación. Y las teorías forman parte de la disputa.

Algunas reflexiones finales

El recorrido realizado a lo largo de este artículo nos permitió observar que en los inicios del campo de la sociología de la educación prevalecían dos paradigmas que, fundamentalmente, se diferenciaban por una concepción divergente en torno a la naturaleza de las sociedades modernas, brindando así explicaciones distintas acerca de la relación entre educación y sociedad.

A la hora de analizar los fenómenos educativos, como cualquier fenómeno social, no hay lecturas inocentes; toda interpretación del mundo, toda forma de conocimiento de lo real, está indefectiblemente situada: por el posicionamiento de clase, por la perspectiva político-ideológica y por los condicionamientos culturales o la subjetividad del sujeto. La sociología de la educación crítica, desde donde nos posicionamos en nuestro quehacer como docentes, investigadores e investigadoras, significa mirar a la desigualdad como un mecanismo injusto que hay que interrumpir a partir de la generación de condiciones que avancen hacia la igualdad y la justicia educativa.

Coincidiendo con Félix Schuster, tenemos en cuenta que “el conocimiento es un presupuesto indispensable para la transformación de la realidad. Incluso

el conocimiento contiene ya la posibilidad de la transformación” (1992: 16). El conocimiento científico puede convertirse así en un germen del cambio social. La ciencia sociológica y, en nuestro caso, la sociología de la educación crítica, es un conocimiento que puede tornarse en una herramienta de transformación socioeducativa. Bourdieu (2000) es provocador al plantear que el conocimiento sociológico no es neutro, sino que incomoda, que perturba, porque interviene a propósito de cuestiones socialmente importantes tales como la desigualdad, la injusticia, la pobreza, la exclusión. Quienes nos dedicamos a hacer sociología de la educación, formulamos constantemente preguntas molestas. Así, el conocimiento sociológico va de la mano de las utopías para subvertir el orden dominante. Michael Apple, en *Conocimiento, Poder y Educación* (2015), se refiere al papel que el activista/académico crítico tiene que cumplir, afirmando que ella o él necesita actuar como un mentor altamente comprometido, como alguien que demuestra a través de su vida, lo que significa ser tanto un investigador/a riguroso como un miembro comprometido de una sociedad marcada por injusticias persistentes. A su vez, como lo demuestra en *¿Puede la educación cambiar la sociedad?*, en muchas naciones del mundo hay una larga tradición de la sociología de la educación crítica, cuyas preocupaciones se centran en interrogar radicalmente a las instituciones educativas, en preguntar sobre quién se beneficia con las formas dominantes de currículo, enseñanza y evaluación, en discutir sobre qué podrían hacer diferente, en hacer preguntas provocadoras sobre lo que se debería cambiar para que esto suceda y en proveer respuestas cruciales sobre cómo esto puede suceder y, de hecho, sucede (Apple, 2018). Las educadoras y los educadores críticos pueden además intervenir, aunando esfuerzos con los movimientos sociales progresivos que su trabajo respalda o en análisis e iniciativas que cuestionan políticas que cercenen derechos educativos conquistados.

Al implicarse en análisis críticos de la educación, cada investigadora e investigador tiene la oportunidad de señalar las contradicciones intrínsecas y los resquicios de posible acción sobre lo social. Por lo tanto, nuestro objetivo es examinar críticamente las realidades actuales con un marco conceptual/político que enfatice aquellos espacios en los que, las acciones más progresivas o contrahegemónicas puedan generar condiciones de posibilidad para la igualdad. Así es que nos posicionamos en la mirada crítica.

Notas

¹ Este artículo recupera parcialmente lo desarrollado en la Ficha de Cátedra: “La sociología de la educación como una disciplina con historia: orígenes del campo y debates en el marco de las teorías del consenso”, elaborada por María Inés Gabbai, Mariana Nobile y Javier Peón (2019).

² Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y Magister en Ciencias Sociales con mención en Educación (FLACSO). Investigadora Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Profesora Titular Regular en Sociología

de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP) y en Sociología de la Educación y Teorías Sociológicas y Educación en la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA). Directora del Programa de investigación sobre “Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos” con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-FFyL-UBA). CE: kaplanarina@gmail.com (ORCID: 0000-0003-3896-4318)

³ Profesora en Ciencias de la Educación (FAHCE-UNLP) y Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO). Profesora Titular en Fundamentos de la Educación (FBA/UNLP), Profesora Adjunta en Sociología de la Educación (FAHCE-UNLP). Profesora Titular del Seminario Jóvenes y escuelas secundarias: las trayectorias educativas como responsabilidad estatal. Profesora Titular de Política e Instituciones Educativas.(FTS-UNLP). Investigadora categoría III Programa de Incentivos. Directora del proyecto I+D (80120210200038LP). Docente de Posgrado en diversas Universidades. Fue Directora Provincial de Educación Secundaria de la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires (2007-2015). Actualmente es Subsecretaría de Educación de la Provincia de Buenos Aires. CE:ccbracchi@gmail.com (ORCID:0000-0002-3678-5239)

⁴ Profesora en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación y Especialista en Política Educativa (FLACSO). JTP Sociología de la Educación. Prof. Adjunta Seminario Jóvenes y escuelas secundarias: las trayectorias educativas como responsabilidad estatal (FaHCE-UNLP) Coordinadora académica de la Especialización en Pedagogía de la Formación (FaHCE-UNLP). Investigadora categorizada III en el Programa de Incentivos. Integrante del Proyecto UBACyT (202201701000464BA) y Co directora del proyecto I+D (80120210200038LP). Asesora de la Subsecretaría de Educación-DGCYE. Docente en el nivel superior de la provincia de Buenos Aires. CE: inesgabbai@yahoo.com.ar (ORCID: 000-0003-43405828).

⁵ Lic. en Sociología y Profesora de Sociología de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), Universidad Nacional de La Plata (UNLP) Dra. en Ciencias Sociales (FLACSO Argentina). Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con sede en el Área de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Argentina. CE: mnable@flacso.org.ar (ORCID: 0000-0001-5382-9785).

⁶ Profesor en Educación Física, Profesor en Ciencias de la Educación, Maestrando en Educación, Profesor de Sociología de la Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Bibliotecólogo y Profesor de Bibliotecología, Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 8 (ISFDyT). Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE).

Jefe de Departamento y coordinador Programa Integral de Bibliotecas Escolares y Especializadas del Sistema Educativo de la provincia de Buenos Aires, Centro de Documentación e Información Educativa (CENDIE), Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE). CE: jpeon@abc.gob.ar (ORCID: 0000-0003-1526-6920).

⁷ Este fenómeno se plasma con contundencia en el protagonismo de estudiantes y profesores en las revueltas de los años '60 (Hobsbawm, 1998).

Referencias Bibliográficas.

- Álvarez Uría, F. (2007). *Karl Marx, Max Weber y Emile Durkheim. Sociología y educación. Textos e intervenciones de los sociólogos clásicos*. Morata.
- Apple, M. (2015). Conocimiento, Poder y Educación: sobre ser un Académico/Activista. *Revista Entramados, Educación y Sociedad*, 2(2), 29-39.
- Apple, M. (2018). *¿Puede la educación cambiar la sociedad?*. LOM Ediciones.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1990). *La escuela capitalista*. Siglo XXI Editores.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Editorial Ariel.
- Bourdieu, P. (2000). Entrevista con Pierre Bourdieu: La sociología ¿es una ciencia? *La Recherche*, (331) (Traducción: Dr. Manuel Antonio Baeza R. concepción, diciembre de 2000). https://antroposmoderno.com/antro-articulo.php?id_articulo=123
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial LAIA.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1983). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Siglo XXI Editores.
- Castel, R. (2004). *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?*. Editorial Manantial.
- Davis, K. y Moore, W. E. (1999). "Algunos principios de estratificación". En M. Fernández Enguita (Ed.), *Sociología de la Educación*. Ariel.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Gedisa.
- Durkheim, E. (1999). La educación, su naturaleza y su papel. En: M. Fernández Enguita (Ed.), *Sociología de la Educación*, Ariel.
- Gabbai, M. I., Nobile, M. y Peón, J. (2019) Ficha de Cátedra: "La sociología de la educación como una disciplina con historia: orígenes del campo y debates en el marco de las teorías del consenso", elaborada por María Inés Gabbai, Mariana Nobile y Javier Peón. *Mimeo*.
- Hobsbawm, E. (1998). *Historia del siglo XX*, Crítica.
- Kaplan, C. V. y Krotsch, L. (2009). Escuela, socialización y subjetivación: reflexiones inspiradas en la educación moral de Durkheim. En C. V. Kaplan (Dir.), *Violencia escolar bajo sospecha*, Miño y Dávila.
- Kaplan C. V. (2016). El racismo de la violencia. Un aporte desde la sociología figuracional. En Kaplan C. y Sarat M. (Comps.). *Educación y procesos de civilización: miradas desde la obra de Norbert Elias*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Karabel, J. y Halsey, H. (1976). La investigación educativa: una revisión e interpretación. En: *Poder e ideología en educación*, Oxford University Press.
- Llomovatte, S. y Kaplan, C. V. (2005). Revisión del debate acerca de la desigualdad educativa en la sociología de la educación: la reemergencia del determinismo biológico. En S. Llomovatte y C. Kaplan (Coords.), *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Noveduc.
- Parra Sandoval, M. C. (2017). Veinticinco años de Sociología de la Educación: viejas y "nuevas"™ realidades. *Espacio Abierto*, 25(3). <https://produccioncientificaluz.org/index.php/>

La sociología de la educación en perspectiva histórica: orígenes de la disciplina y principales debates en el marco de las teorías del consenso y del conflicto

[espacio/article/view/22106](#)

Parsons, T. (1976). La clase escolar como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana. *Revista de Educación* (242). <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:2aa2d7f3-4a58-4166-8032-b79721367ee7/re24205-pdf.pdf>

Sánchez de Horcajo, J. J. y Uña, O. (1996). *La Sociología. Textos Fundamentales*. Ediciones Libertarias/Prodhufi.

Schuster, F. G. (1992). *El método en las ciencias sociales*. Centro Editor de América Latina.

Urteaga, E. (2009). Las teorías de la sociología de la educación en Francia, *RASE. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2(2), 46-58.

Varela, J. (2009). Sociología de la educación. Algunos modelos críticos. En R. Reyes (Dir.), *Diccionario crítico de ciencias sociales. Teoría. Proyecto Crítico de Ciencias Sociales*, Universidad Complutense de Madrid. http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/E/educacion_sociologia.htm

Varela, J. y Álvarez Uría, F. (2009). *Sociología de las Instituciones. Bases sociales y culturales de la conducta*, Morata.

Willis, P. (1988) [1977]. *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Akal.

Aportes de la teoría del actor red al estudio de las políticas educativas en Argentina

Contributions of the actor network theory to the study of educational policies in Argentina

Analfía Inés Meo¹

Ana Inés Heras²

Mariano Chervin³

Resumen

Este artículo argumenta que la Teoría del Actor Red (TAR) es una entrada analítica fértil para el estudio de las políticas educativas que permite hacer visible procesos, prácticas y significados poco accesibles desde otras miradas conceptuales. La TAR propone una sociología de las asociaciones de actantes humanos y no humanos para comprender lo social. Se trata de una perspectiva poco utilizada en la investigación educativa en Argentina y en Latinoamérica. Este trabajo caracteriza este abordaje e ilustra su potencia epistémica a partir de examinar sus aportes al análisis de políticas educativas - identificando qué aspectos permite hacer visible. Para ello, en primer lugar, presenta sus supuestos epistemológicos, teóricos y metodológicos y la centralidad que otorga a las asociaciones entre actantes humanos y no humanos para entender lo social. La segunda sección caracteriza nuestra investigación en una escuela secundaria técnica “inclusiva”, y los modos en que la TAR nos permitió reconocer la importancia de gran variedad de objetos (actuales y virtuales) para el estudio de la puesta en acto de las políticas. La tercera parte ilustra su productividad analítica situada a partir de caracterizar e interrogar hallazgos en dos momentos de nuestra investigación, realizada en una escuela técnica universitaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Este recorrido muestra cómo la TAR contribuye a desestabilizar y cuestionar el uso de binarismos para comprender las políticas educativas (tales como estado-mercado, público-privado, internacional-nacional, entre otros).

Palabras clave

Teoría Actor Red ; Políticas educativas ; escuela técnica ; trabajo docente

Abstract

This article argues that Actor Network Theory (ANT) is a fertile analytical entry point for the study of educational policies that makes visible processes, practices and meanings that are not easily accessible from other conceptual perspectives. ANT proposes a sociology of associations of human and non-human actors to understand the social. This perspective is rarely used in educational research in Argentina and Latin America. This paper characterizes this approach and illustrates its epistemic power by examining its contributions to the analysis of educational policies - identifying which aspects it makes visible. Firstly, it presents its epistemological, theoretical, and methodological assumptions and the centrality it gives to the associations between human and non-human actors to understand the social. The second section features our research in an “inclusive” technical high school, and the ways in which ANT has allowed us to recognize the importance of a great variety of objects (actual and virtual) for the study of policy enactment. The third part illustrates ANT’s situated analytical power by depicting and examining research findings of our study carried out in a university technical school in the Autonomous City of Buenos Aires. This paper evidences ANT’s contribution to challenge the use of binarisms for understanding educational policies (such as state-market, public-private, international-national, among others).

Keywords

Actor Network Theory ; Educational policies ; technical school ; teachers’ work

Introducción

Durante las últimas tres décadas es posible reconocer un fuerte ritmo de crecimiento de las publicaciones que examinan distintos aspectos de las trayectorias y procesos de definición de las políticas educativas, tales como la producción social de textos legales, programas e iniciativas en clave histórica y la apropiación creativa y situada de los mismos por parte de actores escolares. Muchas de estas producciones han sido traccionadas por las demandas de conocimiento de variadas agencias estatales, nacionales y jurisdiccionales —en particular en torno a los significados, alcances y obstáculos de las políticas desplegadas para lograr el cumplimiento de la extensión de la obligatoriedad escolar— (Dirié et al., 2012; Finnegan et al., 2012; Krichesky, 2014; Montesinos y Schoo, 2014; Toscano et al., 2012). Otros análisis han examinado políticas destinadas a la educación técnica (Cordero y Bucci, 2011; Garino et al., 2021; Jacinto y Dursi, 2010; Maturo, 2018).

Este artículo se propone contribuir a esta consolidada tradición de investigación en política educativa. Presentamos una entrada interpretativa sociológica atenta a la cotidianidad escolar y capaz de hacer visible procesos, significados y *actantes* que no suelen ser considerados en las investigaciones en nuestro país. Para ello, trabajamos con el marco metodológico, epistemológico y conceptual de la Teoría del Actor Red, de ahora en más TAR (Latour, 2008). El término *actante* refiere en el marco de Latour a todo aquello que se ensambla, que hace y hace-hacer, o, en otras palabras “agentes actuantes que intervienen” (Latour, 2009, p. 75 nuestra traducción). En tanto esta perspectiva otorga centralidad a las asociaciones entre *actantes*, su posicionamiento permite observar cómo se vinculan humanos y no humanos al producir la cotidianidad. Se trata de una forma analítica fértil aún poco conocida y referenciada en nuestro país y en la región latinoamericana. Argumentamos que movilizar el lenguaje de la TAR contribuye a desestabilizar binarismos tales como estado-mercado, público-privado, internacional-nacional, entre otros, para la comprensión de las políticas educativas.

En la primera sección de este trabajo presentamos los supuestos, conceptos y métodos de la TAR. Asimismo, reseñamos cómo se ha movilizado esta perspectiva para el estudio sociológico de las políticas educativas en distintos países. Esta literatura configura el territorio en el que nuestro escrito se desarrolla y al que nuestra investigación sobre trabajo docente en escuelas técnicas busca nutrir. En la segunda parte compartimos la estrategia metodológica adoptada en nuestro trabajo en una escuela secundaria técnica creada en el 2015. Desplegamos las particularidades del trabajo de campo realizado antes y durante el cierre físico de las escuelas por Covid19. Esta caracterización nos permitirá situar la producción de conocimiento sobre distintas políticas educativas que se desarrolla en la tercera parte donde ilustraremos la productividad analítica situada de la TAR a partir de caracterizar y examinar diferentes políticas educativas en dos contextos socio-históricos: políticas

de innovación pedagógica, laboral y social en una escuela técnica “tradicional” (que llamamos “Prócer Argentino”) a fines de los 90 e inicios de los 2000 y la política de continuidad pedagógica establecida por el Covid19 en la Escuela Técnica Inclusiva en donde hicimos el trabajo de campo⁴. Explicamos cómo la TAR nos permitió hacer visibles ensamblajes entre actantes humanos y no humanos cuyas acciones colectivas alteraron modos de hacer y entender el trabajo docente, la selección de contenidos a ser enseñados y, con ello, *performaron* políticas educativas.

La Teoría del Actor Red: supuestos, conceptos y el estudio de las políticas educativas

La TAR es una tradición sociológica relativamente reciente que nace en el marco de investigaciones inscriptas en el campo de la ciencia y la tecnología. Sus principales postulados y términos se inspiran en elaboraciones previas de pensadores como el filósofo Michel Serres o el lingüista Algirdas Julius Greimas, entre otros⁵. Sus producciones pioneras pueden rastrearse a fines de la década de 1970 en trabajos relativos a este campo de indagación llevados adelante por los franceses Bruno Latour y Michel Callon, y también por investigadores/as anglosajones/as como John Law, Arie Rip y Susan Leigh Star. Sin embargo, posiblemente sean dos estudios realizados durante la década de 1980 los que pueden ser considerados pioneros de esta tradición: el de Latour y Woolgar (1986), quienes realizaron una minuciosa descripción del trabajo en un laboratorio californiano, y el de Callon (1984), quien indagó el complejo trabajo de un conjunto de biólogos marinos en la costa francesa de Bretaña.

En su obra *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*, Latour (2008) sintetiza una verdadera guía para conocer las principales premisas, la lógica analítica y el lenguaje de esta perspectiva. Allí queda claro que la TAR nace en respuesta y como un desafío a los cánones sociológicos, los cuales, en líneas generales según este autor, examinan las fuerzas, causas o contextos que modulan, orientan y sostienen las acciones e interacciones sociales. Como contrapartida, la sociología de las asociaciones que postula la TAR propone el rastreo de aquellas que se forjan para dar forma a “lo social”. Esto ya no es propuesto como una abstracción o una entelequia que puede conocerse a partir de categorías analíticas *a priori* —tales como por ejemplo la clase social, el género o la etnia—, sino que debe rastrearse en entramados singulares y contingentes. Desde esta perspectiva, lo que conocemos como sociedad es el resultado de notables esfuerzos de conexión entre entidades humanas y no humanas de distinto tipo que se movilizan a través del tiempo y del espacio produciendo redes. En otras palabras, cada fenómeno social —como, por ejemplo, la escolarización, el trabajo docente o las políticas educativas— es producto de movimientos de asociación y ensamblaje más o menos estable y a la vez, inestable. Los actantes se desplazan, se conectan con otros y forman nuevos significados,

produciendo lo que desde la TAR se conoce como *traducciones* (Latour, 2001). La tarea de quien analiza, por lo tanto, es la de seguir cómo acontece el proceso de traducción, es decir, describir los procesos de conformación, estabilización, desestabilización y/o reestabilización de esas asociaciones, ensamblajes y redes.

Uno de los principales aportes de la TAR a la investigación sociológica consiste en su capacidad para ampliar el abanico de actantes que da forma a estos ensamblajes. Por ello, uno de sus principios rectores es el de *simetría*, el cual establece una equivalencia ontológica entre los distintos componentes de una red (Beech y Artopoulos, 2015). Distanciándose de una mirada antropocéntrica, la TAR le otorga a cualquier actante, ya sea viviente o inanimado, abstracto o material, la misma potencialidad de agencia e interconexión. Por lo tanto, humanos, objetos, artefactos, maquinarias, espacialidades, programas informáticos, normativas, instituciones, ideas, moralidades, palabras, conceptos, entre una variada gama de entidades, cuentan con capacidad performativa y de transformación, es decir, de *hacer hacer* cosas. De esta manera, la TAR pone a debate y desarma una serie de dicotomías que organizan el pensamiento sociocientífico dominante tales como las de humano/no humano; naturaleza/cultura; simbólico/material; fáctico/ficticio; significativo/no significativo (Lezaun, 2019).

Si bien todas las entidades tienen, potencialmente, capacidad de agencia, no siempre producen transformaciones. Esa posibilidad será relativa, en función de las conexiones que establezcan y del lugar que cada una de ellas ocupe en la red. En el marco de nuestra investigación, Latour (2008) nos ofrece un lenguaje para describir y clasificar a las entidades según sus capacidades de transformación en un ensamblaje determinado: por un lado, aquellas que participan en las asociaciones, pero no producen cambios, a las que define como *intermediarios*. Por el otro, aquellas que efectivamente traducen, es decir, transportan información alterando los significados establecidos, a los que denomina *mediadores*. La descripción de procesos de cambio social (en nuestro caso la educación técnica a fines de los 90), por lo tanto, implica un seguimiento pormenorizado de cómo los mediadores afectan a las redes e introducen desplazamientos y dislocaciones, y, con ello, producen efectos e innovaciones.

Otro término útil a los fines de nuestro estudio sobre el teletrabajo en tiempos de Covid19 fue el de *inscripción*. Latour (2001) la entiende como cualquier tipo de transformación a través de la cual una entidad se materializa en superficies durables, las cuales pueden ser materiales o digitales. Como señala el propio autor, puede tratarse de un signo, un archivo, un documento o un trozo de papel. Estos materiales durables, al ocultar el largo proceso de asociaciones e intereses conjugados que los componen, tienen la función de comunicar de una manera simplificada, rápida y eficaz (Latour, 1986). A las inscripciones también se las denomina *móviles inmutables*;

esto implica que se trata de entidades que se desplazan a través del tiempo y del espacio permitiendo nuevos ensamblajes, pero, sin embargo, sostienen de manera inalterada una serie de asociaciones que le dan forma (por ejemplo, aquello que *prescriben*, es decir, que hacen hacer a otros actantes). En el caso estudiado, se podrá observar cómo plataformas virtuales de circulación transnacional como Microsoft Teams o Whatsapp (WA) se movilizaban para asociarse con actantes escolares y extraescolares con el propósito de reorganizar la escolarización durante la pandemia del Covid19 en el 2020. Nuestro objetivo fue el de describir ese complejo proceso asociativo.

La dificultad de esta tarea radica en que las redes que dan forma a lo social expresan una aparente estabilidad. En el campo de la investigación educativa, por ejemplo, nociones que gozan de un relativo consenso en cuanto a su poder explicativo tales como las de “forma”, “formato”, “cultura” o “gramática” escolar pretenden dar cuenta de regularidades que se presentan como autoevidentes. Lo que señala Dussel (2018) es que este tipo de ensamblajes tienen la capacidad de invisibilizar el esfuerzo constante que un conglomerado de actantes extendidos en tiempo y espacio hace por sostenerlos.

La caja de herramientas terminológicas que ofrece la TAR ha tenido una prolífica recepción en el campo de las políticas educativas de países anglosajones. Fenwick y Edwards (2010) explican que estos estudios resaltan lo estimulante y productiva que ha sido la TAR a la hora de descentrar sentidos en torno a las mismas —usualmente concebidas como textos que ofician como fuente de prácticas y transformaciones—. Como contrapartida, estos trabajos demostraron que las políticas educativas pueden comprenderse como redes que combinan un conjunto heterogéneo y amplio de acciones e intereses de actantes diversos. Estos estudios abarcaron diversas áreas de interés y a modo ilustrativo aquí nombramos solo a algunos. Una serie de investigaciones (Gorur, 2011; Grek, 2009), por ejemplo, problematizó cómo los rankings establecidos por pruebas estandarizadas transnacionales como las denominadas PISA son mediadores, es decir, actantes que tienen la capacidad de movilizar a otros produciendo efectos y orientando decisiones gubernamentales en distintos países de Europa del norte. Otros trabajos, por su parte, se concentraron en seguir y desnaturalizar el accionar de objetos de uso cotidiano en clases y espacios escolares en la puesta en acto de las políticas. De esto dan cuenta diversos trabajos cualitativos, como el realizado por l’Anson y Allan (2006) en escuelas escocesas, el de McGregor (2004) en una pequeña comunidad inglesa, o el de Mulcahy (2014) en el estado australiano de Victoria. Un estudio situado en Canadá (Emad y Roth, 2009) también advirtió sobre el poder performativo de los propios textos de las políticas que, entendidos como móviles inmutables, se desplazan a través del tiempo y del espacio generando diversas asociaciones y ensamblajes.

Así, en países anglosajones, la TAR viene tomándose como marco analítico desde hace 20 años y la variedad de interrogantes abordados es amplia. En cambio, en Latinoamérica, el uso de la TAR para examinar las políticas educativas es reciente y se orienta más bien al estudio de Planes, Programas o leyes, inclusive comparando países. Por ejemplo, en Uruguay identificamos el trabajo de Da Silva Ramos y López Gallego (2014) sobre el Plan Ceibal; en Argentina, los de Dussel (2015) y Beech y Artopuolos (2015) sobre el programa “Conectar Igualdad”, y el de Artopuolos et al. (2020) sobre el uso de plataformas digitales; y en Chile el de Balereiola et al. (2021), quienes estudiaron la Ley 21.040 la cual crea el Nuevo Sistema de Educación Pública. También han existido estudios que comparan el caso de estos últimos dos países, por ejemplo, el de López et al. (2019) que examinan comparativamente sus políticas de convivencia escolar y el de Paredes Suzarte (2015) en torno a las pruebas PISA.

La Escuela Técnica Inclusiva, nuestro estudio y la TAR

Desde el 2015 hasta la actualidad, integrantes⁶ del equipo de investigación han realizado estancias etnográficas en una escuela secundaria técnica dependiente de una universidad en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a la que denominamos Escuela Técnica Inclusiva (de ahora en más ETI). Se trata de una escuela de reciente creación, y es considerada por sus directivos/as y docentes como “inclusiva”⁷, “fundacional” e “innovadora”. Tiene el mandato de garantizar el “ingreso, el reingreso, la permanencia y promoción de estudios” de jóvenes “que vivan en barrios en situación de vulnerabilidad, desafiando el supuesto destino de exclusión educativa y social”. En otras palabras, según docentes y autoridades, este establecimiento se propone lograr algo “impensable” en las escuelas “técnicas tradicionales”: garantizar la educación de calidad y, al mismo tiempo, sostener las trayectorias académicas de sus estudiantes (Resolución de creación, 2014).

La ETI se ubica en una comuna con un ritmo de crecimiento poblacional superior al resto y con los peores indicadores sociales y educativos de la ciudad. En 2019, el porcentaje de su población en situación de pobreza multidimensional era del 47,3%, la tasa más alta de la ciudad (el promedio era de 20,3%). Las tasas de sobreedad y repitencia en el nivel medio eran las más altas del distrito. La matrícula de estudiantes y el número de docentes se incrementó año a año. En el 2019, había alrededor de 300 estudiantes y 50 docentes. Según documentos escolares, aproximadamente el 75% del estudiantado vivía en zonas cercanas y la mitad en asentamientos urbanos precarios. De acuerdo con documentos administrativos y relatos de docentes y autoridades, la mayoría de los/as adultos/as responsables del estudiantado no había completado la escuela secundaria. La mayoría del plantel docente fue elegida por el equipo de conducción, y contaba con experiencia de trabajo en escuelas secundarias de la CABA y, en algunos casos, en otras escuelas universitarias. Sus cargos incluían tiempo para planificar y dictar clases, brindar apoyo, y también para

asistir a espacios institucionales de trabajo (algo bastante inusual en las escuelas secundarias comunes).

Nuestro trabajo de campo se ha organizado en tres momentos: 2015-2019; 2020-2021; y 2022 en adelante. Estos períodos han estado signados por la posibilidad de estar presentes en el edificio escolar, dado que las restricciones sanitarias debido a la pandemia Covid19 implicaron que en el segundo momento (2020-2021) nuestro estudio se transformara en una investigación digital. Describimos brevemente los dos primeros momentos y sus herramientas metodológicas para poder situar el trabajo analítico que desplegamos en las secciones “Políticas de innovación educativa y trabajo docente” y “Políticas educativas y teletrabajo docente en tiempos de Covid19”.

Durante el período 2015-2019, el equipo de investigación realizó más de 120 visitas en la escuela y compartió la vida cotidiana junto con autoridades, docentes, familias, alumnos/as en distintos momentos del año (participando de clases de distintas materias, jornadas institucionales, reuniones con familias, actos escolares, reuniones espontáneas entre docentes, por ejemplo). Focalizamos nuestra atención en el “área técnica” de la escuela y realizamos 15 entrevistas de foto-elucidación (cada una supuso al menos dos encuentros de un promedio de dos horas) a docentes varones y a una docente mujer que dictaban diferentes materias. Un grupo de ellos, los cuales venían de la Escuela Prócer Argentino —a la que consideraban una típica escuela “tradicional”—, se reconocían y eran reconocidos como “fundadores” del “área técnica” de la ETI. Al hablar del presente en la ETI, la contrastaban permanentemente con esa experiencia previa.

Desde que llegamos a la escuela, los docentes de esa área hacían siempre referencia a variedad de objetos. La TAR nos permitió prestar atención a esta dimensión de los relatos y, con ello, tomar en serio la centralidad que estos actantes no humanos adquirían en los modos en que se significaba el trabajo docente, la escuela técnica y sus vinculaciones con distintos tipos de ocupaciones y sectores de la economía. Describimos, a partir de identificar y rastrear objetos “inútiles” y “de punta” o “de avanzada”, según el propio lenguaje de los docentes, cómo este grupo de docentes participó y continúa participando de fuertes “luchas” e “internas” entre modos de entender y hacer la escolaridad técnica íntimamente ligados al uso de determinados artefactos, herramientas, conocimientos técnicos y desarrollos tecnológicos, así como concepciones sobre pedagogía, y sobre las vinculaciones entre “la técnica” y el mundo socio productivo. Analizamos transcripciones entrevistas grupales e individuales de distinto tipo (incluyendo espontáneas, grupales y de foto-elicitación), fotografías y variedad de documentos públicos y semi-públicos. La evidencia empírica producida en este primer momento del trabajo de campo permitió elaborar lo presentado en la tercera parte de este artículo, en la sección “Políticas de innovación educativa y trabajo docente”.

Durante el momento 2020-2021, y a razón de las restricciones sanitarias por Covid19, desplegamos una estrategia de investigación digital múltiple con el objetivo de mapear los esfuerzos por sostener la escolaridad y por reorganizar/regular el trabajo docente. Los relatos orales, textuales-digitales y las imágenes digitales que produjimos fueron claves para reconocer muy tempranamente la centralidad que tuvieron objetos y artefactos de distinto tipo (tales como computadoras, cámaras, micrófonos, conexión a Internet, plataformas y redes sociales), en el proceso de *domicialización* de la escuela (Dussel et al., 2020) y del trabajo docente que caracterizó a buena parte del 2020. Si bien nuestra investigación estaba en sintonía con otros estudios locales (Álvarez et al., 2020; Becher, 2020; Di Piero y Miño Chiappino, 2021; Mentasti, 2021), la TAR nos ayudó a prestar atención a la configuración de nuevas asociaciones (exitosas o fallidas, débiles o fuertes) entre actantes humanos y no humanos durante este período de incertidumbre, así como a la capacidad performativa de objetos, artefactos y software.

Desplegamos tres estrategias metodológicas para reconocer esos ensamblajes, sus trayectorias, lógicas y efectos. En primer lugar, realizamos una invitación a docentes del área técnica a participar en un grupo colaborativo de investigación con el objetivo de elaborar un foto-libro que registrara con imágenes y textos lo que estaban viviendo en sus escuelas (Meo et al., 2021). Desde julio 2020 hasta mediados del 2021, docentes e integrantes del equipo de investigación nos encontramos con regularidad y llevamos adelante variedad de actividades que contribuyeron a la reflexión, la producción de imágenes, el análisis de las experiencias, y la posterior selección y organización del material visual y textual producido. En segundo término, un integrante del equipo realizó observaciones de clases de una materia técnica dictada en formato digital durante octubre y noviembre de 2020. Asimismo, realizó entrevistas sincrónicas e intercambio de mensajes escritos y audios en WA con Facundo, docente a cargo de esa asignatura e integrante del grupo de investigación colaborativo. En tercer término, durante el 2021, Meo realizó siete video-entrevistas: una al rector de la escuela, una al vice-rector del área técnica y tres a Facundo. También entrevistó al coordinador del área técnica por llamada telefónica de WA. Las diferentes estrategias nos permitieron producir una gran cantidad y diversidad de evidencia digital (textos, capturas de pantalla, fotografías, emojis, videos, audios, etc.) y describir y analizar el teletrabajo docente en la ETI que presentamos en el apartado denominado “Políticas educativas y teletrabajo docente en tiempos de Covid”.

En cuanto a la estrategia analítica desplegada, podemos decir que —más allá de las particularidades de la investigación digital— llevamos adelante un análisis temático y narrativo de materiales textuales (tales como transcripciones de entrevistas, notas de campo, mensajes de WA y *posteos* publicados en la plataforma Teams); elaboramos líneas de tiempo; creamos matrices de objetos que aparecían en las imágenes producidas por docentes (tanto en las foto-entrevistas como en los encuentros del

foto-libro) con el propósito de indagar cómo, cuándo, en qué cadenas o redes de asociaciones se los integraba, y cómo se los significaba y vinculaba con asociaciones de actantes más amplias; y produjimos catálogos de imágenes por temas.

Produciendo conocimiento con la TAR

En este apartado ilustramos la productividad epistémica de la TAR para el estudio de las políticas educativas en la modalidad técnica. En primer lugar, presentamos los resultados de los análisis en relación con las políticas de innovación de fines de los 90 y principios de los 2000, y seguidamente, los relativos al estudio de las políticas de continuidades pedagógica y el trabajo docente. En estas secciones entramos los modos en que la TAR, su lenguaje y “sensibilidad” (Mol, 2010), nos permitieron forjar las preguntas de investigación específicas y desplegar procesos, lógicas y significados difíciles de reconocer si no se presta atención a la agencia y la capacidad performativa de los objetos, artefactos y distintos materiales (incluyendo las digitales-virtuales).

Políticas de innovación educativa y trabajo docente

Para la descripción y despliegue de significados, prácticas y controversias en torno a lo que se enseña, cómo, para qué y por quiénes en el taller, nos hemos guiado por los siguientes interrogantes específicos: ¿cuáles fueron los elementos humanos y no humanos de la nueva red socio-material que se organizó en torno al ingreso de la computadora al “taller” a fines de los 90 y principios de los 2000? ¿Cómo se fueron asociando estas entidades en la escuela y más allá de ella? ¿Con qué otro ensamblaje socio-material confrontaban? ¿Cuáles eran las controversias entre las distintas asociaciones? Y ¿de qué modos innovaban modos instituidos de entender y organizar la escuela técnica y el trabajo docente? (Meo et al., en prensa A).

Adoptar la TAR como entrada analítico-interpretativa conllevó distintas ventajas. En primer lugar, prestar atención a los objetos nos permitió identificar y describir acciones de desestabilización y cuestionamiento de la escuela técnica “tradicional” (ETT) de parte de un grupo de docentes (evidenciadas en el descarte de objetos considerados “obsoletos”, “inútiles”, y “aberrantes”, tales como “contactores, instrumentos de medición, lámparas y motores eléctricos, equipos destinados al bobinado de máquinas eléctricas”). Este proceso de *descajanegrización* (de poder reconocer asociaciones y afinidades entre actantes humanos y no humanos que tenían por efecto a la ETT) fue posible por la paulatina configuración de una red de actantes humanos y no humanos en la que estos docentes se inscribieron. La ETT era un efecto de acciones deslocalizadas y colectivas de un ensamblaje que se había configurado históricamente y en el que participaban, entre otros, autoridades de las escuelas, docentes de materias teóricas y prácticas, normativas, herramientas,

maquinarias, espacialidades (como el taller con su inscripción en un edificio separado del resto de la escuela que emula el espacio fabril), nociones sobre la formación del técnico, y sobre el tipo de relación que debería asumir la enseñanza técnica respecto del mundo socio productivo. El grupo de docentes que conocimos en la ETI y con el que trabajamos cuestionaba la variedad de efectos que este ensamblaje había institucionalizado en la escuela Prócer Argentino y que se resistía a alterar: la jerarquización y compartimentalización de los saberes teóricos y prácticos, la organización piramidal e individualizada del trabajo docente individual, la enseñanza de contenidos que no se adecuaban a los desarrollos tecnológicos de “avanzada”, y un tipo de enseñanza que no consideraba los ritmos individuales de los estudiantes (con su concomitante naturalización de altos niveles de abandono de sus estudiantes).

En segundo lugar, a partir de la identificación de “luchas” y peleas por una computadora de escritorio (Pentium) entre grupos de docentes, autoridades y administrativos de la Escuela Prócer Argentino pudimos reconocer controversias en torno a los significados asociados con la escuela técnica, al buen docente, y a los saberes y saberes hacer que debía apropiarse un técnico. Por un lado, autoridades, docentes del área de informática y administrativos consideraban que esa computadora (considerada “una nave espacial”) tenía que ir a la secretaría. Por el otro, Néstor, líder del grupo de docentes con el que trabajamos, entendía que esa computadora tenía que estar en el taller porque “vino a hacer un trabajo”. Hasta ese momento (mediados de los 90) no había computadoras en el espacio de taller. Las computadoras sólo estaban en el laboratorio de informática (“cerradas bajo llave”). Llevar la computadora al taller supuso ingresar un objeto (importado, con hardware y software desarrollado por empresas internacionales) que permitió hacer cosas antes impensables para los técnicos: primero, diseñar con el uso del AUTOCAD planos de instalaciones eléctricas que antes podían llevar días de “mucho trabajo”, y, más adelante, exigió/demandó la apropiación de saberes y saberes hacer relativos a la automatización de procesos de control (el control de máquinas por medio de programas). Esta tecnología estaba empezando a difundirse en distintas empresas transnacionales que operaban en el país, favorecida por políticas económicas y de promoción industrial.

El ingreso de la computadora a la escuela de mano del grupo de docentes que conocimos en la ETI fue acompañado por variedad de innovaciones: los docentes de distintas áreas (neumática, electricidad y electrónica) empezaron a trabajar juntos en “proyectos” (muchos organizados a raíz de convocatorias hechas por empresas internacionales como SIEMENS, y de asociaciones profesionales de automatización), se prestaban herramientas y producían objetos de manera asociada (formas de trabajo impensadas en la escuela técnica “tradicional”); transformaron el espacio de trabajo, incorporando equipamiento “de avanzada” —ganado en concursos y competencias, donadas u obtenidas en los 2000 gracias a Planes de Mejora nacionales inscriptos en el nuevo horizonte establecido por la Ley de Educación Técnica y Profesional en

el 2005—. Estos nuevos materiales necesitaban espacios de trabajo similares a los que se podían encontrar en industrias “de avanzada”. También, esta asociación entre actantes humanos y no humanos cambió los modos de enseñar y promovió modos de apropiarse de saberes teóricos y prácticos de manera vinculada, a partir de la resolución de “situaciones problemáticas de la vida real” y en torno a “proyectos”. Asimismo, este ensamblaje contribuyó a promover disposiciones a trabajar en equipo tanto en docentes como estudiantes para resolver “problemas” que exigían miradas integradas desde distintos campos disciplinares y experticias técnicas. Esta asociación de actantes humanos y no humanos creó, en palabras de uno de estos docentes, “por izquierda”, una especialidad que integraba electricidad, electrónica y neumática delineando en los hechos una nueva formación en electromecánica que no existía formalmente en los diseños curriculares de la CABA.

Esta red empezó a configurarse en la década de 1990 e iba mucho más allá de la escuela en donde este grupo de docentes trabajaba y también más allá de la modalidad técnica. Entre los actantes humanos de esta nueva red socio material incluimos tanto a empresarios/as extranjeros/as y nacionales que promovían la adopción de nuevas tecnologías en diversos sectores de la industria, como a integrantes de partidos políticos y funcionarios de administraciones educativas que venían abogando hacia tiempo por cambios curriculares y organizacionales en sintonía con transformaciones tecnológicas y demandas de modernización de la gestión institucional (Tedesco y Tenti, 2001). Entre los actantes no humanos identificamos tanto conocimientos emergentes en distintos campos científicos y técnicos, nuevos desarrollos tecnológicos (como las transformaciones en el campo de la informática, la electricidad y el desarrollo de formas de automatización programable), como concepciones sobre: i) la forma de desarrollo económico-productivo y tecnológico deseable; ii) el tipo de relaciones que debía tener la escuela técnica con el mundo productivo; y iii) la escuela técnica como una modalidad que debía transformarse para dejar de ser excluyente.

Ahora bien, para la TAR todas las asociaciones son precarias y exigen mucho esfuerzo por parte de quienes las forman (humanos y no humanos) para sostenerlas y estabilizarlas. Más allá de la capacidad de innovación que tuvo la red en el espacio social, pedagógico y laboral del taller de la EPA, su accionar fue resistido, cuestionado y efectivamente desarticulado: todos los docentes del grupo tuvieron que irse debido a los fuertes conflictos y “destratos”. Pero ¿cómo entender la “destrucción” de lo mucho que se había logrado? Durante el período analizado, diferentes estudios han mapeado otras iniciativas individuales o de baja escala que han intentado transformar la escuela técnica (Gallart, 2006). A modo de hipótesis, hemos argumentado que la “destrucción” de las innovaciones en la modalidad técnica expresaría la falta de legitimidad y el escaso alcance territorial de la red socio-material que dentro y fuera de la escuela las motorizó.

La TAR nos permitió identificar luchas e internas entre distintos ensamblajes sociomateriales que excedían al espacio escolar. En el periodo analizado, la educación técnica estuvo en crisis y fue objeto de diferentes cuestionamientos que contaron con variable legitimidad y apoyos dentro y fuera de esta modalidad⁸. Prestar atención a la red- socio-material que sostenía a la ETT (con sus contenidos curriculares “perimidos”, su organización de los tiempos y espacios, del trabajo docente y la enseñanza) nos permitió, por ejemplo, reconocer su capacidad de resistir a los cambios e innovaciones. Esta se entró en distintos atributos, tales como: la insularidad de las escuelas técnicas respecto de las reformas que intentaron alterar las formas de organización burocrático-jerárquica escolares; la persistencia de los contenidos curriculares establecidos por el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) (a pesar de su disolución a principios de los 90); la continuidad de una organización espacial y material del taller y de la escuela; la “endogamia” en términos laborales en esta modalidad (los/as docentes del área técnica tendían a ser egresados/as de las mismas instituciones); y la creciente desvinculación respecto actantes humanos y no humanos vinculados con desarrollos tecnológicos y productivos de “avanzada”.

Políticas educativas y teletrabajo docente en tiempos de Covid19

Para analizar las políticas de continuidad pedagógica establecidas por las restricciones sanitarias en el 2020 y 2021 y sus relaciones con el trabajo docente en el área técnica, definimos los siguientes interrogantes: ¿cuáles fueron los elementos humanos y no humanos que intentaron asociarse para sostener el trabajo docente y la escolaridad durante el cierre de las escuelas en el 2020? ¿Cuáles de estas asociaciones se estabilizaron y produjeron efectos instituyentes? ¿Cuáles de éstas no lograron estabilizarse en el tiempo?

Siguiendo a la TAR, un primer aspecto que nuestro trabajo se propuso documentar y luego analizar fue el de la preeminencia de ciertos objetos sobre otros; durante la pandemia, artefactos como computadoras, teléfonos celulares, auriculares, pantallas y cámaras cobraron centralidad en los esfuerzos por vincularse con docentes y autoridades, y en los intentos por sostener la tarea de enseñar. Desplazaron así a otras herramientas, artefactos, objetos y espacios que, junto con actantes humanos y representaciones sobre la escuela técnica y la inclusión educativa, habían configurado modos de hacer escuela. La desarticulación de la red de actantes pre-existente y su reorganización forzada tuvo impacto en (y a la vez fue producida por) una relocalización (del edificio escuela a los domicilios). Fue sostenida por conexiones de Internet, materialidades que las posibilitaban, y los objetos actuales y virtuales que conectó. En sintonía con otras investigaciones locales, también identificamos que las temporalidades fueron modificadas. Si bien se intentó construir una estructura para realizar clases sincrónicas, y tras meses de intentar emular la presencialidad,

durante la pandemia los tiempos y horarios escolares se amplificaron y desplazaron; se reorganizaron los ritmos, la periodicidad y la duración tanto de los encuentros entre autoridades y docentes, como de los intentos por ponerse en contacto con los/as jóvenes (Becher, 2020; Gluz et al., 2021; Mentasti, 2021; Meo y Dabenigno, 2021; Meo et al., en prensa B).

A partir de rastrear los objetos materiales y digitales que eran novedosos para los/as docentes, pudimos apreciar (gracias a fotografías, relatos y textos) que ellos/as reconocían la centralidad de ciertas materialidades en la re-definición, re-locación y re-temporalización de los intentos de escolarización (tales como mesas improvisadas en los hogares, computadoras personales, tablets, sillones, sillas hogareñas y ergonómicas, módems, celulares, teclados y *mouse*), en tanto otras (tales como la plataforma educativa Microsoft Teams —con sus pantallas, íconos, y formas de hacer hacer—, y la plataforma social WA) fueron rápidamente naturalizadas tornándose invisibles. En los encuentros para producir el foto-libro, los y las docentes prácticamente no mencionaban las aplicaciones e interfaces (software) que les permitieron objetivar, comunicar y compartir información, demandas, expectativas y emociones bajo la forma de inscripciones digitales. Siguiendo a la TAR, pudimos describir y rastrear cómo esos objetos virtuales y actuales (como la plataforma educativa Microsoft Teams, el WA y *cuadernillos* desarrollados en la escuela) fueron articulados en distintos momentos en variados ensamblajes durante el 2020 y tuvieron variable capacidad performativa y reguladora del trabajo docente. Para desplegar este proceso de asociación entre actantes humanos y no humanos, describimos y rastreamos cuándo empezaron a ser utilizados estos objetos, cómo se los usaba, quiénes lo hacían, para qué y con qué efectos. Estas operaciones nos permitieron reconocer la capacidad performativa de los artefactos y software en las acciones, significados y vínculos entre autoridades, docentes y estudiantes.

Nuestra investigación mostró que la solución institucional de utilizar la plataforma Teams ante el problema de la domicialización de la enseñanza “fracasó” en los términos en que las autoridades de la ETI imaginaron cuando la propusieron. Su uso no permitió vincular a la mayoría de los/as estudiantes con sus docentes. Sin embargo, en primer lugar, su adopción tuvo capacidad performativa e intervino en el proceso de re-organización, visibilización y regulación del trabajo docente durante y después del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO). En segundo lugar, el uso de la plataforma tuvo efectos instituyentes más allá de las restricciones por Covid19.

En cuanto a su capacidad performativa, la plataforma exigió a los/as docentes familiarizarse con sus modos de hacer, interactuar, objetivar prácticas y regular aquello que era apropiado y deseable que circulara en ella. Se trataba de un ecosistema con reglas implícitas y explícitas que performaba ciertas acciones y dificultaba o imposibilitaba otras, es decir, las prescribía. Para poder participar en la plataforma,

los/as docentes debían recorrer pantallas, “ver botones”, “conversar con colegas”, “tener reuniones todo el tiempo” y “a cualquier hora”, y, también, aprender a reconocer íconos de distinto tipo que representaban visual, textual y auditivamente variedad de entidades, acciones, enunciados y significados. Tuvieron que aprender un vocabulario nuevo, referido no solo a objetos digitales y a acciones posibles, sino también a formas de comunicarse entre quienes usaban la plataforma y diferentes programas. En este proceso, los/as docentes también se fueron familiarizando con lo que técnicamente se conoce como GUI (interfaces de usuarios gráficas), es decir, programas que permiten la comunicación entre programas y usuarios/as. A través de una paleta de colores posibles, éstas definen una variedad de íconos disponibles, la organización espacial dinámica de las pantallas, las formas de comunicarse, y los modos gráficos de representar entidades, indicar estados (activo, ocupado, ausente), realizar acciones, e interactuar de manera “sincrónica” y “asincrónica”. Muchos de estos programas están integrados e interactúan entre sí, y, a su vez, producen y comparten variedad de datos y estadísticas de manera automatizada. La arquitectura de la plataforma (con sus programas e interacciones) anticipaba cursos de acción posibles (restringiendo otros), tales como “organizarse por equipos”, tener que producir material textual y videos para intentar comunicarse, motivar y enseñar a sus estudiantes (algo que era novedoso para la gran mayoría de docentes), y tener que interactuar con estudiantes utilizando “posteos”, “muros”, botones de “me gusta” u otro tipo de emojis de manera a-sincrónica. Durante el 2020, las aplicaciones que conformaban la plataforma eran actantes no humanos con los que docentes y autoridades buscaron asociarse para comunicarse con sus estudiantes (“al principio era establecer el vínculo”, “saber si estaban ahí”), y al promediar el año llevar adelante distintas acciones pedagógicas (tales como los “trabajos prácticos” o “proyectos”).

En cuanto a la capacidad instituyente de la plataforma, su uso se arraigó entre los/as docentes y, en términos del coordinador del área técnica, “el Teams llegó para quedarse” convirtiéndose en un “centro de trabajo”. Esto había sido imposible de instituirlo antes de la pandemia, más allá de la importancia que le adjudicaban el equipo de conducción a la digitalización y a la producción automatizada de información y de la necesidad identificada por la coordinación del área técnica de contar con una plataforma que permitiera visibilizar y socializar tareas escolares y decisiones pedagógicas entre los/as docentes. En el 2021, la gran mayoría de los/as docentes utilizaba numerosas aplicaciones de la plataforma aprendidas durante el cierre físico de la escuela. Era en el Teams en donde encontraban los diseños curriculares elaborados en la escuela para los distintos ciclos, los cuales por primera vez estaba “a la vista” como horizontes esperables de trabajo en las distintas áreas y materias. Era en la plataforma donde debían dejar publicadas los trabajos prácticos y actividades que pensaban utilizar —volviéndose potencialmente visibles, observables y comparables—. También era el Teams el que iba a garantizar la organización de

reuniones “sincrónicas” de personal y, según el coordinador de técnica, reemplazar a la mayoría de las jornadas institucionales que eran habituales en la ETI antes del ASPO (por permitir acordar horarios con docentes que no estaban en la escuela). Dadas las características de la plataforma, los encuentros tienden a ser instancias de tipo informativo que no favorecen las conversaciones informales, la conformación de grupalidades en el espacio físico del aula y la manifestación gestual y corporal de tensiones, conflictos, y/o afinidades entre docentes, y entre ellos/as y autoridades.

En agosto del 2020 alrededor del 70% de los/as jóvenes estaba “desconectado” de la plataforma y prácticamente no tenía vinculación con docentes. Según las propias estadísticas de la plataforma y las experiencias de los/as docentes, la gran mayoría no miraban sus “tareas”, no contestaba mensajes de correo y no se conectaban a las “clases de consulta”. Nuestra investigación muestra que, ante el “fracaso” de la plataforma por atraer, reclutar y asociar a la gran mayoría de los/as jóvenes, en la ETI se desplegaron asociaciones de actantes humanos y no humanos no anticipadas por el equipo de conducción y los/as docentes en torno a dos objetos novedosos en la escuela: el uso de WA y el de cuadernillos.

A mediados del 2020, los/as docentes empezaron a utilizar la plataforma WA para acercarse a sus estudiantes, volver a vincularse y llevar adelante variadas acciones pedagógicas. En el área técnica, Facundo fue el primero en utilizar WA y armar grupos con sus estudiantes (de manera no oficial). Las autoridades reconocían que en ese momento esa plataforma se fue transformando en “la puerta de entrada de la escuela”. En el 2021, el uso del WA se oficializó y fue la escuela la que empezó a organizar grupos de WA en los cuales participaban docentes y estudiantes. Durante el ASPO, siguiendo a la TAR, reconocimos que el WA fue un mediador: un actante que hizo hacer, posibilitando la traducción de intereses (y con ello inscripciones y reinscripciones), así como el reclutamiento y asociación de actantes humanos. Si bien, a diferencia del Teams, el WA no permitía a la institución identificar y recolectar información de usuarios/as e interacciones, favoreció las comunicaciones habilitando que ingresaran inscripciones digitales que representaran al cuerpo humano mediante los audios, las emociones (a través del uso de emojis) y autorizando la circulación de mensajes sobre “cómo la estaban pasando”. Tanto Facundo como los/as estudiantes utilizaban esta plataforma social antes de la pandemia para comunicarse con personas de confianza, amistad o relaciones de parentesco. A diferencia de Teams (en donde los intercambios se organizan en torno a “tareas”, “actividades” y “proyectos”), las interacciones en WA incorporaban inscripciones digitales que representaban aspectos comunicacionales que resultaron claves: la sensación de estar cerca (de allí la importancia de los audios, el uso de la voz) y el reconocimiento de los/as jóvenes como personas y no solo como “alumnos” que estaban atravesando situaciones familiares y personales muy difíciles. Estas interacciones le permitieron a Facundo acercarse y acompañar a sus estudiantes, motivarlos/as para que hicieran los “trabajos prácticos”

y sostuvieran su participación en los “proyectos”.

Otro actante novedoso que se asoció con docentes y estudiantes fue el “cuadernillo”. La posibilidad de producir este tipo de material fue descartada al inicio del ASPO. Esta tecnología había sido considerada anticuada e incapaz de cumplir con las promesas y expectativas que la plataforma encarnaba. Ante el “fracaso” del Teams, sin embargo, el equipo de conducción con el apoyo de docentes decidió adoptar también “el formato papel” como una forma de recuperar el vínculo pedagógico con los/as jóvenes. A mediados del 2020, las autoridades invitaron a los/as docentes a que enviaran actividades para el “cuadernillo” por materia. En septiembre, ya era una obligación para las áreas. Empezaron a reunirse grupos de docentes para “escribir actividades”. Se distribuían junto a los bolsones de comida cada quince días. En esos encuentros, las familias de muchos/as estudiantes entregaban los “trabajos prácticos” resueltos y compartían cómo estaban. En el 2021, se retomaron los cuadernillos y operaron como un actante central que buscó organizar qué y cómo debía enseñarse y evaluar. Ese año se formaron equipos de docentes “autores de cuadernillos” por áreas y ya no por materias, y equipos de docentes tutores/as que dejaron de dar clases en sus materias para asumir un rol de acompañamiento que, ante necesidades relativas a ciertas áreas de conocimiento, tenían que consultar a docentes expertos.

Conclusiones y a modo de cierre preliminar

A partir de lo expuesto en las secciones de análisis, podemos afirmar que nuestra tarea de investigación consistió en seguir a los actantes y a sus dinámicas asociativas para intentar comprender cómo tienen lugar las políticas educativas en lo cotidiano escolar. Una primera conclusión de orden epistemológico es que la perspectiva de la TAR nos ha permitido poner en el centro preguntas y problemas de estudio de otro modo tal vez no accesibles. Es decir, al preguntarnos sobre las conformaciones e inestabilidades de las redes de actantes, seguir los rastros y buscar comprender qué va ocurriendo en ese transcurrir, es posible interrogarnos sobre qué constituye una política educativa. La misma naturaleza de lo que cuenta como tal se pone a debate. Poner en visibilidad las características de las asociaciones que se producen permite, por un lado, comprender lo que suele aparecer como una *caja negra* e interrogarse sobre los actantes, sus ensamblajes y los efectos de estas vinculaciones. Por otro lado, nos permite poner en evidencia el carácter precario de las redes descriptas. Así, lo explicitado pone un punto fuerte en discusión en el campo de las investigaciones en sociología educativa: será preciso tomar en cuenta con más cuidado y detalle lo que acontece en el día a día, entre actantes, si queremos comprender el desarrollo, fracaso, re-estabilización o modificación de las denominadas políticas educativas. Es cierto que en otros enfoques (por ejemplo, la etnografía educativa de base sociolingüística) la relación entre cotidianidad escolar y política pública ha sido estudiada prestando atención al detalle, a las relaciones

cara a cara y a la vinculación entre artefactos —en el sentido antropológico— en la construcción social de la escolaridad⁹. Sin embargo, lo que distingue al enfoque de la TAR y su uso en el campo de la sociología educativa es que insiste en tomar una entrada completamente distinta al estudio de lo social. Parte de la novedad reside en preguntarse qué y quiénes son actantes y cómo establecen relaciones. En todo caso, podemos afirmar que la entrada desde la TAR en la sociología de la educación y en la sociología de las políticas educativas pone en foco, como mostramos aquí, cuestiones relevantes, pero poco atendidas.

Una segunda conclusión se refiere al valor del léxico de la TAR para identificar acciones entre actantes que no suelen estar de relieve. Sugerimos que éste es un aporte metodológico importante por cuanto las herramientas sugeridas por esta perspectiva para entender los procesos de asociación se vinculan a un vocabulario singular, precisamente, para desnaturalizar acciones que se desarrollan entre actantes. Así, nos referimos a procesos de traducción, inscripción, reinscripción (entre actantes y entre sus intereses y los objetos disponibles); prescripción (lo que los objetos y artefactos “nos hacen” hacer); y conscripción (de actantes). Este lenguaje nos permitió poner en visibilidad procesos, significados y prácticas. En vez entonces de suponer, a priori, lo que significaba una innovación educativa en la escuela técnica de fines de la década de 1990 o lo que implicaba hacer escuela durante la pandemia, nuestro trabajo buscó identificar, describir, analizar e interpretar rastros socio materiales de configuraciones y ensamblajes que efectuaron ciertas políticas educativas, construyendo modos particulares de hacer la escuela —modos que incluyen y pliegan distintos tiempos y espacios, y a actantes a los que no se les suele prestar atención—.

En tercer lugar, pero vinculado a los dos puntos anteriores, sugerimos que es posible poner en diálogo nuestros hallazgos con el creciente número de trabajos que están examinando cómo se continúan consolidando y acelerando los procesos de privatización de la educación pública en otras regiones (Ball y Youdell, 2007; Williamson y Hogan, 2020) y en nuestro país (Feldfeber et al., 2018). En este sentido, nuestros análisis permitieron visibilizar el carácter precario, no anticipado y complejo del proceso de puesta en acto de las políticas en escuelas técnicas, reconocer gran variedad de actantes (incluidas empresas privadas de distinto tipo), y rastrear efectos sociales, laborales y pedagógicos de las mismas (en dos momentos y escenarios muy diferentes). En el apartado relativo a “Políticas de innovación educativa y trabajo docente” rastreamos, a partir de ensamblajes contemporáneos, controversias extendidas en el tiempo y el espacio en la educación técnica. Esto nos permitió visualizar cómo se hizo política educativa a fines de la década de 1990 y de los 2000, y cómo se anclaba en disputas sociales, simbólicas y materiales en las que participaba un amplio entramado de actantes —incluidas empresas privadas, concepciones deseables sobre el desarrollo socio-productivo del país y el tipo de

vinculaciones que debía establecer con él la escolaridad técnica—. Aquí la TAR nos permitió desplegar las características de dos ensamblajes de actantes humanos y no humanos y cómo estas redes efectuaban distintos modos de hacer la escuela técnica y de entender qué atributos debía tener un buen docente. Reconocimos la precariedad e inestabilidad de las innovaciones que se llevaron adelante en la Escuela Prócer Argentino. En ese sentido, pudimos evidenciar el carácter situado, dinámico y no anticipado de la puesta en acto de las políticas educativas, así como el cambiante protagonismo que empresas privadas asumían en el cotidiano escolar.

Estos análisis, a la vez, se complementan con lo presentado en el apartado relativo a “Políticas educativas y teletrabajo docente en tiempos de Covid19”. En ambos apartados corroboramos la presencia de empresas privadas de distinto tipo en las disputas simbólicas en torno a la definición de lo que se enseña, cómo, y para qué —interviniendo también en las definiciones en torno a lo que significa ser un buen docente en el área técnica—. En el caso del teletrabajo docente durante la pandemia, por su parte, observamos y describimos la participación de empresas en la escolaridad pública de modo pormenorizado. Uno de los ejemplos trabajados en nuestro análisis refiere al Teams: pudimos mostrar cómo el uso de la plataforma produjo formas de visibilización, control y centralización de las comunicaciones administrativas, curriculares y pedagógicas. Además, la evidencia nos permite argumentar que esta plataforma educativa promueve un acostumbramiento a ciertos ecosistemas (con sus formas de representar visualmente distintos elementos y entidades, así como de organizar interacciones y producir variedad de inscripciones digitales); contribuye a la fidelización en el uso de otras plataformas asociadas; publicita la venta de otros servicios y productos (mediante versiones más amplias y potentes de las mismas plataformas) y, finalmente, produce y recolecta una gran variedad de información que es procesada algorítmicamente y monetizada (o potencialmente monetizable) por la empresa tecnológica de distintas formas, las cuales tienden a ser invisibles para las escuelas y sus integrantes. De igual forma, brindamos evidencia de cómo la empresa tecnológica Meta (para el caso de WA) permitió hacer acciones que la plataforma Teams, en asociación con docentes y autoridades, no pudo llevar a cabo durante los primeros meses del cierre de las escuelas: la mayoría de los/as estudiantes no se comunicaban con los/as docentes ni seguían la propuesta pedagógica. Nuestro análisis nos permitió reconocer que hay asociaciones que se estabilizaron, en tanto otras se debilitaron o prácticamente desaparecieron.

En futuros trabajos será importante continuar rastreando el devenir de las nuevas asociaciones y sus efectos en escenarios todavía inciertos que permiten reconocer la riqueza analítico-descriptiva del enfoque de la TAR y nos invitan a iluminar objetos y artefactos (actuales y virtuales) que, de manera casi desapercibida, están alterando los modos hacer escuela y ser docente.

Notas

¹ Es investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales (Universidad de Buenos Aires), y del Instituto para la Inclusión Social y el Desarrollo Humano (INCLUIR) (Argentina). Sus investigaciones examinan las políticas educativas, el trabajo docente y la producción de las identidades laborales, y la acción colectiva en el campo escolar. Utiliza metodologías cualitativas, cuantitativas y visuales.

² Es investigadora principal del CONICET en el LICH EH UNSAM e INCLUIR (Argentina). Se especializa en sociolingüística de la interacción y etnografía para realizar trabajos de investigación colaborativa de propiedad colectiva. Coordina el Programa de investigación “Aprendizaje de y en Autogestión”.

³ Es becario doctoral en el Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires (Argentina), Magíster en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural de la Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales de la Universidad de San Martín (IDAES-UNSAM) y Licenciado en Ciencias de la Comunicación Social (UBA). Su trabajo analiza la producción de masculinidades estudiantiles en escuelas técnicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

⁴ Hallazgos de estos estudios se desprenden del proyecto de investigación “La producción social de identidades laborales y de género de docentes de escuelas técnicas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires” (Código:20020170100524BA), financiado parcialmente por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Analía Inés Meo dirige el proyecto, Valeria Dabenigno lo co-dirige e integran el equipo de investigación: Mariano Chervin, Álvaro Martínez Rubiano, Lara Encinas, Joaquín Streger y Ana Tauil

⁵ Para un desarrollo más detallado de las condiciones de producción de la TAR, se sugiere ver Lezaun (2019).

⁶ Analía Inés Meo ha realizado el trabajo de campo desde el 2015. En distintos momentos, otros/as integrantes del equipo que coordina realizaron estancias en la escuela: Chervin, Encinas, Del Monte y Cavallo.

⁷ Usamos el entrecomillado para indicar que se trata de términos o expresiones nativas (utilizados por personas o en documentos públicos o semipúblicos).

⁸ Esta crisis se explica, entre otras cuestiones, por la franca retracción industrial que comienza tras la dictadura de 1976 y se agudiza durante la década de 1990, y por la omisión de la ET como objeto de política pública en la Ley Federal de Educación (Maturo, 2014).

⁹ Un ejemplo reciente son los artículos compilados en el Volumen 23, Número 1, de la Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 2015 (ver Heras y Unamuno, 2015).

Referencias bibliográficas

Álvarez, M., Gardyn, N., Iardevlevsky, A., y Rebello, G. (2020). Segregación Educativa en Tiempos de Pandemia: Balance de las Acciones Iniciales durante el Aislamiento Social por el Covid-19 en Argentina. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 9(3e), 25–43. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.002>

- Artopoulos, A., Huarte, J., y Rivoir, A. (2020). Plataformas de simulación y aprendizaje. *Propuesta Educativa*, 1(53), 25–44. <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2020/08/ArtopoulosyOtros-PropuestaEducativa53.pdf>
- Baleriola, E., Contreras-Villalobos, T., y del Valle, L. R. C. (2021). Traducción de la política educativa. El caso de la Nueva Educación Pública. *Athenea Digital*, 21(2), 1–21. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2910>
- Ball, S. J., y Youdell, D. (2007). *Privatización encubierta en la educación pública*. Instituto de Educación, Universidad de Londres.
- Becher, P. A. (2020). Educación en tiempos de pandemia. Condiciones laborales y percepciones sobre el trabajo docente virtual en la ciudad de Bahía Blanca (Argentina). *Revista Científica Educ@ção*, 4(8), 922–945.
- Beech, J., y Artopoulos, A. (2015). Interpreting the circulation of educational discourse across space: searching for new vocabularies. *Globalisation, Societies and Education*, 14(2), 251–271. <https://doi.org/10.1080/14767724.2015.1025713>
- Callon, M. (1984). Some Elements of a Sociology of Translation: Domestication of the Scallops and the Fishermen of St Brieuc Bay. *The Sociological Review*, 32(1), 196–233. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1984.tb00>
- Cordero, S., y Bucci, I. (2011). Educación y mundo del trabajo. En busca de la recomposición del Sistema de Educación Técnica. *Revista de Educación*, 2(3), 159-179. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/51/95
- Da Silva Ramos, M. E., y López Gallego, L. (2014). Pensando el “plan ceibal” desde la perspectiva de la acción pública y la teoría del actor-red. *Athenea Digital*, 14(1), 49–68. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v14n1.939>
- Di Piero, E., y Miño Chiappino, J. (2021). Pandemia, desigualdad y educación en Argentina: Un estudio de las propuestas a nivel subnacional. In G. Gutiérrez Cham, S. Herrera Lima, y J. Kemmer (Eds.), *Pandemia y crisis: El COVID-19 en América Latina* (pp. 409–431). Editorial UdeG. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/139761>
- Dirié, C.; Fernández, B. y Landau, M. (Coord.) (2012). *Las tutorías en la educación secundaria en el marco del Plan de Mejora Institucional. Estudio en tres jurisdicciones*. Ministerio de Educación de la Nación. <https://www.mec.gov.ar/descargas/Documentos/Planeamiento/Investigacion/13.TutoriasSecundaria-2015.pdf>
- Dussel, I. (2015). Programas educativos de inclusión digital. Una reflexión desde la teoría del actor en red sobre la experiencia de Conectar Igualdad (Argentina). *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, 34, 39–56. <https://versionojs.xoc.uam.mx/index.php/version/article/view/672>
- Dussel, I. (2018). Sobre la precariedad de la escuela. In J. Larrosa Bondia (Ed.), *Elogio de la Escuela* (pp. 83–106). Miño y Dávila.
- Dussel, I., Ferrante, P., y Pulfer, D. (2020). Nuevas ecuaciones entre educación, sociedad, tecnología y Estado. In I. Dussel, P. Ferrante, y D. Pulfer (Eds.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 351–364). UNIPE. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>

Emad, G., y Roth, W. M. (2009). Policy as boundary object: A new way to look at educational policy design and implementation. *Vocations and Learning*, 2(1), 19–35. <https://doi.org/10.1007/s12186-008-9015-0>

Fenwick, T., y Edwards, R. (2010). *Actor-Network Theory in Education*. Routledge.

Feldfeber, M., Puiggrós, A., Robertson, S. y Duhalde, M. (2018). *La privatización educativa en Argentina*. Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). <https://www.ccoo.es/427bf937586b6472c0a6fd66bb72d716000063.pdf>

Finnegan, F. (Coord.) Serulnikov, A.; Pagano, A. y Aramburu, L. (2012). *Las políticas de provisión de libros a las escuelas secundarias. Estudio de la gestión escolar de los libros provistos por el Programa Nacional de Becas Estudiantiles-ME en las provincias de Córdoba, Chubut, Mendoza, Misiones y Tucumán*. Ministerio de Educación de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006573.pdf>

Garino, D.; Miñana, G. y Saez, D. S. (2021). Relaciones con el saber que traman experiencias. Prácticas profesionalizantes en escuelas secundarias técnicas de Río Negro y Neuquén. En S. Martínez y D. Garino (Comps.). *Investigaciones en la educación técnico-profesional en Argentina. Saberes, prácticas y experiencias* (pp. 293-334). Teseo. <https://www.teseopress.com/investigacioneseducaciontecnicoprofesionalargentina/chapter/capitulo-vii-relaciones-con-el-saber-que-traman/>

Gluz, N., Ochoa, M. D., Cáceres, V., Martínez del Sel, V., y Sisti, P. (2021). Continuidad pedagógica en Pandemia. Un estudio sobre la intensificación del trabajo docente en contextos de desigualdad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 27–42. <https://doi.org/10.35362/rie8614440>

Gorur, R. (2011). ANT on the PISA Trail: Following the statistical pursuit of certainty. *Educational Philosophy and Theory*, 43(S1), 76–93. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2009.00612.x>

Grek, S. (2009). Governing by numbers: The PISA “effect” in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23–37. <https://doi.org/10.1080/02680930802412669>

Heras, A. I., & Unamuno, V. (2015). Introducción: Hacia una mirada interaccional y multimodal de las políticas públicas educativas. *Archivos Analíticos De Políticas Educativas*, 23, 94. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2231>

l’Anson, J., y Allan, J. (2006). Children’s rights in practice: A study of change within a primary school. *International Journal of Children’s Spirituality*, 11(2), 265–279. <https://doi.org/10.1080/13644360600797263>

Jacinto, C. y Dursi, C. (2010). La socialización laboral en cuestión: las pasantías ante las incertidumbres de las transiciones laborales de los jóvenes. En C. Jacinto (Coord.), *La construcción social de las trayectorias laborales de los jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades* (pp. 331-368). Teseo-IDES.

Krichesky, M. (2014). Formatos escolares alternativos y desigualdades sociales. Resultados de un estudio y reflexiones en torno al derecho a la educación secundaria. *De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales*, 3 (3), 1-19. <https://doi.org/10.30972/dpd.33787>

Latour, B. (1986). Visualisation and Cognition: Drawing Things Together. En H. Kuklick (Ed.), *Knowledge and Society - Studies in the Sociology of Culture Past and Present* (Vol. 6, pp.

1–40). Jai Press.

Latour, B. (2001). *La esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Gedisa.

Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Manantial.

Latour, B. (2009). *Politics of Nature. How to Bring the Sciences into Democracy*. Harvard University Press.

Latour, B., y Woolgar, S. (1986). *Laboratory Life. The Construction of Scientific Facts*. Princeton University Press.

Lezaun, J. (2019). La teoría del actor-red. In C. E. Benzecry, M. Krause, y I. A. Reed (Eds.), *La teoría social, ahora. Nuevas corrientes, nuevas discusiones* (pp. 349–384). Siglo Veintiuno Editores Argentina.

López, V., Litichever, L., Valdés, R., y Ceardi, A. (2019). Traduciendo las políticas de convivencia escolar: Análisis de dispositivos sociotécnicos en Argentina y Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 18(1), 1–15. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1484>

Maturo, Y. (2014). LA EDUCACIÓN TÉCNICA EN ARGENTINA: de la “reforma educativa” - década de los 1990 - a la ley de educación técnico profesional. *Revista Exitus*, 04(1), 95–109.

Maturo, Y. (2018). El derecho a la educación técnico-profesional. Efectos de la dinámica exclusión incluyente en una escuela técnica de Córdoba. *Educación, Formación e Investigación*, 4(7), 55-79.

Meo, A. I., & Dabenigno, V. (2021). Teletrabajo docente durante el confinamiento por COVID-19 en Argentina. Condiciones materiales y perspectivas sobre la carga de trabajo, la responsabilidad social y la toma de decisiones.

Meo, A. I., Giachello, A., Glickman, B., Navarro, M. L., Topa, D., Vilardo, C., Chervin, M., Martínez Rubiano, A., y Corral, S. (2021). Imágenes de una mutación. Trabajo docente en una escuela técnica en pandemia. Ediciones Incluir. <http://incluir.org.ar/imagenesde-una-mutacion-2/>

Meo, A. I., Chervin, M., & Encinas, L. (en prensa A) “Esta Computadora Vino a Hacer un Trabajo”. Un Análisis Socio-Material de la Puesta en Acto de Políticas de Innovación en una Escuela Técnica en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. *Archivos Analíticos De Políticas Educativas*.

Meo, A.I., Heras, A.I., Chervin, M., & Martínez Rubiano, Á. (en prensa B). Covid19 y trabajo docente: nuevas asociaciones socio-materiales en una escuela técnica de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires – Argentina. *Revista Pléyade*.

McGregor, J. (2004). Spatiality and the place of the material in schools. *Pedagogy, Culture and Society*, 12(3), 347–372. <https://doi.org/10.1080/14681360400200207>

Mentasti, S. (2021). Enseñar en tiempos de pandemia: Reflexiones para repensar la escuela en la era digital. *Revista Iberoamericana de Tecnología En Educación y Educación En Tecnología*, 28, e37. <https://doi.org/10.24215/18509959.28.e37>

Mol, A. (2010). Actor-Network Theory: sensitive terms and enduring tensions. *Kölner Zeitschrift Für Soziologie Und Sozialpsychologie. Sonderheft*, 50, 253–269. <https://doi.org/10.1007/s11577-010-0122-1>

Montesinos, M. P. y Schoo, S. (2014). *La implementación de los planes de mejora institucional. Aportes para las políticas orientadas al fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria*. Ministerio de Educación de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006569.pdf>

Mulcahy, D. (2015). Re/assembling spaces of learning in Victorian government schools: policy enactments, pedagogic encounters and micropolitics. *Discourse*, 36(4), 500–514. <https://doi.org/10.1080/01596306.2014.978616>

Paredes Suzarte, P. (2015). La prueba PISA: una mirada alternativa desde la Teoría del Actor-Red. *Summa Psicológica*, 12(1), 9–16. <https://doi.org/10.18774/448x.2015.12.234>

Tedesco, J. y Tenti, E. (2001). *La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades*. Proyecto Alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay, Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay, Grupo Asesor de la Universidad de Stanford/BID. IIFE-UNESCO.

Toscano, A. (Coord.), Diez, M.L., Di Virgilio, M., Serial, A., Heumann, W., Scasso, M., y Perazza, R. (2012). *Adolescentes y secundaria obligatoria. Centro de Escolarización de Adolescentes y Jóvenes (CESAJ). Conurbano bonaerense (Argentina)*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y Universidad Nacional de General Sarmiento. <https://docplayer.es/18829477-Centros-de-escolarizacion-de-adolescentes-y-jovenes-cesaj.html>

Williamson, B., y Hogan, A. (2020). Commercialisation and privatisation in / of education in the context of Covid-19. In *Education International Research*. Education International. https://www.researchgate.net/publication/343510376_Commercialisation_and_privatisation_of_education_in_the_context_of_Covid-19

Sociedad y afectos. Apuntes para una Sociología de la Educación emergente

Society and affections. Notes for an emerging Sociology of Education

Carina V. Kaplan¹

Ezequiel Szapu²

Darío H. Arevalos³

Resumen

Desde la Sociología de la Educación crítica Norbert Elias y Pierre Bourdieu sientan las bases para la reivindicación del giro afectivo en el campo de la investigación educativa. La dimensión afectiva resulta clave para comprender a los sujetos, las prácticas y las instituciones educativas. El presente artículo recupera una serie de categorías analíticas que permiten sostener la pregunta por el habitus emotivo. Las contribuciones de la sociología figuracional nos permiten abordar las transformaciones de la sensibilidad en el largo plazo. El aporte del constructivismo genético estriba en la imbricación entre las experiencias emocionales y la historia social.

Palabras clave: Sociología de la Educación; habitus emotivo; dimensión afectiva; Norbert Elias; Pierre Bourdieu.

Abstract

From the Sociology of Critical Education Norbert Elias and Pierre Bourdieu lay the foundations for the vindication of the affective turn in the field of educational research. The affective dimension is key to understanding subjects, practices and educational institutions. This article recovers a series of analytical categories that allow us to support the question of the emotional habitus. The contributions of figurational sociology allow us to address the transformations of sensitivity in the long term. The contribution of genetic constructivism lies in the overlap between emotional experiences and social history.

Keywords: Sociology of Education; emotional habitus; affective dimension; Norbert Elias; Pierre Bourdieu.

Introducción

Las emociones constituyen dimensiones fundantes para la comprensión de los sujetos, las prácticas y las instituciones educativas. En la tradición de la teoría social contemporánea en general y en la sociología de la educación en particular lo emocional ha tenido un tratamiento residual como objeto de estudio (Kaplan, 2018, 2020, 2022, Kaplan y Szapu, 2020). Partiendo del supuesto de que el orden escolar estructura la producción de ciertas tramas y prácticas de afectividad, Norbert Elias y Pierre Bourdieu son autores de referencia que sientan las bases para la reivindicación del giro afectivo en el campo de la investigación educativa. Este artículo recupera una serie de categorías analíticas que contribuyen a la Sociología de la Educación crítica al posibilitar un acercamiento a las relaciones entre las disposiciones subjetivas para sentir y las disposiciones sociales, entre la estructura emotiva y la estructura social.

La sociología figuracional y el constructivismo estructuralista expresan un enfoque relacional del comportamiento humano que supone aprehender los procesos sociogenéticos y psicogenéticos en simultáneo. Lo cual significa que pensar las emociones remite a comprender relaciones y procesos sociales. Desde la categoría de *habitus* ambos programas de investigación buscan superar esquemas conceptuales binarios propios de la tradición de las ciencias sociales occidentales que históricamente han establecido una división/escisión entre individuo/sociedad y entre razón/emoción. En este marco, la vida afectiva es situada bajo un horizonte epistemológico relacional de las existencias humanas considerando las transformaciones de largo plazo de la vida cultural, política y psíquica.

Algunos supuestos de partida son:

a) Las emociones y los afectos están atravesados por las lógicas y dinámicas de poder que coaccionan las disposiciones para sentir de las personas;

b) La estructura social y la estructura afectiva se presentan de manera entrelazada: ni las emociones pueden ser comprendidas sin tener en cuenta la dimensión estructural material de lo social, ni esta última puede ser interpretada si no se pone en juego la producción de la subjetividad.

c) La construcción del *habitus emotivo* (Kaplan, 2020) remite a las experiencias afectivas del individuo situado en el mundo social: el sentir es social dado que está vinculado a las transformaciones en la sensibilidad.

A lo largo de nuestra vida conformamos un *habitus emotivo* (modos de sentir aprendidos en forma inconsciente) que nos predispone a actuar en los diferentes escenarios sociales en los que transcurrimos. Las emociones se tejen en el entramado vincular (Kaplan, 2022, p. 73).

La hipótesis de un *habitus emotivo* nos conduce a pensar cómo ciertas disposiciones para sentir operan de un modo inconsciente y portan un sentido práctico

en tanto predisponen para la acción. Estas disposiciones sensibles mediatizan los modos de ver, sentir y pensar el mundo. Se inscriben en un orden emotivo a partir del cual es posible interpretar las relaciones entre el yo-nosotros que se organizan en un determinado contexto sociocultural.

Resulta entonces pertinente resaltar el aporte sustancial de la noción de habitus emotivo para lo cual, en un primer momento, se esbozan los fundamentos de la sociología figuracional en lo concerniente a su enfoque sobre las emociones humanas en la organización de la vida colectiva. ¿Qué significa la moderación de los afectos desde la perspectiva de Elias? ¿Qué relación se establece entre el (auto)control de los afectos y el proceso de civilización? ¿Cómo se caracteriza a las emociones de los seres humanos desde una mirada procesual? ¿Cuáles son los aportes de la teoría eliasiana para pensar la categoría de habitus emotivo?

En un segundo apartado, explicitamos las contribuciones de la sociología constructivista (o estructuralismo genetista) centradas en la dimensión afectiva del habitus, entendido como un conjunto de disposiciones compartidas por individuos del mismo grupo o clase social. Surge una serie de preguntas guía para avanzar en el análisis desde la teoría bourdiana: ¿De qué manera las emociones median en la relación entre sujeto y mundo social? ¿Cómo se caracteriza la noción de emoción corporal y cuál es su potencialidad para pensar acerca del habitus emotivo? ¿Cómo se materializa la violencia simbólica en las prácticas afectivas? ¿De qué manera las disposiciones para sentir expresan la historia social incorporada de los agentes según el lugar que ocupan en la estructura social?

Lo emocional en la sociología figuracional de Norbert Elias

Los trabajos del sociólogo alemán Norbert Elias fueron pioneros al proponer, desde un enfoque relacional y procesual, un estudio de la forma en que una sociedad e individuo estructuran el devenir de las emociones o afectos. Las indagaciones socio-históricas le han permitido formular una teoría de la civilización que da cuenta del proceso social por el cual se regulan y autoregulan los comportamientos, las funciones corporales y las emociones. “La obra de Elias le da a la sociología de principios del siglo XXI un cúmulo de desafíos epistemológicos, teóricos y metodológicos a partir del continuo sociedad-cuerpo-emociones enlazados en una lógica de proceso” (Vergara Mattar, 2010, p. 33).

Sus trabajos revelan la correspondencia que existe entre la estructura social y la estructura emotiva e individual. Las acciones de los individuos no responden de manera exclusiva a sus singularidades sino a la red de interdependencias en la cual se encuentran inmersos. Esta afirmación sugiere que, aunque los sentimientos son aspectos del ámbito interno, ellos no se expresan al margen de los condicionamientos sociales e históricos.

El análisis de las transformaciones en la estructura emotiva desde una perspectiva de largo plazo se encuentra en el corazón del programa sociológico de Norbert Elias. En su obra cumbre, *El proceso de civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas* (Elias, 1987) se examina el aumento del autocontrol emocional de los individuos a partir de los periodos de la baja Edad Media y el Renacimiento temprano en Europa Occidental. Da cuenta de la vinculación existente entre los modos habituales de orientar el comportamiento y el cambio en las relaciones interhumanas, es decir, entre la estructura de las funciones psíquicas y la estructura de las funciones sociales.

Elias muestra la autocontención de los afectos como un aspecto fundamental de las formas de control social que sostienen la sociedad cortesana y la institución del Estado absolutista entre los siglos XVI Y XVIII en Francia y Alemania (ofreciendo) presupuestos de análisis para pensar el papel que desempeñan las emociones dentro de procesos de larga duración que involucran lo social, lo psicológico, lo histórico, y lo político. Por ello, resulta valioso revisar algunas de sus observaciones con respecto al tema de los sentimientos como elementos de análisis social (Bolaños Florido, 2016, p. 5).

Desde una mirada de larga duración, las transformaciones específicas que modelan el aparato psíquico y la forma de convivir de los seres humanos se producen a partir de una diferenciación progresiva de las funciones sociales, la constitución de institutos de monopolio de la violencia física y la estabilidad creciente de los órganos centrales de los Estados Modernos. Estas nuevas formas de organización de la vida colectiva dan lugar a la conformación de un habitus (definido por el autor como estructura social de la personalidad) que se materializa en los cánones de conducta y en la manifestación de los sentimientos propios de una sociedad determinada.

Los esquemas de comportamiento a partir de la modelación de las emociones que caracteriza a la Edad Moderna comportan una *economía afectiva* basada en el “dominio de las emociones espontáneas, la contención de los afectos, la ampliación de la reflexión más allá del estricto presente para alcanzar a la lejana cadena causal y a las consecuencias futuras” (Elias, 1987, p. 454).

Desde una perspectiva histórica, describe la transición entre un tiempo en que las costumbres y los buenos modales son regulados por coacciones externas y poseen rasgos más simples (la contraposición entre *bueno* y *malo*) hacia otro momento en el que estos comportamientos están matizados por una reserva mayor de las emociones y por la influencia de la mirada de los demás.

La mayor tendencia de los seres humanos a observarse a sí mismos y a los demás es uno de los signos de cómo toda la cuestión del comportamiento adquiere un cariz muy distinto: los seres humanos se configuran a sí mismos y a los demás con una conciencia más clara que en la Edad Media. En la Edad

Media se decía: haz esto y no hagas lo otro, pero, en líneas generales, había bastante flexibilidad. [...] Posteriormente cambian las circunstancias. La presión que unos hombres ejercen sobre otros se hace más intensa y la exigencia de «buen comportamiento» también se hace más apremiante; todo el problema relativo al comportamiento aumenta en importancia (Elias, 1987, p. 124).

Se trata de los comienzos de un nuevo método de observación al que el autor denomina como *psicológico*, en el cual la mirada del otro se hace propia y se internaliza dando paso a autoacciones que regulan el accionar. En términos generales, se produce un aumento de la presión social de unas personas sobre otras, del grado de observación tanto física como psicológica sobre los demás y del nivel de sensibilidad hacia una orientación de la conducta en torno a las expectativas sociales. En este marco, se incrementa la vigilancia propia y ajena sobre el comportamiento y las emociones modificando los límites entre lo socialmente permitido y lo no permitido.

La conformación de un aparato sociogenético de autocontrol psíquico es producto de la mutua imbricación entre un grado superior de “diferenciación y prolongación de las líneas de interdependencia y de una consolidación de los «controles estatales»” (Elias, 1987, p. 11). Ceder a sus pasiones ordinarias representa un riesgo mayor para los individuos en la medida en que la red de interdependencias en las que se ven envueltos se hace más extensa. El habitus es incorporado en el devenir de las relaciones con los otros y expresa una afectividad compartida por los miembros de la comunidad. Podemos afirmar que toda emoción es “situada” puesto que no hay ningún rasgo en el sujeto que pueda considerarse innato e inmutable. Nuestra vida afectiva, conformada bajo ciertos patrones culturales e históricos, es vivida como una segunda naturaleza:

Los esquemas de comportamiento de nuestra sociedad, que se inculcan al individuo a través de la modelación desde pequeño como una especie de segunda naturaleza y se mantienen vivos en él por medio de un control social poderoso y muy estrictamente organizado, no pueden entenderse en virtud de fines humanos (Elias, 1987, p. 526).

Elias pone en cuestión la naturalización de las emociones argumentando que no son exclusivamente biológicas o naturales, sino que su condición es fundamentalmente social al poseer una historicidad y un contenido social. En su texto *Sobre los seres humanos y sus emociones: un ensayo sociológico procesual* (1998) sostiene que existe una relación dialéctica entre las disposiciones biológicas y sociales, no-aprendidas y aprendidas. La afectividad como tal, no se encuentra *a priori* en el sujeto, sino que existe una base biológica que posibilita su aprendizaje. “Ninguna emoción de una persona adulta es completamente no-aprendida o, en otras palabras, un modelo de reacción fijado genéticamente. Como el lenguaje, las emociones humanas resultan de un proceso que combina elementos aprendidos y

no-aprendidos” (Elias, 1998, p. 314).

Elias identifica tres componentes de las emociones (Elias, 1998; Goudsblom, 2008):

- 1) Somático, que refiere a la manifestación física;
- 2) De comportamiento, que encarna el modo en que reacciona el individuo;
- 3) De los sentimientos, representado por la decodificación de la emoción que prepara al sujeto para un tipo específico de reacción.

Respecto de este último se pregunta: “¿Qué funciones posibles pueden tener para los seres vivientes expresar las emociones? (...) ¿Qué es lo que realmente está siendo expresado?” (Elias, 1998, p. 319-320). Frente a estos interrogantes podemos afirmar que el lenguaje de las emociones es constitutivo de la estructura social de la personalidad. Esta cualidad *social* significa que el *yo* carece de significado si prescinde de un *nosotros*. Nuestra identidad se funda a partir de los vínculos afectivos que habilitan los grupos de pertenencia y los márgenes de autonomía que estos nos confieren (individuación). Las vinculaciones emocionales al inscribirse como “eslabones de unión de la sociedad” (Elias, 2008, p. 163) le otorgan sentido colectivo a un *nosotros* a través de diferentes capas de integración. Las mismas pueden hacer referencia a configuraciones familiares, de amigos, a agrupaciones nacionales o posnacionales e incluso a la especie humana. Si bien la intensidad en términos de identificación afectiva puede variar de acuerdo a las transformaciones de largo plazo en la estructura social y al compromiso que el individuo desde su singularidad le atribuye a tales relaciones, en términos generales:

El compromiso expresado con el empleo del pronombre «nosotros» suele adquirir su máxima intensidad cuando éste remite a la familia, la población o región de residencia y la pertenencia a un Estado nacional. La carga emocional de la identidad del *nosotros* decrece cuando se trata de formas de integración posnacionales, como las agrupaciones de Estados africanos, latinoamericanos, asiáticos o europeos (Elias, 1990, p.157).

La carga emocional hacia la familia, sigue manteniéndose elevada como en las etapas iniciales del desarrollo humano. Sin embargo, el sentimiento de pertenencia a este grupo social se ha ido modificando cuando éste dejó de ser la principal unidad de supervivencia. En la actualidad la identidad del *nosotros* descansa en buena medida sobre el hecho de que, llegado a una cierta edad, el individuo se desvincula de sus familiares sin que esto suponga un menoscabo de sus posibilidades para sobrevivir en el mundo social.

En el curso del proceso civilizatorio el individuo construye sentimientos de pertenencia hacia otras configuraciones: con los compañeros de escuela, con los colegas del club, con los vecinos del barrio, etc. Esta enorme multiplicidad y

variabilidad de las relaciones interpersonales que conforman las existencias humanas se sustenta en “el deseo de seguridad y estabilidad emocional de la persona a través de los demás” como así también en “la necesidad de convivir con otras personas con las que se está a gusto” (Elias, 1990, p. 158-159).

Para que el individuo pueda afirmarse emocionalmente a través de las diferentes relaciones de interdependencia que dan sentido a su vida es preciso que aprenda a desarrollar formas más conscientes de autorregulación para establecer lazos afectivos con otras personas con las que no comparte vínculos de sangre. A este respecto, el aprendizaje en torno a la interpretación de las emociones propias y ajenas nos posibilitan realizarnos en compañía de los otros.

El proceso de construcción de la identidad a partir de las múltiples y variadas figuras del *nosotros* es interpretado desde la noción de *valencias afectivas* (Elias, 2008). Mediante este término, Elias explicita la profunda necesidad vital de los seres humanos por entablar relaciones con los demás. Las valencias orientadas hacia los otros suelen encontrar una sólida vinculación y anclaje, por ejemplo, en la reciprocidad emocional entre dos amantes o en una relación de amistad basada en la confianza mutua. En otros casos, pueden permanecer libres e insatisfechas, fundamentalmente, ante la dolorosa situación de no sentirnos correspondidos en el amor o cuando sucede la muerte de un ser querido. Las valencias que nos vinculan con otras personas de manera directa “o bien indirectamente a través de las referencias a símbolos comunes” (Elias, 2008, p.164) están en la base del cambiante equilibrio de la relación yo-nosotros condicionando el sentir y actuar afectivo de las personas.

En definitiva, la propuesta teórica y empírica de la sociología figuracional de Norbert Elias presenta dos aportes fundamentales en torno del abordaje de la dimensión de lo emocional:

1) Permite problematizar sobre el proceso de naturalización o biologización de los sentimientos “por fuera de toda necesaria mirada dialéctica entre cultura y biología” (Kaplan, 2020, p. 155). La expresión de las emociones, así como la función que cumplen en la estructura psíquica del individuo, no dependen de su naturaleza humana, sino de las redes de interdependencias que se tejen a lo largo de la historia (Bolaños Florido, 2016). La vergüenza ante la desnudez, la culpa, el miedo a la pérdida del prestigio social o el temor a sí mismo, no son estados internos del individuo sino respuestas socio-psíquicas “a las coacciones que los hombres ejercen sobre los demás dentro de la interdependencia social” (Béjar 1991, 77).

2) Ninguna formación social puede perdurar sin una *autorregulación* de los afectos y las emociones. La contención de los impulsos emocionales está ligada al aumento de las redes de interdependencia que otorgan un sentido a la existencia individual.

El andamiaje teórico epistemológico del programa sociológico de Norbert Elias habilita a una comprensión profunda sobre la estructura social de la personalidad (habitus) fundada en las vinculaciones afectivas que tejemos a lo largo de nuestra vida. Nos invita a poner en el centro de la escena a la dimensión emocional para analizar las distintas formas de convivir entre los seres humanos.

Lo emocional en el constructivismo estructuralista de Pierre Bourdieu

El programa sociológico de Pierre Bourdieu habilita una comprensión de las prácticas de afectividad en el campo educativo. Su perspectiva genetista estructuralista que articula la relación entre la experiencia subjetiva y las disposiciones corporales “representa una auténtica revolución epistemológica en la medida en que sienta las bases para proponer una mirada relacional sobre el individuo y la estructura social” (Kaplan y Galak, 2022, p. 47).

Aun cuando las emociones no hayan sido un objeto de estudio de su propuesta sociológica podemos afirmar que la noción de habitus comporta una dimensión afectiva que se materializa en una serie de disposiciones compartidas por individuos del mismo grupo social o clase. La disposición regulada de los cuerpos, y en particular, la expresión de la afectividad se encuentra atravesada por lógicas de poder. Los “afectos socializados” (Bourdieu, 1999, p.217) constituidos en el campo doméstico establecen lazos fundamentales entre las imposiciones inherentes de las estructuras objetivas (las de los campos sociales) y las estructuras encarnadas en los cuerpos (habitus). En efecto, las disposiciones afectivas que permiten a los agentes participar en el juego social de las estructuras objetivas, aunque sean percibidas como *naturales*, son resultantes de aprendizajes e innumerables ajustes infinitesimales del individuo para sentirse *a la altura* en los distintos lugares sociales que previamente les han sido reservados.

Bourdieu toma contacto con la noción de habitus mediante la lectura de *Architecture gothique et pensée scolastique* (Panofsky, 1967). En ese trabajo, Erwin Panofsky analiza las relaciones entre el arte gótico y la escolástica medieval, y el modo en que se reproducen las estructuras a partir del monopolio de la educación utilizando la noción de *habitus mental*.

Bourdieu descubre aquí que las estructuras sociales no son productos que se heredan sin más, sino que son elementos que pueden servir para la conservación del orden social, pero también para su transformación –como él mismo dice, no solo se interioriza un *opus operantum*, sino un *modus operandi*, una forma particular de ver y actuar en el mundo social, abierta e inconclusa– (Kaplan y Galak, 2022, p. 51).

Es a partir de los años 70 que los *habitus mentales* se transforman en *habitus* en

un sentido estrictamente bourdieuano. Bajo la influencia del concepto de *técnicas corporales* de Marcell Mauss abandona la fuerza formadora de hábitospanofskyany resignifica su definición de *habitus* para entenderlo como *historia hecha naturaleza* o *historia hecha cuerpo* (Kaplan y Galak, 2022).

Por otro lado, Vázquez Gutiérrez (2022) argumenta que lo que inspiró el desarrollo de la teoría del habitus formulada en *Bosquejo de una teoría de la práctica* (Bourdieu, 1972), fue su oposición a la teoría sartreana sobre las emociones. Bourdieu adoptará una posición crítica frente a la tradición racionalista de Sartre a partir de la influencia de la fenomenología. A partir de las lecturas de Maurice Merleau-Pontý, Bourdieu encontrará la preocupación por la superación de antagonismos reduccionistas heredados del dualismo cartesiano. “En la teoría práctica de Bourdieu podemos encontrar una reelaboración sociológica-política de los nudos problemáticos abordados por la fenomenología genética: el tema de la historicidad de la conciencia, el problema de la temporalidad y la corporalidad” (Ferrante, 2008, p. 3).

Es el propio autor quien hace referencia a este origen de la teoría del habitus (Sapiro, 2007) aunque también puede visualizarse en la similitud entre el título de su escrito y el de la obra de Sartre denominada *Bosquejo de una teoría de las emociones* (1939). Esta búsqueda de confrontación con la teoría sartreana constituye el punto de partida para el desarrollo de la noción bourdiana de habitus al mismo tiempo que da cuenta de la relación entre su génesis y la dimensión emocional (Vázquez Gutiérrez, 2022).

Desde la perspectiva estructural constructivista, el habitus representa los modos de ser, actuar, sentir e interpretar el mundo por parte de los individuos, en un ida y vuelta entre su propia subjetividad y los condicionamientos sociales.

Las lecturas desde y sobre Bourdieu dan cuenta de cómo el habitus es una categoría que establece puentes entre las estructuras y las prácticas, entre la estructura y la agencia, entre la materialidad del mundo social y la experiencia subjetiva, entre los condicionamientos objetivos y los dramas de la existencia (Kaplan y Galak, 2022, p. 50).

Los puentes entre mundo social y subjetividad no pueden ser comprendidos sin tener en cuenta las emotividades desde su matriz relacional. El habitus es a la vez producido por las prácticas sociales y productor de prácticas sociales. Es la vía de interiorización de lo exterior y de exteriorización de lo interiorizado (Bourdieu, 1991).

El habitus le permite al individuo disponer de un sistema de valores y creencias mediante los cuales incorpora, produce y reproduce una lectura del mundo. Es un principio generador de prácticas duraderas y transferibles que funcionan como estructuras estructuradas y estructurantes de los modos de pensar, sentir y actuar (Bourdieu y Passeron, 1998). Conformado por una serie de disposiciones que son compartidas por individuos del mismo grupo social o clase (Bourdieu, 2007), el

habitus determina las prácticas de los sujetos, y con estas el cuerpo y las emociones, que están orientadas según el contexto. Al modificarse las condiciones sociales, materiales y simbólicas de existencia, las prácticas corporales y afectivas también se transforman de manera interrelacionada.

Aprendemos por el cuerpo. El orden social se inscribe en los cuerpos a través de esta conformación permanente, más o menos dramática, pero que siempre otorga un lugar destacado a la afectividad y, más precisamente, a las transacciones afectivas con el entorno social (Bourdieu, 1999, p. 184).

Vale la pena preguntarnos en este punto por la relación entre cuerpos y emociones desde la lógica bourdiana. En este sentido, ¿cuáles son los vínculos que se establecen entre la *hexis* corporal y el habitus emotivo? La dimensión afectiva del habitus requiere ser interpretada teniendo en cuenta la relevancia al proceso de aprendizaje como determinante de los modos de sentir y de actuar frente al mundo. Los cuerpos, más allá de su soporte biológico, van siendo moldeados por el contexto social (o, en términos bourdianos, según el campo) generando así una determinada *hexis corporal* mediante la cual se expresan y comparten las emociones y sentimientos con el entorno. El autor, al referirse a la diferenciación entre sexos, destaca que el tradicional aprendizaje y los ritos de institución respecto de la masculinidad y la feminidad, tienden a inscribir dichas diferencias en los cuerpos mediante la vestimenta, los modos de andar, hablar, comportarse, mirar, y otros, entre los cuales podríamos incluir distintas maneras de sentir (“los niños no lloran”). De esta forma, las clasificaciones sociales (y toda una serie de características que se asocian a cada categoría como ser las de femenino y masculino en este caso) se naturalizan en *hexis* corporales diferenciadas según el grupo al cual se pertenezca. Este proceso de naturalización se lleva a cabo mediado por las emociones.

Tanto la acción pedagógica diaria (“ponte derecho”, “coge el cuchillo con la mano derecha”) como en los ritos de institución, esta acción psicosomática se ejerce a menudo mediante la emoción y el sufrimiento, psicológico e incluso físico, en particular, el que se inflige inscribiendo signos distintivos, mutilaciones, escarificaciones o tatuajes, en la superficie misma del cuerpo (Bourdieu, 1999, p. 185).

La adquisición del habitus primario en el seno del campo doméstico se produce mediante la socialización de los afectos. En ciertos grupos sociales las disposiciones para sentir (experimentadas como “vocación” o “herencia profesional”) que se estructuran durante la infancia ya están ajustadas a las presiones o tácticas de los campos sociales tales como los ritos de institución que prevé el sistema escolar. Las pruebas iniciáticas de preparación y selectividad de las instituciones educativas, en efecto, cumplen un papel determinante como legitimadoras de una inversión libidinal aprendida durante la infancia signada por “transacciones imperceptibles,

compromisos seminconscientes y operaciones psicológicas (proyección, identificación, transferencia, sublimación, etcétera.)” (Bourdieu, 1999, p. 218).

La posición diferencial de los agentes en la estructura social se traduce en un desigual acceso a los recursos materiales y simbólicos disponibles en los diversos campos sociales. La distinción que garantiza la posesión de cierto capital social, cultural e institucional configura formas de poder, reconocimiento y estatus para aquellos que los detentan bajo la forma de capital simbólico. Es por ello que en el campo doméstico es fundamental el desarrollo de una sensibilidad hacia una forma particular de capital simbólico. Esta actividad pedagógica estriba en una serie de renunciaciones y sacrificios donde el sujeto, desde muy pequeño, reprime sus impulsos a cambio de obtener, por parte de los padres, manifestaciones de reconocimiento, consideración y admiración. En el marco de este compromiso mutuo fundado en una muy alta carga emocional “el niño incorpora lo social en forma de afectos, pero con un contenido de color y calificación social” (Bourdieu, 1999, p. 220).

Los afectos socializados por la propia lógica del orden doméstico que asume la figura de un orden moral, contienen una alta carga de deseos reprimidos que, sepultados en lo más profundo del cuerpo, “están grabados en forma de culpabilidades, de fobias, o en una palabra, de pasión” (Bourdieu, 1999, p. 222). Los efectos sociales de un cierto *destino* familiar se inscriben sobre los cuerpos en tanto receptáculo y espejo de los ritos sociales atravesados por una matriz emocional. Los distintos grupos, que comparten un habitus y una hexis corporal determinados socio-históricamente (aunque no por ello idénticos, ya que son influenciados también por los contextos particulares y la subjetividad de cada individuo), expresan mediante su postura, su modo de hablar, su sentir, una relación con los otros signada por la sumisión o dominación simbólica. Las relaciones entre quienes se ubican en posiciones de superioridad frente a quienes son puestos en un lugar inferior, están mediadas por el habitus y el hexis corporal que, al naturalizarse, operan como un factor de legitimación del orden social.

Movimientos hacia lo alto, masculinos, movimientos hacia lo bajo, femeninos, derecha contra docilidad (...) las oposiciones sociales del orden social tanto entre dominantes y dominados como entre dominantes-dominantes y dominados-dominados, están siempre sexualmente sobredeterminadas, como si el lenguaje corporal de la dominación y de la sumisión sexual hubiese suministrado al lenguaje corporal y verbal de la dominación y de la sumisión social sus principios fundamentales (Bourdieu, 1999, p. 116).

La eficacia de la dominación simbólica radica en el reconocimiento práctico de los dominados que (sin saberlo o en contra de su propia voluntad) aceptan tácitamente el sentido de los límites impuestos por los grupos dominantes. Estas disposiciones físicas asumen a menudo la forma de *emoción corporal* (vergüenza, timidez, ansiedad,

culpabilidad) que “se revela en manifestaciones visibles como el sonrojo, la turbación verbal, la torpeza, el temblor...” (Bourdieu, 1999, p. 224). La emoción corporal, en efecto, expresa una forma de sometimiento al juicio dominante a pesar de uno mismo y, como hemos señalado, contra lo que le pide el propio cuerpo.

La violencia simbólica de este modo es una fuerza de coerción que, al no ser reconocida como tal, presenta a las relaciones de dominación como naturales. Su legitimidad se sustenta en la incorporación de ciertos esquemas que los individuos ponen en funcionamiento (alto/bajo, masculino/femenino, blanco/negro, razón/emoción) para percibirse y evaluarse, o para percibir y evaluar a otros. La diferenciación entre los distintos componentes de estos esquemas estructura sentimientos ligados al orgullo o la vergüenza según la posición que los grupos ocupan en la estructura social (Bourdieu, 1991). En este sentido, la violencia simbólica es un proceso fuertemente ligado a la dimensión afectiva de nuestras disposiciones corporales.

El efecto de la dominación simbólica (de un sexo, una etnia, una cultura, una lengua, etcétera) no se ejerce en la lógica pura de las conciencias cognitivas, sino en la oscuridad de las disposiciones donde están inscritos los esquemas de percepción, evaluación y acción que fundamentan, más acá de las decisiones del conocimiento y los controles de la voluntad, una relación de conocimiento y reconocimiento prácticos profundamente oscura para sí misma (Bourdieu, 1999, 225).

La complicidad de los dominados es el efecto de poder inscrito de manera duradera sobre los cuerpos que asume la forma de disposiciones físicas como mirar para abajo, hablar por lo bajo, no mirar a la cara; es decir, de *creencias prácticas* que se vuelven sensibles ante determinadas manifestaciones simbólicas de poder por parte de los grupos dominantes que estructuran modos de sentir. Si bien Bourdieu afirma que las pasiones del habitus de los dominados (desde el punto de vista del sexo, la cultura o la lengua) no constituyen un *destino* o, en otras palabras, una construcción irreversible, si representa una “relación social somatizada” que no puede transformarse mediante un mero esfuerzo de la voluntad, basado en una toma de una conciencia liberadora:

Quien es víctima de la timidez se siente traicionado por su cuerpo, que reconoce prohibiciones y llamadas al orden paralizadoras donde otro, fruto de condiciones diferentes, vería incitaciones o conminaciones estimulantes. Resulta del todo ilusorio creer que la violencia simbólica puede vencerse sólo con las armas de la conciencia y la voluntad: las condiciones de su eficacia están duraderamente inscritas en los cuerpos en forma de disposiciones que, particularmente en los casos de las relaciones de parentesco y otras relaciones sociales concebidas según este modelo, se expresan y se sienten en la lógica del sentimiento o el deber, a menudo confundidos en la experiencia

del respeto, la devoción afectiva o el amor, y que pueden sobrevivir mucho tiempo después de la desaparición de sus condiciones sociales de producción (Bourdieu, 1999, p.236).

Estamos en condiciones de afirmar desde la perspectiva bourdiana, que las emociones son prácticas que emergen de nuestras disposiciones corporales condicionadas por el lugar que ocupamos en la estructura social y por un contexto socio histórico cultural. Desde una mirada de largo plazo, las disposiciones para sentir representan una historia social incorporada signada por los efectos de la dominación simbólica.

En su obra *El baile de los solteros* (2004), Bourdieu analiza las transformaciones de la relación entre cuerpo y afectividad en el transcurso del tiempo. Este trabajo nos remite a la propia biografía del autor, dado que se sitúa en las zonas rurales de Bearne y observa a quienes fueran sus compañeros de infancia en dicha región.

Como explicita en *Autoanálisis de un sociólogo* (2006) con sus colegas de escuela primaria, más allá de compartir aula, manifiesta mantener una cierta distancia a causa del oficio de su padre en el correo.

Aunque muy próximo de mis compañeros de escuela primaria, hijos de campesinos modestos, de artesanos o de tenderos, con los que lo tenía prácticamente todo en común, excepto el éxito que me distinguía un poco, estaba separado de ellos por una especie de barrera invisible que se expresaba a veces en determinados insultos rituales contra *lousemplegants*, los empleados ‘de manos blancas’, un poco del mismo modo que mi padre estaba separado de los campesinos y de los obreros entre los cuales vivía su condición de funcionario subalterno pobre (Bourdieu, 2006, p. 118).

Podemos hipotetizar que esta diferenciación le permite mantener una mayor distancia al escribir *El baile de los solteros*(2004), donde describe cómo a partir de una serie de cambios de orden económico y sociocultural que determinan el pasaje de una concepción de matrimonio como bien patrimonial a la del matrimonio por elección, las experiencias emocionales y corporales, tanto individuales como colectivas, se ajustan a este nuevo orden sentimental.

Mientras que en la sociedad de antaño el matrimonio era, ante todo, un asunto de la familia, ahora la búsqueda de pareja es algo que, como es sabido, pertenece a la iniciativa del interesado. Lo que se trata de comprender mejor es por qué el campesino de los caseríos está intrínsecamente desfavorecido en esta competición y, con mayor exactitud, por qué se muestra tan poco adaptado, tan desconcertado, en las situaciones institucionalizadas de encuentro entre los sexos (Bourdieu, 2004, p. 110-111).

En el pasado, el mercado matrimonial y las estructuras económicas de la

comunidad representaban un todo orgánico organizado. El presente y porvenir de una familia estaba ligado al sistema matrimonial, convirtiéndose así en una actividad económica de extrema importancia. Este modo de organización social fue sufriendo modificaciones a lo largo del tiempo a partir del aumento de la población y el cambio de la actividad económica. Al momento del estudio de Bourdieu, las estrategias matrimoniales se adaptan a estas nuevas condiciones sociales produciendo una nueva forma de relacionarse y generando un nuevo status para los hijos primogénitos de los caseríos que ya no contaban con el mandato familiar para conseguir esposa.

Las transformaciones en los modos de formar pareja, junto con la irrupción en el territorio de nuevos actores y un contacto más fluido con el entorno urbano, comienzan a producir nuevos discursos en torno a la figura del campesino que pasa a ser visto como “hosco”, “poco sociable”, “gruñón”, “poco amable con las mujeres” (Bourdieu, 2004). Los hijos mayores, que eran quienes permanecían en los caseríos para continuar con las actividades productivas de la familia, van a sufrir los efectos de estos discursos y del nuevo orden sentimental, lo cual ejerce efectos en la concepción respecto a su cuerpo y, por ende, en sus experiencias emotivas en los bailes populares.

En efecto, incómodo con su cuerpo, se muestra tímido y torpe en todas las situaciones que requieran salir del propio ser u ofrecer el propio cuerpo como espectáculo. Ofrecer el cuerpo como espectáculo, en el baile, por ejemplo, presupone que uno acepta exteriorizarse y que tiene una conciencia satisfecha de la propia imagen que se entrega a los demás. El temor al ridículo y la timidez, por el contrario, están relacionados con una conciencia aguda del propio ser y del propio cuerpo, con una conciencia fascinada por su corporeidad (Bourdieu, 2004, p. 117).

La relevancia de este trabajo radica en su contundencia al resaltar el modo en que la producción de ciertos esquemas clasificatorios de percepción, contribuyen a la dominación simbólica a través de mecanismos de autoclasificación. La aplicación de sistemas clasificatorios que normalizan prácticas de violencia en función de ciertos habitus y hexis corporales se encuentran en la base de emotividades signadas por un sufrimiento social y dan lugar a la constitución de autoimágenes deterioradas. Haciendo una transposición entre la escena de los bailes descritos por Bourdieu y el escenario escolar, es posible sostener que los efectos de la dominación simbólica configuran prácticas afectivas de dolor social. Este sufrimiento que atraviesa a la vida ciertos grupos sociales asume la forma de “emoción corporal”, se revela a través de los sentimientos de vergüenza, culpa, humillación, entre otros, y sienta las bases de un habitus emotivo mediante el cual se construye una percepción acerca de la propia autovalía social.

Recapitulando

Los programas sociológicos propuesto por Norbert Elias y Pierre Bourdieu constituyen un andamiaje teórico-metodológico a través de los cuales es posible asumir una mirada relacional e histórica de los fenómenos sociales.

La dimensión afectiva de la noción de *habitus* (Bourdieu, 1991, 1999, 2012), de *hexis corporal* (Bourdieu, 1991) así como la de *estructura social de la personalidad* (experimentada como segunda naturaleza) (Elias, 1987) nos permiten poner en cuestión las miradas dicotómicas entre individuo y sociedad (o subjetividad y mundo social) así como las que tienden a enfrentar cuerpos y emociones, y nos invita a una comprensión más profunda respecto de los procesos sociales en general y los procesos educativos en particular.

Bajo el supuesto de que todo orden social es de naturaleza afectiva, la potencialidad de estas perspectivas consiste en posicionar a las emociones como objeto de estudio de una Sociología de la Educación de matriz crítica, en contraposición a una lectura biologizante de las emociones.

El corazón de la obra de Norbert Elias (...) late alrededor de la organización de las emociones desde una perspectiva de larga duración mientras que, para Pierre Bourdieu, (...) los efectos subjetivos del ejercicio de la dominación simbólica operan sobre los sentimientos de autovalía social (Kaplan, 2022, p. 53).

Precisamente, desde la lectura de estos autores, postulamos la existencia de un *habitus emotivo* que se conforma a partir de las transformaciones de largo plazo en la estructura social. Es posible identificar puntos de contacto entre ambos programas sociológicos que aportan a la construcción dicho concepto:

- Pensar en el *habitus* (o segunda naturaleza) a la luz de la sociología de Norbert Elias nos permite interpretar la conformación de la estructura social de la personalidad desde de una perspectiva de larga duración considerando las formas de organización de las sociedades y la estructuración específica de las emotividades de los individuos que las conforman. En esta misma línea, la noción de *habitus* en la sociología de Pierre Bourdieu sienta las bases para el análisis de los efectos subjetivos de la dominación simbólica que se materializan bajo la forma de emoción corporal.

- Las disposiciones para sentir representan un proceso de incorporación social. Son producto de los aprendizajes que los individuos interiorizan bajo la forma de un inconsciente social que lleva impreso las marcas de la memoria y los signos de época.

- La sociología figuracional junto al constructivismo estructuralista nos

aproximan a un enfoque del comportamiento humano a partir de la imbricación entre los cambios en la estructura social y la estructura psíquica. Las investigaciones en torno a las transformaciones en la vida educativa, requieren de un abordaje integral de los procesos psicogenéticos y sociogenéticos en simultáneo.

Esta mirada procesual y relacional de las emociones que operan como “eslabones de unión de la sociedad” (Elias, 2008) o como nexos entre las imposiciones de los campos sociales y las estructuras encarnadas en los cuerpos (Bourdieu, 1999) nos permite interpretar que las percepciones, acciones y sentimientos del individuo acerca del mundo que le ha tocado en suerte están sujetas a su condición social. En este sentido, las disposiciones para sentir son antes que nada disposiciones sociales. Materializan un habitus de clase, donde los individuos son clasificados y calificados por la posesión y despliegue de ciertas habilidades socioemocionales en los distintos espacios sociales de los que participan. Las experiencias emotivas de un individuo tienen consecuencias en su autoestima, jugando un papel importante en su constitución subjetiva. La expresión corporal de la vergüenza, timidez, ansiedad, culpabilidad y miedo es experimentada como una segunda naturaleza, desconociendo los mecanismos de la dominación simbólica que están en su origen. De allí su legitimidad y su poder para perpetuarse sobre nuestras disposiciones físicas más allá de una toma de conciencia liberadora.

Desde el campo de la Sociología de la Educación crítica recuperamos estas contribuciones con el objeto de posicionar a las emociones como vertebradoras de los fenómenos educativos teniendo en cuenta su carácter procesual, relacional e histórico. Bajo este horizonte epistemológico, la indagación por la dimensión afectiva que estructura las relaciones de interdependencia escolar requiere necesariamente considerar las condiciones de época signadas por dinámicas de poder y de resistencia entre los distintos grupos sociales.

En el espacio educativo la producción y legitimación de un habitus emotivo se encuentran profundamente ligadas a la construcción de sentimientos de autovalía social a partir de un movimiento dialéctico entre las condiciones objetivas y las expectativas subjetivas (que asumen la forma del sentido de los límites). Poner en el centro de la escena escolar las disposiciones para sentir significa asumir a la afectividad como un problema público que atañe a la existencia colectiva y nos invita a la construcción de una trama escolar que desnaturalice las dinámicas de dominación que organizan la vida social.

Notas

¹Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires y Magister en Ciencias Sociales con mención en Educación por la FLACSO. Investigadora Principal del CONICET. Profesora Titular Regular en la Universidad Nacional de La Plata y en la Universidad de Buenos Aires.

Directora del Programa de investigación sobre “Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos”.

² Doctor en Educación por la Universidad de Buenos Aires; Becario postdoctoral del CONICET. Profesor en la Universidad Nacional de Hurlingham y en la Universidad de Buenos Aires. Integrante del Programa de investigación sobre “Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos” dirigido por la Dra. Carina Kaplan.

³ Doctor en Educación por la Universidad de Buenos Aires; Becario postdoctoral del CONICET. Profesor en la Universidad Nacional de Hurlingham y en la Universidad de Buenos Aires. Integrante del Programa de investigación sobre “Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos” dirigido por la Dra. Carina Kaplan.

Referencias Bibliográficas

Béjar, H. (1991). La sociología de Norbert Elias: las cadenas del miedo. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 56, 61-82. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=249405>

Bolaños Florido, P. (2016). El estudio socio-histórico de las emociones y los sentimientos en las Ciencias Sociales del siglo XX. *Revista de Estudios Sociales*, 55, 178-191. <https://journals.openedition.org/revestudsoc/9762?lang=fr>

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taratus.

Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. (2004). *El baile de los solteros. La crisis de la sociedad campesina en el Bearn*. Barcelona: Anagrama

Bourdieu, P. (2006). *Autoanálisis de un sociólogo*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. (2007). *La miseria del mundo*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, P. (2012). *Bosquejo de una teoría de la práctica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1998). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ciudad de México: Fontamara.

Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Elias, N. (1990) *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península.

Elias, N. (1998). Los seres humanos y sus emociones: un ensayo sociológico procesual. En: N. Elias. *La civilización de los padres y otros ensayos* (pp.290-329). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Norma.

Elias, N. (2008). *Sociología fundamental*. Barcelona: Gedisa.

Ferrante, C. (2008). Corporalidad y Temporalidad: Fundamentos Fenomenológicos de la Teoría Práctica de Pierre Bourdieu. *Nómadas. Revista crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, Universidad Complutense de Madrid, 20, 299-323. <file:///C:/Users/Isocs/Downloads/ecob.+NOMA0808440299A.PDF.pdf>

Goudsblom, J. (2008). La vergüenza como dolor social. En Kaplan, C. V. (coord.) *La civilización*

en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Miño y Dávila.

Kaplan, C.V. (2018). La naturaleza afectiva del orden social. Una cuestión rezagada del campo de la sociología de la educación. *Sudamérica. Revista de Ciencias Sociales*, 9, 117-128. <https://fn.mdp.edu.ar/revistas/index.php/sudamerica/article/view/3145/3069>

Kaplan, C. V. (2020). Emoción y capitalismo. En R. Espinoza Lolas y J. F. Angulo Rasco (Comp.). *Conceptos para disolver la educación capitalista* (pp. 147-158). Barcelona: Terra Ignota Ediciones.

Kaplan, C.V. (2022). *La afectividad en la escuela.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

Kaplan, C. V. y Galak, E. (2022). El sentir es relacional. Pensar Bourdieu, pensar el habitus emotivo. En Carina V. Kaplan (Dir.) *Emociones, sensibilidades y escuela* (pp.47-58). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Kaplan, C. V. y Szapu, E. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo.* CLACSO, Voces de la Educación, ENSV y Nosótrica Ediciones. http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_1804.pdf

Sapiro, G. (2007). Anexo. Entrevista de Pierre Bourdieu con Gisele Sapiro, 7 de junio de 2000. En P. Champagne, L. Pinto, y G. Sapiro [eds.]. *Pierre Bourdieu, sociólogo.* Ciudad Autónoma de Abuelos Aires: Nueva Visión.

Vázquez Gutiérrez, J. P. (2022). Poder simbólico, ilusio y afectividad en la sociología de Pierre Bourdieu. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, 9, 1-26. <https://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v29/2448-5799-conver-29-e17878.pdf>

Vergara Mattar, G. (2010). Norbert Elías: El cuerpo en los entramados a la lógica de lo procesual. *Revista Argentina de Sociología*, 8 (14), 15-34. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26922202002>

Desigualdades, derechos y demandas. Una investigación desde la sociología de la educación sobre las tensiones de la escolarización en las periferias del conurbano bonaerense

Inequalities, rights and demands. An investigation from the sociology of education on the tensions of schooling in the peripheries of the Buenos Aires suburbs

Eduardo Langer¹

Carlos Minchala²

Resumen

La investigación en el campo de la sociología de la educación en Argentina se aboca en los últimos años, entre otras problemáticas, a describir las tensiones que se producen entre la intensificación de las desigualdades sociales, los discursos de ampliación de derechos y las demandas que los distintos actores de la educación realizan para enfrentar las privaciones en sus vidas cotidianas. La hipótesis que se propone desarrollar es que como contracara de la agudización de las situaciones de pobreza y precariedad urbana, los individuos insisten por ejercer sus derechos en los barrios y en las instituciones que habitan, aquí específicamente en relación con sus escolaridades. Para ello, se trabaja a través de un diseño de una metodología de investigación de base múltiple mediante la aplicación de encuestas estructuradas y entrevistas en profundidad a estudiantes del nivel secundario del partido de San Martín durante el 2021. Algunos de los resultados expresan que esas poblaciones que viven en condiciones de precariedad son cotidianamente excluidas de los derechos más básicos de la vida, entre ellos la educación, y a la vez como contracara producen búsquedas, insistencias y estrategias por ser reconocidos, afirmarse como sujetos de derecho e incluso la posibilidad para pensar el futuro en términos de realización personal.

Palabras clave: Desigualdades, Derechos, Demandas, Escolaridad.

Abstract

Research in the field of the sociology's education in Argentina has focused in recent years, among other problems, on describing the tensions that occur between the intensification of social inequalities, the discourses of expanding rights and the demands that different actors in education perform to face deprivation in their daily lives. The hypothesis that is proposed to be developed is that as a counterpart to the exacerbation of situations of poverty and urban precarity, individuals insist on exercising their rights in the neighborhoods and in the institutions, they inhabit, here specifically in relation to their schooling. To do this, we work through a design of a multiple-base research methodology through the application of structured surveys and in-depth interviews to students at the secondary level of the San Martín district during 2021. Some of the results express that these populations that live in precarity conditions are daily excluded from the most basic rights of life, including education, and at the same time as the other side they produce searches, insistences and strategies to be recognized, affirm themselves as subjects of law and even the possibility to think about the future in terms of personal fulfillment.

Keywords: Inequalities, Demands, Rights, Schooling.

Introducción

La investigación en el campo de la sociología de la educación en Argentina se aboca en los últimos años, entre otras problemáticas, a describir las tensiones que se producen entre la intensificación de las desigualdades sociales, los discursos de ampliación de derechos y las demandas que los distintos actores de la educación realizan para enfrentar las privaciones en sus vidas cotidianas. Las tensiones entre ciudadanía y democracia en el contexto de las sociedades capitalistas, siguiendo a Torres (2008), están en el corazón de la discusión mundial sobre la reforma educativa y afectan el discurso académico y la práctica de la educación.

Estos debates en el campo de la sociología de la educación sobre la tensión entre derechos y desigualdades de los sujetos en las instituciones educativas, por supuesto, no son nuevos. Por ejemplo, en la década del 60 clásicos del campo disciplinar tales como Bowles y Gintis en Estados Unidos, Bourdieu en Francia y/o Bernstein en Inglaterra describieron los contrastes entre el sistema político y el económico que por un lado dificultan la vida en sociedad y que por otro lado permiten pensar desde esos opuestos al lugar de la escuela y lo que allí adentro sucede.

Hoy, desde otro paradigma y otra tradición en investigación, atender a la situación actual de los derechos en una sociedad atravesada por profundas brechas de desigualdad social y extremas condiciones de precariedad (Butler, 2010) en las que habitan vastas poblaciones, implica la pregunta quiénes son los sujetos que sufren esas condiciones y cuáles son sus prácticas en el marco de una sociedad de empresa (Foucault, 2016). Esos individuos conforman “esa población flotante intra y supraliminar, población liminar que constituirá, para una economía que ha renunciado al objetivo del pleno empleo, una reserva constante de mano de obra a la que llegado el caso se podrá recurrir, pero a la que también se podrá devolver a su estatus en caso de necesidad” (Foucault, 2016. p. 247). A la vez, esa “población liminar” (Foucault, 2016) reacciona, es decir demanda en la sociedad contemporánea y despliegan una serie de prácticas para afirmarse y ser reconocidos como sujetos de derechos en contextos de pobreza urbana, particularmente en relación a sus escolaridades. Nos aproximamos a esos interrogantes en términos de prácticas situadas y contextualizadas (Das, 2011; Thomasz & Girola, 2016), agenciamientos (Deleuze, 2008) y luchas (Langer, 2017a) de las poblaciones que viven en contextos de desigualdad social y pobreza urbana. Así, la hipótesis que se propone desarrollar es que como contracara de la agudización de las situaciones de pobreza y precariedad urbana, los individuos insisten por ejercer sus derechos en los barrios y en las instituciones que habitan, aquí específicamente en relación con sus escolaridades. Ellos y ellas despliegan estrategias (De Certeau, 2000; Foucault, 2001) para problematizar las situaciones de exclusión, injusticia y desigualdad social que afectan cotidianamente a sus vidas, a los barrios e instituciones. Se producen estrategias en

y desde la escuela, lo cual permite pensar a esa institución, pero también a la calle y al barrio como “lugares de poder” (De Certeau, 2000) y “espacio de ciudadanía” (Tamayo, 2006) en donde los actores insisten por afirmarse y ser reconocidos como sujetos de derechos.

El artículo se organiza en cuatro partes. En la primera, se explicita la metodología desarrollada en el proceso de investigación. En la segunda parte, se presentan algunas notas conceptuales acerca de la relación entre derechos y desigualdades sociales. Luego, se describen los resultados de investigación que se refieren a la tensión entre desigualdades, derechos y demandas de estudiantes en tanto sujetos que buscan y luchan de diferentes formas posibles por reconocimiento en la sociedad. Para finalizar, se condensan algunas conclusiones preliminares.

Breves referencias metodológicas del estudio

Se propone una metodología de base múltiple que articula la producción de información a partir de la realización de encuestas semiestructuradas y de entrevistas en profundidad a estudiantes del nivel secundario del Partido de San Martín durante el 2021 con el objetivo de describir la realidad sociodemográfica, educativa y cultural de la población, así como la opinión que los y las estudiantes tienen respecto a la escuela, la escolaridad y las prácticas pedagógicas producidas en las instituciones. La combinación de métodos nos permite reducir el riesgo de que las conclusiones reflejen sesgos sistemáticos (Maxwell, 1996), a la vez que permite una descripción de mayor profundidad.

En relación con la producción de información a partir de la realización de encuestas³, se diseñó un instrumento que tuvo como objetivo describir y comprender la realidad sociodemográfica, educativa y cultural de la población, así como la opinión que los y las estudiantes tienen respecto a la escuela, la escolaridad y las prácticas pedagógicas producidas antes, durante y luego de la pandemia. Participaron estudiantes de primero a sexto año de 22 escuelas de gestión estatal del Partido de San Martín. El criterio de selección (Goetz & Lecompt, 1988) de escuelas fue la ubicación de las instituciones en el espacio urbano por las que se eligieron representativamente escuelas por cada zona de emplazamiento según distribución del NBI en cuatro cuartiles. La muestra total fue de 2814 personas que incluye estudiantes, docentes y madres/padres del nivel secundario. Aquí se trabajan resultados que corresponden a estudiantes.

A la vez, también se realizó un trabajo cualitativo de entrevistas en profundidad en dos escuelas del nivel secundario del Partido de San Martín. Se seleccionaron instituciones ubicadas en radios censales con diferentes situaciones de precaridad, Bajo y Alto NBI, en José León Suárez y Loma Hermosa, respectivamente. Específicamente se trabajó con estudiantes de 1ro, 3ro y 6to año de secundaria. Ese criterio de selección (Goetz & Lecompt, 1988) se realizó con el propósito de identificar

las necesidades y demandas en relación de sus derechos como ciudadanos/as y las condiciones de vida en sus barrios y los modos en que gestionan y vivencian la continuidad y/o discontinuidad del derecho a la educación y los sentidos que le otorgan a la escolaridad en sus diferentes etapas. La propuesta metodológica pretende captar la multiplicidad de elementos que conforma la compleja trama entre escuela, sujetos y espacio urbano (Grinberg, 2020).

El procesamiento y análisis de la información obtenida se realiza a través de la utilización de dos programas informáticos. Los resultados cuantitativos relevados con las encuestas se procesaron con el programa SPSS que permite el trabajo con grandes volúmenes de datos para su rápido desarrollo estadístico. Mientras que la información cualitativa obtenida de las entrevistas en profundidad se trabajó con el programa Atlas Ti, el cual provee herramientas para analizar de forma combinada, datos de audio, imágenes y textos relacionados con las formas que tienen los y las estudiantes de vivenciar la escolaridad. La totalidad de la información se amplió hasta su saturación a través del método de comparación constante (Glaser & Strauss, 1967), lo cual permitió la identificación de regularidades y relaciones discursivas en torno las formas de producirse la escolaridad, atendiendo a las desigualdades sociales, los derechos y las demandas de los y las estudiantes del nivel secundario en contextos de precariedad urbana del Partido de San Martín, tal como nos abocamos a continuación a conceptualizar.

La escolaridad entre las tensiones de las desigualdades y los derechos.

Las investigaciones que en la actualidad indagan la compleja trama entre derechos, niñez/juventudes y desigualdades (Alvarado et al., 2021; Durán-Strauch, 2017; J. Grinberg & Isacovich, 2020; Llobet, 2020; Llobet & Medan, 2015; Vázquez, 2015; Vommaro, 2019) dan cuenta de las tensiones que se producen entre los discursos de garantía de derechos que plantean las políticas públicas y su puesta en acto (Durán-Strauch, 2017; Gándara, 2019; J. Grinberg & Isacovich, 2020). Los trabajos que se focalizan en las juventudes latinoamericanas (Alvarado et al., 2021; Vommaro, 2019) dan cuenta que en la última década se ha producido una ampliación de derechos y reconocimiento de las diversidades, pero que las desigualdades sociales persisten e incluso algunas de ellas se han incrementado (Vommaro, 2019) y diversificado (Dubet, 2020) debido a los efectos y rezagos de las políticas neoliberales con las cuales convergieron la recepción de los postulados de la Convención Internacional de los Derechos del Niño[a] (J. Grinberg & Isacovich, 2020). Los índices de desempleo, pobreza, precariedad de la salud y vivienda de los y las jóvenes son mayores en relación con la población en general y, siguiendo a Vommaro (2019), “las desigualdades son mucho más profundas entre los [y las] jóvenes que en otros grupos sociales” (p. 1201). Ellas se agudizan aún más entre

la población joven de mujeres, indígenas, migrantes, diversidades sexo-genéricas, habitantes de barrios populares de las urbes metropolitanas (Alvarado et al., 2021; Núñez, 2011; OEA, 2021).

En ese marco de discusiones, atendiendo a la multiplicidad de desigualdades que se intersecan en la población joven, algunos trabajos se focalizan en los procesos de violencia social e institucional que afecta de forma diferenciada a la población infantil y juvenil (Alvarado et al., 2021; Llobet & Medan, 2015). Otros/as autores/as discuten la relación entre políticas públicas y juventudes (Isacovich, 2013, 2015; Llobet, 2020; Van Raap, 2017; Vázquez, 2015), se indaga en las políticas de inserción laboral de jóvenes (Isacovich, 2015; Jacinto, 2010) y discuten la relación entre escolarización e inserción laboral (Guzmán et al., 2020; Jacinto, 2016), a la vez que se resaltan las dificultades que ello supone debido a los condicionamientos estructurales (Isacovich, 2015). También hacen una lectura feminista de las normativas de protección de la infancia (Llobet, 2020), con lo cual dan cuenta de las disputas por el control de los cuerpos y de la sexualidad de las mujeres en la sociedad contemporánea.

De manera específica, las investigaciones que indagan acerca de la ampliación del derecho a la educación (Acosta, 2020; Arroyo & Litichever, 2019; Feldfeber & Gluz, 2019; Gentili, 2009; Krichesky, 2018), dan cuenta de las tensiones que se producen entre los principios normativos y su puesta en acto. En contextos de pobreza extrema, como es el caso del Partido de San Martín, la expansión de la escolarización se ha producido en tensión con las reconfiguraciones e intensificaciones de las desigualdades sociales y educativas (Gentili, 2009; Minchala & Langer, 2021; Saforcada, 2020). Dicha ampliación dispar, se expresa en la inclusión de sectores que antes no ingresaban a la escuela (Armella, 2018; Dafunchio & Grinberg, 2013; S. Grinberg, 2015; Langer, 2017a; Machado, 2016), pero también en la persistencia de grupos poblacionales sin acceso o con acceso notablemente diferenciado a la oferta escolar (Acosta, 2020; Guzmán et al., 2020).

Describir esas reconfiguraciones de las desigualdades hacia la actualidad (Minchala & Langer, 2021; Reygadas, 2020), implica poder abordar la problemática en términos multidimensionales (Dubet, 2020) y relacionales (Tilly, 2000) debido al “estadillo de las clasificaciones y los estatus” (Dubet, 2020, p. 28). Además, en ese escenario en el cual se tensiona la norma acerca de la garantía de derechos con las situaciones de desigualdad y pobreza que atraviesan a las poblaciones de las ciudades de Latinoamérica, los y las jóvenes despliegan acciones/movilizaciónes (Vazquez, Ospina Alvarado, Galindo Ramírez y Langer, 2015) como formas de resistencia a la exclusión y desigualdad. Las demandas son variadas y aparecen en formulaciones “clásicas” o innovadoras, tales como educación pública, empleo y salud, así como también exigen por transporte, espacios verdes, nuevas tecnologías, disputan por el espacio urbano y reconocimiento de las diversidades y sexualidades (Núñez, 2011;

Vommaro, 2019).

Esas disputas y luchas por el reconocimiento implican no solo la aceptación legítima de los individuos, en este caso las juventudes, dentro de la comunidad social (Honneth, 2019), sino que también advierten la urgencia de una justa redistribución del poder y la riqueza (Fraser, 2000) debido a que las insistencias por ser reconocidos/as “tienen lugar en un mundo de desigualdades materiales exacerbadas: en cuanto a la renta y la propiedad, en el acceso al trabajo asalariado, la educación, la asistencia sanitaria y el tiempo de ocio [...] la exposición a la toxicidad medioambiental” (Butler & Fraser, 2016, p. 24). De acuerdo con las autoras, uno de los desafíos de nuestro presente es articular las políticas del reconocimiento con la redistribución para responder a las demandas de nuestra era (Butler & Fraser, 2016).

Más allá de la mirada dicotómica entre reconocimiento y redistribución (Butler & Fraser, 2016), entre idealización de la norma/ley/convención y su puesta en acto (J. Grinberg & Isacovich, 2020), entre universalización de los derechos y prácticas situadas (Magistris, 2020), entre Estado y ciudadanos/as (Marshall & Bottomore, 1998), aquí proponemos aproximarnos a los derechos y su relación con las desigualdades en términos de relaciones de fuerza (Foucault, 2001), en el cual interactúan distintos actores en planos que van desde la enunciación de principios normativos de alcance global hasta la toma de decisiones en la vida cotidiana. A diferencia de los marcos analíticos que proponen pensar al Estado como un ente supremo de poder que otorga derechos a la comunidad política de ciudadanos/as (Marshall & Bottomore, 1998), aquí se prefiere indagar las formas en que el poder es ejercido en la sociedad a través de diversas relaciones sociales e institucionales (Mussetta, 2009) y prácticas de gobierno y autogobierno de regulación de la conducta (Castro Gómez, 2010; Cortés, 2013; Cruikshank, 2007; De Marinis, 1999; S. Grinberg, 2006; Langer, 2013) de las juventudes.

En el proceso de configuración de derechos, la noción de gobierno no se refiere únicamente a lo ejercido por el Estado, sino que “abarca esferas más primordiales y anteriores a éste como el gobierno de uno mismo, el gobierno de la familia, el gobierno de la economía o el gobierno de la moral” (Mussetta, 2009, p. 46). Esta propuesta analítica permite pensar los derechos de los y las jóvenes como tácticas de poder que producen subjetividades (sujetos de derechos) autogobernables (Argüello, 2015). Las prácticas de autogobierno “equivalen a lo que se denomina tecnologías del yo (technologies of the self), en cuya base se encuentra la idea del cuidado de sí, es decir, aquellas maneras en las que los seres humanos llegan a entender y actuar sobre sí, dentro de ciertos regímenes de autoridad y saber, y a través de ciertas técnicas dirigidas a la auto-superación” (Argüello, 2015, p. 85).

En el marco de esa perspectiva analítica, se describen las formas en que en la sociedad contemporánea, atravesada por discursos y lógicas conservadoras,

los individuos son quienes son llamados a asumir un papel activo para asegurar el reconocimiento y cumplimiento de sus derechos (Collet & Grinberg, 2021; Langer et al., 2019) a través de técnicas y estrategias (De Certeau, 2000; Foucault, 2001) de autorganización “para conquistar aquello que se precisa y no se posee” (Bussi, 2022, p. 272). En los contextos de precariedad urbana, los discursos acerca del emprendedurismo operan responsabilizando a la población por sus situaciones (Collet & Grinberg, 2021). Así, el anhelo de autosuperación y empoderamiento se produce y expresa como una relación de poder que actúa a través de la subjetividad y no en contra de ella, dado que “la voluntad de empoderar, o el deseo de ayudar a [las personas que viven en condiciones de pobreza], tiene que equilibrarse con el imperativo de que ellas deben ayudarse a sí mismas” (Cruikshank, 2007, p.74). En esa perspectiva, los éxitos y fracasos de las personas se explican a partir de las acciones individuales, más que por razones estructurales.

Las acciones, técnicas y estrategias (Foucault, 2001; De Certeau, 2000) de gobierno y autogobierno que despliegan los individuos, siguiendo a Rose (1996), tienen su propia lógica de integración y exclusión dado que las poblaciones que viven en condiciones de precariedad son “excluidas” de los beneficios de una vida de elección y autorrealización, lo cual intensifica las situaciones de desigualdades económicas, sociales, culturales y políticas a las que se están expuestas vastas poblaciones, en este caso particular las juventudes. En ese marco de discusiones, atender las demandas y estrategias de estudiantes en contextos de precariedad urbana permiten dar cuenta de las formas en que los y las jóvenes vivencian hoy sus derechos, específicamente en relación con su escolaridad y las condiciones de vida en sus barrios, de lo cual nos ocuparemos en el apartado que sigue.

Entre denunciar la precariedad y demandar reconocimiento

En el Partido de San Martín, al igual que en muchas otras ciudades del sur global, se observan algunos de los efectos de los acelerados procesos de gentrificación y urbanización (Janoschka & Sequera, 2014; Prévôt Schapira, 2000), tales como la configuración de asentamientos y barrios informales (Carman et al., 2013; Segura, 2020), la profundización de las condiciones de precariedad (Butler, 2010) y degradación ambiental (Curuchet et al., 2012) a las que está expuesta la población, así como también la intensificación de las desigualdades sociales y educativas.

Una de las características de la estructura poblacional del Partido de San Martín es que el 60% de habitantes corresponde al grupo de población joven —rango etario de 0 a 39 años— (Centro de Estudios Económicos Urbanos, 2019). De ese universo, 50.015 jóvenes, entre 15 y 19 años, se encuentran en edad escolar del nivel secundario, de los cuales se calcula que el 22% de esa población no se encuentra con posibilidades de asistir a una institución educativa del nivel secundario dentro del

Partido de San Martín (Centro de Estudios Económicos Urbanos, 2019). En relación a la disponibilidad de servicios que son esenciales para el desarrollo de la vida, enfocándonos en la población de estudiantes del nivel secundario encuestados/as que vive en zonas con mayores situaciones de precariedad⁴, casi un 11 % no disponen de luz eléctrica, el 80 % tiene gas por garrafas, sólo el 53.74 % afirman que cuentan con servicio de recolección de basura en sus barrios, casi el 20 % no disponen de agua corriente en sus hogares, sólo el 40 % dispone de red cloacal en los hogares y menos del 70 % tiene acceso a conexión estable de internet. Esos datos expresan grandes brechas con los y las estudiantes que viven en lugares emplazados con NBI bajo, lo cual da cuenta de la persistencia e intensificación de las formas desiguales de acceder a servicios básicos con efectos en diferentes ámbitos de la vida cotidiana tales como la educación.

Tabla 1. Servicios que disponen los/las estudiantes en su hogar. Según NBI y en % (N= 1885)

Servicios	NBI			
	Bajo	Medio bajo	Medio alto	Alto
Luz eléctrica	93.01	95.94	93.83	89.86
Gas por garrafa	63.88	66.13	61.36	80.17
Recolección de basura	64.33	70.76	63.63	53.74
Agua corriente	88.31	92.04	88.96	79.73
Red cloacal	59.33	64.97	59.41	39.20
TV por cable	82.24	80.17	77.92	75.33
Internet	88.16	87.12	88.63	68.72
Total	N= 659 34.9 %	N= 691 36.7 %	N= 308 16.4 %	N= 227 12 %

Fuente: Elaboración propia en base a encuestas aplicadas a estudiantes del nivel secundario del Partido de San Martín durante el 2021.

Las brechas en la distribución de los servicios públicos expresan que en esas áreas de la urbe metropolitana, los espacios son heterogéneos y variados debido a que las viviendas, las infraestructuras y servicios urbanos se encuentran distribuidos de manera diferenciada por la ciudad (Carman et al., 2013, p. 11). En ese contexto, los y las jóvenes tensionan los discursos acerca de la expansión de derechos con sus demandas y exigencias, pero también a través de estrategias y acciones para lograr tener expectativas de objetos, servicios o derechos que no se poseen. Los sujetos en las escuelas enuncian y denuncian las condiciones de precariedad (Butler, 2010) y degradación ambiental (Curutchet et al., 2012) a las que están expuestas sus vidas

en las instituciones y en los barrios e instituciones, con efectos en las formas en que los individuos ejercen y vivencian sus derechos, tal como lo expresa la directora de una escuela del nivel secundario emplazada en los márgenes del Partido a la que asiste una población que mayormente vive en condición de pobreza estructural:

Si vos tenes que salir de tu casa con ojotas porque está todo embarrado porque garuó, porque tenés un problema de salud, qué sé yo, de tu mamá. Y tenés que llevarla en una silla o cargada por los vecinos hasta donde pase el colectivo porque la ambulancia no llegó. Y, tu policía es el pibe que vende merca, que está en la punta de la esquina y que te dice si podés salir o no. Entonces vos decís, ¿dónde está la salud?, ¿dónde está la seguridad?, ¿dónde está el Estado que me protege?, ¿dónde está ese Estado al que le pago los impuestos? (...) Todo tiene impuestos. Entonces estamos pagando todo eso y no reciben nada, no reciben iluminación en la noche. (...) Ahora en el asentamiento sí hay agua corriente. No hay gas. Anda a comprar una garrafa social, encontrás una. Todas las demás no son sociales. Transporte no hay. Las calles están destrozadas. El basurero pasa por algunos lugares, ni siquiera pasa por todos los lugares. El barrendero no está. Esto es [nombra al barrio]. Si vos de acá te movés a Suárez el barrendero pasa, tenés luz, tenés agua corriente, el basurero también pasa, y tenés las calles asfaltadas. Anda al centro de Suárez, y te fuiste para el lado de [nombra a uno de los barrios ubicados en la periferia] estás en el mismo problema que acá, con los mismos problemas de seguridad y todo. (Directora, Escuela Secundaria, Partido de San Martín, 21 de abril de 2022)

¿Dónde está la salud?, ¿dónde está la seguridad?, ¿dónde está el Estado que me protege?, ¿Por qué no hay iluminación en la noche? Esas preguntas se suceden como reclamos y exigencias de la población en los barrios en los cuales nos abocamos en esta investigación. Allí, en esos espacios de la urbe en donde “la ambulancia no llega”, los y las ciudadanos/as buscan los recursos por sus propios medios, con la ayuda de los/las vecinos/as se autoorganizan para ejercer los derechos básicos que se necesitan, pero no se poseen (Bussi, 2022).

La pregunta acerca del lugar del Estado no supone de ningún modo su ausencia como comúnmente se suele creer, sino que advierte sobre las formas en que se hace presente en los territorios dejando actuar y llamando a los y las ciudadanos/as a responsabilizarse de sus condiciones de existencia (Grinberg, 2006; Cruikshank, 2007; Collet y Grinberg, 2021), particularmente en los barrios en contextos de precariedad urbana y desigualdad social.

El gas, la seguridad, el transporte, la infraestructura de las calles, el servicio de recolección de basura son necesidades que persisten con el tiempo en los asentamientos y barrios de las urbes metropolitanas del sur global, como es el caso del

Partido de San Martín, atravesado por un patrón de urbanización predominantemente excluyente (Segura, 2017). En esos lugares se observan espacios urbanos difusos, policéntricos y fragmentados “que tiene impactos significativos en términos de desigualdades sociales y espaciales” (Segura, 2017, p. 28), tal como relata la directora de la escuela en términos de problemáticas centrales del barrio comparativamente y en relación al centro de la localidad contigua en la que disponen de esos servicios básicos. No así en su periferia en donde las necesidades son las mismas que las del barrio en las que está ubicada su escuela. En sintonía, los y las estudiantes de escuelas ubicadas en esas distintas localidades resaltan las situaciones de precariedad que afectan a sus barrios:

Me gustaría que asfaltan todas las calles porque hay calles sin asfaltar. Eh, después la iluminación, todos esos cables están tirados. Y no sé si es que se pueda hacer, viste, que es un zanjón, este, que lo pongan, que lo tapen, que tapen todo, creo que hay algo como para que puedan tapar y que se haga piso y quede abajo, bueno me gustaría eso, que lo tapen, creo que ahí cambiaría más, mucho. (Estudiante mujer, 18 años, 6to año del nivel secundario, Loma Hermosa, 11 noviembre 2021).

Si es que se pudiera el tema de la basura, de que tiran un montón de basura. Las calles siempre están llenas de basura, es un asco. Y que arreglaran las veredas, las veredas están todas rotas, es un lío tremendo, nada más. Eso, el tema de la basura y el arreglo de las veredas. (Estudiante varón, 17 años, 6to año del nivel secundario, José León Suárez, 19 noviembre 2021).

En esos espacios del Partido de San Martín, las demandas y deseos de los y las jóvenes se refieren a que mejoren las condiciones materiales de la infraestructura de las calles, la iluminación, que arreglen las veredas, así como también denuncian los problemas ambientales, tales como “tapar el zanjón” en donde se albergan las aguas residuales y la urgencia de la recolección de la basura. Allí, en donde pobreza urbana y degradación ambiental (Curuchet et al., 2012) se entrecruzan afectando a sujetos e instituciones, la población asume un papel activo para asegurar el cumplimiento de sus derechos, mediante una serie de estrategias, quedando las comunidades libradas a la gestión de sí (Grinberg, 2006; Rose, 1996), tal como un estudiante lo describe:

Los tachos de basura lo hacen la misma gente, lo hacen con ladrillo, con canastos. El municipio no se encarga de poner una ley fija o a enseñarnos correctamente a la gente del barrio a tirar la basura. De última si tienen un mueble o algo, hacen una fogata y empiezan a quemar, la gente del barrio saben que están quemando, van y tiran su basura allí donde están quemando. Y por eso pienso que la basura también es un problema. Mis vecinos de abajo encargaron, no sé cómo son, pero son contenedores grandes. Ellos en su patio tenían mucha basura, entonces empezaron a tirar todo allí y dejan los

contenedores. Son dos contenedores, están afuera de mi casa, entonces la gente va y agarra la basura que piensa que la puede usar o tira más basura dentro de los contenedores de afuera porque en sus casas no hay contenedores o no pasa por sus casas, cómo se llama, el camión de la basura. (Estudiante varón, 14 años, 3er año del nivel secundario, Loma Hermosa, 11 noviembre 2021)

Frente a la situación y/o problema de la basura, los vecinos hacen sus propios tachos y autogestionan contenedores debido a que el municipio no se encarga o el camión recolector no pasa por sus casas. En ese escenario, el gobierno de la población y la política pública implica prácticas de autogobierno y responsabilidad individual como eje de acción (Grinberg et al., 2013). Es decir, se produce una traslación de las responsabilidades hacia los sujetos y las comunidades (Grinberg, et al., 2013), lo cual se expresa en la autogestión y en el llamado a hacerse cargo de sus problemas, incluso de sus propios riesgos (O'Malley, 2006), en las formas en que los/as vecinos/as buscan resolver el problema ambiental generado por la basura en sus barrios.

Allí, en esos lugares en donde los individuos denuncian las precarias condiciones socioambientales y económicas que persisten y se intensifican con el tiempo, ellos y ellas también insisten y buscan ser reconocidos (Butler & Fraser, 2016; Honneth, 2019) dentro de una comunidad que está en constante reconfiguración (Fistteti, 2004). En esos lugares, las luchas por el reconocimiento buscan no solo “ser aceptados por su comunidad social” (Honneth, 2019, p. 158), sino que también implican de formas variadas la “redistribución del poder y la riqueza” (Fraser, 2000, p. 57) para enfrentar “las limitaciones a las que son sometidos los individuos en el propósito de lograr [los ideales de] autorrealización” (Vásquez, 2013, p. 195) y participación del pleno derecho como iguales en la vida social (Fraser, 2000). Específicamente, en los barrios urbanos del Partido de San Martín, esas búsquedas de reconocimiento (Butler & Fraser, 2016; Honneth, 2019) de los y las estudiantes se expresan como una forma de afirmarse como sujetos de derechos (Kelsen, 1982; Zarka, 1999), pero también como resistencia y lucha contra la exclusión (Langer, 2017b) en un mundo que se imaginan de diferentes formas desde los cuales pueden tensionar sus deseos.

Los y las jóvenes producen sus expectativas respecto del mundo que viene más allá de esas dispares situaciones de vida, específicamente en relación a los niveles de precariedad en las que habitan. En este sentido, la Tabla 2 expresa que, en las áreas con menores condiciones de pobreza (Bajo NBI) el 35,5% de la población mira el mundo porvenir con mayor desesperanza, es decir, consideran que el mundo estará peor que ahora debido a que la exacerbación de las desigualdades en diferentes ámbitos de la vida social y también por el deterioro ambiental. Mientras que en las zonas con mayores situaciones de precariedad (Alto NBI) el 39,5% de personas proyectan una sociedad con esperanza, es decir, consideran que estaremos mejor

que ahora. Allí, los y las jóvenes se permiten creer que el mundo estará mejor y que las cosas pueden cambiar pero también, como dijeron algunos de los/las estudiantes, porque “viene una nueva generación con distintos pensamientos” o porque frente a la impotencia de la crisis ecológica se produce un “despertar colectivo a nivel social sobre los aspectos ambientales”.

Tabla 2. Opinión de estudiantes acerca de cómo se imaginan el mundo en 10 años según NBI. En % (N=1964)

	NBI				Total
	Bajo	Medio bajo	Medio alto	Alto	
Mejor	35,2%	29,3%	31,2%	39,5%	32,9%
Igual	19,9%	19,8%	20,5%	21,8%	20,2%
Peor	35,5%	40,8%	40,1%	24,4%	36,9%
No contesta	9,4%	10,1%	8,2%	14,3%	10,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia en base a encuestas aplicadas a estudiantes del nivel secundario del Partido de San Martín durante el 2021.

Es cierto también que entre el sector de mayor pobreza, se observa que el 14,3% de la población que vive en áreas con altos niveles de NBI prefiere no contestar. Allí se producen sus matices en un mundo de incertidumbres que, más allá de las miradas dicotómicas, consideran que los avances y retrocesos devienen juntos/articulados en la sociedad contemporánea, tal como expresa un estudiante que supone “que la ciencia seguirá avanzando, es en lo único que podemos mejorar sin parar, pero a nivel social, ambiental y económico seguimos y vamos a seguir empeorando”. Esos matices, esas búsquedas pero fundamentalmente esos reconocimientos de los que hablábamos antes, los y las jóvenes, se producen en y desde la escuela, tal como señala otro estudiante:

[La escuela sirve] Vendría a ser el tema de amigos, sacando el tema de estudios. Allí podes llegar a conocer gente. Yo lo veo así. Vos estás buscando algo y los demás también están buscando algo ¿entendés? Y ese algo lo van ir buscando con el tiempo y lo van ir encontrando igual que yo. Qué es lo que yo quiero. Algo que aspiramos, a lo que vos quieres llegar a ser algo en la vida y yo tal vez me gustaría llegar a ser alguien reconocido, no sé. Que la gente te agarre y te mire “mirá, que chavón que es este”, yo lo veo así. Que me reconozca la gente y que diga “mirá lo que está haciendo este chavón, se mató toda la vida para ser algo así”, yo lo veo así. (Estudiante varón 13 años,

1er año del nivel secundario, José León Suárez, 26 de noviembre, 2021).

En esos espacios de la urbe, los y las jóvenes otorgan un lugar importante a la escuela debido a que allí hacen amigos/as, estudian, conocen gente, pero también colectivamente buscan y encuentran aquello que aspiran llegar a ser en la vida. La escuela brinda la posibilidad de encontrarse con el otro/a, “de volver a la vida pensable, soportable y compartible” (Collet y Grinberg, 2021, p. 25). En la intersección escuela/barrio/sujetos (S. Grinberg, 2020), las situaciones de precaridad y degradación ambiental son tensionadas con los deseos y aspiraciones que producen los individuos en y desde la escuela. “Llegar a ser algo en la vida” y “llegar a ser alguien reconocido”, son enunciados que expresan el sentido que tiene la educación en sus vidas como posibilidad para pensar el futuro (Berardi, 2019) en términos de realización personal, y a la vez como estrategia para afirmarse como ciudadanos/as. En ese contexto, la lucha por el reconocimiento también se expresa a través de los deseos y expectativas que producen los y las estudiantes, así como también en la capacidad de pensar futuros posibles (Berardi, 2019) en un contexto de múltiples y entrelazadas exclusiones y desigualdades (Butler & Fraser, 2016).

Esos deseos y expectativas de futuros posibles, a los cuales nos hemos referido, son centrales para los y las jóvenes en los barrios. Más allá de las condiciones de vida, terminar la escuela secundaria implica para ellos y ellas un salto y una posibilidad de mejorar sus vidas. Así, la Tabla 3 expresa aquello que se imaginan haciendo luego de la escuela, con ciertas particularidades y variaciones tales como el género que son significativas para seguir explorando en futuros trabajos. Así, los varones que se piensan trabajando al terminar la secundaria no varía en función de las condiciones de precaridad del emplazamiento (70,87% para NBI alto, y 70,85% para NBI bajo). Sí hay varianza comparativamente con las estudiantes mujeres, dado que el 57,79% de ellas se imagina trabajando luego de la escuela en lugares con NBI alto, y el 61,11% en las zonas con NBI bajo. De manera general, las expectativas para vincularse al mercado laboral en todos los casos siempre son mayores para los varones que en las mujeres. Las mayores o menores situaciones de precaridad no pareciera afectar tanto esa expectativa como sí lo es el ser mujer o varón en los barrios.

A su vez, son las mujeres quienes poseen más esperanzas de continuar estudios comparativamente con los jóvenes varones, tanto en las áreas con NBI alto (52,29%) como en zonas con NBI bajo (64,07%). Por un lado, identificamos la varianza significativa de lo que esperan las mujeres con aquello que anhelan los varones en relación al estudio, tanto en las zonas con menores condiciones de pobreza (50%), así como en los lugares con altos niveles de precaridad (50,48%). Por otro lado, destacamos la diferencia entre las mismas jóvenes mujeres de diferentes emplazamientos urbanos, a diferencia de lo que sucede con la idea de trabajo, en la que pareciera haber una condicionalidad para poder imaginarse de esa forma en

relación a dónde y cómo se vive. También se produce una distinción interesante entre varones y mujeres en relación al pensarse haciendo nada, donde para los primeros pareciera haber incidencia de las condiciones de precaridad a diferencia de las segundas en las que no hay variación. Por último, destacamos que la incertidumbre del futuro, el no poder imaginarse qué harán luego de la escuela, se acrecenta sobre todo en los sectores con menores carencias, sean varones (10.85 %) o en mujeres (11.85 %).

Tabla 3. Expectativas de estudiantes al terminar la secundaria según NBI. En % (N= 1780)

	Género	NBI				Total
		Bajo	Medio Bajo	Medio Alto	Alto	
Trabajando	Varón	70,85	73,96	66,01	70,87	54,38
	Mujer	61,11	71,42	66,91	57,79	45,61
Estudiando	Varón	50	49,03	46,4	50,48	54,38
	Mujer	64,07	71,76	69,11	52,29	45,61
Haciendo Nada	Varón	2	3,87	4,57	5,82	54,38
	Mujer	2,22	1,7	2,2	1,83	45,61
No me lo puedo imaginar	Varón	10,85	11,08	10,45	8,73	54,38
	Mujer	11,85	9,18	11,02	7,33	45,61

Fuente: Elaboración propia en base a encuestas aplicadas a estudiantes del nivel secundario del Partido de San Martín durante el 2021.

Esas variaciones plantean el desafío de describir los modos de producirse las desigualdades socioeducativas en términos estructurales diferencialmente entre los y las estudiantes según sus lugares de emplazamiento urbano así como el género, la clase, etnia que es prioritario seguir explorando para describir cómo se expresan los efectos en los deseos y aspiraciones que ellos y ellas tienen en y desde la escuela. Tienen expectativas de continuar estudiando o de trabajar en su gran mayoría, lo cual, como mencionamos antes, permite a los individuos vivenciar la escolaridad en términos de realización personal, y a la vez como estrategia para afirmarse como sujetos de derechos, en este caso de educación o de trabajo futuro.

Esos deseos se enmarcan en discursos y técnicas de empoderamiento (empowerment) que, impulsadas como estrategias de lucha contra la pobreza, configuran “tecnologías de ciudadanía” (Cruikshank, 2007, p. 84) destinadas a empoderar a las poblaciones que viven en condiciones de precaridad y desigualdad

social. Tal como decía el estudiante que citamos con anterioridad, “se mató toda la vida para llegar a ser algo así”, ello da cuenta que en la sociedad contemporánea se viven las vidas en términos de emprendedorismo, es decir “vivimos tiempos en que el único límite que podemos aceptar refiere a aquello que podamos/queramos ser, en suma, en tiempos del *tú puedes*” (Collet y Grinberg, 2021, p. 15-19).

En los contextos de desigualdad social al que nos estamos refiriendo, es importante advertir que del otro lado de esa responsabilización que recae sobre uno/a mismo/a, se produce la pregunta por quiénes son los incluidos y los excluidos de los beneficios de una vida de elección y autorrealización (Collet y Grinberg, 2021; Rose, 1996), quiénes llegan a alcanzar la “promesa de la felicidad” (Ahmed, 2019) dentro de un campo de decisiones y acciones supuestamente libres (Rose, 1996), pero que se encuentran cotidianamente limitadas debido a las condiciones de precariedad (Butler, 2010) a las que está expuesto el ser humano para cubrir sus necesidades básicas de subsistencia. En ese escenario, los y las estudiantes tensionan los discursos acerca de la ampliación de derechos y el reconocimiento con las situaciones de precariedad que atraviesan a los individuos:

Los indigentes que no son reconocidos, nadie los ayuda, nadie les da una mano, por eso tienen que vivir así. [¿Qué significa esto de ser reconocido?] Ser reconocido es ser aceptado, para empezar. Una persona que no lo reconoce a otra es porque no le acepta [...] Si un indigente no es ayudado, no es reconocido porque no lo reconocen, a eso es lo que voy. No hay reconocimiento en la sociedad porque no hay compromiso. No hay eso de decir ayudémoslo para que salga adelante. Es como que, bueno, ya está allí dice la gente, ¿entendes? La sociedad en sí, no todos obviamente, no todos compartimos esos ideales, pero las personas que manejan la sociedad, por así decirlo, no miran por esas personas, ni velan por esas personas, por eso no las reconocen, porque no les importan, no las aceptan, por eso. (Estudiante varón 18 años, 6to año del nivel secundario, José León Suárez, 12 de noviembre 2021).

El enunciado “los indigentes no son reconocidos, nadie les ayuda, por eso tienen que vivir así”, advierte que la lucha por el reconocimiento (Butler & Fraser, 2016; Honneth, 2019) implica preguntarnos acerca de cómo vive el otro/a y cómo vivimos con los otros/as, quiénes son, quiénes somos y cómo son pensados (Collet y Grinberg, 2021). Esas interrogantes permiten ubicar la discusión acerca del reconocimiento (Butler & Fraser, 2016; Honneth, 2019) en un marco de relaciones de poder y condiciones de desigualdad, tal como dice el estudiante dado que hay “personas que manejan la sociedad” y que para él “no las reconocen, no les importa, no las aceptan”. En esas afirmaciones, se expresan la disputa de relaciones de poder entre fuerzas dominantes de quienes manejan la sociedad y quienes no son reconocidos y aceptados en ella. Según las lógicas de funcionamiento de “la sociedad de empresa”

(Foucault, 2016) —en la cual cada individuo es considerado como “empresario de sí mismo, que es su propio capital, su propio productor, la fuente de [sus] ingresos” (p. 265)— los “menos competitivos” quedan al margen de la promesa de una vida de autorrealización personal, son quienes hoy constituyen la “población liminar” (Foucault, 2016) e insisten por ser reconocidos como sujetos de derechos (Kelsen, 1982; Zarka, 1999).

Los efectos del no re-conocimiento y aceptación (Honneth, 2019) en la sociedad contemporánea, pueden recaer sobre las personas en condición de indigencia, como lo menciona el estudiante, pero también sobre las personas en situación de desempleo, particularmente la población joven que es excluida del mercado laboral, los y las migrantes, comunidades indígenas, pueblos afrodescendientes y grupos LGBTQI+ y diversidades sexo-genéricas que buscan afirmarse y ejercer sus derechos, sólo por decir algunos ejemplos de la vida cotidiana de quiénes son los y las estudiantes que hoy transitan las escuelas. Así, el reconocimiento expresa parte de esas luchas y disputas que se producen en la sociedad contemporánea, atravesadas por los discursos del emprendedorismo (Collet y Grinberg, 2021; Cruikshank, 2007; Rose, 1996), a la vez que dan cuenta de lógicas de inclusión y exclusión de la población que no son fáciles de entender y que hay que seguir estudiando en y desde el campo de la sociología de la educación dado que tiene efectos diferenciados en las formas del ejercicio de la ciudadanía, de los derechos sociales y de la educación. Allí, entre los llamados a la autorrealización personal y al empoderamiento (empowerment) —que lejos de proponer pensar el *común* responden a los determinismos individualistas—, los y las jóvenes llaman a ese común, se diferencian de esas racionalidades para velar, ayudar y comprometerse con uno mismo, así como por y con el otro/a.

Reflexiones para cerrar

El objetivo fue describir las tensiones que se producen entre los discursos sobre la ampliación de derechos, la intensificación de las desigualdades y las demandas que los/las jóvenes despliegan para enfrentar las privaciones de subsistencia. Indagar la situación actual de los derechos en una sociedad atravesada por profundas brechas de desigualdad social y extremas condiciones de precaridad (Butler, 2010) en las que habitan vastas poblaciones, nos permitió aproximarnos a las formas en que los y las jóvenes hoy vivencian, cómo perciben al barrio, cuáles son las problemáticas y necesidades, así como también sus demandas para afirmarse y ser reconocidos.

Así, hoy y desde hace algunas décadas el campo de las investigaciones en sociología de la educación se estructura a partir de una tradición socio educativa para pensar y describir las formas que asume la escolarización de jóvenes pertenecientes a familias de distintos grupos sociales y evidenciar procesos de creciente diferenciación del sistema educativo (Meo, 2016, p. 11). Esta investigación asume que desde una

perspectiva postestructuralista no se puede pensar ni describir la tensión entre derechos, desigualdades y demandas sin pensar en nociones centrales como las relaciones de poder y fuerza, y con ellas las de gobierno, gestión y empoderamiento dado que permiten construir un marco analítico que se adecúa a la heterogeneidad de las demandas de la sociedad contemporánea, en la cual se exaltan las aparentes libertades individuales, “llamando constantemente a la población a “administrar los ‘costos’ de la propia libertad” (Fistetti, 2004, p. 168) y responsabilizando a los individuos de sus situaciones, tal como se describió en el análisis de los datos e información producidos en la investigación.

Los resultados a través de los datos producidos por encuestas a estudiantes del nivel secundario muestran que en el Partido de San Martín las desigualdades sociales se producen de forma heterogénea debido a que las infraestructuras y servicios urbanos se encuentran distribuidos de manera diferenciada por la ciudad (Carman et al., 2013, p. 11). Ello trae consigo el desafío de pensar en marcos analíticos que permitan aproximarnos a la reconfiguración de las desigualdades no solo en términos de centro/periferia o fragmentación espacial, sino también atendiendo a la multiplicidad, diversificación y estallido de las clasificaciones (Dubet, 2020), y a la vez a los efectos que ello tiene en las formas en que los y las jóvenes vivencian y ejercen el derecho a la educación y el trabajo en la sociedad contemporánea (Guzmán et al., 2020; Jacinto, 2016; Miranda, 2017), así como también las diferencias que se presentan entre las expectativas de mujeres y varones al terminar la secundaria.

Así, cuando indagamos sobre las expectativas de los y las estudiantes, los resultados permiten pensar en la multiplicidad de futuros posibles (Berardi, 2019) que se producen en y desde la escuela como “líneas de fuga” (Deleuze & Guattari, 2010) y resistencias frente a las aparentes imposibilidades, condicionamientos y determinismos que suelen recaer sobre las poblaciones que viven en contextos de precariedad urbana. En ese contexto, otro de los desafíos para el campo de estudio de la Sociología de la Educación se refiere a pensar en el presente de la escuela, pero también en su relación con el futuro, atendiendo particularmente a los deseos, aspiraciones, demandas y sentidos que producen los actores, en este caso los y las estudiantes pero podemos pensar también en los y las docentes, en los equipos de conducción, en una “sociedad de empresa” (Foucault, 2016) que opera llamando a los individuos a hacerse cargo de sus situaciones.

En sintonía con ello, las expectativas, deseos y demandas de los y las estudiantes se producen en el marco de una sociedad atravesada por los discursos y lógicas del emprendedurismo (Cruikshank, 2007; Collet y Grinberg, 2021, Rose, 1996) que responsabilizan a los individuos de sus éxitos y fracasos. Ello trae consigo el desafío de describir esas luchas por el reconocimiento (Butler & Fraser, 2016; Honneth, 2019) que los y las estudiantes dan cuenta en un marco de relaciones de poder (Foucault,

2001) y desigualdades sociales. “Los indigentes no son reconocidos, nadie les ayuda, por eso tienen que vivir así”, “quiero llegar a ser algo en la vida”, “me gustaría llegar a ser alguien reconocido”, son enunciados que advierten que el deseo de “ser reconocido” implica no solo la aceptación de los individuos en la comunidad social (Fistteti, 2004; Honneth, 2019), sino que también la posibilidad de pugnar contra las múltiples y entrelazadas injusticias y desigualdades (Butler & Fraser, 2016) sociales y educativas.

En definitiva, las tensiones que se producen en la compleja trama entre derechos, desigualdades y demandas de los y las jóvenes en la actualidad, plantean desafíos de pensar a través de marcos analíticos que permitan aproximarnos y dar cuenta desde el campo de la sociología de la educación, sobre quiénes y cómo son los y las incluidas/os y quiénes los/las excluidas/os hoy (Bourdieu & Saint Martin, 1998; Kaplan, 2005; Collet & Grinberg, 2021) de esa promesa a una vida de autorrealización personal, del pleno ejercicio de sus derechos como ciudadanos/as y cómo ello tiene efectos en la posibilidad de pensar futuros posibles (Berardi, 2019) en y desde la escuela.

Notas

Doctor en Educación (UBA); Magister en Ciencias Sociales (FLACSO); Lic. en Cs. de la Educación (UBA); Investigador Adjunto CONICET; Director de las carreras de Educación UNSAM; Profesor de Sociología de la Educación en Universidad Nacional de la Patagonia Austral y Universidad Nacional de San Martín. Correo: langereduardo@gmail.com

² Doctorando en Ciencias Sociales (FLACSO, Argentina); Magíster en Estudios Latinoamericanos (UASB-Ecuador); Lic. en Cs. de la Educación (PUCE-Ecuador); Becario PICT en la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM); Miembro del equipo de investigación del Centro de Estudios en Desigualdades, Sujetos e Instituciones (CEDESI) de la Escuela de Humanidades de la UNSAM. Correo: clminchala@gmail.com

³ Los resultados que se presentan en este texto se inscriben en el PICT “Dinámicas de escolarización y precariedad en la periferia metropolitana: un estudio con instituciones de educación secundaria en el área del Reconquista (Región Metropolitana de Buenos Aires)” enmarcada en el Laboratorio de Investigación de Ciencias Humanas (LICH) de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Argentina.

⁴ Aquí se trabajó con datos sociodemográficos del Censo Nacional de Población y Vivienda de 2010, los cuales fueron georreferenciados en el espacio urbano a través de herramientas SIG. Los datos se organizaron en cuatro percentiles cuyos polos van desde el NBI Bajo (radios con menor cantidad de hogares con pobreza) al NBI Alto (radios con mayor cantidad de hogares en situación de pobreza). Ello nos permitió agrupar a la población encuestada de acuerdo al nivel de NBI en el que están ubicadas las escuelas. Para medir las proporciones entre las expectativas que tienen los y las estudiantes al terminar la secundaria y NBI, en principio a través del programa SPSS se contabilizó el total de personas que realizaron la encuesta en cada uno de los niveles de NBI, simultáneamente se registró la cantidad de estudiantes que respondieron según cada variable.

Referencias Bibliográficas

- Acosta, F. (2020). Discusiones en torno al derecho a la educación y la escolarización en América Latina. In F. Acosta (Ed.), *Derecho a la educación y escolarización en América Latina* (pp. 9–14). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Caja Negra.
- Alvarado, S., Vommaro, P., Patiño, J., & Borelli, S. (2021). Estudios de juventudes: una revisión de investigaciones en Argentina, Brasil y Colombia, 2011-2019. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19, 1–25. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.11600/ricsnj.19.2.4545>
- Argüello, J. (2015). La noción de gubernamentalidad de Foucault para analizar los derechos humanos. *Revista El Cotidiano*, 194, 79–88.
- Armella, J. (2018). Acerca de lo común. La escuela y los muchos. Cinco líneas y una fuga. *Praxis Educativa*, 22, 147–159.
- Arroyo, M., & Litichever, L. (2019). Discusiones sobre el Régimen Académico de la escuela secundaria argentina. Aportes de un estado del arte. *Propuesta Educativa*, 2, 165–179.
- Berardi, F. (2019). *Futurabilidad. La era de la impotencia y el horizonte de la posibilidad*. Caja Negra.
- Bourdieu, P., & Saint Martin, M. (1998). Las categorías del juicio profesoral. *Propuesta Educativa*, 19, 4–18.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Siglo XXI.
- Bussi, E. (2022). Conquistar en la precaridad. Docentes en tensión entre la lucha y el dolor. In S. Grinberg (Ed.), *Silencios que gritan en la escuela. Dispositivos, espacio urbano y desigualdades* (1ra ed., pp. 267–286). CLACSO/UNSAM.
- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Paidós.
- Butler, J., & Fraser, N. (2016). *¿Reconocimiento o redistribución? Un debate entre marxismo y feminismo*. Editorial Traficantes de Sueños.
- Carman, M., Vieira da Cunha, N., & Segura, R. (2013). Antropología, diferencia y segregación urbana. In *Segregación y diferencia en la ciudad* (pp. 11–34). FLACSO/CLACSO.
- Castro Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Siglo del Hombre.
- Centro de Estudios Económicos Urbanos. (2019). *Análisis Integral Territorial. Partido de General San Martín*.
- Collet, J., & Grinberg, S. (2021). La educación managerial y sus fugas: entre la individualización y lo común. In J. Collet & S. Grinberg (Eds.), *Hacia una escuela para lo común. Debates, luchas y propuestas* (1st ed., pp. 13–30). Morata.
- Cortés, R. (2013). Prácticas de ciudadanización en la escuela contemporánea, Colombia, 1984 – 2004. *Pedagogía y Saberes*, 63–69.

- Cruikshank, B. (2007). The Will to Empower: Technologies of Citizenship and the War on Poverty. In B. Cruikshank (Ed.), *The Will to Empower. Democratic Citizens and Other Subjects* (pp. 67–86). Cornell University Press.
- Curutchet, G., Grinberg, S., & Gutiérrez, R. (2012). Degradación ambiental y periferia urbana: un estudio transdisciplinario sobre la contaminación en la región metropolitana de Buenos Aires. *Ambiente & Sociedad*, XV, 173/194. <https://doi.org/10.1590/S1414-753X2012000200010>
- Dafunchio, S., & Grinberg, S. (2013). Biopolítica y experiencia de la escolaridad en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. *Magisterio*, 7, 245–269.
- Das, V. (2011). State, Citizenship and the Urban Poor. *Citizenship Studies*, 15, 319–333.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer* (1a ed.). Universidad Iberoamericana.
- De Marinis, P. (1999). Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultiano (O un ensayo sobre racionalidad política del neoliberalismo). In R. Torres & F. García (Eds.), *Globalización, riesgo, reflexividad. Tres temas de teoría social contemporánea* (pp. 73–103). Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Deleuze, G. (2008). *Foucault*. Paidós.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2010). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. KADMOS.
- Dubet, F. (2020). *La época de las pasiones tristes. De cómo este mundo desigual lleva a la frustración y el resentimiento, y desalienta la lucha por una sociedad mejor*. Siglo XXI.
- Durán-Strauch, E. (2017). Derechos de niños y niñas: del discurso a la política local. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15, 879–891. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1520623062016>
- Feldfeber, M., & Gluz, N. (2019). Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: Alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina. *Revista Estado y Políticas Públicas*, 13, 19–38.
- Fistetti, F. (2004). *Comunidad. Léxico de política*. Nueva versión.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50, 3–20. <https://doi.org/https://doi.org/10.2307/3540551>
- Foucault, M. (2001). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)* (Segunda). Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2016). *Nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.
- Fraser, N. (2000). Nuevas reflexiones sobre el reconocimiento. *Artículos*, 4, 55–68.
- Gándara, M. (2019). *Los Derechos Humanos en el siglo XXI. Una mirada desde el pensamiento crítico* (1ra ed.). CLACSO.
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en américa latina (a sesenta años de la declaración universal de los derechos humanos). *REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN*, 49, 19–57.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing.
- Goetz, J. P., & Lecompt, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*.

Morata.

Grinberg, J., & Isacovich, P. (2020). Introducción. Los derechos de las infancias y las juventudes: debates e interrogantes a la luz del 30 aniversario de la Convención de los Derechos del Niño. In P. Isacovich & J. Grinberg (Eds.), *Infancias y juventudes a 30 años de la Convención sobre los Derechos del Niño: políticas, normativas y prácticas en tensión* (1ra ed., pp. 41–84). EDUNPAZ, Editorial Universitaria.

Grinberg, S. (2006). Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Revista Argentina de Sociología*, 4, 67–87.

Grinberg, S. (2015). Dispositivos pedagógicos, gubernamentalidad y pobreza urbana en tiempos gerenciales. Un estudio en la cotidianeidad de las escuelas. *Propuesta Educativa*, 123–130.

Grinberg, S. (2020). Cartografías de la cotidianidad: Un estudio de la serie barrio/escuela/sujetos en contextos de pobreza urbana. *Psicoperspectivas*, 19, 1–12. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol19-Issue3-fulltext-2079>

Grinberg, S., Dafunchio, S., & Mantiñán, M. (2013). Biopolítica y ambiente en cuestión. Los lugares de la basura. *Horizontes Sociológicos*, 1, 115–142.

Guzmán, M., Langer, E., & Grinberg, S. (2020). Educación, trabajo y redes de escolarización en el capitalismo flexible: Un estudio en localidades del Golfo San Jorge. *Trabajo y Sociedad*, 603–623.

Honneth, A. (2019). *Reconocimiento. Una historia de las ideas europea*. Akal.

Isacovich, P. (2013). Hacer Estado, regular la vida. Una etnografía de políticas de juventud. *AVÁ*, 33–56.

Isacovich, P. (2015). Políticas para la inserción laboral de jóvenes: estudios en Latinoamérica y Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13, 893–905. <https://doi.org/10.11600/1692715x.13224120214>

Jacinto, C. (2010). Veinte años de políticas de formación para el empleo de jóvenes vulnerables en América Latina: persistencias y reformulaciones. In C. Jacinto (Ed.), *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades* (1ra ed., pp. 119–148). Teseo, IDES.

Jacinto, C. (2016). Educación y trabajo en tiempos de transiciones inciertas. *Páginas de Educación*, 9, 1–13. <https://doi.org/https://doi.org/10.22235/pe.v9i2.1299>

Janoschka, M., & Sequera, J. (2014). Procesos de gentrificación y desplazamiento en América Latina, una perspectiva comparativista. In J. J. Michelin (Ed.), *Desafíos metropolitanos. Un diálogo entre Europa y América Latina* (pp. 82–104). Catarata.

Kaplan, C. (2005). Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades? In *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto* (pp. 75–100). Novedades Educativas.

Kelsen, H. (1982). *Teoría pura del derecho* (Segunda). Universidad Nacional Autónoma de México.

Krichesky, M. (2018). La ampliación de la obligatoriedad de la educación secundaria: inclusión, experiencias de reingreso y lazo social. In M. Krichesky (Ed.), *Derecho a la educación y pedagogías. Aportes para un pensamiento pedagógico del siglo XXI* (1st ed., pp. 61–76). UNIFE. Editorial Universitaria.

Langer, E. (2013). *Los dispositivos pedagógicos en las sociedades de control: prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana del Partido de San Martín*. Universidad de Buenos Aires.

Langer, E. (2017). *Escuela, pobreza y resistencia. Defensas y luchas cotidianas de estudiantes*. Rada Tilly.

Langer, E. (2017b). *Escuela, pobreza y resistencia Defensas y luchas cotidianas de estudiantes*. Del Gato Gris.

Langer, E., Cestare, M., & Martincic, H. (2019). Los sentidos construidos por jóvenes de Caleta Olivia sobre el derecho a la educación: un estudio sobre los efectos de la racionalidad estatal. *ICT-UNPA*, 136–154. <https://doi.org/http://doi.org/10.22305/ict-unpa.v11i2.792>

Llobet, V. (2020). Tensiones entre derechos de las mujeres y protección de la niñez. *Revista Estudios Feministas Florianópolis*, 28, 1–14. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2020v28n365412>

Llobet, V., & Medan, M. (2015). Políticas sociales y violencias hacia las y los niños y jóvenes en Argentina. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 7, 127–137.

Machado, M. (2016). Relatos de futuros, estudiantes y escolaridad en la sociedad contemporánea. Un estudio en contextos de pobreza urbana en el Área Metropolitana de Buenos Aires. *Praxis Educativa*, 20, 47–57.

Magistris, G. (2020). La(s) infancia(s) en la era de los derechos. Balances y desafíos a 30 años de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. In P. Isacovich & J. Grinberg (Eds.), *Infancias y juventudes a 30 años de la Convención sobre los Derechos del Niño: políticas, normativas y prácticas en tensión* (1ra ed., pp. 87–120). EDUNPAZ, Editorial Universitaria.

Marshall, T. H., & Bottomore, T. (1998). *Ciudadanía y clases sociales*. Alianza Editorial.

Meo, A. (2016). Preludio: La sociología de la educación en Argentina: características, límites y oportunidades. *Unidad Sociológica*, 5, 6–15.

Minchala, C., & Langer, E. (2021). Las (re)configuraciones de las desigualdades socioeducativas en el espacio urbano del Partido de San Martín (Buenos Aires) entre 1991 y 2010. *Páginas de Educación*, 14 (2), 52–76. <https://doi.org/https://doi.org/10.22235/pe.v14i2.2617>

Miranda, A. (2017). Educación y trabajo. *Revista Latinoamericana de Estudios Del Trabajo*, 95–106.

Mussetta, P. (2009). Foucault y los anglofoucaultianos: una reseña del Estado y la gubernamentalidad. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas*, 51, 37–55.

Núñez, P. (2011). *Los derechos se llevan en el cuerpo. La voz de I@s jóvenes santafesin@s*.

O'Malley, P. (2006). *Riesgo, neoliberalismo y justicia penal*. Editorial Ad Hoc.

OEA, O. de E. A. (2021). *Juventud en situación de vulnerabilidad y COVID-19*.

Prévôt Schapira, M.-F. (2000). Segregación, fragmentación, secesión. Hacia una nua geografía social en la aglomeración de Buenos Aires. *Economía, Sociedad y Territorio*, 2, 405–431.

Reygadas, L. (2020). La construcción simbólica de las desigualdades. In *Repensar las desigualdades. Cómo se producen y entrelazan las asimetrías globales (y qué hace la gente con eso)* (pp. 201–222). Siglo XXI.

Rose, N. (1996). El gobierno en las democracias liberales 'avanzadas': del liberalismo al neoliberalismo. *Archipiélago*, 25–40.

Saforcada, F. (2020). Fuera del orden. Consideraciones sobre el derecho a la educación en tiempos adversos. In F. Acosta (Ed.), *Derecho a la educación y escolarización en América Latina* (pp. 57–76). Universidad Nacional de General Sarmiento.

Schwamberger, C. (2020). *Escolarización de estudiantes con discapacidad y procesos de inclusión/exclusión en instituciones de educación especial emplazadas en contextos de pobreza urbana de la Región Metropolitana de Buenos Aires*. Universidad de Buenos Aires.

Segura, R. (2017). Desacoples entre desigualdades sociales, distribución del ingreso y patrones de urbanización en ciudades latinoamericanas. Reflexiones a partir de la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Revista CS*, 21, 15–39. <https://doi.org/https://doi.org/10.18046/recs.i21.2278>

Segura, R. (2020). El espacio urbano y la (re)producción de desigualdades sociales. Desacoples entre distribución del ingreso y patrones de urbanización en ciudades latinoamericanas. In *Repensar las desigualdades. Cómo se producen y entrelazan las asimetrías globales (y qué hace la gente con eso)* (pp. 89–110). Siglo XXI.

Tamayo, S. (2006). Espacios de ciudadanía, espacios de conflicto. *Sociológica*, 11–40.

Thomasz, A. G., & Girola, M. F. (2016). Una exploración antropológica sobre la problemática de la ciudadanía en el conjunto habitacional de Piedrabuena (Ciudad de Buenos Aires, Argentina). *Revista de Antropología Del Museo de Entre Ríos*, 46–61.

Tilly, C. (2000). *La desigualdad persistente*. Manantial.

Van Raap, V. (2017). Juventudes y desigualdades en la Argentina: Notas para el debate en torno a la construcción de la problemática juvenil. In P. Vommaro, F. Chévez, I. Porraz, L. Castelli, M. de los Peña, Ángeles, M. Rodríguez, M. Villegas, P. Viera, V. Van Raap, V. Boza, Y. López, B. Rossi, C. Millán, G. Neves, A. Romero, & A. Gonzalo (Eds.), *Juventud y desigualdades en América Latina y el Caribe* (1ra ed.). CLACSO.

Vásquez, J. (2013). Pedagogía del reconocimiento intergeneracional. In *Resignificar la educación. Comunicación, cultura y pedagogía(s)* (pp. 191–210). Universidad de La Salle.

Vásquez, M. (2015). *Juventudes, políticas públicas y participación: un estudio de las producciones socioestatales de juventud en la Argentina reciente* (1ra ed.). Grupo Editor Universitario, CLACSO.

Vásquez, M.; Alvarado Ospina, M. C.; Galindo Ramírez, L. ; Langer, E. (2015). Presentación del dossier. Infancias y juventudes en América Latina: producciones socioestatales, políticas públicas y prácticas sociopolíticas. En *Controversias y concurrencias latinoamericanas*. Vol. 7, N° 11, pp. 15-24.

Vommaro, P. (2019). Desigualdades, derechos y participación juvenil en América Latina: acercamientos desde los procesos generacionales. *Revista Direito e Práxis*, 10, 1192–1213. <https://doi.org/https://orcid.org/0000-0002-6957-0453>

Zarka, Y. C. (1999). La invención del sujeto de derecho. *Isegoría: Revista de Filosofía Moral y Política*, 20, 31–49. <https://doi.org/https://doi.org/https://doi.org/10.3989/isegoria.1999.i20>

La escuela como testigo y la posibilidad del testimonio. Desigualdad y pobreza urbana en la Región Metropolitana de Buenos Aires

The school as a witness and the possibility of testimony. Inequality and urban poverty in the Metropolitan Region of Buenos Aires

Julieta Armella¹

Marco Antonio Bonilla Muñoz²

Florencia Etcheto³

Cintia Schwamberger⁴

Resumen

El presente artículo parte de algunos interrogantes asociados con los contornos de la desigualdad social y educativa en las sociedades contemporáneas y los desafíos que presentan sobre las escuelas que a su vez requieren nuevos acercamientos metodológicos para su comprensión. A partir de resultados de investigación en una escuela secundaria emplazada en un contexto de pobreza urbana de la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA) proponemos una reflexión que trace un puente entre una pregunta teórico conceptual sobre las desigualdades y sus expresiones en la escuela con una analítica del material de campo. La investigación que presentamos está basada en un trabajo colaborativo e interdisciplinario que nuclea diversos campos de estudio que enlaza las tareas de investigación, extensión y transferencia a través de una propuesta que articula a la universidad con el territorio y a la investigación con el sistema educativo. Una metodología que se vale de métodos creativos de investigación en la medida en que permiten activar una narración y hacer visibles y pensables ciertas experiencias de vida que emergen con insistencia en el espacio-tiempo escolar, en un cruce ineludible en el que escuela y barrio se vuelven pliegues de un relato sobre las vidas en estos espacios urbanos y la necesidad de ser nombradas. Para esto, como hipótesis de trabajo, proponemos que las formas que asumen las vidas atravesadas por profundas desigualdades, de alguna manera, encuentran a la escuela como testigo y a su espacio-tiempo como oportunidad para producir testimonio.

Palabras clave: Desigualdades, escuela, testigo-testimonio, pobreza urbana

Abstract

This article is based on some questions associated with the contours of social and educational inequality in contemporary societies and the challenges they present to schools, which in turn refer to new methodological approaches for their understanding. Based on research results in a secondary school located in a context of urban poverty in the Metropolitan Region of Buenos Aires (RMBA), we propose a reflection that draws a bridge between a conceptual theoretical question about inequalities and their expressions in school with an analysis of the field material. The research that we present is based on a collaborative and interdisciplinary work that brings together various fields of study, linking the tasks of research, extension and transfer through a proposal that articulates the university with the territory and research with the educational system. A methodology that makes use of creative research methods to the extent that they allow a narrative to be activated and certain life experiences that emerge insistently in the school space-time to be visible and thinkable, in an inescapable crossroads in which school and neighborhood meet. They become folds of a story about the lives in these urban spaces and the need to be named. For this, as a working hypothesis, we propose that the forms assumed by lives crossed by profound inequalities, in some way, find the school as a witness and its space-time as an opportunity to produce testimony.

Key Words: Inequalities, school, witness-testimony, urban poverty

-

Introducción

Los debates en torno a la vida social tanto como a la vida escolar asumen cada vez más la forma de interrogantes asociados con los contornos de la desigualdad social y educativa en las sociedades contemporáneas. Muchos de ellos encuentran sus antecedentes en la interrogación acerca del lugar de la escuela y de las formas que ésta ha asumido en los procesos de enseñanza y aprendizaje durante las últimas décadas (Armella y Grinberg, 2012; Caruso, 2005; Grinberg, 2008; 2017, 2020; Martinis, 2006; Pineau, Dussel y Caruso 2001; Puiggrós, 1990; Terigi, 1999). Asimismo, los últimos decenios se han caracterizado por la sucesión de crisis y cambios que han abarcado diferentes dimensiones de la vida social y que, entre otros aspectos, trajeron aparejadas profundas reconfiguraciones de los territorios urbanos (Harvey, 2000), asociadas principalmente con la metropolización selectiva de la urbe (Prévot Schapira, 2001), que generaron condiciones de hacinamiento, pauperización y el consecuente crecimiento de sus periferias (Arabindoo, 2011; Bayat, 2000; Cravino, 2008; Pérez, 2016; Prévot Schapira, 2001). Así, mientras algunas zonas se expanden con los rasgos de la vida cosmopolita globalizada, otras lo hacen en las formas de la urbanización precarizada (Grinberg, 2020). Estos procesos de polarización social se han cristalizado en nuevas dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad socioeducativa (Acosta, 2008; Dussel, 2011; Jacinto, 2011; Kessler, 2002; Kessler y Tiznai, 2014; Meo, 2014; Nuñez, 2012; Southwell, 2020).

Como lo señalan distintas investigaciones (Acosta, 2006; Grinberg, 2008, 2017, 2020; Grinberg y Dafunchio, 2013, 2016; Kessler, 2018; Minchala y Langer, 2021; Santillán, 2011; Tenti Fanfani, 2011) nada de lo que ocurre en el barrio es ajeno a la escuela del mismo modo en que nada de lo que ocurre en ella es ajeno al barrio, sus historias se entrelazan (Bonilla et al., 2022). En este marco, y a pesar de las críticas que recaen sobre la escuela, ésta es una de las instituciones que, incluso o sobre todo en tiempos de post pandemia, ocupa un lugar clave en la vida de los estudiantes como de sus barrios (Langer, 2014; Machado, Mantiñán y Grinberg, 2016; Redondo, 2004; Santillán, 2011). De hecho, es una de las pocas instituciones que ofrece no sólo una experiencia con el saber sino también la posibilidad de volver cognoscible la precariedad que atraviesa la vida de los barrios y de quienes los habitan (Bonilla y Grinberg, 2021; Grinberg, 2020; Grinberg y Dafunchio, 2016).

El territorio en el que se emplaza la escuela que es objeto de reflexión en este trabajo combina altos índices de pobreza y degradación ambiental. Estos índices que suelen ser expresados estadísticamente condensan un complejo entramado asociado a distintas formas de violencia hacia la vida (Mantiñán, 2020) que asume la desigualdad en estos territorios: ambientes hiperdegradados con basurales a cielo abierto, disputas armadas alrededor de las redes de ilegalidad (Bonilla y Grinberg, 2021), precarias condiciones habitacionales y escolaridades atravesadas por todos

estos elementos. Estos se conjugan, también, con las luchas por el sostenimiento de la escolaridad, por las mejoras del barrio en su infraestructura y, consigo, por sus condiciones de vida. Allí, la escuela se vuelve a la vez lugar fundamental en la vida de los habitantes del barrio, caja de resonancia y testigo de lo que ocurre en el territorio. En ese devenir, la fragilidad de las condiciones de la vida urbana permea a sus instituciones: sus conflictos, sus luchas, sus dolores y, también, sus deseos ingresan a la vida cotidiana escolar e irrumpe en sus aulas (Bonilla et al., 2022). Más aún en el contexto de post pandemia en el que esas condiciones de vida han quedado expuestas a un aislamiento difícil de sostener y a una pausa de las formas de subsistencia y de las redes de cuidado que en muchos casos agudizó la precariedad ya existente (Dussel, 2020; Verón y Grinberg, 2021; Yuni y Urbano, 2020). Este escenario presenta en la escuela ciertas escenas que parecen haber exacerbado situaciones complejas de tramitar y es, justamente, allí donde buscan los modos de nombrarse: algunas de ellas asociadas con cuestiones materiales de la vida barrial y escolar, otras, en cambio, con situaciones de angustia y dolor que reverberan en las aulas y enfrentan a sus docentes y equipos directivos con la perseverancia de un relato que busca salir. Situaciones que, como señala Das (2003), se vuelven experiencias traumáticas que reclaman modos novedosos de comprensión y, podemos agregar, de intervención. Se trata de relatos que dan cuenta de la precariedad, pero también de las luchas que asumen las vidas que son objeto de los efectos más crueles de las desigualdades en las sociedades contemporáneas (Grinberg et al., 2022).

En este marco, en el presente trabajo procuramos trazar un puente entre una reflexión teórico conceptual vinculada con los procesos de desigualdad y una reflexión empírica a partir de resultados de investigación en una escuela secundaria emplazada en un contexto de pobreza urbana de la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA). Para ello se recuperan algunos elementos del debate contemporáneo sobre las desigualdades al interior de la investigación socioeducativa (Armella, 2018; Grinberg, 2015; Kessler, 2002, 2018; Kaplan, 2017; Langer, 2014; Redondo, 2006; Southwell, 2020). Como veremos en el apartado analítico, a modo de hipótesis de trabajo, proponemos que estos relatos expresan las formas que asumen las vidas atravesadas por profundas desigualdades en espacios urbanos empobrecidos que encuentran a la escuela como testigo y a su espacio-tiempo como oportunidad de producir testimonio.

Los contornos de las desigualdades, sus testigos y sus testimonios

En el transcurso del siglo XXI diversos acontecimientos han propiciado la configuración de una singular estructura social y consigo de las formas que asumen las desigualdades sociales y educativas. Las crisis económicas que han dejado de ser la excepcionalidad para pasar a ser lo habitual, la pandemia que para muchos dio

lugar a una “nueva normalidad”, el resurgimiento de conflictos bélicos a gran escala y los preocupantes efectos del cambio climático son algunos de los acontecimientos que han dado lugar al nuevo escenario social global (Collet y Grinberg, 2022). Desde una mirada regional, remitiendo con ello a América Latina, las desigualdades socioeducativas han sido y siguen siendo uno de los puntos más desafiantes para los gobiernos y las agendas de las políticas públicas. Sin embargo, los hechos anteriormente citados se sumaron a “antiguos” desafíos en materia de desigualdades socioeducativas en los que aún la región se encuentra en deuda: la fragilidad de las infraestructuras escolares, acceso a la escuela de las poblaciones rurales, precarización del trabajo docente y escasa inversión económica en el sostenimiento de los sistemas educativos (Kessler, 2002; 2018). No obstante, tanto en la región como a nivel global eventos como la pandemia suscitaron el cierre de cientos de escuelas, la interrupción de trayectorias escolares, la exponencial virtualización de la escolarización y en algunos casos el retorno a las aulas de estudiantes y docentes atravesados por experiencias traumáticas, pérdidas y los efectos de todo esto en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Aunque se trata de acontecimientos sumamente recientes y en su mayoría aún en desarrollo lo cierto es que durante el siglo XXI los procesos de desigualdad socioeducativa han sufrido transformaciones sustanciales y presentan nuevos desafíos para su comprensión.

En esta vorágine del mundo contemporáneo y frente a la dificultad que conlleva pensar lo actual, la investigación socio-educativa se propone diariamente a la tarea de estudiar las transformaciones de las desigualdades y los modos en las que estas se expresan en la escuela. Al respecto algunas investigaciones coinciden en señalar que estas desigualdades parecen haberse multiplicado y complejizado (Kessler, 2018). Dubet (2020) asegura que nos encontramos bajo un nuevo *régimen de desigualdades múltiples* el cual se caracteriza por su heterogeneidad y volatilidad, siempre cambiante y donde los análisis centrados en los *regímenes de clase* se presentan limitados. De allí que el autor remite a la importancia de conceptos que permitan particularizar las trayectorias de los sujetos y no solo se contemplen análisis macroestructurales. En este sentido, el concepto de interseccionalidad (Viveros Vigoya, 2016), herramienta analítica y conceptual, aportado por las luchas afro-feministas, problematiza los modos en que las desigualdades se solapan y entrecruzan en la vida de los sujetos produciendo formas de exclusión encarnadas. En definitiva, la interseccionalidad, aporta elementos claves para problematizar los modos en que la desigualdad atraviesa a los cuerpos y a las instituciones educativas.

La escuela se convierte, entonces, en una de las instituciones contemporáneas que opera como caja de resonancia y testigo de las formas que asumen las desigualdades en los contextos en las que se encuentran emplazadas. El vínculo entre desigualdades y escuela ha dado lugar a múltiples debates en el campo de la investigación socioeducativa. De hecho, durante finales de los años noventa en

Argentina como en varios países de la región esta cuestión se presentó bajo la dicotomía entre la escuela asistencialista y la escuela que enseña. Al respecto Isla y Noel (2007) señalan algunos de estos conflictos dicotómicos persistentes sobre los propósitos explícitos de las escuelas emplazadas en contextos de pobreza urbana: enseñar versus contener o educación versus asistencialismo. Categorías que en su mayoría contraponen la educación o la enseñanza a la disciplina o el control social.

Se trata de una discusión que en ocasiones suele poner a la escuela, y consigo a sus docentes, a definirse por alguno de estos dos polos. Una distinción aún más compleja cuando las desigualdades devienen en experiencias traumáticas. Sin embargo, lo que estos debates no contemplaban y aún hoy en día siguen sin tener en cuenta, es que la escuela no puede elegir en su cotidianidad las escenas que la atraviesan y que en ocasiones la desbordan. Quizás el reto consiste en pensar a la escuela como una institución que puede dar lugar a la interrogación y la problematización del mundo, en el que aparecemos frente a los otros, nos contamos el mundo y nos lo cuentan (Grinberg, 2017). Esto sin desconocer que uno de los efectos más problemáticos de las desigualdades en nuestro presente remite precisamente al desigual acceso al saber y a las formas legitimadas de la cultura.

Las múltiples desigualdades y sus efectos sobre las escuelas y las vidas de quienes las habitan remiten a nuevos desafíos metodológicos para su comprensión. Como señalan Kessler y Tizziani (2014) la categoría de desigualdad suele ser escurridiza y de difícil tratamiento cuando se trata de pasar de los macro procesos estructurales a las interacciones cotidianas de los sujetos. De hecho, los autores afirman que esta categoría aparece escasamente en las formas de enunciación de quienes la padecen. Retos metodológicos que requieren el desarrollo de enfoques y acercamientos que permitan captar lo múltiple de las desigualdades. En palabras de Grinberg (2020), metodologías anfibia que permitan generar datos multisensoriales para la configuración de un plano de cuerpos, objetos y sonidos situados, reservorios metodológicos para configurar un collage donde sea posible captar tanto las relaciones de poder sedimentadas como las posibilidades de resistencia en su complejidad.

En este marco de debates, tal como planteamos al inicio, aquí procuramos acercarnos a una reflexión que enlace la pregunta teórico conceptual sobre las desigualdades como una analítica del material de campo asociada con ellas. Para esto, como hipótesis de trabajo, proponemos que las formas que asumen las vidas atravesadas por profundas desigualdades en estos espacios de la urbe metropolitana de alguna manera encuentran a la escuela como testigo y a su espacio-tiempo como oportunidad para producir testimonio.

Si nos remitimos a su etimología, la palabra testigo refiere a una persona que presencia o adquiere directo conocimiento de algo. En su acepción jurídica este término designa a aquella persona que brinda su testimonio frente a un tribunal en

torno a un hecho en la medida en que su palabra puede, de algún modo, aportar a dicha causa. El punto de partida es, según Jelin (2002), la huella testimonial que queda. Hay, según la autora, dos sentidos de la palabra testigo: por un lado, quien vivió una experiencia y puede en un determinado momento narrar, dar testimonio. Por el otro, esta noción alude también a un observador -un tercero- que presencié cierto acontecimiento, aunque no tuvo participación directa. Su testimonio sirve en tal caso para verificar la existencia de cierto hecho. Así, volverse testigo implica estar envuelto en una escena de la que, en principio, no se es parte de manera voluntaria, pero de la que sin embargo se sabe algo. En el primer caso, el de testigo-partícipe, advierte Jelin, hay acontecimientos que no es posible testimoniar porque no hay sobrevivientes. En el caso de quienes sobreviven, pueden hablar desde lo que observaron y vivieron, esto es, dar testimonio como observadores de lo ocurrido a otros y al mismo tiempo de sus propias vivencias. Así, testigo y testimonio son conceptos ampliamente debatidos en las ciencias sociales, especialmente a partir de la reflexión sobre los acontecimientos centrales de la historia del siglo XX como el holocausto y, particularmente, la cámara de gas en los campos de concentración nazi o los vuelos de la muerte durante la dictadura militar en Argentina. Interés acompañado por la preocupación que involucra la posibilidad de que estos acontecimientos se repitan. En este sentido, para pensadores como Adorno (1998) toda educación debe apuntar a “Que Auschwitz no se repita”, una preocupación que por lo demás asume centralidad en un presente que ve el surgimiento del neoconservadurismo en distintas partes del mundo. Y, es precisamente, en la tarea por la no repetición, por la construcción de la memoria desde sus testigos y la conservación de su testimonio, donde la educación y consigo la escuela cumplen un lugar preponderante.

El paso del testigo al testimonio no se da de modo natural o espontáneo, supone toda una serie de procesos que permitan pasar lo vivido bien sea a la oralidad, la palabra escrita, el arte o cualquier otra forma de lenguaje. Este tránsito como señala Fernández-Lopez (2020) supone uno de los principales interrogantes que recorren ambos conceptos. En tal sentido, Primo Levi en su texto *Si esto es un hombre* (2019) asegura que, frente a las atrocidades e inmoralidad de la historia, el desafío del testigo consiste en repensar lo irrepresentable. En este caso Primo Levi se refiere a su experiencia en los campos de concentración y cómo aquellos quienes sobrevivieron se ven diariamente frente a la dificultosa tarea de dotar de palabras a experiencias traumáticas. En esta misma línea, Walter Benjamin señala que es el enmudecimiento de quienes volvían del campo de batalla la evidencia de la pérdida de la facultad de narrar, de compartir experiencias, de construir testimonio. De hecho, este silencio y consigo el argumento de Benjamin pervivió aproximadamente veinte años más hasta que los nietos de quienes se habían batido en el campo de batalla interrogaron a sus abuelos - Abuelo ¿dónde estabas y qué hiciste durante la guerra?⁵. Así, el paso del testigo al testimonio nos enfrenta a las posibilidades de la narrativa, es decir, hacer

relato de la vida vivida (Benjamin, 2016). Si narrar es ordenar la experiencia vivida, que se produce, necesariamente entre otros, y permanece en el tiempo junto a otros, el espacio de la escuela y sus protagonistas, se transforman en la pieza angular y fundamental para problematizar y comprender el mundo (Carpentieri et al., 2020).

Ahora bien, en lo que concierne a este trabajo nos interesa pensar las nociones de testigo y testimonio no asociadas a la guerra o acontecimientos de la densidad del holocausto o el terrorismo de Estado sino más bien en relación a la vida cotidiana de la escuela y de las formas en que las desigualdades se cristalizan en su espacio-tiempo y la vuelven caja de resonancia de aquello que atraviesa a las vidas de los sujetos que la habitan. En esta línea, las nociones de testigo y testimonio procuran dar cuenta de uno de los tantos lugares que ocupa la escuela en las vidas de las poblaciones que habitan este territorio de la urbe metropolitana.

Consideraciones metodológicas

El trabajo de campo de la presente investigación se desarrolla en una escuela secundaria localizada en la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA). El barrio donde tiene lugar esta escuela hace parte de los casi mil asentamientos caracterizados por la pobreza urbana y la contaminación ambiental también conocidos como “villa miseria”, los cuales se encuentran frente a problemáticas comunes tales como: la contaminación ambiental, las luchas violentas alrededor de las ilegalidades y las precarias condiciones materiales de existencia. Problemáticas muchas de las cuales se agudizaron durante la reciente pandemia donde los habitantes del barrio se vieron impedidos en el desarrollo de actividades de vital importancia económica como es el caso del cirujeo (reciclaje) o las visitas a las montañas de basura que se encuentran en las inmediaciones del barrio, asimismo, como el paso del aislamiento obligatorio en medio de frágiles condiciones habitacionales que involucran el acceso limitado a gas, electricidad, alcantarillado e internet. Así, el barrio en el cual se emplaza la escuela que a continuación presentaremos condensa tanto las viejas como las nuevas formas de las desigualdades sociales.

Por su parte, la escuela secundaria a la que nos referimos surgió durante la convulsiónada década de los noventa con la pretensión de contribuir a los efectos de las desigualdades que se expresaban en el barrio, en especial, aquellas referidas a la educación. Su creación se dio en medio del por entonces boom del neoliberalismo en Latinoamérica el cual abrió un nuevo campo discursivo en donde el ejercicio democrático y participativo desplazó las lógicas de gobierno centralizadas (Grinberg, 2008) y donde los “dispositivos pedagógicos emergentes” por medio de comunidades pedagógicas y educativas, debieron hacer frente a la profunda fragmentación que trajeron consigo las reformas educativas de finales del siglo XX (Langer, 2014). De este modo, la escuela desde sus inicios parece haberse configurado como necesidad,

pero a la vez respuesta a las desigualdades que históricamente se han sedimentado en esta zona urbana (Grinberg, 2020). Se trata entonces de una de las tantas escuelas que fueron creadas bajo la iniciativa de los discursos del empoderamiento, que invitaban a las comunidades a ser el nuevo locus de gobierno, en definitiva, a hacerse cargo de las desigualdades no como problemas sociales sino como problemas individuales (Grinberg, 2008). Y es hasta el día de hoy, en parte por su historia como por los modos en los que operan las escuelas en estos contextos, que esta institución sigue siendo respuesta y parte de las desigualdades que atraviesan al barrio y quienes lo habitan.

Es precisamente en este entramado escuela-barrio en donde tiene lugar el taller de donde se nutre empíricamente el presente trabajo. Se trata de un taller en el cual desde el 2019 se viene explorando en conjunto a docentes de diferentes áreas y estudiantes de distintos años la historia del barrio y de la escuela. En esta etapa del taller que comprende gran parte del año escolar de 2022 se trabajó en la asignatura de historia con estudiantes de cuarto año quienes trabajaron sobre los retratos y paisajes del barrio la escuela. Es importante resaltar que la elaboración de estos talleres se ha venido realizando bajo el desarrollo de actividades grupales, de intercambio y problematización. En cada una de estas actividades los estudiantes reformulan cada una de las preguntas en consideración a los intercambios con los otros. Intercambio y reelaboración que fueron posibles en la medida en que la escuela permitió habilitar, a través de su materialidad, tiempos y espacios de encuentro y construcción colectiva. En tal modo, la escuela ofrece la posibilidad de convertir la polifonía de voces, “cada voz, en una voz colectiva, sin por ello anular las singularidades” (Armella, 2018, p. 152). Esos interrogantes, de modos diferentes, recuerdan al sujeto que los enuncia: el barrio, la escuela y ese *entre* (Bonilla et al., 2022). *Entre* y co-producción que, como veremos, hace a la escuela testigo y habilita un testimonio de las vidas que las habitan como de las desigualdades que la atraviesan.

Así, esta serie barrio-escuela-taller busca responder a los nuevos desafíos metodológicos que involucran la comprensión de la escuela (Grinberg, 2020) y de las desigualdades (Kessler y Tizziani, 2014) contemporáneas. Involucra el trabajo de campo en profundidad y la implementación de métodos creativos (Kara, 2020; Hickey-Moody, 2017). Para ello, mediante un trabajo colaborativo e interdisciplinario nuclea diversos campos de estudio -como la educación, la sociología, las artes visuales, el cine documental, la antropología- y enlaza las tareas de investigación, extensión y transferencia a través de una propuesta que articula a la universidad con el territorio y a la investigación con el sistema educativo. Una metodología que se vale de métodos creativos de investigación (Kara, 2020) y toma elementos de la investigación (post) cualitativa (Le Grange y Gómez, 2022; Porta y Aguirre, 2020). Dentro de los métodos creativos encontramos a la investigación basada en las artes (Hernández Hernández, 2008; Kara, 2020), también referida por Hickey-Moody

(2017) como las prácticas artísticas como método. Estos últimos permiten explorar temas asociados con altos niveles de emoción (Prendergast, 2009) y habilitan la expresión de sentimientos y pensamientos que “son difíciles de articular con palabras” (Blodgett et al., 2013, p.313). Esto cobra importancia en la indagación en/con las escuelas en tiempos de post pandemia, en la medida en que permite activar una narración allí donde muchas veces las experiencias de vida enmudecen (Grinberg y Dafunchio, 2016). En ese sentido, las prácticas artísticas hacen visibles experiencias, deseos, ideas, constituyen un espacio reflexivo y contribuyen al conocimiento y al entendimiento (O’Neill, 2008). Ramallo y Porta (2020) señalan que:

Las artes llevan “el hacer” al campo de la investigación, a partir de tres aspectos centrales: utilizar elementos artísticos y estéticos –generalmente no lingüísticos—, buscar otras maneras de mirar y representar la experiencia y tratar de desvelar aquello de lo que no se habla (p. 445).

Se trata de un tipo de pesquisa que se realiza como intervención, a través de un trabajo en y con las escuelas, donde la investigación se constituye en una práctica que se desarrolla junto a otros. La investigación se desarrolla bajo la forma de taller de (co)producción en las escuelas, a través de una metodología que procura crear un espacio escolar para pensar y problematizar la vida (Grinberg y Abálsamo, 2016). Kara (2020) señala que la indagación a través de prácticas creativas privilegia aspectos tales como la imaginación y lo inesperado como recursos para dar sentido. Aquí cobra relevancia el trabajo con prácticas artísticas, en tanto éstas permiten encontrarse con la afección, con lo impredecible de la experiencia y los modos que tenemos de responder ante diferentes materiales/registros (Hickey-Moody, 2017). Esta metodología de investigación anfibia busca generar datos multisensoriales en un reservorio metodológico (Grinberg, 2020), contemplando las formas en las que la investigación se hace cuerpo e involucra experiencias, preocupaciones y deseos. La (co)producción de imágenes, producciones escritas, audiovisuales, entre otras, brinda la posibilidad de “nombrar situaciones vividas que de otro modo estarían en los límites de lo que se puede decir” (Grinberg y Dafunchio, 2016, p. 14) y da lugar a formas de registro de aquello que sucede en las instituciones, en los barrios y que muchas veces no se puede expresar con palabras (Hickey-Moody, 2017; Pink, 2009).

Son precisamente estos resultados y el proceso que nos llevó a ellos lo que se vuelve objeto de testimonio, cruces de miradas y sus impredecibles derivas que a la vez nos permiten complejizar la lectura sobre la escuela y sobre cómo la piensan sus estudiantes que en el caso de esta investigación viven en aquellos barrios que cargan consigo los efectos más crueles de las desigualdades sociales contemporáneas. En consecuencia, el siguiente apartado propone detenerse en una descripción y análisis del material de campo en función de una serie compuesta tanto de escenas construidas a partir de registros de entrevistas y conversaciones informales con

docentes y estudiantes de la escuela como de algunas producciones de los y las estudiantes a través de los relatos que las prácticas artísticas habilitan (Ramallo y Porta, 2020). Esta serie está guiada por la hipótesis de trabajo propuesta al inicio del escrito asociada con ese cruce ineludible en el que escuela y barrio se vuelven pliegues de una narración sobre vidas atravesadas por las formas que asumen las desigualdades en estos espacios urbanos y la necesidad de ser nombradas. Podríamos, incluso, componer una dñada que pone aún más espesor a esas formas en que las vidas son relatadas: la escuela como testigo y la posibilidad de producir un testimonio. Sobre esas dos categorías nos detendremos en la analítica del material de campo.

La escuela como testigo y la posibilidad del testimonio

El tema es que este grupo está tan cargado de cosas, lo que les pasa en sus vidas afuera de la escuela, que a veces me doy cuenta que no alcanzo a trabajar los contenidos de mi materia porque tengo que dar lugar a todo eso que traen [...] y me preocupa mucho pero también me doy cuenta que no puedo no hacerlo (Entrevista a Docente de historia de 4º año, agosto 2022)

Referirnos a la escuela como testigo implica varios elementos entrelazados que debemos precisar. En primer lugar, supone que hay algo que surge en su espacio-tiempo que la enfrenta con un conjunto de escenas que ocurren fuera de allí pero que, no obstante, la interpelan de distintas maneras. Son, además, escenas cuyo tenor las hace por momentos experiencias difíciles de narrar pero que, sin embargo, emergen en la escuela, en sus aulas, en sus pasillos. Escenas que parecen necesitar de una tercera persona -en este caso, cristalizada en la figura de la escuela, de sus docentes y directivos- que las registre. Así, nos encontramos con preguntas que muestran tanto la complejidad de lo que emerge como la dificultad a la que se enfrentan los docentes a diario: “No sé qué hacer con tanta escucha” decía un profesor que sabe que esas experiencias de desigualdades encarnadas en cada una de esas vidas revisten una complejidad que lo excede pero que son al mismo tiempo ineludibles. Y están allí: son nombradas para ser, de alguna manera, escuchadas.

Así, como en el fragmento que compone el epígrafe de este apartado, aunque el docente se esfuerza con insistencia por llevar adelante su clase de historia, con la misma insistencia sus estudiantes lo hacen testigo de sus propias vidas. Frente a esto, docentes y estudiantes buscan escapar del enmudecimiento y “dar lugar a todo eso que traen”, es decir, construir testimonio, relatar lo vivido bien sea a través de un trabajo escolar, un acta que permita dejar un registro escrito, una propuesta de taller o mediante otras formas siempre contingentes. En efecto, esos relatos de vidas que insisten se debaten en la búsqueda por las posibilidades de narración y de escucha, de encontrar alguna materialidad que funcione como superficie y soporte

de lo que tienen para contar. De este modo, en una conversación informal durante uno de los talleres, un estudiante relataba su llegada al barrio:

Entrevistador: ¿vivís aquí en el barrio?

Estudiante: Sí y no, porque yo vivo a las afueras del barrio, cerca de Márquez, no vivo en el fondo.

Entrevistador: ¿pero paras con los compañeros en el fondo o vas a jugar a la pelota?

Estudiante: No, mi vieja no me deja. No le gusta que vaya al barrio-barrio.

Entrevistador: ¿Y siempre estudiaste en esta misma escuela?

Estudiante: No. Pasa que nosotros hace poco llegamos al barrio, nosotros vivíamos en otro barrio, pero mi tía que vivía en la parte de atrás de nuestra casa estaba metida con los transas del barrio, guardaba cosas y para entrar a su casa tenían que pasar por la de nosotros. Nada, hasta que mis viejos se pelearon con mi tía y nos fuimos. Y de ahí nos vinimos a vivir aquí. (Entrevista informal, Estudiante varón, 4to año, julio 2022)

Y es ahí, en la escuela -donde las vidas de quienes la habitan se encuentran atravesadas por los efectos más crueles de las desigualdades sociales- donde asume con mayor urgencia la necesidad de construir un relato de lo vivido. Así, en una conversación informal sobre el barrio donde aparecen relatos que condensan las formas de esa desigualdad que se encarna en la vida de una familia que debe irse de su lugar en el momento en que “los transas del barrio” comienzan a ser parte de su cotidiano.

Asimismo, como durante uno de los talleres en la intervención de una obra, esas historias resuenan de otras maneras y parecen encontrar no sólo su expresión sino también una suerte de conjura que permita llegar a “la orilla del mar”. A partir de un repertorio de imágenes, la consigna proponía trabajar con una descripción de aquello que veían y con algo que modifican⁶ en ella:



Katsushika Hokusai. “La gran ola de Kanagawa” (1831).

¿Qué ven en esa imagen, cómo la describirían? ¿Qué le cambiarían?

Lugar: Japón. Personas: inmigrantes, tratando de escapar. Cielo amarillo, personas, barcos, olas, montaña con nieve. Sentimientos: mar enojado, personas frustradas y desesperadas.

A la imagen le cambiaríamos el sentimiento del mar para que los japoneses/chinos sigan navegando hacia su destino que es a la orilla del mar.

Esas vidas narradas (Arfuch, 2018), las propias vidas, parecen enlazarse con las de unos personajes a la vez distantes en tiempo y espacio -situados en Japón o China, en un mar enojado al que un grupo de inmigrantes hace frente tratando de escapar de algún sitio hostil- como cercanos en sus biografías y deseos. Hay allí también una búsqueda que se traduce en el deseo de calmar el sentimiento de un mar embravecido y que esos personajes lleguen a la orilla a salvo. Estas vidas narradas hacen surgir, una y otra vez, la pregunta por lo que estos relatos suponen para esos otros -testigos- que se ven interpelados.

¿Qué haces cuando una piba te viene a contar una situación de violencia en su casa? (...) y ¿qué decís cuando una estudiante te dice que se autolesionó o que está anulada por la tristeza? ¿o cuando una familia se tiene que mudar por un conflicto entre bandas? ¿y qué haces si pasa todo eso junto? (Entrevista a Docente de 4º año, septiembre de 2022)

Como decíamos más arriba, la complejidad de situaciones que atraviesan las paredes de la escuela y la vuelven testigo de esas vidas evidencia el peso de la carga: ¿Qué se hace con eso que se escucha? En este sentido, un docente decía:

Yo empecé a dejar todo por escrito, todo, porque no puedo cargar con tanto (hace una pausa larga). Me siento muy responsable de un montón de cosas frente a las que siento que puedo hacer muy poco. Y eso me angustia

y al mismo tiempo quiero cuidar mi salud. (Entrevista a Docente de historia de 4º año, agosto 2022)

Como vemos, la necesidad de “dejar todo por escrito” de este docente expresa de alguna manera tanto la búsqueda de *registrar* como la de que haya *otros testigos*. Es, también, la forma de iniciar en caso de ser necesario los pasos para que actúen otros actores institucionales u otras esferas del Estado. Pero cuando la carga de lo que se escucha es tan grande, ésta parece ser la forma de repartir un peso difícil de llevar a cuestas, esto es, dejar un registro compartido más allá de la prueba. Y es precisamente allí, en el ejercicio del testimonio, donde radica también la potencia de la escuela: en hacer existir eso que se nombra en el acto de volverlo testimonio.

En un ejercicio de entrevistas a personajes ficcionados, creados a partir de esa misma serie de obras artísticas, un grupo de cuatro estudiantes mujeres construyó a Laureano, un abogado tucumano que, dicen, ayuda a quienes más lo necesitan:

Me llamo Laureano, tengo cinco hijos. Vivo en Tucumán, Argentina, hace doce años. Soy abogado desde hace treinta años. Me re gusta lo que hago porque puedo ayudar a las personas que lo necesitan. No puedo detenerme a descansar. Ayudé a las mujeres porque hay muchos casos de violencia y todo eso y como no me gusta la violencia, me gusta ayudarlas. Me acuerdo de un caso de una chica que fue violada por un pariente. Fue el más duro que pude ver. Si puedo me gustaría trabajar siempre de esto... Me gusta entender y ayudar (Entrevista a un personaje ficcionado. Basado en el autorretrato de Van Gogh de 1889, óleo sobre lienzo)

Frente al límite de las experiencias de vida, el lenguaje requiere, por momentos, un más allá de él. A veces las palabras no alcanzan para nombrar lo que hay que testimoniar (Rousseaux, 2014) o quizás requieren de otras superficies para desplegarse. Allí la posibilidad de imaginar, de crear personajes o paisajes, de inventar historias o proyectar otros desenlaces emerge con una potencia que parece dar lugar a un reparo, una suerte de guarida que imagina otras escenas, otros personajes, otros mundos.

Todos estos relatos, aquellos que forman parte del registro crudo de una conversación con docentes y estudiantes o las producciones de ellos a partir de las prácticas artísticas dejan planteados tanto el estado de perplejidad y desconcierto de las escuelas y de los sujetos en este contexto como el de la necesidad de producir un relato que deje escapar algo de lo que la vida en estos tiempos carga. Muestran, también, las formas recrudescidas de las desigualdades interseccionales que requieren de una escucha atenta -testigos que sean interpelados por esas voces y esos relatos- como de la construcción de testimonios que ubiquen a esas micro-historias en la historia (Grinberg y Abálsamo, 2016) y que a su vez fuerzan a sus interlocutores a ubicar y dar sentido a esos acontecimientos. Estas micro

historias a su vez se encuentran atravesadas por las múltiples formas que asumen las desigualdades en el presente. Se trata entonces de experiencias colectivas que nos remiten a casos tales como: violencia de género, procesos migratorios y de desarraigo, distribución desigual de las ilegalidades, la vida en medio de basurales y ambientes hiper degradados, precarias condiciones habitacionales y escolaridades frágiles. Escenas que se encarnan y se relatan de formas diversas en el espacio-tiempo de la escuela.

Las escuelas se ven, así, frente al desconcertante, agotador y otras veces satisfactorio reto de *hacer algo* con vidas que luchan con la misma insistencia por relatarse y mantenerse en la escuela, construir otro(s) futuro(s) (Grinberg y Machado, 2020), y también enseñar y aprender. Porque quizás parte de los desafíos de la escuela en nuestro presente sea alojar esos relatos de vida, construir y hacer lugar a ese *deber de la memoria* de quien deja testimonio del que hablaba Primo Levy (1989), habilitar la reflexión y el pensamiento en torno a ellos y construir un archivo vivo de esas narraciones que insisten por salir y ser escuchadas.

Notas

¹ Investigadora Adjunta CONICET en el Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas (LICH-EH, Universidad Nacional de San Martín. Doctora en Educación (UBA). Licenciada en Ciencias de la Educación (FFyL, UBA). Docente de grado y posgrado de la Escuela de Humanidades (EHU-UNSAM) Correo: juli.armella@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2401-0321>

² Becario Posdoctoral CONICET/LICH – EH Universidad Nacional de San Martín / Buenos Aires (Argentina). Doctor en Ciencias de la Educación (UBA). Licenciado en Educación Física y Deportes - Universidad de San Buenaventura (Medellín - Colombia). Docente de la Escuela de Humanidades (EHU-UNSAM) Correo: markko1993@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9967-9604>

³ Becaria doctoral del CONICET en el Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) y doctoranda en Ciencias Humanas (Escuela de Humanidades, UNSAM). Licenciada en artes (Escuela de Humanidades, UNSAM) y profesora en artes visuales (Escuela Superior de Educación Artística Manuel Belgrano). Integrante del Centro de Estudios en Desigualdades, Sujetos e Instituciones (CEDESI-Escuela de Humanidades, UNSAM). Correo: flor.etcheto@gmail.com

⁴ Becaria Posdoctoral del Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), en el Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas (LICH) y del equipo CEDESI EHU-UNSAM. Doctora en Ciencias de la Educación (UBA), Licenciada y Profesora de Educación Especial (UNSAM). Miembro investigador del Grupo de Trabajo en Estudios Críticos de la Discapacidad (CLACSO). Docente de la Escuela de Humanidades (UNSAM). cintiaschwamberger@gmail.com

⁵ Vease: No más mentiras: mi abuelo era un nazi - The New York Times - 31 de enero

de 2021 <https://www.nytimes.com/es/2021/01/31/espanol/opinion/abuelo-nazi.html>. Cómo descubrí el pasado nazi de mi abuelo - 24 noviembre 2020 - <https://www.bbc.com/mundo/noticias-55052998>

⁶ Las obras con las que se propuso trabajar durante varios encuentros compusieron una serie de “Retratos” y “Paisajes” para ser pensados, interpelados e intervenidos: Katsushika Hokusai. “La gran ola de Kanagawa” (1831); Vincent Van Gogh. “La noche estrellada” (1889); Diego Rivera. “La era” (1904); Alberto da Veiga Guignard. “Paisagem imaginária” (ca. 1941); Alberto da Veiga Guignard “Noite de São Joao” (1953)

Referencias Bibliográficas

Acosta, F. (2006). Escuelas medias y sectores populares: entre la eficacia y la ley, la moral y la cultura. *Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 16- 29.

Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Morata

Arabindoo, P. (2011). Rhetoric of the ‘slum’. *City: Analysis of urban trends, culture, theory, policy, action*, 15, 636-646.

Arfuch, L. (2018). *La vida narrada: Memoria, subjetividad y política*. Eduvim.

Armella, J. (2018). Acerca de lo común. La escuela y los muchos. Cinco líneas y una fuga. *Praxis educativa*, 22, 147 – 159.

Armella, J., y Grinberg, S. (2012). ¿Hay un hipertexto en esta clase? *Dispositivos pedagógicos, tecnología y subjetividad. Signo y Pensamiento*, 31(61), 108–124. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp31-61.hhec>

Bayat, A. (2000). From ‘Dangerous classes’ to ‘Quiet rebels’ Politics of the urban subaltern in the global south. *International Sociology*, 533–557.

Benjamin, W. (2016). *El narrador*. Metales Pesados.

Bonilla Muñoz, M. A. y Grinberg, S. (2021). Cuando una “esquina” es más que una simple esquina. *Ciencias Sociales Y Educación*, 10(20), 63-84. <https://doi.org/10.22395/csye.v10n20a4>

Bonilla Muñoz, M., Armella, J., Etcheto, F. y Grinberg, S. (2022). Retratos de y desde la escuela Una reflexión teórico-metodológica a partir de los aportes del Nuevo materialismo. *Revista Educación*, 22(1), 145-163.

Braidotti, R. (2015). *Lo posthumano*. Gedisa.

Carpentieri, Y., Grinberg, S., y Armella, J. (2020). Los unos y los otros: vidas comunes en tiempos digitales: Un estudio en torno a las miradas de y sobre jóvenes de escuelas secundarias de la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Question/Cuestión*, 2(66). <https://doi.org/10.24215/16696581e486>

Caruso, M. (2005). *La biopolítica en las aulas. Prácticas de conducción en las escuelas elementales del reino de Baviera, Alemania (1869-1919)*. Prometeo.

Cravino, M. C. (2008). Vivir en la villa. Relatos, trayectorias y estrategias habitacionales. *UNGS*

Das, V. (2003). Trauma and Testimony. Implications for political community. *Anthropological Theory (Sage Journals)*, 3, 293–307.

Dubet, F. (2020). *La época de las pasiones tristes. De cómo este mundo desigual lleva a la frustración y el resentimiento, y desalienta la lucha por una sociedad mejor*. Siglo XXI.

Dussel, I. (2011). La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas. En Tiramonti G. y Montes N. (Comp.) (2011). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. (39-52). Manantial-Flacso.

Dussel, I. (2020). La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Revista Praxis Educativa*, 15,1-16. <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

Fernández López, J.A. (2020). El testigo y la gorgona. Sobre el silencio y el testimonio de la violencia en Primo Levi. Res Pública. Revista de Historia de las Ideas Políticas, 23(1), 231-240.

Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Miño y Dávila.

Grinberg, S. (2017). Vivir y estudiar en las villas del sur global: modulaciones gerenciales de las biopolíticas de la vida urbana. *Educación en Revista*, 33(66), 57-76.

Grinberg, S. (2020). Cartografías de la cotidianidad: Un estudio de la serie barrio/escuela/ sujetos en contextos de pobreza urbana. *Psicoperspectivas*, 19(3). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue3-fulltext-2079>

Grinberg, S., Langer, E., Armella, J., Orlando, G., Schwamberger, C., Dafunchio, S., Bonilla, M.A., Carpentieri, Y., Mantiñán, L.M., Bussi, E., Peuchot, P., Rodríguez, G., Machado, M., Ojeda, M., Muñoz Cabrera, A. y Abalsamo, M. (2022). *Silencios que gritan en la escuela. Dispositivos, espacio urbano y desigualdades*. CLACSO. https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/pais_autor_libro_detalle.php?id_libro=2506&campo=autor&texto=5046&pais=1

Grinberg, S. y Abalsamo, M. (2016). La escuela como espacio de lo común. Circulación y producción de la palabra en escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20160523100359/>

Grinberg, S. y Armella, J. (2021). Cartografías de la mirada otra: Jóvenes, pobreza urbana y producción audiovisual en la era postmedia. *Praxis educativa*, 21(1). <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250106>

Grinberg, S. y Dafunchio, S. (2013). Biopolítica y experiencia de la escolaridad en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. *Magistro*, 7 (14), 245-269.

Grinberg, S. y Dafunchio, S. (2016). Screaming Silences. Subjects and photographs in schools in contexts of extreme urban poverty and environmental decay. En D. Cole (Ed.), *Dimensions in Globalisation and Education* (pp. 71-88). Springer.

Grinberg, S. y Verón, E. (2022). COVID-19 y digitalización en contextos de pobreza urbana. *Revista Bitácora Urbano Territorial*, 32 (2), 89-100. <https://www.redalyc.org/journal/748/74871231007/movil/>

Grinberg, S. y Verón, E. (2021). #COVID-19: Shock y el derecho a tener derechos en las periferias metropolitanas. Un estudio en la Región Metropolitana de Buenos Aires. *CALAS*, 232-257.

Harvey, D. (2000). *La transformación económica política del capitalismo tardío del siglo XX. Las condiciones de la posmodernidad*. Amorrortu.

Hernández Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85–118. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>

Hickey-Moody, A. C. (2017). Arts practice as method, urban spaces and intra-active faiths. *International Journal of Inclusive Education*, 21(11), 1083-1096. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1350317>

Isla, A. y Noel, G. (2007). Escuela, Barrio y Control Social. De la Condena a la Demanda. *Propuesta Educativa*, 1(1995–7785), 29–36.

Jacinto, C. (2011). Políticas públicas, trayectorias y subjetividades en torno a la transición laboral de los jóvenes. En Tiramonti G. y Montes N. (Comp.). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. (73-94) Manantial-Flacso.

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.

Kaplan, C. V. (2017). *La vida en las escuelas. Esperanzas y desencantos de la vida escolar*. Homosapiens.

Kara, H. (2020). *Creative Research Methods. A Practical Guide*. Bristol University Press.

Kessler G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. UNESCO. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

Kessler, G. (2018). Exclusión social y desigualdad ¿nociones útiles para pensar la estructura social argentina? *Revista Laboratorio*, 28(1), 4-1.

Kessler, G. y Tizziani, A. (2014). Repensando las desigualdades sociales en América Latina. *Ensamblés*, (1), 6-10.

Langer, E. (2014). “Los dispositivos pedagógicos en las sociedades de control: prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana del Partido de San Martín”. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Le Grange, L. y Gómez, J. (2022). ¿Qué es la investigación (post)cualitativa?. *Revista de Educación*, (27.1), 55-71. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/6408/6485

Levi, P. (1989), *Los hundidos y los salvados*. Muchnik

Levi, P. (2019). *Si esto es un hombre*. Austral.

Machado, M., Mantiñán, L. y Grinberg, S. (2016). Relatos de infancias: nacer y vivir en las villas del sur global. Cartografía y devenir de la subjetividad en las sociedades contemporáneas. Última década, 24(45), 140-157. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362016000200008>

Machado, M. y Grinberg, S. (2017). ¿La escolaridad como líneas de fuga? Educación, jóvenes y futuro en contextos de extrema pobreza urbana. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 27(2), 231-252.

Mantiñán, M. (2020) Violencia hacia la vida. Gubernamentalidad y pobreza urbana. *Cuaderno Urbano. Espacio, Cultura, Sociedad*, 28, 059-077.

Mantiñan, M., Grinberg, S. y Bussi, E. (2016). Un pacto para vivir. Construir la escolaridad en Barrio Reconquista Algunas reflexiones teórico-metodológicas. *Boletín de Antropología y*

Educación, 19 – 28.

Martinis, P. (2006). *Pensar la escuela más allá del contexto*. Psico Libros.

Meo, A. I. (2014). Something old, something new. Educational inclusion and head teachers as policy actors and subjects in the City of Buenos Aires. *Journal of Education Policy*, 30, 562 – 589.

Minchala, C. y Langer, E. (2021). Las (re)configuraciones de las desigualdades socioeducativas en el espacio urbano del Partido de San Martín (Buenos Aires) entre 1991 y 2010. *Páginas De Educación*, 14(2), 52–76. <https://doi.org/10.22235/pe.v14i2.2617>

Núñez, P. (2012). “Haciendo “política” en la escuela. Tensiones entre las sensibilidades juveniles y las propuestas de política pública”. En *Jornadas de jóvenes investigadores en educación*. FLACSO.

O'Neill, M. (2008). Transnational Refugees: The Transformative Role of Art?. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 9(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-9.2.403>

Pineau, P; Dussel, I; Carusso, M. (2001). *La Escuela como máquina de educar*. Paidós.

Pink, S. (2009). *Doing sensory ethnography*. SAGE Publications Ltd.

Pírez, P. (2001). Cuestión metropolitana y gobernabilidad urbana en la Argentina. En Antonio Vázquez Barquero y Oscar Madoery (comps.) *Transformaciones globales, instituciones y políticas de desarrollo local*. (256-286). Homo Sapiens.

Porta, L. y Aguirre, J. (2020). Intersticios (auto)biográficos y (auto)etnográficos en investigaciones educativas: Tramas narrativas que entrelazan vida, formación y docencia. *Universidad del Azuay, Universidad Verdad*, 2, 82-95

Prendergast, M. (2009). Introduction. En M. Prendergast, C. Leggo y P. Sameshima (Eds.), *Poetic inquiry: vibrant voices in the social sciences* (pp. xix–xlii). Sense Publishers.

Prevot Schapira, M.F. (2001). Fragmentación espacial y social: Conceptos y realidades. *Perfiles Latinoamericanos*, (19),33-56.

Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo*. Galerna.

Ramallo, F. y Porta, L. (2020). (In)visibilidades afectivas: metodologías artísticas en la investigación narrativa. *Revista Teias*, 21(62). <https://doi.org/10.12957/teias.2020.47264>

Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Paidós.

Rousseaux, F. (2014). Testigo-víctima. Página 12. Disponible en <https://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-247278-2014-05-29.html>

Sarnacki, S.J., A. (2017). Cómo se construyen las versiones de la memoria en estos tiempos: el ejemplo de la Segunda Guerra Mundial. *Memoria y Sociedad*, 21(42), 38–49. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.mys21-42.ccvvm>

Southwell, M. (2020). La escuela secundaria frente al desafío de la universalización: Debates y experiencias en Argentina. *Education Policy Analysis Archives*, 28(39). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4146>

Tenti Fanfani, E. (2011). La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural. En Tiramonti G. y Montes N. (Comp.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (53-72). Manantial-Flacso.

- Terigi, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Santillana.
- Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>
- Yuni, J. A. y Urbano, C. A. (2020). Notas para cartografiar la alteración de la experiencia escolar en tiempos pandémicos. *Revista Nuevas Propuestas*, (55), 109–119.

Régimen Académico en educación secundaria: materializaciones en la vida escolar

Academic Regime in secondary education: materializations in school life

María Laura Almada¹
Carla Villagrán²

Resumen

Entre las transformaciones acontecidas en educación secundaria, sin dudas el régimen académico es aquella que más se enfoca en garantizar prácticas escolares más inclusivas para el estudiantado. Sostenemos a modo de hipótesis, que el régimen académico en su puesta en acto (Ball, Maguire & Ball, 2012) pivota en la flexibilización permitiendo el sostenimiento de las escolaridades, al tiempo que precariza los procesos de transmisión de la cultura que realiza la escuela. En este artículo, en clave sociopolítica, problematizamos los procesos de materialización del régimen académico en la vida escolar en instituciones públicas de la zona norte de la Prov. De Santa Cruz. Analizamos cómo el régimen académico habilita la producción escolar de diversas estrategias para el acompañamiento a las trayectorias estudiantiles. Desde un diseño de investigación cualitativo, recuperamos la perspectiva de la escuela en torno a esos procesos. Interesa cómo viven docentes y equipos de asesoría pedagógica, las múltiples formas de acompañamiento a las trayectorias discontinuas. Retomamos desde la perspectiva de la institución, las estrategias que se diseñan y despliegan para el acompañamiento a las trayectorias estudiantiles, destacando a la personalización como una estrategia central que atraviesa tanto el desarrollo de las propuestas pedagógicas como los criterios de evaluación.

Palabras claves: Régimen académico-educación secundaria-trayectorias-vida escolar-puesta en acto

Introducción

En los últimos años el régimen académico viene ocupando un lugar cada vez más preponderante en la agenda de la investigación educativa y, especialmente, de educación secundaria. Hay un aspecto central que caracteriza a estas investigaciones y es la inclusión de otras dimensiones para el análisis del régimen académico que sobrepasan la organización escolar. Entre ellas encontramos problemáticas de la población escolar, abandono, sobreedad, repitencia, pobreza, entre otras. Baquero, Terigi, Toscano, Brisciol y Sburlatti (2009) analizan los regímenes académicos prestando especial atención a su incidencia sobre el destino escolar de los alumnos y a los efectos de sentido sobre su experiencia escolar. Terigi (2012, 2013) por su parte, aborda las características de los regímenes académicos en escuelas secundarias de diferentes contextos y los efectos que estas tienen en las trayectorias del estudiantado. También Moschini (2014) se orienta hacia las variaciones del régimen académico de la provincia de Neuquén desde la mirada de los estudiantes. Analiza el régimen académico como un ordenador del trabajo dentro las instituciones educativas de nivel secundario. Finalmente, un grupo de trabajos (Arroyo, Litichever, Merodo, 2016; Arroyo, Corvalán, Merodo, 2017 y Arroyo, Merodo, 2018) analizan los distintos modos en que algunas escuelas del conurbano bonaerense se apropian de los lineamientos de política educativa, incluyendo los cambios en el régimen académico.

Observamos así, como las escolaridades se trazan en las vidas de los sujetos y, de hecho, el régimen académico como política inclusiva, sostiene en sus preceptos la comprensión del estudiantado desde una mirada más integral. Dos de los objetivos principales de la reforma en educación secundaria, en sintonía con la Ley de Educación Nacional N°26.206/06, se centran en garantizar la democratización del nivel y ampliar la capacidad de retención estudiantil. Una de las discusiones vinculada a esos dos objetivos conduce, no de modo novedoso, al modelo organizacional y pedagógico de la escuela secundaria, que tal como sostiene Terigi (2008) evidencia las dificultades para incluir a todos.

Si bien se observan esfuerzos y diferentes acciones a nivel de las políticas educativas para incorporar a al estudiantado históricamente excluido (Baquero et al, 2009; Acosta, 2019, Bocchio y Villagrán, 2019; Giovine y Martignone, 2011), es cierto también que los tránsitos efectivos por la escuela en las mejores condiciones se generan por los esfuerzos institucionales e individuales. Las modificaciones al interior de las escuelas secundarias se orientan por el régimen académico pero asentadas en la capacidad de agenciamiento y creatividad del cuerpo docente. En la actualidad, las escuelas secundarias en Argentina, son el escenario del despliegue de nuevas estrategias orientadas a mejorar la formación que reciben el estudiantado y a atenuar las dificultades que encuentran para progresar en su escolaridad.

En suma, aquí problematizamos, a partir de resultados de investigación, cómo las

escuelas y los sujetos materializan el régimen académico en la vida escolar poniendo en juego el conocimiento del contexto, del estudiantado y los saberes pedagógicos sedimentados. Es ese entramado el que permite desarrollar diversas interpretaciones y traducciones del texto político con un fuerte anclaje en la personalización de las estrategias de respuesta para el sostenimiento de la escolaridad.

Iniciamos el escrito desarrollando algunos aspectos conceptuales y metodológicos que constituyen la columna vertebral de la investigación. Luego, la analítica sociopolítica, se concentra en dimensionar las aristas de la materialización del régimen académico, destacando las tensiones y controversias como efecto de las políticas en la vida escolar. Asimismo, puntualizamos en algunas estrategias de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles y a las modificaciones en la organización pedagógica, la asistencia y la evaluación de los aprendizajes. Por último, reflexionamos en torno a al régimen académico como política educativa que trasciende lo pedagógico y se ubica en el plano de los múltiples modos de transitar la escolaridad.

Notas conceptuales y metodológicas

Camilloni (1991) sostiene que el régimen académico constituye un conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades del estudiantado y sobre las exigencias a las que estos deben responder. Por otra parte, y desde una perspectiva que recupera la experiencia escolar, Baquero et al. (2009) propone que el régimen académico es una construcción que sistematiza aspectos significativos que deben seguir los miembros de las escuelas secundarias. En ambas conceptualizaciones encontramos algo que caracteriza al régimen académico y que es su carácter normativo o al menos la pretensión de funcionar como texto prescriptivo (Foucault, 2005).

Tal como lo plantea Sbulatti y Toscano (2010), el régimen académico se fue conformando en algunas provincias por la necesidad de formalizar la complejidad de las “regulaciones explícitas y tácitas que estructuran la experiencia y afectan la trayectoria escolar” (p. 3). En tal sentido, este texto político cubre un amplio abanico de aspectos que no están detallados pero que forman parte de la vida institucional y de las diferentes dinámicas que se desarrollan al interior de las escuelas secundarias. Ya las investigaciones en clave sociopolítica vienen dando cuenta que los lineamientos una vez que llegan a las escuelas afectan la vida cotidiana al tiempo que son afectados. De hecho, y desde una perspectiva microfísica, sostenemos que no existe brecha o distancia entre los textos políticos y su puesta en acción:

La puesta en acto no se trata de desviaciones de la ley o de las políticas, sino que, desde una lectura microfísica de las políticas, ellas contienen, más que prohibiciones

o impedimentos, habilitaciones a las más variadas formas de interpretación y materialización. Al decir de Deleuze (2014), la ley o las leyes no pueden separarse de los casos y sus condiciones de aplicación. (Villagran, 2020, p. 4)

En esta línea, Aguirre (2022) centra su mirada en las escenas, las voces, las prácticas, las historias, los sueños y los deseos como elementos constitutivos de las políticas. Los relatos biográficos producen modos de experiencia, disruptivos e impertinentes, que recuperan la microfísica institucional a partir de la mirada de los miembros de la institución que resignifican la política educativa, entendiendo que las “políticas son territorios habitados por diversas voces y subjetividades que tensionan el relato único de las normativas y los documentos” (Aguirre, 2022, p. 71). Así, nos convoca una perspectiva que recupera los modos de interpretación de las políticas educativas como prácticas de afectación (Villagran, 2018). Prácticas que, ancladas en formas institucionales, expresan diversos grados de agencia, múltiples maneras de afectación y variadas traducciones propias de los diferentes sujetos. Las normativas marcan un norte (Bocchio y Villagran, 2019), una forma de concebir a la educación secundaria y la organización en las escuelas, pero son justamente las instituciones y los sujetos quienes con sus saberes y estrategias producen la materialización de las mismas. Es esa la perspectiva que aquí proponemos, tanto conceptual como metodológica.

Sburlatti y Toscano (2010) indican que hay tres componentes comunes al desarrollo de cualquier régimen académico: aquellos que hacen referencia a la actividad académica, los referidos a las reglas institucionales y los modos en que el estudiantado materializa estas reglas y finalmente, los componentes que hacen a las particularidades de cada institución. En el primer componente, se destacan la organización de la cursada, las formas de evaluación, los exámenes y las características a considerar para la promoción de un año a otro. En el segundo componente está presente la forma en que las reglas se materializan en la institución desde la mirada de estudiantes, atendiendo a como articulan lo permitido, lo obligatorio, lo que está prohibido y es allí, donde se observan como interpretan estas ideas en relación a las transgresiones que se permiten a esas normativas establecidas y conocidas desde el inicio de su escolarización en el secundario. Finalmente, el componente de la organización institucional hace referencia a las dinámicas institucionales que caracterizan a cada escuela y en donde se materializan las formas de participación (tanto de docentes como de estudiantes), las funciones y responsabilidades de los miembros en cuanto a la propuesta académica a brindar y el valor que esto tienen para cada quien.

Estos componentes desarrollados en un sentido más formal, implican la consideración de las políticas educativas formales, aspectos más tradicionales, a veces como plantean Sburlatti y Toscano (2010) que están naturalizados como ser la

duración del año escolar, la división por años, las materias, los formatos de evaluación, entre otros. Proponemos la noción de dimensiones que incluyen a estos componentes y permiten considerar otras variables que intervienen en su materialización en las escuelas. Hablar de materialización es preguntarse qué añaden las escuelas, qué aportan los sujetos, cómo piensan los lineamientos, cómo se piensan traduciendo la política en el escenario cotidiano y en función del estudiantado destinatario. Sin embargo no podemos desconocer que la idea de régimen académico, emanada desde la normativa, no nos aleja mucho de la mirada disciplinadora que plantea Foucault (2000), si bien el régimen académico y los acuerdos de convivencia se presentan con una cierta flexibilización o margen de acción, continúan refiriendo a un conjunto de reglas y normas que rigen las actividades en las escuelas secundarias.

El régimen plantea un conjunto de normas que regulan las actividades de estudiantes y de docentes y pone de manifiesto también exigencias a la que los miembros de las instituciones de nivel secundario deben responder. Estamos ante aquello que Langer (2010) señala como un pasaje de la regulación de la conducta por sanción a la regulación por pautas de trabajo establecidas de forma colectiva, que llevan al estudiantado a comprometerse en su propia regulación, es decir, que la autorregulación comienza a ser central. Cestare (2019), en la misma línea, indica que el régimen académico funciona como herramienta desarrollada por las propias escuelas para construir un orden en la vida escolar. De esta manera hay una modificación de la norma pensada en su eje disciplinador a una construcción colectiva de acuerdos que llevan a la autoconducción (Grinberg, 2008, 2015).

El régimen académico incluye regulaciones principalmente orientadas a la enseñanza, el aprendizaje y las trayectorias estudiantiles. El régimen escolar entendido como sinónimo del régimen académico: Se propone ordenar, unificar, sistematizar y actualizar las normas que reglan la vida de los actores escolares. La novedad no es un cambio radical sino el resultado de un proceso que supuso *aggiornar* ciertas disposiciones para promover alternativas a las formas de estar en la escuela. (Moschini, 2014, p. 4) Baquero et al. (2009) destaca la importancia de considerar al régimen académico, materializado en el plan de estudios, el régimen de evaluación, calificación y promoción, en el sistema de disciplina o de convivencia escolar, como un asunto que ha signado la escolaridad de estudiantes y que demanda ser revisado en pos de la flexibilización de la organización escolar. Una revisión con el objetivo de que otros estudiantes tengan mejores condiciones de ingreso, permanencia y egreso de la escuela secundaria. En ese lugar se ubica la relevancia del régimen académico como política educativa central que procura contener y generar propuestas pedagógicas para diferentes situaciones del estudiantado con el objetivo de preservar el vínculo con la escuela y los saberes.

Krichesky, Lucas y Giangreco (2020) señalan que las nuevas consideraciones

sobre el régimen académico buscan nuevas formas de escolarización que atiendan a la necesidad actual de sostener en la educación secundaria obligatoria a la juventud, garantizando no solo el ingreso, sino también su permanencia y egreso. Con la LEN y la definición del régimen académico como elemento regulador en la escuela secundaria, se empezaron a atender diferentes situaciones de desigualdad que se hacen manifiestas en el desarrollo de la obligatoriedad buscando ser una estrategia de inclusión, pero además, una estrategia que permita el acompañamiento de las trayectorias hasta el egreso. Es allí donde se articulan dos dimensiones, una académica y otra política. En la primera dimensión, encontramos las regulaciones y la organización a la que el estudiantado debe responder. En la segunda, el plano prescriptivo y puesta en acto (Krichesky et al., 2020). Interesa recuperar la micropolítica institucional y la mirada de los sujetos de la institución de manera de describir y analizar cómo la política es resignificada en la vida escolar a partir de las materialidades que posibilitan diferentes formas de comprender el régimen académico y así, nuevas formas de acompañar las trayectorias estudiantiles.

Ahora bien, estudiar el régimen académico en sus diferentes dimensiones y formas de materialización desafió el diseño metodológico y nos convocó a desarrollar una actitud microfísica capaz de capturar los detalles (Youdell, 2010). Procuramos, desde un diseño cualitativo, describir las formas de materialización del régimen académico y las dinámicas de acompañamiento a las trayectorias escolares. Para esta investigación, la unidad de análisis fueron dos escuelas secundarias públicas de la ciudad de Caleta Olivia, ubicada en la zona norte de la provincia patagónica de Santa Cruz-Argentina, que mencionaremos como escuela A y B en resguardo de la identidad. Las técnicas de obtención de la información fueron el rastreo documental a nivel provincial y nacional como la contextualización del problema de investigación, la entrevista en profundidad (Guber, 2004) a equipos directivos, equipos de orientación, docentes y docentes-tutores y las observaciones participantes de la vida escolar, especialmente en los espacios e instancias de acompañamiento de las y los estudiantes. El trabajo de campo se realizó entre los años 2017 y 2019, permitiéndonos conocer con mayor profundidad la vida escolar.

Tal como lo entendemos aquí, la investigación cualitativa no se realiza en un contexto aislado sino, siguiendo a Valles (1999), el investigador produce decisiones tanto de forma implícita o explícita que visualizan la postura y el compromiso con el contexto en el que se inscribe el estudio. Así, no sólo son importantes los procedimientos de obtención de la información sino la manera en que entendemos esa técnica y aquello en lo que nos centramos en la situación de investigación. Nos enfocamos entonces en comprender los significados de las acciones humanas y de la vida social en su contexto real. Para ello, la entrevista en profundidad resultó una de las técnicas más adecuadas. Según Guber (2016), la entrevista es una estrategia que permite escuchar los posicionamientos sobre los que se conoce, se reflexiona

y se cree. Esta técnica tiene un valor altamente performativo:

La entrevista es una situación cara a cara donde se encuentran distintas reflexividades, pero, también, donde se produce una nueva reflexividad. La entrevista es, entonces, una relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación. (Guber, 2016 p. 71)

Es central considerar esta mirada de la entrevista como una relación social porque aquello que se expresa en contexto de entrevista también involucra una perspectiva propia en cada encuentro entre entrevistador y entrevistado.

Pensar el trabajo de investigación desde esta mirada, nos lleva a reflexionar sobre la importancia de relacionarnos de manera más cotidiana con la escuela y los sujetos, por lo que la participación en diferentes propuestas institucionales fue central. El trabajo de campo se estructuró en dos momentos centrales: en un primer momento, se realizaron observaciones participantes en actos, muestras institucionales, capacitaciones de los equipos directivos y equipos de orientación, jornada de clases y espacios de recreación. En un segundo momento, ya con un lazo de confianza establecido, realizamos entrevistas con diferentes miembros de la escuela. Este proceso de trabajo nos permitió ir generando un lazo para adentrarnos en la vida institucional y comprender que:

La vida cotidiana es un espacio con rendijas, grietas, fisuras, junturas, y hasta fallas profundas. Es hacia estos intersticios donde hay que mirar para conocer y sopesar los procesos sociales que configuran a la realidad social. (Rockwell, 2006, p.1)

Por tanto, el trabajo de campo fue un eje central para comprender las experiencias institucionales, las dinámicas que cada institución realiza y cómo esto se articulaba en esas acciones con lo dicho y lo no dicho. Procuramos entonces acercarnos a las dinámicas cotidianas escolares desde un enfoque etnográfico (Rockwell, 2009) atendiendo a los acontecimientos diarios de la escuela, analizando las diferentes variables que configuran su desarrollo.

La información obtenida fue analizada a través del programa Atlas.ti, procurando una interpretación de los registros y entrevistas de forma continua. Leyendo, relejendo y categorizando los diferentes registros, descripciones densas e información visual obtenida.

Régimen académico en Santa Cruz: principales tensiones y controversias

En el año 2014 se instrumentó el Régimen Académico en la provincia de Santa Cruz. A partir de allí se generaron cambios al interior de cada institución en cuanto a la organización de los tiempos, los espacios y el agrupamiento de estudiantes.

La materialización del régimen académico invitó a los miembros de la institución a revisar sus perspectivas sobre la consideración de la asistencia, los procesos del estudiantado y las complejidades de la convivencia que en la escuela secundaria se hacen evidentes para acompañar las trayectorias reales.

Tal como se sostiene en los textos políticos, el régimen académico interpela la dinámica de la vida escolar cotidiana y la cultura escolar en tanto es definido como:

Una herramienta de gobierno escolar que posibilita nuevos modos de organización institucional promueve el ordenamiento, la articulación e integración de las regulaciones y de las cuestiones de orden práctico, delimitando áreas de intervención, responsabilidades colectivas e individuales y formas de institucionalización del trabajo pedagógico para directivos, docentes y estudiante. (Resolución CFE N° 93/09, p.14)

El régimen académico de la provincia de Santa Cruz (Acdo. N° 075/14) tiene un fuerte énfasis en el acompañamiento a las trayectorias escolares discontinuas (Terigi, 2008). En su Artículo N° 53 sostiene que las instituciones deben ofrecer instancias de acompañamiento que permitan compensar y acreditar los contenidos previos. Observamos así, que se desarrollan diferentes estrategias tanto para el desarrollo de las propuestas pedagógicas como para la evaluación con los recursos institucionales, pero además de estas estrategias, se plantea que gran parte del estudiantado vive en condiciones socioeconómicas precarias, que son parte de su vida y sin duda impactan en su escolaridad.

El régimen académico, flexibilizó la rigidez de algunas normas establecidas como la asistencia, la promoción y la evaluación, al tiempo que estableció la atención de las trayectorias escolares por medio de la generación de propuestas particularizadas para el estudiantado, madres/padres o que por diferentes motivos no pueden cursar en los tiempos establecidos para el período escolar. Además, se promulgó una mirada más personalizada de las problemáticas que atraviesa la juventud, generando el rol del docente tutor como actor clave para el acompañamiento.

Otro aspecto que se incorporó en el régimen académico es la aprobación por complejidad de saberes entre los espacios curriculares de primero y segundo año. Esto, brinda la posibilidad de aprobar los contenidos desaprobados de primer año con solo aprobar los de segundo año atendiendo a la complejidad de los saberes.

Es interesante reflexionar sobre el tema de la asistencia en las nuevas consideraciones del régimen. La asistencia no es una condición central como anteriormente se planteaba en las políticas educativas, sin embargo, en el régimen académico de la provincia de Santa Cruz, se encuentra especificado en su artículo 98: “La asistencia a las instituciones de educación secundaria es obligatoria para los alumnos y una variable más que influye el proceso de aprendizaje” (Acdo 075/14-CPE p. 44). Como lo plantea Pinkasz (2019) “el cambio fundamental, sin embargo, no es el del cómputo, sino la eliminación de la pérdida de la condición de alumno

“regular” a causa de la no asistencia” (p.13).

Ante la imposibilidad de asistencia se planteó una nueva figura que contemple la situación, denominada trayectorias particulares (Acdo 075/14-CPE p. 16). En tal sentido, se propone generar trayectos presenciales y opcionales en el desarrollo de la oferta de la institución que permitan el desarrollo de trayectorias atendiendo a las situaciones particulares del estudiantado y se plantea la importancia de optimizar diferentes propuestas educativas para abordar los problemas que se presenten en el proceso de aprendizaje.

Con relación a la evaluación el régimen académico de la provincia de Santa Cruz en sus artículos 44 y 45 plantea estrategias concretas de evaluación a considerar. Se observa así, una diferencia plasmada en la normativa entre los procesos de evaluación y acreditación, destacando la posibilidad de acuerdos institucionales que atiendan a esos procesos. En tal sentido, se considera cierta flexibilidad en los ritmos de acreditación de los espacios, generando instancias diferenciadas posibilitando el desarrollo de “dispositivos de asistencia y de acompañamiento a los estudiantes, concebidos como una acción pedagógica que ofrece alternativas de escolarización con distintos ritmos y aprendizajes de calidad equivalente” (Pinkasz, 2019, p. 21).

La puesta en acto (Ball, et al. 2012) del régimen académico genera controversias en las dinámicas cotidianas. Hay actores institucionales que consideran que los cambios han generado aspectos significativos en las trayectorias del estudiantado y hay quienes consideran lo opuesto. Al respecto una auxiliar docente nos plantea su opinión en relación al régimen académico:

A mí me gusta, a los asesores no, a los profes tampoco, pero yo me pongo a pensar, en los alumnos de hoy, la crisis que tenemos nosotros desde hace cuatro o cinco años, eso influyó, yo hice paro y cuando he vuelto ver el libro todo rayado porque no hubo clases; entonces, ese alumno gracias a este régimen, digamos de compensación, que no vio nada en todo el año y gracias a ese informe rinde lo que vio. Solamente rinde lo que vio, si no le tendrían que tomar todo un programa que no vio. Yo lo veo, con la crisis que hay, veo que corresponde para el alumno es mejor por un hecho de que le estás tomando solo lo que vio, sino tiene que aprender algo nuevo solo. Más allá que tienen que tener hábitos de estudios para la vida, el trabajo, y además. Si vos no le diste cierto contenido, tampoco lo podés pedir. (Auxiliar Docente Silvia, Escuela A, Agosto, 2019)

El planteo de Silvia hace referencia a la consideración de las situaciones del estudiantado, a pensar el trabajo concreto que se produce en la escuela atendiendo a las particularidades con sus posibilidades y limitaciones. Es importante entonces preguntarnos por los espacios que institucionalmente se establecen para acompañar a quienes no asisten o que tienen el espacio pendiente de acreditación, si realmente los espacios propuestos son significativos, si brindan propuestas diferenciadas

atendiendo a las particularidades de las trayectorias reales.

En este aspecto cobra importancia el trabajo que se produce al interior de cada institución para poder atender a esta nueva característica del estudiantado y que muchos docentes en ocasiones parecen no llegar a comprender:

Bueno justamente el tema de la flexibilidad es como un arma de doble filo ¿no?

Porque si bien les estamos brindando la idea de la escuela no sea una escuela exclusiva ¿no? Pero a veces esto de generar infinita cantidad de oportunidades hace que todo se tome como mucho más relajado entonces. (Docente Victoria, Escuela A, octubre, 2019)

Estamos entonces al decir de Grinberg, Bocchio y Villagran (2015) ante una interpretación particular del régimen, a pesar de que el escenario es el mismo, la consideración sobre este tipo de política difiere dándole un sentido distinto para cada miembro de la institución.

Observamos una tensión entre las diferentes oportunidades que se le brindan a los/las estudiantes, ya que, si bien se entiende que hay que atender a las particularidades, se genera malestar por la multiplicidad de trabajo que implica este tipo de estrategias. Aquí observamos una tensión no por no atender a las necesidades del estudiantado o por querer excluir a quien tienen una dificultad, sino por el trabajo que implica la personalización de actividades, que lleva a un trabajo extra en relación a la preparación de las clases, trabajos prácticos, evaluaciones y correcciones de cada curso correspondiente.

La forma de análisis, el sentido que cada miembro de la escuela le da a su interpretación refiere a una vivencia particular que implica no sólo su formación y su experiencia, sino también la mirada sobre lo que se considera un buen estudiante:

No los estamos preparando para que ellos estudien a un nivel superior, no lo estamos preparando, eso es lo que siento yo, que no lo estamos preparando, creo que nosotros los tenemos que preparar para seguir otros estudios, así que para mí este régimen le da mucha facilidad a los chicos, la cual no tendría que estar por qué si uno va a estudiar a una universidad no le dan esa facilidad. (Docente Franco, Escuela B, Julio 2019)

Aparece nuevamente en las expresiones de este docente, la tensión entre poder atender a las particularidades del estudiantado partir de estrategias diferenciadas, de nuevas oportunidades o excluirlo. Observamos aquí una reinterpretación del régimen que lo asocia con la facilidad y la falta de preparación para poder seguir estudios superiores, notamos así, una reinterpretación del régimen, en cuanto a las posibilidades de atender a las trayectorias reales.

La materialización al interior de las instituciones escolares, en este caso del régimen académico, se asocia a la responsabilidad sobre este proceso, pero en este

caso, la responsabilidad cae en el docente generando consecuencias negativas como una mayor burocratización del trabajo docente, y mayores mecanismos de control externo. La puesta en acto (Ball 1994, 2002) del régimen académico es un proceso paulatino, de hecho 8 (ocho) años después de su puesta en funcionamiento, continúa materializándose y sufriendo modificaciones, ya sea desde los lineamientos políticos o por adecuación a las situaciones escolares:

Al principio como que costo esto de la compensación, que no entiendan el sistema de compensación, la planilla de desempeño, como era, por qué había que hacerla y bueno ahora como que lo entendieron, ya van trabajando mejor. Esas 2 cuestiones son con las que más trabajamos y después el tema de los pases y de las equivalencias y además, tenemos una persona que se encarga de eso, así que vamos coordinando también en función con el 075 y bueno, pero esas costaron al principio ahora ya está más aceitado. (Asesor Juan, Entrevista, Escuela B, Octubre 2019)

En este caso, el asesor nos comenta cómo paulatinamente se va trabajando en los diferentes aspectos que componen el régimen académico para que los/las docentes puedan ir analizándolo y desarrollando propuestas atendiendo a los planteos del régimen. Esto da cuenta de un trabajo minucioso institucional que permite articular las diferentes miradas sobre el régimen académico en una propuesta de trabajo significativa.

El régimen académico en acción: el acompañamiento a las trayectorias estudiantiles

Pensar en las particularidades del estudiantado en el marco del ejercicio del derecho a la educación, es un aspecto central establecido en el régimen académico de la provincia de Santa Cruz. En este lineamiento se destaca un apartado especial para atender a las dificultades en las trayectorias: “Las instituciones escolares deberán instrumentar y/o adecuar las situaciones pedagógicas a las trayectorias particulares de los estudiantes para optimizar la propuesta educativa, a través de diferentes estrategias que aborden las dificultades detectadas en el proceso de enseñanza – aprendizaje” (Acdo 075/14-CPE, p. 16).

El desarrollo de una trayectoria particular implica articular las normativas institucionales que rigen el saber en la escuela con las que existen fuera de ella (en el desarrollo de la vida cotidiana). Para de esta manera atender a la realidad del estudiante y ayudarlo/la en el desarrollo de una trayectoria escolar exitosa y al logro de aprendizajes significativos. Podemos considerar entonces que el concepto de trayectoria pretende ser superador buscando articular la biografía de los estudiantes con las posibilidades institucionales comprendiendo que estas últimas influyen en las trayectorias de los/las estudiantes atendiendo a sus particularidades (Donini, Gorostiaga y Pini, 2005).

En el régimen académico de la provincia de Santa Cruz, se entiende que las trayectorias particulares implican:

23. Alternativas de cursado que integren o incorporen a estudiantes a saber: alumnos trabajadores, embarazadas o madres en periodo de lactancia, poblaciones migrantes, poblaciones rurales, en contexto de aislamiento, estudiantes con enfermedades crónicas o terminales, alumnos con necesidades educativas especiales, alumnos con discapacidad entre otras posibles

24. Las instituciones podrán ofrecer trayectos presenciales y opcionales dentro de su oferta educativa tales como: asistencia intensiva en períodos determinados por cada situación particular o espacios semipresenciales en el ciclo orientado

25. Las instituciones deberán ofrecer trayectorias particulares a aquellos estudiantes con las características de sobreedad significativa, repitencia, ausencias, como instancias de aceleración de las trayectorias escolares a través de la integración de asignaturas o de estrategias superadoras. (Acdo 075/14-CPE pp.20-21)

Aquí se presentan un gran abanico de posibilidades a considerar por los equipos directivos y los miembros del departamento de orientación para definir qué estudiantes son considerados dentro de estos lineamientos políticos. Las escuelas parte de nuestro trabajo de campo, resignifican estos lineamientos y plantean otras instancias que permiten ser encuadradas en el marco de las trayectorias particulares y los formatos establecidos:

En función a eso [análisis de los/las estudiantes aprobados y desaprobados por espacio curricular] y al rendimiento de los chicos, hemos implementado estas trayectorias particulares para tratar de revertir esa situación y ese bajo rendimiento en algunos espacios.

Hay chicas que por ahí quedan embarazadas, pero pueden asistir al colegio porque sus embarazos llevan un embarazo bien, digamos a tiempo, todo normal. Entonces, bueno, esas chicas vienen salvo los últimos meses que ya cuando ya no pueden venir más por su panza y demás, entonces ahí es donde se le generan lo que sea la trayectoria con trabajos domiciliarios.

Algunos profes que preparan algún módulo con actividades, hay otros que preparan unas actividades de investigación, hay otros que le mandan videos y bueno guías de preguntas, con relación con ese video, dependiendo del caso, pero por lo general es más bien teórico que práctico. (Asesor Pedagógico Juan, Entrevista, Escuela B, Octubre 2019)

La consideración en cuanto a qué entendemos por trayectoria particular queda establecida no sólo por los puntos explicitados en el régimen académico sino también por la posibilidad de reflexión que los miembros de la escuela, especialmente de los equipos directivos y departamentos de orientación, pueden hacer ante las diferentes

situaciones que atraviesa el estudiantado.

También se puede observar, que el régimen académico permite realizar variaciones en los formatos pedagógicos. Se plantea la posibilidad de variar de formatos desarrollando formas de trabajo interdisciplinar y multidisciplinar como lo son los ateneos, talleres, seminarios y espacios de profundización temática; posibilitando abrir espacios de trabajo diferenciados al formato cerrado de cada disciplina, además queda implícito que si bien el régimen plantea tiempos específicos de evaluación hay cierta flexibilidad en los tiempos para aquellos que cursan por medio de una trayectoria particular:

Muchas veces se nos informa determinada situación acerca de algún alumno y se establece que va a realizar una trayectoria particular, por ejemplo se nos solicita el envío de trabajos, por ahí algún resumen teórico, para que pueda trabajar en casa, entonces recién le ponemos nota cuando puede presentar su trabajo. (Profesora Victoria, Entrevista, Escuela A, Octubre 2019)

Esta flexibilidad que se plantea en las propuestas pedagógicas que se realizan a quienes tienen dificultades, implica una modificación tanto de las estrategias de trabajo como de las propuestas de evaluación, ya que considera otras variables que atraviesa el estudiantado como ser enfermedad, atención de hijos/as, cuidado de hermanos, trabajos temporales, entre otras. En tal sentido, las propuestas no pueden seguir la misma lógica del trabajo en clases, sino que deben atender a la consideración de la educación como derecho fundamental que atiende a las particularidades de cada situación.

Hablamos en este sentido del desarrollo de estrategias, como exponen Ziegler y Nobile (2014), que tratan de encauzar las trayectorias discontinuas para que en algún momento puedan sumarse nuevamente al recorrido que el sistema educativo propone:

En estos escenarios tan dispares y desiguales las escuelas reinventan los modos a través de los cuales se efectúa el proceso contradictorio de procesar la selección social al tiempo que sostienen una promesa de futuro para un grupo cada vez más amplio. (Ziegler y Nobile, 2014, p. 1112)

Estamos entonces ante dinámicas institucionales personalizadas que llevan al desarrollo de un amplio trabajo del docente, que además de preparar su clase, debe desarrollar nuevas estrategias para poder atender al estudiantado con trayectorias discontinuas y poder producir las condiciones para aprendizajes significativos.

En tal sentido, se disponen de dos espacios para acompañar las trayectorias particulares: las tutorías y los dispositivos de apoyo. Esos espacios no siempre son compartidos por los mismos docentes, por ello es necesario realizar acuerdos para trabajar de forma colaborativa:

Nosotros tratamos de generar un vínculo entre los tutores que ahora son

específicos por área, por espacio curricular, y los profesores del aula. Entonces, nosotros tratamos de ir regulando esa relación para que los docentes tutores puedan recabar la información de cuáles son los contenidos que tienen o que están desarrollando los profesores, los criterios de evaluación y en función a eso dar sus clases (...). Los criterios de evaluación, lo que estamos así como haciendo hincapié ahora en teoría es que sean compartidos, que sean consensuados tanto el docente tutor con el docente de la clase. (Asesor Pedagógico Juan, Entrevista, Escuela B, Octubre 2019)

Hablamos así de una forma de trabajar con los planteos del régimen académico, de lo que implica cada espacio y rol en la escuela secundaria para acompañar las trayectorias a partir del desarrollo de una dinámica institucional particular que es una resignificación de ese lineamiento político.

El régimen Académico, incluye las consideraciones necesarias que el estudiantado necesita para poder tener una trayectoria escolar significativa. Se establecen incluso, qué miembros dentro la institución serán los encargados de desarrollar este tipo de acciones que permitan un mejor acompañamiento a los/las estudiantes:

El Departamento de Orientación, en base al diagnóstico institucional, deberá promover acciones que atiendan tanto a la prevención como a la detección de dificultades en la trayectoria de los estudiantes, orientando las intervenciones de los tutores, auxiliares docentes y equipos de docentes. (Acdo 075/14-CPE, pp. 16-17)

Este apartado da cuenta de la importancia del trabajo articulado y organizado entre los diferentes miembros de la institución en el desarrollo de las diferentes actividades planteadas para apoyar las trayectorias escolares. Se trata, de esta manera, de articular cada situación particular con las posibilidades de la escuela, atendiendo a las condiciones culturales, sociales, los procesos administrativos entre otros aspectos que hacen a la construcción de la relación con el otro para construir un vínculo significativo. Por ello, las acciones que como institución se organizan serán un aspecto central para atender a las particularidades: “Las trayectorias particulares es un concepto amplio, las trayectorias particulares abarcan diferentes situaciones, tenemos alumnos que se llevan un montón de materias, después tenemos alumnos que por ahí no tienen como una permanencia constante, que tienen varias inasistencias” (Psicopedagoga Mariana, Entrevista, Escuela B, Octubre 2019).

Podemos hablar así, de que la puesta en acto (Ball, 1994, 2002) de este aspecto del régimen académico permite articular las particularidades de la vida del estudiantado, atendiendo a aspectos políticos, sociales, culturales, entre otros que atraviesan su vida personal y escolar. Aquí, es donde sostenemos que la puesta en acto de la política es un proceso creativo (Ball en Avelar, 2016), que permite materializar la política atendiendo a las posibilidades institucionales para atender a cada situación particular que se presenta.

Personalización como estrategia central

La puesta en acto del régimen académico se traduce en prácticas de personalización de las escolaridades. El trabajo involucrado en las estrategias de personalización conduce a pensar en los diferentes miembros que son parte de las trayectorias desde la decisión de encuadrar la situación del estudiante, el desarrollo de la propuesta pedagógica, el seguimiento y la evaluación, es decir, miembros del departamento de orientación, docentes, tutores y auxiliares docentes. Como mencionábamos anteriormente, el régimen académico de la provincia de Santa Cruz, instala la noción de trayectorias particulares, reconociendo que no siempre el estudiantado tiene trayectorias continuas, sino que existen fluctuaciones y discontinuidades. Para dar respuesta a esas trayectorias fluctuantes, la personalización suele ser una de las estrategias que mejores resultados produce. La estrategia de personalización:

Consiste en una labor de acompañamiento y seguimiento de carácter relativamente permanente en torno a los procesos de escolarización y de aprendizaje de los estudiantes. Aludimos aquí a la labor de acompañamiento que comprende tanto dimensiones de corte cognitivo como el conjunto de los compromisos y tareas más amplias que competen al logro de una escolaridad de acuerdo con lo que la escuela secundaria demanda (asistencia, constricción al estudio, establecimiento de relaciones vinculares con los pares y los profesores, entre otras). De dicha estrategia resulta la instauración de un vínculo pedagógico entre profesores y estudiantes en pos de favorecer la escolaridad que se concreta bajo formas muy diversas como: clases de apoyo, tutorías o actividades individualizadas. (Ziegler y Nobile, 2014, p. 1095)

Tal como señalan Ziegler y Nobile (2014) el objetivo pedagógico de las estrategias de personalización no debe ser otro que el de favorecer la escolaridad y ampliar las garantías del ejercicio del derecho a la educación. En tal sentido, se diseñan diferentes estrategias para trabajar en el marco de este lineamiento político:

Muchas veces se nos informa determinada situación acerca de algún alumno y se establece que va a realizar una trayectoria particular, pero bueno, por ejemplo se nos solicita el envío de trabajos, por ahí algún resumen teórico, para que pueda trabajar en casa. (*Profesora Victoria, Entrevista, Escuela A, octubre de 2019*)

Se les dan actividades o trabajos prácticos, actividades que preparan los profes del aula, con los criterios de evaluación ¿viste? Entonces el alumno bueno, prepara esa actividad y bueno y después la viene y la defiende en caso de que sea presencial, después vienen y la defienden, y si no pudiera venir en caso de enfermedad o cualquier situación, viene entrega deja acá, la deja a la orientadora, y la orientadora se la pasa a la profe, la profe la corrige y la devuelve a la alumna y le da otra actividad y así... (*Asesor Juan, Entrevista, Escuela B, Octubre de 2019*)

Observamos así como las escuelas ponen a disposición de los estudiantes diferentes estrategias que permiten mantener la escolaridad cuando se presentan dificultades. Este desarrollo de estrategias no es novedoso en las instituciones de educación secundaria. Hace ya tiempo se trabaja en formas de acompañamiento diferenciadas aunque la mayoría de las veces los sectores más desfavorecidos eran aquellos que carecían de esta posibilidad de continuar en el nivel. Este aspecto se modifica en las nuevas consideraciones del régimen académico, apuntando, como ya lo mencionamos, a la consideración de la educación como derecho: “en tal sentido la personalización sostiene una apuesta diferente que tiende a establecer una proximidad y encauzamiento de los obstáculos presentes en la escolaridad” (Ziegler y Nobile, 2014, p. 1108). Esto conlleva a una contemplación de la docencia centrada en el estudiantado, atendiendo a sus particularidades, acompañando las trayectorias y generando estrategias para prevenir la deserción y las dificultades en su recorrido por el nivel:

Hay algunos profes que le preparan algún modulo con actividades, hay otros que preparan unas actividades de investigación, hay otros que le mandan videos y bueno guías de preguntas, con relación con ese video, dependiendo del caso, pero por lo general es más bien teórico que practico, porque como no tienen ellos la orientación es más difícil que haga. (*Asesor Juan, Entrevista, Escuela B, Octubre de 2019*)

Las actividades propuestas entonces, dan cuenta de una mirada particular que la docencia genera a la hora de pensar las trayectorias para el estudiantado con dificultades. Sin embargo, hay una brecha entre lo que se espera que el/la estudiante pueda resolver, a veces solo, sin el acompañamiento de un adulto y mucho menos de un/una docente, con el desarrollo de la propuesta que efectivamente realiza. Entonces esta personalización, si bien atiende a las particularidades no produce en ocasiones la respuesta esperada por la docencia.

En las escuelas secundarias, tal como lo plantea Villagran (2019) se generan diferentes dispositivos de acompañamiento a partir del conocimiento de la situación de cada estudiante y su situación de manera personalizada:

El seguimiento personalizado inicia en el momento que el estudiante es identificado por el preceptor, que es la figura en la escuela que más contacto tiene con los jóvenes. Los estudiantes que acusan una asistencia fluctuante o esporádica a la escuela son identificados y etiquetados como en riesgo. Una vez efectuada esa acción inicial de identificación, acontecen una serie de estrategias personalizadas que van desde el llamado telefónico a su domicilio o tutores hasta la asistencia a clases de apoyo o la elaboración de trabajos prácticos sin asistencia a la escuela. (Villagrán, 2019, p.137)

Esta personalización varía de acuerdo a las particularidades de la trayectoria y las consideraciones del grupo de docentes que son parte de su trayectoria escolar, como

lo vimos en los ejemplos mencionados en párrafos anteriores. Así, esta articulación que se realiza en la puesta en acto del régimen académico admite el desarrollo de diferentes interpretaciones y por tanto, el desarrollo de estrategias que permitan la posibilidad de generar experiencias escolares que sean significativas para poder continuar y culminar el nivel

Las modificaciones en las formas de organización que implican el trabajo con relación a las trayectorias particulares, movilizan las estructuras tradicionales del sistema educativo, que desde sus inicios ha mostrado tendencias excluyentes. Vemos como las escuelas parte de nuestro trabajo de campo, realizan un esfuerzo por ofrecer a al estudiantado otras condiciones de posibilidad para continuar con sus estudios a pesar de las dificultades que se le pueden llegar a presentar.

3. A modo de conclusión: el régimen académico como política que trasciende lo pedagógico

Las diferentes dinámicas que se generan al interior de las escuelas dan cuenta de la importancia que para la institución y los diferentes miembros, tienen las trayectorias del estudiantado. Por ello, pensar las dinámicas que permitan acompañar las escolaridades es un tema que preocupa y ocupa diariamente.

Este esfuerzo por intentar sostener las trayectorias a pesar de las dificultades estructurales, es un esfuerzo diario que pone a disposición del estudiantado todos los dispositivos con los que la escuela cuenta para acompañarles: docentes tutores, dispositivos de apoyo, desarrollo de estrategias diferenciadas de trabajo, jornadas sobre un tema específico entre otras propuestas

Observamos cómo se desarrollan dinámicas que buscan generar espacios de trabajos articulados, generar acuerdos en cuanto a formatos y criterios de evaluación, coordinar diferentes estrategias de trabajo y además de poder acompañar al estudiantado en este nuevo recorrido planteado en su trayectoria.

Tenemos así, un lineamiento político que especifica el trabajo con las trayectorias escolares, atendiendo a las particularidades de cada estudiante con relación a las dificultades en su trayectoria y/o a la imposibilidad de asistir a la escuela que permite a las instituciones el desarrollo de dinámicas desde una mirada integral. Como lo plantean Ziegler y Nobile (2014) las estrategias de personalización son dinámicas propuestas para contribuir en la articulación entre el recorrido real del estudiantado y las exigencias del sistema, por medio de una serie de resignificaciones en el formato escolar y en el desarrollo de los vínculos. Hay un claro objetivo en ambas instituciones de atender a las variables que atraviesan las trayectorias de manera de no excluir al estudiantado del sistema, de sostenerlo y acompañarlo.

Las diferentes estrategias son reconocidas por el estudiantado que asiste a diferentes propuestas y por la docencia parte de nuestro trabajo campo. También

observan la importancia que le otorgan al trabajo que diariamente se genera para acompañar y que posibilitan la resignificación del sentido de pertenencia que se desarrolla por medio de estas dinámicas y que posibilitan la continuidad en la escuela secundaria.

Cobra relevancia para las instituciones tener una continuidad en el trabajo pedagógico sea en el formato de clases o en las otras dinámicas que se podrían poner a disposición a partir del trabajo personalizado en la trayectoria de cada estudiante. Pero además, cobran relevancia para el desarrollo de otro tipo de propuestas como las jornadas recreativas, jornadas de profundización temática, donde el estudiantado se involucra mucho más que en la realización de un trabajo práctico.

La flexibilidad en el régimen académico permite acompañar los diferentes procesos que atraviesa el estudiantado en sus trayectorias reales. A partir de las diferentes dinámicas desarrolladas se incluyó a estudiantes con dificultades, permitiendo como lo plantea Baquero et al. (2009) atender al “entramado de regulaciones explícitas y tácitas que estructuran la experiencia y afectan la trayectoria escolar” (p. 298). Es decir, reconocer la presencia de estudiantes en situación de vulnerabilidad y trabajar para que sean acompañados/as en su recorrido por la educación secundaria.

En tal sentido, en las escuelas parte de nuestro trabajo de campo, se articuló ese entramado de regulaciones y se puso en acto (Ball 1994) el régimen académico atendiendo a las necesidades de sus estudiantes a partir de un análisis de las variables que afectaban sus trayectorias para poder así, desarrollar las mejores estrategias que permitan la continuidad de la escolarización no solo en los espacios formales de clases, sino también en otros espacios, donde el encuentro con el otro (docentes, compañeros/as) cobra gran importancia para, a pesar de no asistir con continuidad, desarrollar algunas de las actividades que se proponían. Estos espacios, si bien no son meramente pedagógicos, hacen mucho por el sentido de pertenencia, refuerzan lazos con sus propios compañeros y con los docentes y otros miembros de la institución. Posibilitando un lugar de encuentro que acerca a estudiantes especialmente con trayectorias discontinuas.

Es en este contexto que cuando hablamos de régimen académico y sus materializaciones, cobra central importancia el aporte y las resignificaciones que los miembros de la escuela le otorgan al trabajo con las trayectorias particulares, reconociendo la importancia de un trabajo colectivo e institucional que articule los diferentes roles de la mejor manera posible para que la estrategia pensada para ese estudiante en ese momento determinado sea significativa.

Notas

¹Universidad Nacional de la Patagonia Austral Unidad Académica Caleta Olivia- CIRISE
marialaura_38@hotmail.com

²CONICET- Universidad Nacional de la Patagonia Austral Unidad Académica Caleta Olivia-CIRISE-

carla_villagran@hotmail.com

Bibliografía

Achilli, E. (2005) *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Buenos Aires: Laborde.

Acosta, F. (2019). Alternativas de organización de la escuela secundaria: aportes para el caso de la Argentina. *RELAPAE*, (11), pp. 13-27.

Aguirre, J. (2022). *El rostro humano de las políticas educativas. Narrativas del proyecto de formación docente "Polos de Desarrollo"*. Mar del Plata: Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata

Arroyo, M. y Merodo, A. (2018) Puesto de trabajo docente y cultura escolar. Apropiaciones de la política educativa en una escuela secundaria del conurbano bonaerense. VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa, Políticas y prácticas de producción y circulación de conocimiento. A 20 años del primer congreso de investigación educativa en la Universidad Nacional del Comahue.

Arroyo, M.; Corvalán, T. y Merodo, A. (2017) Procesos de apropiación de la política educativa de la escuela secundaria. El caso de una escuela conformada de la provincia de Buenos Aires. X Jornadas de Investigación en Educación: A 10 años de la Ley de Educación Nacional (LEN) Educación: derecho social y responsabilidad estatal. Universidad Nacional de Córdoba - Córdoba.

Arroyo, M.; Litichever, L. y Merodo, A. (2016) Jóvenes en las escuelas. La experiencia de ser estudiante en dos escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires. IX Jornadas de sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata.

Avelar, M. (2016) Entrevista a Stephen J. Ball: su contribución a la investigación de las políticas educativas. *Archivos Analíticos de políticas educativas* Vol 24, N° 24.

Ball, S. (1994) *La micropolítica de la escuela, hacia una teoría de la organización escolar*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Ball, S. (2002). Grandes políticas, un mundo pequeño: Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. En Narodowski, M. Nores, M y Andrada M. (Ed). (2002). *Nuevas tendencias en política educativa: estado, mercado y escuela*. Buenos Aires, Argentina: Granica

Baquero, R. Terigi, F. Toscano, A. G. Briscioli, B. y Sburlatti, S. (2009) Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 4 (7), 292-319.

Bocchio, C y Villagran C. (2019) Régimen académico y obligatoriedad de la educación secundaria en Córdoba y Santa Cruz (Argentina). Sistemas de acción concretos en escuelas emplazadas en barrios populares. *Revista POLED- Políticas educativas*. Editorial Asociación de Universidades Grupo Montevideo.

Briscioli, N y Toscano A.G (2012) La escolarización secundaria obligatoria. Dos estudios sobre políticas destinadas al reingreso de adolescentes y jóvenes a la escuela en Argentina. Trabajo presentado la Convocatoria abierta para la presentación de escritos del Programa Grupos de Trabajo de CLACSO, para participar en la Primera Reunión del GT: POLÍTICAS EDUCATIVAS Y DESIGUALDAD EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, en el marco del Seminario Internacional: Políticas, Sujetos y Movimientos Sociales en el Nuevo Escenario Latinoamericano, los días 16 y 17 de julio de 2012 en Santiago de Chile.

Camilloni, A. (1991) Alternativas para el régimen académico. *Revista Iglú*, núm. 1.

Cestare, A. M. (2019) Regulación de las conductas de los estudiantes en la sociedad del gerenciamiento. Un estudio en las escuelas secundarias. *Revista Divulgatio*. Perfiles académicos de posgrado, Vol. 4, Número 10, 36-55.

Donini, A., Gorostiaga, J. & Pini, M. (2005). Informe hemisférico comparativo de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar. OEA, Proyecto Hemisférico "Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar". Universidad Nacional de San Martín, Escuela de Posgrado, Programa de Investigación, Desarrollo y Asistencia en Educación.

Foucault, M. (2000). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Foucault, M (2005) *Historia de la sexualidad 3. Cuidado de sí*. Siglo XXI editores; argentina S.A.

Geertz, C. (1992) *La interpretación de las culturas. Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura*. Barcelona. GEDISA.

Giovine, R y Martignone, L (2011) La escuela media bajo el mandato de la obligatoriedad. *Cad. Cedes, Campinas*, vol. 31, n. 84, p. 175-194, maio-ago. 2011 <https://www.cedes.unicamp.br/>

Grinberg, S (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Ed. Miño y Dávila. Bs. As.

Grinberg, S (2015) El gobierno de sí recargado: educación, pedagogía y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Revis. Textura*, v.17 n.34, mai./ago.2015

Guber, R. (2004) *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Guber, R. (2016) *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno Editores.

Kornblit, A. L (2004) *Comp. Metodologías Cualitativas en Ciencias Sociales*. Editorial Biblos.

Krichesky, M. D., Lucas, J., & Giangreco, S. (2020). Régimen Académico y Educación Secundaria: Procesos de recontextualización y tensiones en la gestión y culturas escolares. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 4.

Langer, E (2010) Prácticas discursivas y dificultades en el hacer de estudiantes y docentes en un bachillerato popular. Tensiones y alcances en la producción de resistencia desde un dispositivo pedagógico emergente. Tesis Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. Buenos Aires.

Moschini, G. M. (2014) La escolarización secundaria obligatoria. Variaciones en el régimen académico de la provincia de Neuquén. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Comahue. Neuquén, Argentina.

Rockwell, E. (2006) Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión? XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación Buenos Aires, 2006.

Rockwell, E. (2009) *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: Relatos y presencias [Antología esencial]*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

Sburlatti, S. E y Toscano A. G. (2010) Regímenes académicos y trayectorias educativas. Resultados preliminares de un estudio en escuelas secundarias y escuelas de reingreso de la zona metropolitana de Buenos Aires. Congreso Iberoamericano de Educación. Metas Buenos Aires. Argentina.

Terigi, F. (2007) Los desafíos que plantean las trayectorias escolares en I. Dussel (*et al.*), *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy*, Buenos Aires, Santillana, pp. 161-178.

Terigi, F. (2008), Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa Número 29 – Año 15 – Jun. 2008 – Vol 1 – Págs. 63 a 71*

Terigi, F. (2009) El fracaso escolar Desde la perspectiva psicoeducativa: Hacia una reconceptualización situacional. *Revista iberoamericana de educación*. N.º 50, pp. 23-39. _

Terigi (2012). Sobre la cuestión curricular en la educación secundaria. En (Tenti Fantani, Emilio). *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires: IIPE – UNESCO.

Valles, M. S. (1999) *Técnicas cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodología y práctica profesional*. Madrid, España: Síntesis S. A.

Villagran, C. (2018). Recepción y puesta en acto de la reforma del currículum. Un estudio del devenir de la reforma en escuelas secundarias públicas de Santa Cruz. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Buenos Aires, Buenos Aires.

Villagran, C. (2019) El dispositivo está de moda. Dinámicas y personalización en las regulaciones de las trayectorias estudiantiles en educación secundaria. *Revista Textos y Contextos desde el sur*, N° 7, Vol IV (1), julio 2019.

Villagran, C. A. (2020). El estudio de la puesta en acto de las políticas educativas en clave microfísica.

Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, 10(2), e079. <https://doi.org/10.24215/18537863e079>

Youdell, (2010) Queer outings: uncomfortable stories about the subjects of post-structural school ethnography. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(1), 87–100. doi: 10.1080/09518390903447168

Ziegler, S. y Nobile, M. (2014) Escuela Secundaria y nuevas dinámicas de escolarización. Personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales. *RMIE*, 2014, VOL. 19, NÚM. 63, PP. 1091-1115 (ISSN: 14056666)

Documentos Consultados

Acdo 103/ 14 Consejo Provincial de Educación Santa Cruz. Misiones y funciones del Orientador Social

Acdo 201/13 Consejo Provincial de Educación Santa Cruz. Incorporar un docente tutor por curso.

Acuerdo 075/14 Régimen Académico de la Educación Secundaria. Consejo Provincial de Educación Santa Cruz

Resolución 026/13 del Consejo Provincial de Educación. Documento Base: Organización pedagógica institucional de nivel secundario

Resolución 0299/17 Consejo Provincial de Educación, Santa Cruz – Modificación Acuerdo 075/14 Capítulo 1. Punto 41- Regulación para la evaluación, Calificación, Acreditación y promoción.

Resolución 0311/19 Consejo Provincial de Educación, Santa Cruz – Modificación Acuerdo 075/14 Capítulo 1. Punto 41- Regulación para la evaluación, Calificación, Acreditación y promoción.

Resolución 1603/17 Consejo Provincial de Educación, Santa Cruz – Modificación Rol docente tutor

Resolución CFE N° 217/14 “Guía federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar.

Resolución del Consejo Federal de Educación N° 93/09.

Devenires¹ socionarrativos en educación superior. Acercamientos epistémico- metodológicos para la comprensión biográfica de la formación de posgrado en la profesión académica universitaria

Socio-narrative becomings in higher education. Epistemic-methodological approaches for the biographical understanding of postgraduate training in the university academic profession

Jonathan Aguirre²
Luis Porta³

Resumen

La sociología en general y la sociología de la educación en particular, desde sus orígenes, se toparon con la encrucijada epistémica y metodológica vinculada a las tensiones que se producen en la disciplina respecto al estudio de lo colectivo y de lo individual, la sociedad y el individuo, las macroestructuras y las interacciones microsociológicas, la objetividad y la subjetividad, e incluso la polaridad metodológica entre holismo e individualismo. Encrucijada que la genealogía del propio campo social ha ido recorriendo con diversas intensidades y variopintos abordajes. Desde coordenadas constructivistas, asumimos que individuo y sociedad no constituyen entidades separadas y, mucho menos aparece escindida de dicho entramado la educación. De allí que consideramos, que la mirada socioanalítica necesita dar cuenta de los hechos educacionales como un entramado cambiante y móvil de interdependencias múltiples entre estructuras, subjetividad y experiencias biográficas. En el caso particular de nuestra investigación posdoctoral, y a los fines del presente dossier, recuperamos los aportes teóricos e instrumentales de la sociología interpretativa-reflexiva los cuales nos permiten analizar socio-narrativamente lo que acontece en el devenir de la formación de posgrado y las diversas maneras en que dicha formación enriquece y potencia a la profesión académica de los docentes universitarios. Enfoques interpretativos, etnometodológicos, narrativos y biográficos, convocan a una trama de sentido que permite habitar, desde los testimonios de los propios actores, un objeto de estudio que oscila entre lo macro y lo micro pero que encuentra su principal potencia en la enunciación y textualización de dichas narrativas biográficas.

Palabras clave: Educación Superior; Formación de Posgrado; Profesión Académica Sociología Interpretativa-reflexiva; Investigación Narrativa y biográfica.

Abstract

Sociology in general and the sociology of education in particular, from its origins, ran into the epistemic and methodological crossroads linked to the tensions that occur in the discipline regarding the study of the collective and the individual, society and the individual, macrostructures and microsociological interactions, objectivity and subjectivity, and even the methodological polarity between holism and individualism. Crossroads that the genealogy of the social field itself has been going through with different intensities and varied approaches. From constructivist coordinates, we assume that individual and society do not constitute separate entities and, much less does education appear to be separated from said framework. Hence, we consider that the socioanalytic view needs to account for educational facts as a changing and mobile framework of multiple interdependencies between structures, subjectivity and biographical experiences. In the particular case of our postdoctoral research, and for the purposes of this dossier, we recover the theoretical and instrumental contributions of interpretive-reflexive sociology which allow us to analyze socio-narratively what happens in the future of postgraduate training and the various ways in which such training enriches and enhances the academic profession of university teachers. Interpretive, ethnomethodological, narrative and biographical approaches call for a plot of meaning that allows us to inhabit, from the testimonies of the actors themselves, an object of study that oscillates between the macro and the micro but finds its main power in enunciation and textualization. of these biographical narratives.

Keywords: Higher Education; Postgraduate Training; Academic Profession Interpretive-reflexive Sociology; Narrative and biographical research.

Introducci3n

“Si miras de lejos no entiendes, y si no miras de cerca lo que est3 lejos no ves nada” (Baricco, 200:2)

Tenti Fanfani (2021) advierte, para el caso escolar, que quienes est3n en las instituciones necesitan conocer para hacer (para ensear, evaluar, acompaar), su inter3s es pr3ctico. Sin embargo, “en su mayor3a, no van a la escuela a estudiarla, sino que van a hacerla; en palabras simples van a hacer su trabajo de la mejor forma posible” (2021:23). El investigador social, mira las cosas de la escuela “desde lejos” y esta distancia le permite observar y analizar fen3menos que no se ven “desde cerca”. Ahora, quienes est3n en la escuela –lo mismo podr3amos de decir del nivel universitario, contexto en que se inscribe este art3culo– ven y no solo ven, sino que en ocasiones sienten cosas que nunca podr3n ver ni sentir los investigadores que miran al objeto alejados de las implicancias que regala la cercan3a con el cotidiano (Tenti Fanfani, 2022).

Recuperando la cita de Baricco (2000), lo que subyace al planteo inicial no es una cuesti3n de oposici3n conceptual ni metodol3gica entre teor3a y pr3ctica u objeto y sujeto, sino de diferencia de intereses cognoscitivos, profesionales, emocionales y de relativa distancia o cercan3a con el objeto a indagar. Sobre estas tensiones o complementariedades deseamos indagar en el presente escrito recuperando, lo que nosotros consideramos una mirada sociol3gica, biogr3fica y narrativa que se construye desde y con los propios sujetos en territorio pero que no descuida el contexto macroestructural en el que se inscriben esos discursos y experiencias vitales. En ese sentido, los procesos de construcci3n y transformaci3n educativa solo pueden ser aprehendidos en mutua conexi3n; ligando los cambios de largo alcance de la estructura social y la estructura ps3quica o emotiva. “Si las estructuras emocionales y las estructuras sociales son las dos caras de una misma moneda, ello significa posicionarse en un horizonte epistemol3gico donde ni las emociones pueden ser comprendidas sin tener en cuenta la dimensi3n estructural material de lo social, ni esta 3ltima puede ser interpretada si no se pone en juego la producci3n de la subjetividad” (Kaplan, 2018: 117)

La sociolog3a en general y la sociolog3a de la educaci3n en particular, desde sus or3genes, se han topado con dicha encrucijada epist3mica y metodol3gica vinculada a las tensiones que se producen en la disciplina respecto al estudio de lo colectivo y de lo individual, la sociedad y el individuo, las macroestructuras y las interacciones microsociol3gicas, la objetividad y la subjetividad, e incluso la polaridad metodol3gica entre holismo e individualismo. Encrucijada que la genealog3a del propio campo social ha ido recorriendo con diversas intensidades y variopintos abordajes.

Desde coordenadas constructivistas (Bourdieu, 2003), asumimos que individuo y sociedad no constituyen entidades separadas y, mucho menos aparece escindida

de dicho entramado la educación (Kaplan, 2018). Una sociología de la educación integral debería poder romper con las visiones unilaterales y parciales de la sociedad en general y de los hechos educativos en particular (Tenti Fanfani, 2013). En efecto, no hay sociedad sin individuos, ni individuos sin sociedad. Los sujetos sociales no actuamos en el vacío, somos interdependientes y los resultados de nuestras acciones no siempre obedecen a propósitos e intenciones, e incluso los efectos de ellas, en ocasiones, se oponen completamente a nuestros deseos. Es por ello preciso considerar al sujeto-agente-actor como situado, puesto en una posición. El sujeto y su subjetividad no agotan el sentido de la acción, porque el mismo sujeto, puesto en otra situación, habiendo vivido otra historia, ve transformado no solo el sentido mismo de su acción sino la narrativa biográfica que construye de la misma (Cruz, De Paiva y Lontra, 2021).

De allí que la perspectiva narrativa, biográfica y (auto)biográfica, en el campo social y, específicamente, en el territorio educativo (Ricoeur, 2006; Delory-Momberger, 2009; Arfuch, 2010; De Souza, 2012; Murillo, 2021; Passeggi, 2020, Porta, 2021; Aguirre y Porta, 2021; Suárez, 2021), se pregunte sobre la constitución de sentidos y significados, por parte de los actores a partir de la “textualización narrativa de las temporalidades y contextos de la biografización de su experiencias del *si*” (Aguirre y Pérez, 2022:85). Como advierte Torres, “la corriente narrativa nos invita a transitar de los grandes relatos de la modernidad a los pequeños relatos de la postmodernidad; de la pregunta por el cambio de las sociedades a la pregunta por la trayectoria de los actores, de la intención de explicar el devenir de las sociedades y de prefigurar el destino histórico general a la intención de interpretar historias de vida” (2021:200).

Las dinámicas, modos y formas en que vamos construyendo y constituyendo nuestras biografías, a través de aprendizajes biográficos, están enmarcados en contextos sociales y culturales determinados. Esta relación simbiótica entre temporalidad, territorialidad, historicidad y aprendizaje biográfico, al decir de Delory-Momberger “(...) proviene al inscribirse nuestras experiencias en el tiempo social, por lo que este aprendizaje se presenta como una apropiación biográfica, como una biografización de las temporalidades sociales” (2009:1). A través de la biografización de las experiencias de vida, los sujetos se van dando una forma, la tiene como objetivo, el propio reconocimiento y el que otros, tendrán de nosotros. Las experiencias vividas, adquiridas en el entorno social, tanto de manera inmediata como aquellas que se van acumulando en nuestro devenir experiencial, se metabolizan en recursos que luego serán usados como esquemas de acción a diferentes situaciones sociales, entre ellas las escolares, a manera de un hacer práctico. Y es en este hacer práctico, y en los modos en cómo representamos estas experiencias, donde vamos re-inscribiendo y biografizando, en forma y sentido, nuestra historia, siempre inserta en una temporalidad definida. Es ello lo que permite hablar en la actualidad de una marcada “expansión biográfica” (Porta, 2021: 21) en términos temáticos,

metodológicos, estéticos y ontológicos (Porta, 2021).

Partiendo de estos postulados, analizaremos aquí parte de nuestro objeto de estudio: *la formación de posgrado y sus vinculaciones con la profesión académica universitaria desde los testimonios biográficos de quienes la transitan cotidianamente*. En el artículo que presentamos compartimos algunos de los hallazgos obtenidos en nuestra investigación posdoctoral, recuperando los aportes teóricos e instrumentales de la sociología de la educación interpretativa-reflexiva los cuales nos permiten analizar socio-narrativamente lo que acontece en el devenir de la formación de posgrado y las diversas maneras en que dicha formación enriquece y potencia a la profesión académica de los docentes universitarios. Específicamente, mediante narrativas biográficas de docentes universitarios de la Universidad Nacional de Mar del Plata, buscamos habitar las coordenadas vitales, institucionales y curriculares que caracterizan las trayectorias de formación en el nivel de posgrado y cómo estas se entranan y vinculan con el inicio, desarrollo y consolidación de su profesión académica (PA) universitaria.

Profesión que ha sido conceptualizada por autores que toman como objeto de análisis la educación superior, tales como Clarck (1987), Becher, (2001), Altbach, (2002); Marquina, (2013; 2020); Pérez Centeno y Aiello, 2010, Teichler 2017 y Porta y Aguirre, (2019). Dichas producciones plantean la existencia de al menos tres grandes motivos por los cuales es posible hablar de Profesión Académica en tanto “profesión de las profesiones” (Perkiss, 1984:125). En primer lugar, es una actividad que se define a partir de un núcleo básico de conocimiento especializado (Marquina, 2013). En segundo término, es una actividad regulada a través de normas para el ingreso, la permanencia y la promoción, está institucionalizada y tiene evaluación de pares. En tercer lugar, esta actividad posee un ethos propio constituido por un conjunto de valores, creencias y significados, en el marco de una institución particular como es la universidad, alrededor del cual se construye una cultura propia y singular (Bourdieu, 2012; Noriega y Ulagnero, 2021). Finalmente esta profesión es definida como académica porque transcurre en la universidad, vincula las actividades de docencia e investigación pero, centralmente “trasciende lo abstracto de dicho vínculo para relacionarse directamente sobre como las sociedades definen su lugar en la división mundial de la producción y transferencia de conocimiento” (Pérez Centeno y Aiello, 2021:64) En este sentido, la PA como categoría de análisis, es básicamente diferenciada por la diversidad de disciplinas y tipos de instituciones. A la vez, se integra en ciertas reglas y valores que la aglutinan y la distinguen de otras ocupaciones.

Recuperando dichos planteos, la PA argentina y latinoamericana se caracteriza por ser “heterogénea, estratificada, segmentada y fragmentada con múltiples modalidades internas de profesionalización y profesionalismo y diversas formas de vincularse, hacia fuera, con comunidades disciplinarias, el campo académico nacional

e internacional, el mercado de ocupaciones y las estructuras de ingresos, status e influencia” (Bruner, 2021:273). Específicamente, para el caso argentino, Nosiglia, Fuksman y Januszevski, advierten que “el trabajo académico se desarrolla en un escenario problemático debido a múltiples factores” (2021:212). Si bien el trabajo académico supone el desarrollo simultáneo e integrado de funciones de enseñanza, investigación y extensión, “en nuestro país predominan las dedicaciones docentes bajas que solamente prevén el desarrollo de la enseñanza. También se considera un factor problemático la existencia de numerosos cargos docentes interinos que no suponen la estabilidad en el cargo” (2021:212).

En este contexto la formación de posgrado ingresa en el entramado complejo de la profesión académica como un elemento central para su interpretación (Aguirre, 2021; Aguirre y Porta, 2021). Una formación/educación que en términos biográficos, emocionales, institucionales y sociológicos reúne características diferenciales respecto a los otros procesos educativos por los cuales atraviesan los académicos universitarios. De allí su pertinencia de abordaje.

Enfoques interpretativos, etnometodológicos, narrativos y biográficos, convocan a una trama de sentido que permite habitar, desde los testimonios de los propios actores, un objeto de estudio que oscila entre lo macro y lo micro pero que encuentra su principal potencia en la enunciación y textualización de dichas narrativas biográficas.

Aportes de la sociología interpretativa-reflexiva en el estudio socrnarrativo y biográfico de la formación de posgrado y la profesión académica

La educación, por más que sea legalmente el instrumento gracias al cual todo individuo en una sociedad como la nuestra puede acceder a cualquier tipo de discurso, se sabe que sigue en su distribución, en lo que permite y en lo que impide, las líneas que le vienen marcadas por las distancias, las oposiciones y las luchas sociales. Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican (Foucault, 1999: 45).

En diálogo con los diversos escritos que el presente dossier contiene, nos interrogamos por aquellos aportes que el campo de la sociología de la educación otorga a quienes nos dedicamos a investigar la educación superior desde “metodologías minúsculas” (Ogeda Guede y Ribeiro, 2019:145) “anfibras⁴” (Grinberg, 2022:83) “moleculares (Porta, 2022: 11). En ese marco, consideramos que los postulados de la sociología interpretativa y reflexiva nos permite atisbar un objeto complejo desde

coordinadas que ponen en el centro del análisis a los actores sociales, sus historias, sus interacciones en los cotidianos educativos, sus aprendizajes, desaprendizajes, las experiencias vitales que los constituyen y sus propias reflexividades.

Gran parte de lo que en el mundo académico anglosajón se denomina “nueva sociología de la educación” (corriente que se inicia con fuerza en la década de 1970) se produce en la tradición de la “sociología interpretativa” (Tenti Fanfani, 2013; 90). Esta concentra su atención en lo que sucede en el aula, en los cotidianos educacionales, en las interacciones intersubjetivas entre maestros y estudiantes. Se distancia así de aquella sociología de la educación de corte funcionalista la cual estaba más interesada en el análisis de objetos tales como el sistema, las instituciones, o las estructuras educativas. Mientras que esta tradición apunta más al análisis de la educación entendida como un conjunto de fenómenos objetivos, es decir, que existen independientemente de la voluntad y la conciencia de los actores, la sociología interpretativa centra su mirada en los procesos y las prácticas educativas y por lo tanto concibe a la acción social como producto de sujetos que saben lo que hacen, se proponen objetivos, tienen intenciones, interactúan con otros empleando estrategias, y dichas interacciones son experienciales, biográficas, emocionales y contextuales (Tenti Fanfani, 2003, 90-91).

Como advertíamos al inicio, la sociología interpretativa en el campo educativo asume a los actores como constructores de lo social (Bourdieu y Wacquant, 2005; Brigido, 2016; Tenti Fanfani, 2021). El método de investigación por excelencia de esta corriente surgida hacia mediados del siglo XX, es la observación y las entrevistas a los sujetos participantes de la indagación. Es por ello que su interés radique en mirar la educación como práctica, como producto de agentes que interactúan en contextos específicos y que no es la superestructura sistémica la que define el accionar educativo, sino que son las experiencias de los actores las que edifican ese accionar. Está claro que no descartamos aquí la mirada estructural de los procesos, pero la misma se potencia al articularse y humanizarse a partir de las vivencias historizadas y territorializadas por los propios sujetos. Más aun cuando nos abocamos a indagar los aconteceres y devenires que se producen en la trayectoria educativa de quienes cursan la formación de posgrado en diversos momentos de su vida personal y profesional.

Los pilares desde los cuales se posiciona la sociología interpretativa son la fenomenología social de A. Schultz, la etnometodología de H. Garfinkel, y en menor medida porque se trata de un enfoque no crítico, el interaccionismo simbólico de P. Woods y A. Hargreaves entre otros (Bonal, 1998; Brigido, 2016). De la fenomenología social toma la idea de que la realidad no es algo dado, que existe fuera de la conciencia individual y se le impone, sino que los individuos la construyen permanentemente en un proceso de “negociación de significados en la vida cotidiana” (Brigido, 2016:71).

En este proceso ingresa la perspectiva narrativa en el campo social (Torre, 2021) al considerar que los individuos, mediante la narrativización e historización de sus experiencias, las objetivan y las reinterpretan en el relato construido (Ricoeur, 2006; Porta, 2021). Desde estas coordenadas, la sociología de la educación más interpretativa define los elementos de la vida escolar –universitaria- de manera totalmente diferente a la tradicional. Aprendizaje visto como producto de negociaciones e interacciones entre los actores educativos, las instituciones como aquellas que albergan en su interior dichas interacciones y el currículum como el mecanismo por el cual el conocimiento es distribuido socialmente de acuerdo a los significados y sentidos que los actores construyen. Podemos pensar, desde este punto, las interacciones que se suceden en la formación postgradual respecto al vínculo pedagógico entre tesis y directores, estudiantes y docentes del nivel, entre los propios estudiantes etc.

Por su parte, de la etnometodología, la sociología de la educación interpretativa toma parte del relativismo en el estudio de los fenómenos sociales. “La idea de que todos los individuos en la sociedad tienen su propia definición de la realidad, y que las realidades individuales son un resultado de la interpretación que cada uno hace de sus encuentros sociales previos” (Brigido, 2016:72). Otro elemento recuperado de la etnometodología es el lenguaje o la narrativa, concebidos como objetos interaccionales sobre el que influyen no solo los condicionamientos semánticos y sintácticos, sino también las propiedades de la interacción entre el que habla y el que escucha (Corcuff, 2014). En palabras de Bernstein, importa tanto el “portador del mensaje como lo transportado; continente (voz) y el contenido (mensaje)” (Bernstein, 1993:185). Esa narrativa, ese lenguaje, esa textualización de la experiencia biográfica-social adquiere nuevos sentidos porque en ella se contempla aspectos de la socialidad, reflexividad, territorialidad e historicidad del actor social.

Finalmente, del interaccionismo simbólico recupera la idea de que los actores son los propios constructores de sus acciones y de la significación de las mismas (Woods, 1983). Es en “la definición cotidiana de la realidad educativa, sea cual fuere el nivel y la modalidad, en que se producen, reproducen y transforman las prácticas educativas” (Bonal, 1998:130). Las acciones de los actores, en efecto, no son ni el producto del instinto ni consecuencia de una imposición social externa, sino el resultado de una decisión tomada en base a una determinada definición de la realidad que se ha construido a través de la interacción o sociabilidad cotidiana. La misma es histórica, contextual y biográfica (Arfuch, 2010).

En suma, la sociología de la educación interpretativa nos otorga diversos prismas teóricos y metodológicos para analizar los hechos educativos y las implicancias que éstos tienen en la vida de los sujetos. Ahora bien, Bourdieu y Wacquant (2005), en su libro “Una invitación a la sociología reflexiva” advierten los riesgos de asumir una perspectiva reflexiva en el análisis sociológico sin tener en cuenta la posibilidad de

objetivar la posición del investigador respecto al objeto que se estudia. Los autores no invalidan los aportes de una sociología que se posiciona en y desde los actores sociales y sus experiencias, pero epistémica y metodológicamente abogan por la necesidad de objetivación de la posición que ocupa quien indaga en el propio mundo social. “Lo que debe ser objetivado no es (solo) el individuo que hace la investigación en su idiosincrasia biográfica, sino la posición que ocupa en el espacio académico y los sesgos implicados por el punto de vista que adopta” (2005:106).

Como una suerte de complemento de las perspectivas más reflexivas e interpretativas de la sociología de la educación, y advirtiendo la tensión entre teoría y práctica, Bourdieu y Wacquant sostienen que mediante un movimiento de reflexividad, los científicos sociales, pueden evitar errores ligados al intelectualismo, que consiste en tomar su propio vínculo intelectual con el objeto de análisis por el vínculo del agente con su acción (Corcuff, 2014). Para el sociólogo, metodológicamente, la capacidad de tomar en cuenta la relación que sostiene con su objeto constituye uno de los recursos necesarios para potenciar su trabajo en virtud de sus conclusiones. En este punto, la sociología de Bourdieu es, por lo tanto, una sociología reflexiva, no solo que invita al sociólogo a pasar de un trabajo de *auto-socio-análisis* con miras a volver más rigurosa su investigación, sino que también anima a éste a preocuparse por recuperar las voces bajas del mundo social, sus cotidianos, las experiencias de personas que hacen a ese mundo social desde sus interacciones en el territorio y cómo, desde sus estructuras estructurantes, los actores construyen y reconstruyen sus vinculaciones sociales en relación con el medio en que se desenvuelven. En su obra, “La miseria del mundo” (1993), el sociólogo francés, sostiene que la intención del libro fue llevar “al orden de lo público lo que normalmente no llega allí, o en todo caso, lo que nunca llega de esta forma en la que la voz la tienen los protagonistas” (1993:542). En este sentido, recuperando una sociología situada en lo experiencial pero en relación al mundo social que las define, continúa “la mirada prolongada y acogedora que se requiere para impregnarse de la necesidad singular de cada testimonio, y que por lo común se reserva a los grandes textos literarios, también puede dirigirse, por una especie de *democratización de la postura hermenéutica*, a los relatos corrientes de aventuras corrientes” (1993:542). Aquí volvemos a la cita con la que iniciamos el texto, “Si miras de lejos no entiendes, y si no miras de cerca lo que está lejos no ves nada” (Baricco, 2020:2). La perspectiva reflexiva, interpretativa posibilita acercarnos a lo profundo de la experiencia humana socializada mediante interacciones entre individuos mediante la narración de las mismas y, al mismo tiempo, dialogar con la macroestructura social y las implicancias que los investigadores tenemos respecto a los objetos de estudio que indagamos.

Estas pinceladas teóricas y conceptuales nos permiten situarnos un abordaje sacionarrativo desde los actores. La complejidad del hecho educativo, en tanto hecho social, requiere que el análisis sociológico que se emprenda para comprenderlo gravite

entre las estructuras macrosociales que lo contienen y por momentos lo condicionan, las vinculaciones que las instituciones educativa forjan con el medio social en el que se insertan, las interacciones que los múltiples actores entran en el devenir del proceso educativo y los sentidos, significados, experiencias y narrativas vitales que los individuos van co-construyendo en los cotidianos educativos que habitan.

La sociología de los actores procura, en este sentido, fundar el análisis en el recurso del sujeto, que puede transformar *el yo en actor social*. Aquello que se pensaba en el mundo de los valores o de las ideas ahora debe definirse como el descubrimiento del sujeto como creador en el sujeto creado por situaciones e historias (Touraine, 2016). Solo una sociología del actor procura derrocar las apariencias del sistema social y hacer aparecer o (re)vitalizar al sujeto en ella que permite a los seres sociales transformarse en actores y hacerse cargo a la vez, del peso de los modos de modernización y de los mecanismos de institucionalización, sabiendo escuchar el llamado a la subjetivación que permite elevarse por encima de los mecanismos de integración, reproducción y adaptación (Grinberg y Porta, 2021; Grinberg y Armella, 2021). En esta propuesta de recuperar la voz cotidiana de los actores sociales y a partir de ella penetrar en sus propios procesos de subjetivación se evidencia la potencia que tiene gravitar entre análisis más sistémicos y, al mismo tiempo, agudizar la mirada hacia quienes construyen cotidianamente ese sistema social. Los vínculos que se entretajan entre lo marco y lo micro o entre lo molar y lo molecular (Porta, 2022) permiten tener una mirada compleja del proceso social contemporáneo.

La invitación a posar la mirada analítica en el actor social implica abogar por una sociología de los vínculos en los ámbitos educacionales (Kaplan, 2013), por una sociología de la educación reflexiva que parte de las experiencias vitales de los sujetos y a partir de ella (co)producir con ellos conocimiento situado y potente.

Por todo lo expuesto, apostamos, en nuestras indagaciones, por recuperar nociones de un enfoque socioeducativo de corte narrativo y biográfico. Puesto que, como sostiene Abbott “podemos reconocer que la gran tradición teórica de la sociología siempre ha adoptado una aproximación narrativa a la realidad social” (2001:185). Partir desde las narraciones biográficas de los sujetos permite indagar el modo en que analíticamente y emocionalmente reconstruimos, describimos y comprendemos los eventos sociales, y cómo las explicaciones narrativas toman la forma de una historia con final abierto, plagado de coyunturas y de contingencias sociales (Torres, 2021).

Para abogar por una epistemología sicionarrativa que recupere los rostros humanos de los procesos educativos (Aguirre, 2022) que acontecen en la contemporaneidad, también resulta “imprescindible la incorporación de la experiencia emocional en el análisis de los intercambios e interacciones que mantienen los actores escolares” (Kaplan, 2021:11). La afectividad y el cuidado aparecen como un camino posible para sostener parte del derrumbe que significó la pandemia y de ello

también debe dar cuenta la sociología de la educación actual ya que siendo que el orden educativo favorece la producción de ciertas tramas y prácticas de afectividad, la escuela como la universidad, pueden ayudar a reparar esas heridas sociales (Kaplan, 2018). Valorar la afectividad, como dimensión analítica, se entrelaza con la esperanza comprometida y activa en la lucha por una vida digna para el conjunto de la ciudadanía. Solo si revitalizamos una sociología de la educación que apueste por la recuperación de la vida que acontece en los cotidianos educacionales y que, al mismo tiempo, se anime a entramarlo desde coordenadas macrosistémicas, estaremos en condiciones de analizarlo de forma tal que podamos producir conocimiento potente y significativo en el mundo postpandemia (Schwamberger y Grinberg, 2021).

Aspectos metodológicos de la investigación. “De los grandes relatos de la modernidad a los pequeños relatos de la posmodernidad”⁵

Asumimos a la narrativa como una posibilidad epistemológica para crear y (re) crear nuevas formas de comprensión del sujeto sobre sí mismo y sobre el mundo social (Passeggi, 2020). Narrativa en tanto cualidad inherente y necesaria en nuestro devenir sujetos sociales. Por tanto, lo biográfico y los (auto)biográfico ingresa de este modo como aquel espacio que, al volverse relato, transforma la vivencia de quien narra y de quien escucha la narración dotándola de otro matriz interpretativo (Arfuch, 2010).

En este proceso sistólico y diastólico de la propia historia, tanto el sujeto que narra como el sujeto receptor de la narrativa vuelven sobre la experiencia vivida re-semantizando sus sentidos y construyendo nuevo conocimiento. Experiencia biográfica que se presenta como aquello que “irrumpe, que nos toma por sorpresa, que nos conduce por caminos con respecto a lo imprevisto, que nos enfrenta a los misterios de vivir, de las relaciones, de los otros” (Contreras, 2016, p.9-10). Si la experiencia biográfica constituye un marco determinante en la relación psico-afectiva y sociológica con la formación y el saber, juega igualmente un rol esencial en el propio proceso de aprendizaje y desaprendizaje (Delory-Momberger, 2021). La expresión *experiencia biográfica* puede parecer tautológica (2021:342). Se justifica, sin embargo, si consideramos la lógica biográfica de la que da cuenta. Es esta lógica de construcción biográfica la que hace que no se pueda comparar con nada la manera en la que un individuo se apropia de los conocimientos y la manera en la que es alimentado un banco de datos en un sistema informático, pero que se pueda en cambio acercar, sobre el plan de procesos puestos en práctica, una experiencia cognitiva y una experiencia afectiva (Delory-Momberger, 2009, De Souza, 2012; Suárez, 2021)

Proponer, en efecto, un abordaje de la formación de posgrado y sus vínculos con la profesión académica desde estas coreografías epistémicas y metodológicas se constituye en un acto contra-hegemónico y particularmente abyecto en lo que refiere

al clásico abordaje de la profesión de los académicos en las ciencias sociales. Las producciones que indagan dicho objeto a nivel local y global utilizan, en su mayoría, enfoques macro-sistémicos, estadísticos y comparados los cuales permiten analizar diversos componentes temáticos del objeto en cuestión que se alejan de los aportes de una perspectiva social más interpretativa, subjetiva y relacionista (Aiello y Pérez Centeno, 2010; Marquina, 2020; Araujo y Walker, 2020).

Lo que en este artículo proponemos es visibilizar y analizar algunos retazos narrativos y biográficas de académicos universitarios vinculadas a los aconteceres de su formación de posgrado y cómo ésta teje y entreteje relaciones dialógicas con el inicio, desarrollo y consolidación de sus profesiones. Buscamos hacerlo desde interpretaciones sicionarrativas que vincule la experiencia de formación, con el marco sistémico del nivel y de la profesión universitaria.

En lo que respecta, específicamente, a las técnicas e instrumentos que utilizamos en la investigación se privilegió la realización de entrevistas en profundidad biográfico-narrativas (Contreras, 2019). Si bien en la primera instancia de la indagación se analizaron anuarios estadísticos universitarios, documentos institucionales de la propia Universidad Nacional de Mar del Plata y se trabajó con múltiples programas de posgrado a nivel nacional y local (Aguirre, 2021a, b; Porta y Aguirre, 2021), Como parte de la segunda etapa de nuestro trabajo se procedió a entrevistar en profundidad a secretarios y coordinadores de los niveles de posgrado de la UNMdP de todas las unidades académicas que la componen, a la secretaria de investigación, a la subsecretaria de posgrado de la universidad y a distintos académicos que desempeñan sus funciones como docentes e investigadores de la casa de altos estudios marplatense. En dichas entrevistas y mediante un guion semi-estructurado recorrimos diversos ejes temáticos que recuperaron dimensiones vinculadas a aspectos biográficos y profesionales en torno a su propia formación de posgrado-especializaciones, maestrías y doctorados- y los vínculos que dicho trayecto educativo posee con el inicio, el desarrollo y la consolidación de la profesión académica en la UNMdP.

Se han realizado 18 entrevistas a partir de las cuales se desprenden las narrativas que analizaremos a continuación⁶. Las mismas fueron realizadas entre el segundo semestre del 2021 y el primer semestre del 2022. A los efectos de mantener la confidencialidad y el anonimato de los/as entrevistados/as utilizaremos la siguiente codificación para referenciar las narrativas otorgadas: Entrevista a Académico N° (EA N°) y Entrevista a Secretario/a (ES N°) respectivamente.

La investigación de la cual se desprenden los hallazgos vertidos en el siguiente apartado se inserta en el Grupo de Investigación en Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA) radicado en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata⁷.

Hallazgos.

Aconteceres de la formación de posgrado y la profesión académica universitaria. Narrativas, experiencias y cotidianos desde una Sociología de los Actores⁸

“No se trata apenas de narrativa, es antes que nada la vida primaria que respira, respira; respira. Material poroso, algún día viviré aquí la vida de una molécula con su estruendo posible de átomos. [...] Porque existe el derecho al grito. Entonces grito” (Lispector, 2018: 23).

Pensar la sociología de la educación desde estos territorios metodológicos, como argumentábamos en líneas anteriores, permite desplegar una mirada particular sobre la investigación educativa, “la cual desanda los relatos consolidados, desoye lo instituido y aporta a generar movimientos de pasaje” (Porta, 2022:6). La metáfora de ir desde lo molecular a lo molar nos ocupa y sirve para dar cuenta de la perspectiva sociológica a la que abogamos. “Entendemos lo primero como aquel conjunto interrelacionado de átomos de igual o distinta naturaleza, en una proporción siempre fija y que podría ser la parte más pequeña de cualquier sustancia química mientras que, la molaridad, es una medida de la concentración de un soluto en una disolución que se encuentra en un volumen dado” (Porta, 2022:5). El ejercicio propuesto es el de producir interrelación y, encontrar en la concentración de esos procesos interrelacionados la fórmula química que permite conjugar “lo salvaje en paisajes sublimes, generar interferencias e intermitencias en la comprensión profunda de las vidas que se narran y multiplicar figuraciones y movimientos que transvisten y catalizan la forma de hacer investigación educativa” (Porta, 2022:6).

Uno de los aspectos fundantes de toda formación postgradual es el proceso de elección del tema de tesis y el armado de los proyectos de investigación. Es un tema central puesto que, para quienes atraviesan la formación con financiamiento de beca de CONICET o de la Universidad la construcción del objeto de estudio implica cumplir con los plazos estimados en los cronogramas de becas e incluso marca, de acuerdo a la disciplina en la que se despliegue el posgrado, la consecución de las acciones posteriores en términos de trabajo de campo. Pero también es un aspecto crucial para quienes deben iniciar los proyectos de tesis en pleno desarrollo de su profesión académica como docentes e investigadores de la UNMDP. *Tiempos nómades* se perciben en esta coyuntura biográfica de quienes cursan su formación postgradual y despliegan su profesión en el cotidiano universitario (Aguirre, 2021c). A continuación, algunos retazos que dan cuenta de dicha etapa en la travesía doctoral, de maestría y de especialización los cuales permiten vislumbrar interacciones moleculares en el devenir de la formación universitaria y cómo dichas interacciones también están sujetas a dimensionalidades macro-sistémicas de la educación superior argentina,

“El realizar un programa doctoral en educación ha sido para mi uno de los *mayores retos a los que me he enfrentado en mi vida académica*, debido a que mis áreas de formación profesional son las ingenierías, ciencias exactas y afines, por esta razón, ha requerido que ponga un mayor esfuerzo y mayor dedicación y entereza para poder sacar adelante el programa (...) *Otro reto fue el momento de escoger un tema para realizar mi tesis doctoral*. Esto no fue sencillo ya que tenía muchas ideas en mi cabeza que daban vueltas alrededor del tema de tesis, no fue sencillo, esto solo fue posible cuando ya para finalizar nuestras estancias doctorales cursé la materia de metodología de la investigación. *Los tutores que nos tocaron nos decían, que busquemos algo que realmente nos apasione, que nos encante, que nos enamore y fue así que elegí mi objeto de estudio: el liderazgo y la educación superior. Esto figuró un punto coyuntural en mi trayectoria doctoral*” (EA N°4)

“En un momento no sistemático, no planificado sobre el tema, mi tutor/director, se sentó al lado mío y dialogamos. Por mi parte, partía de una serie de pre conceptos e hipótesis que abordaban el objeto tanto desde la negatividad como desde el abordaje masivo. *Mi formación del momento no podía pensar en el enfoque biográfico, no entendía en ese momento como el pensar en una vida era pensar en un mundo, que ese mundo luego afectaría el mío y viceversa, es decir, que la propia vida se vería afectada y, por consecuencia, las prácticas de la enseñanza*. Llegar a entender que en cada vida se vislumbran sucesos, procesos y contextos más importantes que los grandes cambios. *Fue ahí cuando la figura del tutor hizo su primer aporte fuerte, su marcaje del camino producto de un sendero ya recorrido*. Mi trabajo no debería orientarse a lo faltante o la negatividad, sino animarme a conocer: conocer las disciplinar, conocer las prácticas, conocer a otros/as, conocerme” (EA N°2).

“Y pasó la elección del título y el tema...y pasaron las largas horas de construcción colectiva, pasaron los trabajos individuales...y estaba justo ahí, junto a la computadora y a un millón de papeles que se entremezclaban en la mesa decidiendo si era el momento de ponerle el punto final o si seguía hacia adelante. *Al sentarme a escribir a veces pasaba por momentos de ansiedad y angustia y otras veces por momentos de alegría en los que sentía que esas horas de lectura y escritura habían sido productivas. El tema no me permitía abandonar...lo había pensado...hasta soñado, lo había trabajado y cuando digo trabajado es ir a hacer el trabajo de campo, entrevistas, festejos de agradecimiento a la Pachamama...y todo eso lo había hecho con la ayuda de una compañera que estaba más avanzada. (...) por ahí arrancamos... y en este punto me encuentro hoy...sin prisa pero sin pausa sabiendo que hay días que solo puedo sumar al texto dos palabras, pero que son esos días los que me dicen que hay mucho recorrido, que esas palabras servirán de sostén*

para muchas otras que vendrán” (EA M°3).

“Ese momento llego, una primera reunión colectiva, un dialogo claro, una definición concreta de lo que significaba acompañar como tutor. Él se tomó el tiempo para escucharnos, acompañó silencios y entramó diálogos entre tesis. Ese día (me) aclaró que una tesis debía unir pasiones, debía permitirnos sumergirnos en textos y bibliotecas, permitiéndonos (co)construir un relato con protagonistas en un entramar (auto)biografías. Unir escuelas, ruralidades, maestros, estudiantes, parajes, vías ferroviarias. Encontrar(me) un tema que apasione, nos dijimos en esa reunión inicial de este viaje. Termine esa primera clínica con la claridad de encontrar “mi tema”, de pensar en las narrativas, biográficas y autobiográficas como metodología. (...) La primera conclusión, permitirme aprender, permitirme decir que no lo sé, no lo leí, no lo conozco, abrirme a nuevos mundos académicos. Ya de a poco le íbamos dando forma al tema” (EA N°5).

“Hice mi doctorado con beca de CONICET. Recuerdo que curse todos los seminarios y los créditos que estipulaba el programa de posgrado al que me inscribí y, si bien yo ya venía trabajando el tema de polímeros en el grupo de investigación, tuve que pulirlo más para la entrega del plan de tesis y de los sucesivos informes de la comisión de seguimiento. *Recuerdo que fue un poco tensionante en lo que respecta a la escritura del trabajo y a los tiempos. Si me retrasaba con esos informes y con el plan, me atrasaría con la entrega de la tesis. Por suerte mi director me acompañó, los otros becarios del equipo también así que pude sacarlo a tiempo. Pero no deja de ser angustiante y apasionante al mismo tiempo porque si bien tenes exclusividad para hacerlo, estás atravesado por la vida misma*” (EA N°1)

“Hoy, si bien el pago de estipendio de las becas del CONICET no es óptimo, permite a jóvenes investigadores iniciar un doctorado, recibirse y tener mayores posibilidades de ingresar a la carrera científica y también académica. *El tema es el cuello de botella que se genera cuando ni la universidad ni el mismo CONICET recibe a estos doctores formados. Es todo un desafío*” (ES N°7)

Como mencionamos, de los retazos narrativos compartidos por los entrevistados emerge con potencia, no solo las particularidades que asume la instancia de elección de tema respecto a los sentimientos que despierta en la subjetividad del actor, o las propias implicancias que tiene esa coyuntura para el resto del trabajo en el posgrado, sino que también aparecen las interacciones tácitas y explícitas que los tutores/directores tienen para con ellos (Mancoksky, 2021). Un vínculo socioafectivo (Kaplan, 2018) que, cimentado en el oficio de enseñar, en la empatía y en el acompañamiento genera en la trayectoria de quienes se están formando un episodio fundante. La figura de los directores de tesis se configura en elemento indispensable de la particular

pedagogía que se suscita en el posgrado (Porta y Aguirre, 2019; Mancoksky, 2021). Una figura que, por cierto, es argentina, no es rentada y que la mayoría de los académicos que acompañan tesis los realizan como parte de las funciones que están sujetas al cargo docente o de investigación que tienen en la universidad o en los organismos de ciencia y técnica.

Compartíamos al inicio del escrito que una sociología interpretativa y desde los actores, en vinculación con la macro-estructura era necesaria para el abordaje integral de los fenómenos educativos contemporáneo. En ese marco, dentro del amplio abanico de temas que abordan las investigaciones sobre la profesión académica argentina se encuentra la formación de posgrado de los docentes universitarios. Los debates que atraviesan dichas producciones están orientados a discutir y analizar la forma en que el acceso a la titulación postgradual incide en el acceso, el desarrollo y/o la consolidación de la carrera académica, la posibilidad de contar con dicha credencial como condición suficiente para alcanzar determinadas posiciones laborales en cuanto a cargos y dedicaciones, las contribuciones que dicho itinerario formativo puede otorgar a las actividades de investigación, docencia, gestión y extensión, la ampliación de la internacionalización y la movilidad académica, e incluso también los debates corren sobre la dimensión etaria de los académicos al cursar los posgrados y las particularidades que éstos asumen respecto a la cursada, sus planes de estudio, dinámicas y orientaciones tanto en Argentina como en otras regiones del globo (Pérez Centeno y Aiello, 2021; Aguirre, Porta y Proasi, 2021).

Los retazos narrativos que compartimos a continuación dan cuenta de la necesidad creciente que se les presenta a los académicos de cursar y acceder a la titulación de un posgrado para iniciar y desplegar su profesión como investigadores y docentes universitarios. Cada vez más, aún en disciplinas profesionalizantes, la obtención de especializaciones, maestrías y doctorados se hace más necesaria. Biografía, carrera, posgrado y desarrollo profesional configuran una textura narrativa que posibilita habitar otros sentidos y significados del objeto de estudio.

“[En Ciencias Exactas y Naturales] No hay concurso salvo que alguien se jubile, se retire o se muera. Los cargos, aún los de menor categoría, salvo las ayudantías de alumnos, estudiantes, están ocupadas por gente de bastante edad, con mucha antigüedad. *Un Ayudante de primera de cualquier materia es doctor de muchos años, porque no hay movilidad. En general los doctorandos, salvo algunas excepciones, algún cargo interino cada tanto hay, buscan entrar en carrera de CONICET.* Entonces quedan en la facultad porque tenemos varios institutos de doble dependencia, muchos de los laboratorios de la facultad pertenecen también a CONICET. Algunos también a CIC, Provincia de Buenos Aires. Entonces hay lugar para continuar pero no como docente, sino como investigadores” (ES N°1).

“Últimamente hemos tenido concursos de Prof. adjuntos, de Prof. titulares, motivados incluso por la regularización de cargos, y sobre todo, concursos abiertos y públicos. (...) Y nos dimos cuenta que la formación del candidato es fundamental, porque no era lo mismo un docente que, por más que estuvo treinta años ejerciendo la profesión con toda la experiencia, a otro que en esos años se formó, hizo carreras de especialización, doctorado, maestrías, dirigió becarios, trabajó en grupos de investigación, investigó y publicó sus indagaciones, formó o dirigió tesis de maestría y de doctorado. (...) Yo creo que nuestra unidad académica lo prioriza. No es que le damos más importancia a que esté formado sólo profesionalmente. Es importante lo profesional, *pero también le damos mucha importancia a la formación de recursos humanos, a la investigación, al posgrado, todos los aspectos de la formación académica.* Eso ha cambiado mucho. *Cuando recién me recibí no era así, los concursos se manejaban de otra manera. Los requisitos que se pedían eran otros y se podía acceder a los cargos docentes de otra forma. Hoy no es así.* (ES N°3)

“Estar inscripto en un posgrado, estar cursando algún curso, tener un grado académico...*te posiciona, no te garantiza el acceso, pero si claramente te posiciona en mejores condiciones de ingresar al sistema como docente investigador de la unidad académica.* La verdad que es muy frecuente...*los estudios de posgrado te dan un hándicap para pertenecer. Hace 20 o 30 años quizás no, pero ahora si no acreditas posgrados es complejo consolidarse en la profesión.* Lógicamente hay disciplinas más profesionalizantes en donde su planta docente no necesita posgrados académicos u orientados a la investigación sino aquellos que permiten el ejercicio profesional. Pero aún en esos casos el posgrado ayuda a crecer en el ámbito universitario” (ES N°2).

“*Lo que rescato es que lo más rico de la formación de posgrado que fui adquiriendo fue, en parte, me dio esta condición de tener nuevas estrategias y habilidades y comprender mejor los procesos que yo venía llevando a cabo, porque siempre elegí posgrados relacionados con la educación.* Lo que hacían era fortalecer mi práctica docente...validar de alguna manera la práctica que hacía. Creo que, para mí, fue una satisfacción siempre cursar el posgrado. *Porque es una herramienta que me permite construir saberes desde otro modo.* Ahí es donde más me interesa. El posgrado te da un posicionamiento y una mirada que permite generar otros procesos, comprender otros procesos y posicionarte en otro lado. Eso es lo más rico que yo tuve” (ES N°4)

“Tener un PhD y no tenerlo es clave en la carrera profesional. Incluso es clave en materia de salario y de cierto resguardo del puesto de trabajo. Ahora no es cuestión de hacer cualquier doctorado, yo intente buscar uno que me haga crecer como docente, como educador y como investigador.” (EA N°5)

En la trama narrativa que presentan los retazos se aprecia la importancia que éstos académicos le otorgan a la formación de posgrado en relación a la carrera académica en la universidad, al posicionamiento que otorga la credencial en el propio campo disciplinar y a los diversos vínculos que se tejen con el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Allí, el posgrado, aparece como condición necesaria para el crecimiento profesional, a pesar que, como argumentan, la movilidad de cargos y dedicaciones no siempre acompañan el desarrollo profesional de los académicos (Bourdieu, 2012; Marquina 2020).

Otro de los puntos nodales que recuperamos de las entrevistas realizadas a los académicos de la UNMdP es el aporte que tiene la internacionalización del posgrado para la carrera académica, pero, principalmente, para el aprendizaje y socialización del sujeto que se forma respecto al campo disciplinar local y global. En sentido, cursar posgrados en otro país se configura en una epifanía subjetivante en la trayectoria educativa del estudiante de posgrado pero, al mismo tiempo, tal y como lo advierten las narrativas compartidas a continuación, brinda diversas potencialidades en materia de socialización, de crecimiento profesional, de actualización y de otorgamiento de mayores capitales culturales y simbólicos para la disputa de posiciones de privilegio en el campo disciplinar en el cual se inscribe el académico universitario (Bourdieu, 2003a, b; 2012; Bourdieu y Wacquant, 1995).

“La distancia (de la cursada) significó una complejidad extra. Tuve que destinar vacaciones, reprogramar mis clases en Argentina, y obviamente, necesité el apoyo de mi familia para la cursada” (EPN^o1).

“La cursada del doctorado me implicó hacer 4 viajes y cursamos los seminarios de manera intensiva. *Lo que a mí más me costó, además de la relación con los directores a la distancia y la cuestión de los trámites administrativos es dejar a mi familia. Mis hijos son pequeños y cuando te preguntan ¿otra vez viajas? Dan ganas de quedarte y dejar el doctorado para más adelante. Pero uno también lo hace por ellos ¿no?*” (EP N^o7)

“Investigadores superiores del instituto, me sugirieron hacer el doctorado en el exterior. *Salir de mi zona de confort. Entonces, decidí con mi familia y me fui a España. Con todo lo que ello implicó, miedos, ansiedades, inseguridad... pero hoy te puedo decir que fue el gran cambio de mi vida.* Después de estar tres meses en el exterior, cuando una amiga estaba en la misma situación no dude en recomendárselo. El cambio es abismal. Y digo abismal porque cuando yo retorno después de 4 años, veo a gente de mi generación en un estado estancado, que posteriormente tuvieron una experiencia similar a la mía, pero yo ya estaba posicionada desde otro lugar. Fue un click para mí. *Te cambia todo, condiciones de trabajo, creatividad, otros espacios de socialización, construcción de redes de trabajo, y, lógicamente te da un hándicap en tu campo.*

Más en ingeniería” (EA N°1)

“En el marco de unos proyectos internacionales que tenía el equipo, sale la posibilidad de hacer una instancia doctoral en Brasil. Aproveché porque hice ahí toda la parte experimental con equipamiento de punta que acá no había. Aproveché también la biblioteca de la universidad de allá también. Pude traer insumos instrumentales para la tesis también. Después tuve otra experiencia en República Checa que también fue clave para conocer y socializar en otro espacio académico. *Yo vengo de una condición social de gente trabajadora, primera generación universitaria. Y a mí el doctorado y la internacionalización del mismo me regalaron la posibilidad de subirme por primera vez a un avión, salir por primera vez de Argentina, conocer otros países, aprender otras culturas, conocer otros paisajes. El posgrado me regaló más que un crecimiento profesional u oportunidades laborales*” (EA N°2)

“A mí me parece que toda instancia internacional, sea presencial o virtual es favorable para la formación de posgrado. Inclusive los estudiantes de grado que han tenido experiencias de internacionalización, ahora, y que han cursado materias en México, en Chile, en Colombia...*lo hacen con una gran riqueza y te cuentan las diferencias que hay de enfoque, de abordaje, y eso es muy rico a la hora de la formación.*” (ES N°4)

Viajes, aprendizajes, apoyo y demanda familiar, tiempo destinado a los afectos, ansiedades, miedos, acceso a determinados lugares de privilegio en la academia y en la disciplina, apuestas profesionales, son núcleos de sentidos de las narrativas de los colegas entrevistados. La potencia del enfoque metodológico hace que podamos habitar juntos a ellos vivencias traumáticas o emocionales que son constitutivas de estos trayectos de formación doctoral no lineales y eclécticos (Porta, Aguirre, Borges, 2020; Mancovsky, 2021). Las mismas también son parte integral de la vida de aquellos académicos que buscan hacer su posgrado en el extranjero. No sin sacrificios, pero con la certeza de que ese itinerario formativo brinda potencialidades que a la postre los docentes e investigadores universitarios recuperan y ponen en juego en el intercambio de capitales adquiridos en los respectivos campos de desempeño (Bourdieu, 2003; 2012; Porta y Aguirre, 2021)

Hacer un doctorado, una maestría, una especialización se transforma en una oportunidad para el desarrollo y la consolidación de una carrera académica, en un desafío personal producto de una experiencia biográfica o quizá se ubica en el orden de la actualización y la mejora de la práctica educativa. Estas cuestiones, muchas veces, escapan de las lógicas curriculares o políticas de los posgrados pero están presentes en la travesía doctoral de los sujetos si estamos dispuestos a escucharlos. Las mismas alimentan y se vinculan con el devenir de la profesión académica que cada uno despliega en los cotidianos universitarios.

Habitar estas coordenadas y vincularlas con aspectos más sistémicos y programáticos del nivel posgradual y de la educación superior es posible gracias a los insumos teóricos y metodológicos que convida la sociología de la educación interpretativa la cual posa su mirada en los actores, en sus experiencias, en sus interacciones, en su vida puesta en juego en las relaciones sociales que los atraviesan y los constituyen.

Los hallazgos aquí compartidos son parte de una investigación en curso y no buscan agotar todas las categorías narrativas, biográficas y (auto)biográficas que emergen de la indagación general. Solo se presentan como pinceladas desde las cuales se puede comenzar a hilvanar interpretaciones potentes sobre el objeto de estudio relevado.

Reflexiones finales. Hacia una sociología de la educación con *rostro humano*.

“La educación nos es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha” (Grinberg y Porta, 2018: 16).

Nos propusimos en el presente escrito no solo compartir algunos hallazgos emanados de nuestra investigación posdoctoral en curso en la cual buscamos comprender los vínculos implícitos entre la formación de posgrado y el inicio, desarrollo y consolidación de la profesión académica universitaria desde las voces de los propios docentes e investigadores, sino que también reflexionamos en los aportes teóricos y metodológicos que la sociología de la educación interpretativa, reflexiva y narrativa brinda para la indagación de nuestro propio objeto de estudio.

Al comienzo del trabajo navegamos en aguas epistémicas y teóricas a partir de las cuales habitamos la encrucijada histórica entre los análisis micro y macro sociológicos en el campo educativo y como la mirada hermenéutica y narrativa viene a enriquecer los abordajes socioeducativos desde coordenadas que posicionan al actor social en el centro del proceso de construcción de conocimiento. Sin descuidar una visión integral del hecho educativo (Tenti Fanfani, 2021) específicamente en nuestro trabajo investigativo nos valemos de dichos mapas epistémicos y metodológicos para recuperar los aconteceres experienciales y biográficos de la formación en el posgrado universitario y poder comprender la manera en que dicho devenir biográfico enriquece, obtura, potencia el propio desarrollo de la profesión académica en lo que respecta a las funciones de docencia, de investigación, de extensión, de gestión y de transferencia que despliegan los académicos diariamente.

Aspectos vinculados a coordenadas temporales, generacionales, familiares, laborales e institucionales interseccionan la formación postgradual de quienes

se animan a transitarla definiendo, con diversas intensidades, el desarrollo de la propia profesión académica. Para recuperar crítica y analíticamente esa trama de sentido, no descartamos los abordajes metodológicos macrosistémicos, normativos y documentales, pero al adentrarnos en la narrativa biográfica y (auto)biográfica de los sujetos podemos hallar sentidos y significados que enriquecen los análisis sistémicos dotándolos de rostro humano (Aguirre, 2022). El ir de lo molar a lo molecular (Porta, 2022) en este tipo de indagaciones pone sobre el debate académico el uso de metodologías anfibia (Grinberg, 2022) que recorren territorios múltiples, diversos y multifacético pero que confluyen en una hermenéutica de la acción social desde aristas complementarias, contradictorias pero necesarias para la comprensión del objeto.

Como advertimos al inicio, en nuestras investigaciones apostamos por epistemologías socrónicas que recuperan las biografías de los actores en relación a sus procesos educativos (Aguirre, 2022) resultando “imprescindible la incorporación de la experiencia emocional en el análisis de los intercambios e interacciones que mantienen los actores educativos” (Kaplan, 2021:11). En este sentido, creemos que los enfoques interpretativos, etnometodológicos, narrativos y biográficos, en el campo social, convocan y convidan a una trama de sentido que permite habitar un objeto de estudio que oscila entre lo macro y lo micro pero que encuentra su principal potencia en la enunciación y textualización de dichas narrativas biográficas.

En suma, este escrito no busca conclusiones acabadas respecto a los abordajes epistémicos y metodológicos esgrimidos aquí. Más bien intenta contribuir al debate en el marco de un dossier que nos reúne a conversar sobre las posibles contribuciones que puede hacer el campo de la Sociología de la Educación al estudio de problemáticas educativas contemporáneas: sus perspectivas, sus debates y sus urgencias.

Notas

¹ Para una mayor comprensión de la categoría sugerimos Deleuze, G. y Guattari, F., ¿Qué es la filosofía?, trad. Thomas Kauf, Barcelona, Anagrama, 2005. “Toda obra es un viaje, un trayecto, pero que sólo recorre tal o cual camino exterior en virtud de los caminos y las trayectorias interiores que la componen, que constituyen su paisaje o su concierto” (Deleuze 1996 10). Devenir no es alcanzar una forma (parecerse a Deleuze o imitarlo), sino encontrar la “zona de vecindad, de indiscernibilidad o de indiferenciación” (Deleuze 1996 12)

² Doctor en Humanidades y Artes mención Educación por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Posdoctorado en Cs. Sociales por la Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina. Docente, Investigador y Director del Departamento de Cs de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata y Becario Posdoctoral del CONICET y del programa de Formación Posdoctoral de la UNTREF, Argentina. <http://orcid.org/0000-0002-6291-2545>E-mail: aguirrejonathanmdp@gmail.com

³ Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada (España). Docente e Investigador del Departamento de Cs de la Educación de la Facultad de Humanidades

de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Investigador Principal del CONICET, Argentina. Director del Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata y del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) radicado en la FH-UNMdP. <https://orcid.org/0000-0002-5828-8743> Correo electrónico: luisporta510@gmail.com

⁴ “La forma anfibia de movernos en el territorio resulta de la necesidad metodológica para acercarnos a modos de comprensión y, por tanto, de producción de información que no pueden contestar sino en aproximaciones que no solo son sucesivas en el tiempo, sino que abren una interrogación que necesita de unas conexiones que puedan desmontarse, alterarse, susceptibles de obtener más respuestas en la conjunción que en las oposiciones, en lo binario” (Grinberg, 2022:84)

⁵ “La corriente narrativa en el campo sociológico, nos invita a transitar de los grandes relatos de la modernidad a los pequeños relatos de la posmodernidad, de la pregunta por el cambio de las sociedades a la pregunta por la trayectoria de ciertos actores; de la intención de explicar el devenir de las sociedades y de prefigurar el destino histórico general a la intención de interpretar historias de vida” (Torres, 2021:199)

⁶ 10 entrevistas secretarios y coordinadores de los niveles de posgrado de la UNMdP; 1 a la secretaria de investigación de la UNMDP, 1 a la subsecretaria de posgrado de la UNMDP y 6 académicos de distintas facultades (por el momento relevamos 3 de Ingeniería y 3 de Humanidades). Al ser una investigación en curso se prevé ampliar la población a entrevistar según unidad académica y disciplina.

⁷ Proyecto de Investigación “La profesión académica II: Estudio interpretativo a partir de las voces y experiencias de académicos de la Universidad Nacional de Mar del Plata” (2022-2023) Secretaría de Investigación de la Universidad Nacional de Mar del Plata-Código 15/F823

⁸ Touraine, A. (2016) *El fin de las sociedades*. Buenos Aires: FDC

Referencias Bibliográficas.

Aguirre, J. (2022) *El Rostro Humano de las políticas educativas. Narrativas del proyecto de formación docente “Polos de Desarrollo”*. Mar del Plata: EUDEM.

Aguirre, J. (2021a) “La formación de posgrado en la profesión académica argentina. Exploraciones a partir del proyecto APIKS y los anuarios estadísticos universitarios.” *Revista de Educación*. 23(2), 1-15.

Aguirre, J. (2021b) “Profesión Académica y Formación Doctoral. El caso argentino en el marco del estudio internacional APIKS”. *Revista Praxis*. 25(1), pp.1-15.

Aguirre, J. y Porta, L. (2021) “La formación doctoral desde coordenadas biográficas y profesionales. Narrativas de académicos(as) de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina” *RMIE*. 91(26), pp. 1035-1059.

Aguirre, J. y Pérez, A. (2022) “La lucha por la narrativa: Reflexiones sobre tensiones en la biografización de la experiencia de sí en sociedades de gerenciamiento, medios digitales y temporalidades post-pandémicas” *Revista Argentina de Investigación Narrativa*. 2(3), pp. 84-95. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/article/view/5947>

Aguirre, J. Porta L. y Proasi, L. (2021) “Postgraduate studies in pandemic: Virtuality and

internationalization from a biographic-narrative approach”. *Revista Communitas*. 5(1), pp. 185 - 200

Aiello, M. y Pérez Centeno, C. (2010) “La formación de posgrado de los académicos argentinos desde una perspectiva internacional y comparada” en *I Congreso Argentino y Latinoamericano de Posgrados en Educación Superior*. Universidad Nacional de San Luis. San Luis, mayo.

Altbach, P.G. (2002). *The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle-Income Countries*. Boston: Center for International Higher Education Lynch School of Education.

Araujo, S. y Walker, V. (2020) “El posgrado en la Argentina: la acreditación en perspectiva comparada”, *Integración y Conocimiento*, 9(1), pp. 11–29.

Arfuch, L. (2010) *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Baricco. A. (2020) “Tutte le ferite del pianeta offeso” en *Corriere della Sera*. 5 de enero del 2020

Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.

Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.

Bonal, X. (1998) *Sociología de la Educación Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.

Bourdieu, P. (1993) *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, P. (2003a) *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Madrid. Quadrata

Bourdieu, P. (2003b) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (2012). *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). “La lógica de los campos” en: Bourdieu, P y Wacquant. *Respuestas por una antropología reflexiva* (Trad. H. Levequque). México: Grijalbo.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005) “El propósito de la sociología reflexiva” (Seminario de Chicago). En *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI

Brigido. A.M. (2016) *Sociología de la Educación*. Córdoba: Ed. Brujas.

Bruner, J (2021). La profesión académica latinoamericana: la mirada de José Joaquín Brunner *Revista de Educación*. 24(2), pp.269-280.

CONTRERAS, J. (2016) “Profundizar narrativamente la enseñanza” enBraganca,I, Barreto A. y Santos Ferreira, M.(orgs.), *Perpectivas epistémico-metodológicas da pesquisa* (au-to) biográfica. Editora CRV, Sao Paulo

Corcuff, P. (2014) “De las estructuras sociales a las interacciones” (35-66) En: *Las nuevas sociologías. Principales corrientes y debates 1980-2010*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Cruz, G.; De Paiva, M.; Lontra, V. (2021) A narrativa (auto)biográfica como dispositivo de pesquisa-formação na indução profissional docente. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica*. 6(19) p. 956-972.

De Souza, E. C. . (2012). Acompañamiento, mediación biográfica y formación de formadores:

- dimensiones de investigación-formación. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(61), 41–56.
- Delory-Momberger, C. (2009). *Recorridos de la vida, transiciones y aprendizajes en La condición biográfica sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. París: Edit Téraédre.
- Delory-Momberger, C. (2021). Formación, saberes experienciales y aprendizaje biográfico: Array. ESPACIOS EN BLANCO. *Revista De educación (Serie Indagaciones)*, 2(31), 341–350.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
- Grinberg, S. y Porta, L. (2018) “Sociología de la educación entre siglos. Perspectivas, tensiones y rearticulaciones frente a un campo en expansión”. *Revista Sudamérica*. 9(1), pp. 9-21.
- Grinberg, S y Armella, J. (2021) Cartografías de la mirada otra: Jóvenes, pobreza urbana y producción audiovisual en la era postmedia. *Praxis educativa*; 25(1), pp1-18.
- Grinberg S. y Porta, L. (2021) La investigación educativa como umbrales de sentidos por-venir *Praxis Educativa*; 25(1), pp. 2 - 28
- Grinberg, S. (2022) *Silencios que gritan en la escuela. Dispositivos, espacio urbano y desigualdades*. Buenos Aires:CLACSO.
- Lispector, C. (2018). *La hora de la estrella*. Buenos Aires, Argentina: Corregidor.
- Kaplan, C. (2013) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores
- Kaplna, C. (2018) La naturaleza afectiva del orden social. Una cuestión rezagada del campo de la sociología de la educación. *Revista Sudamérica*. (9)1 p. 117 - 128
- Kaplan, C. (2021) La implicación afectiva en tiempos de pandemia y en la postpandemia. Educar para una sociedad de reciprocidades. *Anales de la Educación Común*; 1(1) p. 104 – 113
- Mancovsky, V. (2021) *Pedagogía de la formación doctoral. Relatos vitales de directores de tesis*. Buenos Aires: Ed. Biblos.
- Marquina, M. (2013). “¿Hay una profesión académica Argentina? Avances y reflexiones sobre un objeto en construcción”. *Pensamiento Universitario*, 15(1), pp.35-58.
- Marquina, M. (2020). “Between the global and the local: The study of the academic profession from a Latin American perspective”. *Higher Education Governance & Policy*, 1(1), 63-75.
- Murillo, G. (2021) “Vidas narradas en educación. Horizontes teóricos y fuero público.” En Porta L. (2021) *La expansión biográfica en la investigación educativa*. Bs. As.: FFyL-UBA
- Nosiglia, M. C. Fuksman, B. y Januszewsky, S. (2021) “La profesión académica en Argentina: el caso de los auxiliares docentes en las universidades nacionales. hallazgos del estudio internacional APIKS”. *Integración y Conocimiento*. 10(1), 210-232.
- Noriega, J. y Ulagnero, C. (2021) La Profesión Académica en Argentina: configuraciones pre pandémicas. *Revista de Educación*. 24(2), pp.127-158.
- Ogeda Guedes, A. Y Ribeiro, T. (2019). *Pesquisa, alteridade e experiencia. Metodologías Minúsculas*. Rio de Janeiro, AYYU.
- Passeggi, M. (2020). Reflexividad narrativa: “vida, experiencia vivida y ciência”. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 91-109
- Pérez Centeno, C. y Aiello, M. (2021) Contratos docentes, tareas múltiples: la relación entre

- docencia e investigación en las universidades nacionales argentinas. *Revista de Educación*. 24(2), pp.61-93.
- Perkin, H. (1994) The academic profession in the UK. En: Clark, B. The academic profession: National, Disciplinary and institutional Setting. University of California Press.
- Porta, L. Aguirre, J y Borges, Y. (2020) “Las pedagogía(s) doctoral(es) en clave narrativa. Cartografías biográficas e investigativas en la formación de posgrado”. *Revista de Educación*. 11(19) pp. 9-16.
- Porta, L. (2021) *La expansión biográfica*. Buenos Aires. EUDEBA.
- Porta, L. (2022) “Investigación de proximidad; de lo molecular a lo molar, un viaje a la expansión relacional de la noche”. En Aguirre, J. (2022). *El rostro humano de las políticas educativas. Narrativas del proyecto de formación docente “Polos de Desarrollo”*. Mar del Plata: EUDEM
- Ricoeur, P. (2006) La vida: un relato en busca de narrador en *Revista Ágora : Papeles de Filosofía*, ISSN 0211-6642, 25(2) (2006), 9-22: España: Universidade de Santiago de Compostela.
- Schwamberger, C y Grinberg S. (2021) Prácticas docentes en tiempos pandémicos: un estudio acerca de las dinámicas de inclusión de estudiantes con discapacidad en escuelas secundarias públicas emplazadas en contexto de pobreza urbana. *Entramados*; 8(1) p. 21 - 34
- Suárez, D. (2021). Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico. *Espacios en Blanco*. 2(31), 365-379
- Teichler U. (2017) “Academic Profession, Higher Education”. In: Shin J., Teixeira P. (eds) *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Springer, Dordrecht.
- Tenti Fanfani, E. (2013) *Sociología de la Educación*. Bernal: Universidad de Quilmes.
- Tenti Fanfani, E. (2021) “Desigualdades sociales y Desigualdades educativas” (111-131) en: Tenti Fanfani, E. (2021) *La escuela bajo sospecha. Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Buenos Aires: Siglo XX
- Torres, E. (2021) *La gran transformación de la sociología*. CLACSO: Buenos Aires.
- Touraine, A. (2016) *El fin de las sociedades*. Buenos Aires: FDC
- Woods, P. (1983), *Sociology and the School: An Interactionist Viewpoint*, Londres, Routledge & Kegan Paul.

Universidad, trabajo y docencia: coordenadas teóricas desde una sociología de la educación superior

University, work and teaching: theoretical coordinates from a sociology of higher education

Verónica Walker¹

Resumen

Este artículo se propone una mirada sociológica de la institución universitaria como espacio laboral y de la docencia universitaria como un tipo particular de trabajo. Desde los aportes de la sociología crítica del trabajo y de la sociología de la educación, se recupera la categoría de trabajo para la comprensión del quehacer docente en el campo universitario. En primer lugar, se despliega una mirada socio-histórica sobre la categoría de trabajo que permite reconocer la imbricada relación entre configuraciones estructurales y procesos de constitución de subjetividades. En segundo lugar, se caracteriza la universidad como espacio laboral y su relación con los cambios operados en el mundo del trabajo en el capitalismo contemporáneo. En tercer lugar se focaliza en dimensiones subjetivas de la experiencia de trabajo docente universitario en el denominado capitalismo académico digital. Por último, en las reflexiones finales se plantea que las transformaciones estructurales y las regulaciones promovidas por los dispositivos de la nueva gestión pública en el campo de la educación superior modifican las condiciones, formas de organización y los sentidos del trabajo docente universitario.

Palabras clave: Sociología de la educación, Sociología del trabajo, capitalismo académico, trabajo docente, universidad

Abstract

This article proposes a sociological view of the university institution as a workplace and of university teaching as a particular type of work. From the contributions of the critical sociology of work and the sociology of education, the category of work is recovered for the understanding of the teaching task in the university field. In the first place, a socio-historical view is displayed on the category of work that allows us to recognize the intertwined relationship between structural configurations and processes of constitution of subjectivities. Secondly, the university is characterized as a workplace and its relationship with the changes in the world of work in contemporary capitalism. Thirdly, it focuses on subjective dimensions of the experience of university teaching work in the so-called digital academic capitalism. Finally, in the final reflections it is stated that the structural transformations and the regulations promoted by the devices of the new public management in the field of higher education modify the conditions, forms of organization and the meanings of university teaching work.

Key Word: Sociology of education, Sociology of work, academic capitalism, teaching work, university

Introducción

La universidad constituye una institución social que inscribe a las personas en una red de múltiples relaciones en el espacio público desde las que se despliegan diversos procesos de subjetivación. Para quienes habitan la universidad como docentes, la misma es un espacio laboral que los vincula con una organización particular que contrata para el ejercicio de una función institucional, con colegas diferencialmente posicionados, con estudiantes como destinatarios directos de la tarea de enseñanza y con saberes de tipo disciplinar, pedagógico y experiencial que se ponen en juego en el ejercicio del quehacer cotidiano, sobre la base de los vínculos que la propia institución establece con la sociedad. De esta manera, trabajar en la universidad implica asumir una posición en una red de relaciones con otros, con diferentes saberes, con instituciones particulares y con la sociedad en general. Relaciones atravesadas por configuraciones presentes y pasadas, por condiciones materiales y simbólicas y por representaciones sociales e intereses específicos (Walker, 2017).

Históricamente, las universidades no han sido percibidas como ámbitos laborales (Allmer, 2018) y los cambios en las dinámicas institucionales y formas de organización de las actividades que allí se desarrollan se han considerado ajenas a los cambios que acontecen en el mundo del trabajo en general. De esta manera, se considera el mundo de la academia y el mundo del trabajo como dos lugares totalmente diferentes (Baruch & Hall, 2004) y se ha invisibilizado el trabajo docente en la universidad (Martínez, 2013).

En este artículo se propone una mirada sociológica de la institución universitaria como espacio laboral y de la docencia universitaria como un tipo particular de trabajo. Se parte del supuesto de la centralidad del trabajo en la vida social y de su carácter socio-histórico. Es decir, si bien se considera el trabajo como fundamento del orden social con un lugar primordial en la existencia de las personas, principio de sus identidades sociales y fundamento de las divisiones sociales instituidas (Baudelot y Gollac, 2011), se reconoce que dicha centralidad es relativamente nueva. El trabajo adquiere relevancia como hecho social en la configuración de las sociedades modernas al convertirse en desafío vital para el conjunto de la sociedad en tanto factor de inscripción social. Como sostiene Méda (2007), el concepto de trabajo del que disponemos hoy es un conglomerado de capas de significación diferentes que se fueron depositando en los últimos siglos y que se sedimentaron olvidando su carácter histórico.

En la Introducción del Tratado latinoamericano sobre la sociología del trabajo, De la Garza Toledo (2003) afirma que el trabajo es una actividad objetiva-subjetiva que debe comprenderse a la luz de sus condiciones históricas y condiciones materiales y simbólicas así como la imbricada relación entre las configuraciones estructurales y los procesos de constitución de subjetividades de los trabajadores.

El análisis de las relaciones entre las formas de organización del trabajo y la constitución de subjetividades cobra especial relevancia en nuestras sociedades contemporáneas atravesadas por grandes mutaciones a nivel global. Y es que, como sostienen Baudelot y Gollac (2011), todos los cambios en el universo del trabajo tienen repercusiones considerables sobre el conjunto de la sociedad e inversamente, todas las transformaciones de la vida económica, social y cultural ejercen efectos mayores sobre la manera en que se organiza y se efectúa el trabajo.

Desde estas coordenadas teóricas, se recupera la categoría de trabajo para comprender el quehacer docente en un particular espacio social: el campo universitario. La categoría de trabajo docente universitario permite dar cuenta de la experiencia de los sujetos -y sus condiciones simbólicas y materiales- en el ejercicio de su quehacer cotidiano en la universidad y de las configuraciones estructurales más amplias -en relación con otros campos- que la atraviesan (Walker, 2016).

En este artículo se propone una aproximación a la universidad como espacio laboral y al trabajo docente que allí se desarrolla desde los aportes de la sociología crítica del trabajo y de la sociología de la educación. El análisis se sustenta en los resultados de investigaciones finalizadas y en curso² y en la revisión de la literatura especializada sobre el tema. En función de ello, el escrito se organiza en tres apartados. En el primer apartado se despliega una mirada socio-histórica sobre la categoría de trabajo. En el segundo se presenta una caracterización de la universidad como espacio laboral en el capitalismo contemporáneo con el propósito de reconocer tendencias de cambio en el campo de la educación superior y su relación con los cambios operados en el mundo del trabajo en general. En el tercer apartado se focaliza en dimensiones subjetivas de la experiencia de trabajo docente universitario en el denominado capitalismo académico digital. De esta manera, se emprende una doble lectura -de primer orden a modo de cartografía estructural y una segunda centrada en la dimensión subjetiva de los actores- (Bourdieu, 2008). Por último, se presentan las reflexiones finales.

Una mirada socio-histórica a la categoría de trabajo

Como plantea Méda (2007), existieron sociedades no fundadas en la lógica de acumulación y de producción para el intercambio, centro de la futura definición del trabajo. Las sociedades primitivas ofrecen un primer ejemplo de sociedades no estructuradas por el trabajo y basadas en hechos sociales de otra naturaleza que la económica en los que intervienen los lazos de sangre y de parentesco, símbolos, relaciones con la naturaleza y la tradición. Como sostiene (Rieznik, 2001), en el mundo antiguo la idea de producto o producción humana para la reproducción de la existencia estaba completamente ausente ya que se consideraba que ésta dependía del vínculo entre la Tierra y los astros celestes. La riqueza era considerada un don de

la Tierra, imposible de ser creada o reproducida por la intervención humana que, en todo caso, se limitaba a descubrirla, extraerla y consumirla. El trabajo, era concebido como una tarea obligada y penosa, ejercicio propio del degradarse.

En la antigua Grecia donde la cultura se asienta en el ideal ascético de 'virtud' en tanto síntesis de lo intelectual y lo ético, el trabajo manual era considerado indigno del ciudadano. El trabajador era esclavo, no era hombre; el hombre no trabajaba (Rieznik, 2001). Como señala Hopenhayn (2001), la base material de la polis griega fue el esclavismo, pilar sobre el que se aseguró su permanencia y proporcionó a sus ciudadanos las posibilidades de desarrollo personal que puede ofrecer una sociedad privilegiada y un régimen democrático restringido a los ciudadanos: tiempo de ocio y desarrollo de una cultura intelectual y física. El trabajo, era entendido como trabajo manual ya que la actividad intelectual era patrimonio del ocio y su valor residía en el desinterés con que se llevaba a cabo.

La desvalorización del trabajo manual en la Grecia clásica, contrasta con su exaltación en pueblos que vivieron en el Medio Oriente antes de la era cristiana. Los caldeos, dedicados al trabajo agrícola, expresan una valoración ética de la actividad productiva y su producto con una doble función, socioeconómica y espiritual. Con una perspectiva más ambivalente, los hebreos veían en el trabajo un mal necesario, una actividad sacrificada y fatigosa pero no por ello desprovista de sentido ético. Los romanos ofrecieron una perspectiva del derecho al concepto de trabajo en una formación social donde la esclavitud continuó siendo la base de la economía. El usufructo del trabajo esclavo que hacían los dueños se regía por el derecho de propiedad individual, pero al necesitar arrendarse fuerza de trabajo (esclava o no esclava) a un tercero surgió el 'arrendamiento de servicios' como un apéndice del 'arrendamiento de cosas'. Así, al regular las relaciones de trabajo tratando como objeto la actividad del trabajador, el derecho romano marca el antecedente del arrendamiento de servicios del derecho civil moderno (Hopenhayn, 2001).

El cristianismo primitivo mantiene la ambivalencia hebrea sobre la noción de trabajo, lo entiende como castigo impuesto al hombre por Dios debido a su pecado original y le otorga el valor virtuoso como medio para la subsistencia y la producción de bienes para practicar la caridad.

A lo largo de la Edad Media operarán, lentamente, las transformaciones que llevarán al siglo XVIII a inventar no solamente, en su unicidad, la categoría de trabajo, sino también a reconocer su valor. El trabajo poco a poco es reconocido como actividad, fuente de ingresos y luego se convierte en sinónimo de actividad productiva (Méda, 2007). Además, se le agrega la finalidad de mantener a los individuos fuera del ámbito del ocio, lo cual invierte la valoración griega sobre este estado.

El espíritu corporativo medieval fue sustituido por el espíritu individualista de la burguesía mercantil desarrollada entre los siglos XIII y XV y el capitalismo comercial

de los siglos XV y XVI. El cambio de valores provocado por la hegemonía económica y el ascenso político de la clase comerciante, con la imposición de su práctica de los negocios acabó por atribuirle una dimensión moral a la actividad lucrativa y el comercio fue visto como un vínculo de sociabilidad general.

En el siglo XVII se desarrolla la idea de actividad cotidiana que permite la subsistencia (Méda, 2007), el trabajo se vuelve fuente de riqueza cuando la necesidad de trabajo y su función redentora se amalgaman con un fuerte elogio del trabajo de la tierra, fuente a la vez de riqueza, libertad, poder y felicidad (Baudelot y Gollac, 2011). El trabajo como obligación moral encuentra sus raíces en la ‘maldición bíblica’ (Castel, 1995) y la condena a la ociosidad dirigida a quienes dependen del trabajo manual. La excepción del trabajo manual era el privilegio por excelencia, mientras que para quienes sólo tenían la fuerza de sus brazos debían pagar su deuda social con el trabajo coactivo. De allí que la excepción de los estratos dominantes, lejos de refutar la centralidad del trabajo, refuerza su necesidad.

En el siglo XVIII el trabajo se vuelve el fundamento del orden social encontrando el concepto su unidad con la posibilidad de utilizar el artículo definido ‘el’ para remitir a un cierto número de actividades que hasta entonces no estaban relacionadas, que se regían por lógicas irreductiblemente diversas y que se tornan lo suficientemente homogéneas como para ser reunidas en un solo término. A esto denomina Méda (2007) la invención del trabajo, concepto que remite a “lo que produce riqueza” o, en términos modernos, como “factor de producción”. En el marco de la sociedad capitalista orientada hacia la búsqueda de abundancia, la relación que reúne a las personas es fundamentalmente la de su contribución a la producción y de su retribución, de la cual el trabajo es la medida. A diferencia de la tesis mercantilista, para Adam Smith el trabajo es la verdadera fuente de riqueza, unidad de medida y homogeneización de esfuerzos, instrumento que permite que sean comparables las diferentes mercancías y cuya esencia es el tiempo. El trabajo aparece como la energía, propiedad del individuo, que permite volver diferente, transformar lo dado en estado natural y ponerlo bajo forma de uso para otros. Esa capacidad que pertenece a cada uno y que se ejerce sobre otra cosa, que puede ejercerse espontáneamente o ser intercambiada por un salario, funda la posibilidad para las personas de salir de la relación de vasallaje, su capacidad a existir por ellos mismos. Esta revolución inventa el trabajo como fundamento del orden social y marca el inicio de una carrera por el aumento indefinido de la producción y de la riqueza (Méda, 2007).

En las sociedades modernas el trabajo se constituye como soporte de utilidad social y fundamento legítimo de reconocimiento social (Castel, 2015). El trabajo es un gran hecho de funcionamiento general, es uno de los grandes hechos sociales que sacuden la totalidad de la sociedad y entraña dimensiones individuales y sociales, psicológicas y económicas, simbólicas y materiales, jurídicas

y políticas (Baudelot y Gollac, 2011). El modelo dominante de trabajo socialmente reconocido en la sociedad moderna es el empleo asalariado.

La concepción moderna de trabajo formalizada por la economía política reconoce una doble definición. Por un lado, el trabajo como una categoría antropológica que va más allá de la dimensión puramente económica. Un proceso entre la naturaleza y el hombre, expresión de las capacidades físicas y mentales y el lugar en donde el hombre se desarrolla y perfecciona transformando no sólo la naturaleza exterior sino su propia naturaleza (Marx, 1973). Por otro lado, el trabajo como esa relación entre el hombre y la naturaleza que se produce en el marco de condiciones sociales determinadas. Así, desde una concepción de la naturaleza humana que sólo puede encontrar su perfección en el trabajo, Marx denuncia la transformación del trabajo sin sentido, enajenado, el trabajo como un mero medio. En sus primeros escritos, llamó 'actividad personal' a la realización de la inclinación al movimiento propia del hombre. Más tarde cuestionó la forma concreta que adopta dicha actividad en las sociedades de explotación y, a partir de la diferenciación entre trabajo libre y trabajo enajenado, criticó la alienación y abogó por la emancipación del trabajo.

El trabajo asalariado del capitalismo industrial, supone la apropiación del tiempo del asalariado por parte del capitalista bajo el disfraz de actividad objetivable, esto es, la separación de una serie de operaciones objetivables y la capacidad humana de realizarlas. Es decir, por un lado el trabajo y por otro la fuerza de trabajo. Entre ambos el tiempo, referente central de la evaluación de la productividad de ese acoplamiento entre trabajo y trabajador. Como sostienen Hirata y Zariffian (2007) el nacimiento de la noción de trabajo asalariado es la historia de esta separación que opone una forma objetivada a una potencia subjetiva. Y, a la inversa, la noción de trabajo doméstico se construyó en las antípodas de la objetivación, ligada a las relaciones afectivas en el seno de las familias y fundada sobre la disponibilidad maternal y conyugal de las mujeres. Advierten que el tiempo del asalariado se coloca bajo la condición del tiempo del trabajo doméstico. Y mientras las mujeres comienzan a incorporarse masivamente en la situación de asalariadas, las coacciones se desdoblan y redoblan en trabajo doméstico y profesional.

La administración científica del trabajo, el interés por las relaciones humanas para el aumento de la productividad, las innovaciones organizacionales y tecnológicas introducidas por el fordismo, el taylorismo y el toyotismo como modelos productivos, la crisis del modelo de acumulación de la década de 1970, los cambios en la estructura del empleo y la crisis de la relación salarial (Neffa, 2003) dan cuenta de las grandes mutaciones del trabajo a lo largo del siglo XX. Iniciado el siglo XXI, las transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales que atraviesan las sociedades contemporáneas instalan nuevas formas de organización del trabajo que desafían su papel como mecanismo de integración social (Sisto y Fardella,

2008). Como sostiene Bauman (2008) los teóricos francés hablan de précarité, los alemanes de Unsicherheit y Risikogesellschaft, los italianos de incertezza y los ingleses de insecurity pero todos ellos están considerando el mismo aspecto de la actual encrucijada humana, que se vive de diferentes maneras y que toma diferentes nombres en todo el planeta. Sin embargo, el fenómeno que todos estos conceptos intentan aprehender y articular es la experiencia combinada de inseguridad (de nuestra posición, de nuestros derechos y medios de subsistencia), de incertidumbre (de nuestra continuidad y futura estabilidad) y de desprotección (del propio cuerpo y sus extensiones: posesiones, vecindario, comunidad) (Bauman, 2008).

Como pudo advertirse a lo largo de este apartado, el trabajo no es una categoría universal y abstracta, existe sólo en formas históricas y sociales particulares, propias de un momento determinado del desarrollo de una sociedad (Baudelot y Gollac, 2011). En la configuración del sentido actual de trabajo se amalgaman significaciones de distintos tiempos y contextos que permiten identificar su naturaleza dual y contradictoria. Como señala Antunes (2007), desde el mundo antiguo el trabajo fue entendido como una actividad que crea, pero también subordina, humaniza y degrada, libera y esclaviza, emancipa y aliena, ocupando un papel nodal en la vida social y de las personas en tanto proceso de transformación del yo. Estos procesos pueden concebirse como modos de subjetivación en términos de Foucault (1990), esto es, prácticas de constitución de sujetos que operan por un doble juego de objetivación-subjetivación que es el resultado de las relaciones que se establecen entre los modos de pensar y de obrar en cada época histórica (Zangaro, 2010).

La universidad como espacio de trabajo en el capitalismo contemporáneo

Desde las últimas décadas del siglo XX, la universidad como institución social se encuentra atravesada por el “nuevo espíritu del capitalismo” (Boltansky y Chiapello, 2002). Sus modos de regulación, organización y funcionamiento se orientaron por los principios de la Nueva Gestión Pública (Verger y Normand, 2015) en el marco de nuevas relaciones entre universidad, estado y sociedad.

El concepto de ‘capitalismo académico’, acuñado por Slaughter y Leslie (1997), busca dar cuenta de los principales rasgos de la ‘universidad neoliberal’, de la presencia de comportamientos de mercado en las universidades, de la relación de las formas de organización y funcionamiento de la institución universitaria con la lógica de las relaciones del capitalismo financiero global, mostrando su articulación con los mercados y la creciente mercantilización de sus productos, bienes y servicios, especialmente el valor del conocimiento científico-tecnológico. Las denominaciones ‘universidad comercial’, ‘universidad controlada’, ‘universidad auditada’ (Barnett, 2002) dan cuenta de un desplazamiento del eje de coordinación de los sistemas de educación superior desde el gobierno y las corporaciones académicas -en general,

la esfera pública- hacia el mercado.

Diversas investigaciones han dado cuenta de un conjunto de tendencias ligadas a la fase de capitalismo académico que atraviesan a los sistemas de educación superior a nivel mundial. Estas tendencias son: privatización y mercantilización, la reducción de la inversión estatal, la diversificación de las fuentes de financiamiento, los mecanismos competitivos de asignación de recursos, las nuevas formas de contratación laboral, la hegemonía de las políticas de evaluación de la calidad basadas en criterios de eficiencia y eficacia, la expansión de los posgrados y el aumento de la lógica credencialista, el protagonismo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a través del desarrollo de la Educación a Distancia (EaD) y la virtualización de las actividades académicas. Las mismas son promovidas, contrarrestadas y negociadas de diversas maneras en los ámbitos nacionales e institucionales provocando profundas transformaciones en los sistemas, las instituciones y los sujetos.

El ingreso de la universidad a la fase del capitalismo académico supuso la hegemonía de una visión de sus funciones y propósitos reducidos a la prestación de servicios y del papel del Estado como órgano de control de resultados y racionalización de recursos (Ibarra Colado, 2003). El desarrollo de la dimensión comercial y la reducción de financiamiento estatal a las universidades conlleva la puesta en marcha de mecanismos que fuerzan a las instituciones a competir entre sí por los estudiantes, el personal académico y reputaciones, y a financiar sus actividades por medio de recursos de una diversidad de fuentes fiscales y privadas, obtenidos de manera competitiva. Tales mecanismos suponen una reestructuración de la institución universitaria a nivel del sistema, las instituciones y las prácticas de los actores. Entre estos últimos, el personal docente ha visto significativamente modificadas las condiciones, formas de organización de su trabajo en la universidad (Llomovatte y Wischnevsky, 1998). Las actuales formas de contratación laboral caracterizadas por el tiempo parcial y los contratos temporarios, el desarrollo de carreras nómades, la virtualización de las actividades, la intensificación de tareas y el control de los resultados forman parte de las nuevas reglas de juego de la universidad contemporánea.

A modo de lectura de primer orden que permite una cartografía social de las formas de contratación laboral en las universidades, destaca el incremento de cargos docentes a tiempo parcial y temporarios en las universidades como una tendencia a escala global (Gil Antón, 2013). Dicha tendencia está en consonancia con los cambios acontecidos en el mundo del trabajo en general (Castel, 2015; Gill, 2015; Sennett, 2006).

En los contextos europeo y norteamericano es posible identificar que aproximadamente el 65% de los profesores de nuevo ingreso en Estados Unidos,

son contratados por tiempo determinado, son *nontenure track* (Kezar y Sam, 2010). En Francia, los contratos temporarios (*Atacheé temporaire d'enseignement et de recherche* -ATER-) están presentes en general para doctorandos y posdoctorandos por períodos de un año con posibilidad de renovación y con un salario que corresponde a 2/3 del salario del *maitre de conférences*, de carácter estable. Además, en las universidades públicas francesas existen los *vacataires* o 'responsables por curso', remunerados por hora que da cuenta de otras formas de empleo precario (Musselin, 2008). En el caso de las universidades públicas españolas, el 58% del Personal Docente Investigador (PDI) es a tiempo completo y el 42,5% tiene contratación permanente bajo la figura de funcionario, la cual corresponde únicamente para las categorías más altas de la jerarquía profesoral: Catedráticos y Profesores Titulares. En el resto de las categorías los docentes son contratados de manera indefinida o determinada.

En América Latina, en el caso de Argentina, según datos del Anuario de Estadísticas Universitarias de la SPU para el año 2019 -última fuente disponible- apenas el 13% de los cargos docentes corresponde a dedicación exclusiva (*full time*) mientras que cerca del 70% posee dedicación simple, es decir, una carga horaria de 10 horas semanales. El resto posee dedicación semi-exclusiva de 20 horas semanales. Estas proporciones se mantienen constantes si se analizan los datos del período 1998-2019.

Cabe señalar que la prevalencia de cargos con dedicación simple en las universidades nacionales argentinas, adopta mayor o menor fuerza según el perfil profesional o académico de las carreras y titulaciones. Por ejemplo, las formas de contratación a tiempo parcial prevalecen en las áreas disciplinares de perfil profesionalista (Derecho, Ciencias de la Administración, Ciencias de la Salud) y en instituciones de reciente creación³.

Con respecto a la estabilidad laboral, el plantel docente interino en Argentina -es decir, no regulares, que no tienen la permanencia garantizada- representan más del 60% en el conjunto del sistema universitario y en algunas universidades el porcentaje supera el 70%, aunque la Ley de Educación Superior (LES) N° 24.521 de 1995 fija un límite del 30% para las contrataciones interinas reservándolas para casos excepcionales.

En las universidades de Brasil la cantidad de docentes con dedicación a tiempo integral es inversamente proporcional al caso argentino, constatándose un 70% en el conjunto del sistema. Sin embargo, un análisis desagregado según el tipo de institución permite advertir diferencias significativas entre universidades privadas y públicas y, en estas últimas, una mayor presencia de docentes a tiempo integral en las universidades federales. Neri de Souza (2017) afirma que en las universidades públicas brasileiras se multiplican los contratos flexibles y precarios, mediante programas de becas y estancias docentes. Las contrataciones temporarias de

docentes se realizan para una jornada de 12 horas semanales en las que se deben cumplir con las mismas responsabilidades que un profesor efectivo, es decir, docencia, investigación y extensión.

En México, como resultado de los procesos de expansión no regulada y deshomologación que caracterizaron el desarrollo del sistema de educación superior (Gil Antón, 2008), se asiste a una baja proporción de docentes universitarios a tiempo completo, prevaleciendo los contratados por horas (Suárez Zozaya y Muñoz García, 2016). Según datos del año 2017, poco más de un 30% de los docentes se desempeñan a tiempo completo en el total de instituciones de educación superior mientras el 64% lo hace contratado por horas, reconociéndose diferencias significativas entre instituciones públicas (58%) y privadas (83%).

En este escenario, quienes se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad son los docentes noveles que están construyendo sus trayectorias laborales en el marco de los horizontes acotados por los períodos de becas y la renovación de contratos. Esto conlleva a que surjan como alternativas los empleos fuera de la universidad, el abandono temporario de la docencia universitaria, los trabajos por cuenta propia, etc. retrasándose el acceso a los puestos docentes permanentes con lo que esto supone en términos de posibilidad de proyectarse no sólo a nivel profesional sino, y fundamentalmente, a nivel personal. Al respecto sostiene García Calavia (2012) que en España, se ha alargado la edad media de acceso al puesto permanente (ya que cada vez hay menos gente que consigue ser profesor titular antes de los cuarenta años de edad) mientras se anticipó la edad de obtención del mayor grado académico.

Las formas precarias de trabajo tensionan o debilitan la cohesión de la dimensión organizacional dando lugar al desarrollo de carreras nómades (Enders & Kaulisch, 2006). En la medida que docentes con estos tipos de contratación se encuentran sincrónica y diacrónicamente 'de paso' por la universidad resulta pertinente preguntarse cómo podrían comprometerse con una institución que no se compromete con ellos (Sennett, 2006).

La mirada estructural también permite identificar la hegemonía de políticas de evaluación de la calidad en la mayoría de los países en el marco del denominado Evaluador (Neave, 2001). En diferentes contextos, las/os docentes han sido objeto de crecientes evaluaciones que operan como: 1) instrumento de redistribución presupuestaria; 2) mecanismos de división, clasificación y distinción de los actores en el campo universitario; y 3) dispositivo de regulación de las prácticas de los actores. En escenarios de políticas neoliberales de ajuste, la evaluación se presenta como un instrumento que justifica y legaliza la restricción presupuestaria ya que una parte importante del presupuesto de las instituciones y del salario de las/os docentes no está garantizada como un derecho sino que se convierten en 'premios', 'incentivos', 'complementos' que deben ser 'ganados'. Por otro lado, los resultados

de las evaluaciones operan como criterios de distinción en la medida que habilitan o autorizan a ocupar determinadas posiciones y legitiman las propiedades ligadas a ellas. Finalmente, los criterios de evaluación se convierten en un principio para la acción que define lo que vale la pena hacer y lo que no para ser valorado positivamente.

La Transferencia Monetaria Condicionada (Gil Antón, 2013) es uno de los instrumentos privilegiados de la nueva gestión pública. Se trata de una modalidad focalizada en los sujetos que, a condición de permitir que se evalúen sus productos, de ser positivo el juicio obtiene 'monedas adicionales', sin control o contrapeso sindical ni de colectivo alguno. Este mecanismo de evaluación y retribución económica según desempeño o pago por mérito contribuye a la estratificación del cuerpo docente al producir diferencias que no son sólo salariales, sino que a través de estos mecanismos se introducen diferencias simbólicas. Se trata de procesos de tipo tecnocrático orientados por criterios de productividad, centrados en formatos electrónicos y parámetros cuantitativos que sumergen a los docentes universitarios en un "permanente completar casilleros", en un sentirse "evaluados hasta el extremo" y en el que "parece que nada alcanza, siempre se pide más". En la práctica se despliegan procesos que suelen superponerse, no se retroalimentan y producen un cúmulo de información no siempre utilizada para la toma de decisiones a nivel institucional a los cuales es necesario "amoldarse" y "ajustarse" para poder permanecer en la universidad. Además, la desvalorización del trabajo en espacios colectivos informales que no proveen certificación convierte al trabajo individual en una 'estrategia adaptativa' ante las crecientes demandas, las variadas actividades y la presión por los plazos que cumplir. No puede dejar de mencionarse que el trabajo estratégico, cada vez más necesario para mantener o mejorar la posición en el espacio universitario, va construyendo una forma preferencial de conducirse que, sobre todo para quienes recién se inician y es la única manera conocida, a través de la cual se afiliaron como docentes a la universidad.

Con particularidades en los distintos ámbitos nacionales, las políticas de incentivo a la investigación y su productividad hicieron de la posesión de credenciales una tendencia global que colocó a las universidades en productoras y consumidoras propuestas de formación de posgrado. En ámbitos como América del Norte, Europa y Asia, el título de doctor es uno de los requisitos para acceder a la profesión académica. Al respecto, García Calavia (2012) plantea la finalidad instrumental que han adquirido las tesis doctorales y sostiene que en dicho país la mayoría consigue ser doctor/a en torno a los 30 años (en 2009 y 2010, casi el 60% de los nuevos doctores tenía entre 25 y 34 años). En otros contextos, el título de posgrado no es un requerimiento legal para el acceso a un cargo docente universitario aunque existen normativas que lo promueven. En el caso de Argentina, la Ley de Educación Superior establece que gradualmente se tenderá a que el título de doctorado sea

una condición para acceder a la categoría de profesor universitario (Art. 36). Hasta hace 10 años las universidades nacionales argentinas contaban apenas con un 20% de doctores, porcentaje que dista del promedio mundial en el que la titulación de posgrado constituye una condición (Marquina, 2013). Del total de doctores, la mayoría obtuvo su credencial a partir de la década de 1990 (Fernández Lamarra y Marquina, 2013), lo cual da cuenta de las relaciones entre la expansión del nivel y la exigencia de la credencial. En la actualidad, la proporción de doctores continúa siendo baja y el promedio de edad de quienes se titulan es significativamente alto, aunque se observa una tendencia cercana a la española en el caso de las ciencias exactas y naturales. En Brasil, la aprobación de las Directrices y bases de la educación nacional Ley N° 994 en el año 1996, estableció que las instituciones federales de educación superior (IFES) debían contratar un tercio de sus docentes con título de Magister o Doctor en régimen de dedicación integral para realizar investigación, lo cual duplicó la matrícula de posgraduación en una década (Silva Júnior y Squissardi, 2013). En México, se repite la tendencia ya que en quince años la proporción de doctores de las universidades públicas se multiplicó casi por 10 pasando del 3,6% en 1992 al 30,3% en 2007 (Gil Antón, 2013). La credencial de posgrado se ha convertido en las últimas décadas en un capital valorado en el campo de la educación superior ya sea como requisito legal excluyente para el acceso a determinadas posiciones, como criterio de distinción que opera como fuente de prestigio o como fuente de retribución material en el caso del pago de plus salarial. No se puede dejar de mencionar que la expansión de la oferta de posgrado y el aumento significativo de las credenciales en contextos de restricción presupuestaria en los que se mantienen estable o se reduce el número de plazas disponibles, provocan la existencia de una proporción significativa de docentes altamente especializados que no encuentran posibilidades de inserción en las universidades.

Trabajo docente y subjetividad en el capitalismo académico digital

La universidad como institución es un espacio social que inscribe a los sujetos en una red de múltiples relaciones en el espacio público. Para las/os docentes, la universidad pública es un espacio de trabajo que vincula laboralmente con una organización particular, con formas particulares de conocimiento y saberes y con otros sujetos y grupos sociales. La universidad es un espacio social en el que tienen lugar procesos de formación de índole científico-profesional, es un campo de experiencias culturales y de producción de subjetividades. La universidad es un espacio biográfico con un papel clave en las vidas y los proyectos personales y de las redes de sociabilidad (Carli, 2020). Así, el ejercicio cotidiano del trabajo docente en la universidad es resultado de la experiencia vivida, del sentido subjetivo construido en el quehacer cotidiano en el marco de relaciones objetivas que condicionan sus prácticas.

El ejercicio del trabajo docente en la universidad constituye una práctica social compleja, heterogénea y específica que se despliega de manera desigual según la posición ocupada en el campo universitario. En la definición de esa particular posición se entran la pertenencia institucional, la adscripción a un campo disciplinar, la categoría docente y la dedicación horaria, el tipo de contrato laboral, las características y ubicación de las asignaturas a cargo, el género, la antigüedad y el capital académico acumulado a lo largo de la trayectoria académica, el desarrollo diferencial de las funciones institucionales de docencia, investigación y extensión, la realización de tareas de gestión y la participación político-académica y sindical. Así, la posición ocupada en el espacio universitario es el resultado de las luchas previas, las estrategias y los capitales invertidos y las propiedades ligadas a dicha posición en términos de condiciones, regulaciones, derechos y responsabilidades.

Las transformaciones estructurales del mundo universitario en las últimas décadas configuran lógicas y dinámicas al interior de las instituciones que tienden a la estratificación, diferenciación, fragmentación y desvinculación del colectivo docente. Así, el desarrollo de carreras nómades, la autogestión de las carreras, la incertidumbre e inestabilidad de los trabajos *part time* y temporarios, las estrategias adaptativas ante criterios productivistas de evaluaciones inconexas, el imperativo de la credencial, la competencia por los escasos recursos conllevan un efecto individualizador que hace que ‘cada cual se dedique a lo suyo’ atentando contra la posibilidad de experiencias compartidas, debilitando los lazos de lealtad y compromiso con la institución y confianza informal entre colegas necesarios para el desarrollo de proyectos colectivos a largo plazo (Sennett, 2006).

Lo novedoso es que la inseguridad social desborda hoy ampliamente el marco de las poblaciones que ocupan empleos reconocidos como precarios. Un empleo estable puede no ser duradero; también puede ser insostenible” (Baudelot y Gollac; 2011: 13). De modo que es necesario ampliar el concepto de precariedad para reconocer su presencia diferencial en todos los estratos sociales y trabajos. La flexibilidad es el eslogan de la época (Bauman, 2008) y su búsqueda junto con el rechazo a la rutina burocrática han producido nuevas estructuras de poder y control en lugar de crear condiciones de liberación (Sennett, 2000: 48).

Gill (2018) sostiene que el tiempo es quizás la mayor fuente de disputas, ansiedad y estrés en la academia debido a la exigencia creciente de “hacer más con menos” en una cultura que pide “estar siempre activo” y que se encuentra marcada por un constante estado de “emergencia como regla”. Recuperando la literatura especializada a nivel internacional y a partir de sus estudios sobre la universidad británica, la autora señala que las/os académicos anhelan más tiempo para investigar, no tienen suficiente tiempo para leer, dedican demasiado tiempo a trabajo, no logran adaptar su trabajo al tiempo de la jornada laboral, no tienen tiempo para cualquier

cosa fuera del trabajo y luego están sujetos al mito de que son ricos en tiempo y ociosos. Si existe una expresión recurrente en la universidad contemporánea es “*no disponer de tiempo*”, “*necesitar más tiempo*”, “*vivir a contrarreloj*”. Como sintetiza Pérez Bustos (2019) en su análisis de las temporalidades de la ciencia y los actuales estándares de medición que regulan la producción de conocimiento científico y sus consecuencias en los sujetos, en la academia impera un permanente sentir que “mi tiempo ya no es mío”.

Esta cuestión no resulta menor si se considera que el tiempo constituye un importante regulador de la vida social. Elias (1989) lo define como un aspecto del proceso de la civilización y por tanto del proceso de desarrollo de las estructuras social e individual que cumple las funciones de orientación social y regulación de las conductas y las sensibilidades humanas. En su identificación de los distintos niveles de determinación del tiempo -natural, social e individual- interesa particularmente el último que refiere a la autodisciplina socialmente aprendida e introyectada en la estructura de personalidad. En las sociedades urbanizadas e industrializadas más complejas y diferenciales como las actuales prevalece la experiencia de medición exhaustiva y activa del tiempo a través de sofisticados instrumentos y la prevalencia de un sentimiento del tiempo como inexorable. Así, el tiempo aparece como una unidad de medida y de sentido de todos los acontecimientos junto a la interiorización de una severa autodisciplina del tiempo.

Este proceso de determinación del tiempo, autodisciplina socialmente aprendida, resulta fundamental para comprender las relaciones entre tiempo, trabajo y subjetividad en las actuales formas de organización del trabajo docente en la universidad. A pesar de sentir que el tiempo nunca alcanza ante la intensificación de las tareas, las/os trabajadoras/es se involucran con ellas y asumen cada vez más responsabilidades. Antunes (2001), en su análisis sobre las mutaciones actuales en el mundo del trabajo alude al “*involucramiento cooptado*”, que le posibilita al capital apropiarse del saber y del hacer del trabajo. Zangaro (2010) emplea los conceptos de “*subjetividad implicada*” y “*alienación voluntaria*” para referirse a este fenómeno. Tales categorías expresan un proceso de subjetivación en el que ya no resultan imprescindibles las obligaciones hetero-impuestas a las/os trabajadoras/es, en este caso docentes universitarios, quienes se las auto-imponen.

Para lograr trabajadoras/es auto-exigidos, para configurar estas ‘subjetividades implicadas’ se torna necesaria la puesta en marcha de un aparato justificativo cuyas razones, ancladas en la realidad cotidiana de los sujetos, permita movilizarlos hacia lo que se espera de ellos (Boltanski y Chiapello, 2002). La cuestión del placer, del “*me gusta*”, “*es lo que me gusta*”, “*es lo que deseo*”, ofrece una convincente justificación del propio estatus, además de un mecanismo disciplinario para tolerar no sólo la incertidumbre y la auto-explotación, sino también para mantenerse en una situación precaria y aun así no abandonarla. Todo esto acontece en un contexto en el que

estamos profunda y apasionadamente apegados al trabajo no siendo capaces muchas veces de trazar una separación entre nuestro trabajo y nosotras/os mismas/os. De ahí la necesidad de pensar cómo algunos placeres del trabajo académico nos ata cada vez más a un régimen neoliberal con costos cada vez mayores (Gill, 2015).

El contexto de emergencia sanitaria por COVID-19 promovió el debilitamiento de la dimensión material institucional de la experiencia universitaria. La virtualización forzada a raíz de la pandemia transformó de manera abrupta la dinámica de la universidad como espacio de trabajo, instalando novedades pero también acelerando procesos que ya se venían desplegando.

Por un lado, el ejercicio del teletrabajo docente universitario durante la pandemia profundizó la fusión entre vida personal y trabajo, amalgamando tiempos laborales con tareas de cuidado y reduciendo significativamente los tiempos de ocio y descanso. Esta aceleración abrupta de una tendencia que ya venía ganando terreno hace tiempo en el campo universitario y otras esferas del mundo del trabajo, merece ser estudiada con especial atención en las consecuencias subjetivas, vinculares y en la salud psicofísica. La pandemia hizo más evidente aquello que ya se venía señalando en el ámbito universitario: que “tener una vida” parece cada vez más un logro (Gill, 2018).

En los últimos años las relaciones entre vida y trabajo ocupan un lugar destacado como objeto de estudio de la sociología del trabajo (Castillo, 2015) debido a que el trabajo ha invadido todas las esferas de la vida con los riesgos que ello conlleva. Cuando el trabajo ocupa un porcentaje muy importante del tiempo para asegurar el consumo de la familia y los seres humanos devienen animal *laborans*, su participación en la vida política y en las actividades públicas se ve reducida (Neffa, 2003). El discurso de la autonomía y la flexibilidad como sinónimos de libertad que prometen las tecnologías de la información y la comunicación han contribuido a la ilusión de ‘zonas de autonomía’ o el disfrute de cierta libertad de elección -de espacios y tiempos- que terminan exponiendo a los sujetos más directamente a la presión de la demanda y los plazos por cumplir.

Por otro lado, la creciente virtualización del trabajo se viene desplegando desde hace décadas en diferentes grados y en distintas latitudes en el marco de lo que distintos autores llaman “capitalismo informacional”, “capitalismo cognitivo”, “capitalismo digital” o “capitalismo de vigilancia” (Saura y Caballero, 2021). Si bien la economía del conocimiento ha servido para comprender las lógicas del ‘capitalismo académico’ a finales del siglo XX, la categoría de ‘capitalismo académico digital’ permite abordar la nueva orientación del sistema capitalista hacia la producción y mercantilización de conocimiento digitalizado. El concepto de capitalismo digital da cuenta de que la acumulación del capital y las formas de producción se desarrollan sustancialmente a través de un trabajo inmaterial producido por la tecnología digital a través del uso de redes y plataformas.

En el contexto del capitalismo académico digital las/os académicas/os ya no solo deben investigar y acumular publicaciones, sino que también deben ejercer un cuidado de las mismas, así como de sus ‘seguidores’. La autopromoción y el cuidado del perfil académico son indispensables para generar una marca personal y garantizar el prestigio académico en la medida que las plataformas se han convertido en un escaparate del trabajo académico, cuyo atractivo depende de la auto-promoción y el cuidado del sí digital a través de “Facebook académico”, blogs, páginas personales, etc. El sujeto académico digital está cuantificado y digitalizado, asume prácticas de auto-seguimiento y auto-monitoreo reflexivo, utiliza métricas como las de ResearchGate y Academia.edu para ampliar las interacciones virtuales, los impactos y el cuidado de la propia empresa. Así, si en el marco del capitalismo académico el lema era «publicar o perecer» en la actual etapa del capitalismo académico digital se trata de «promocionarse o perecer» (Saura y Caballero, 2021).

Reflexiones finales

A lo largo del artículo abordó la universidad como institución social y espacio laboral atravesada por los cambios operados en el mundo del trabajo en general. Para ello, se recuperó el carácter socio-histórico de la categoría de trabajo y se propuso comprender el trabajo docente universitario en el contexto del capitalismo académico. Así, se pretendió desplegar una mirada relacional que contempla la dimensión estructural y subjetiva de los procesos de trabajo docente en la universidad. Los cambios en el ejercicio del trabajo docente universitario no pueden comprenderse sin una perspectiva relacional que abarque las dimensiones estructural, subjetiva y afectiva del orden social. Como sostiene Kaplan (2018), la naturaleza afectiva del orden social ha sido una cuestión rezagada del campo de la sociología de la educación que requiere cobrar centralidad si se considera que “los nuevos métodos de trabajo son inseparables de un determinado modo de vivir, de pensar y de sentir la vida” (Gramsci, 1998: 140).

El reconocimiento de la escasa distancia entre trabajo académico y no académico en términos de control sobre la organización del tiempo, asignación de tareas, especialización de sus actividades, personal y gestión de la carrera invita a estudiar las actividades académicas como se estudian otras actividades (Musselin, 2008). Los estudios críticos del trabajo han contribuido a identificar en las últimas décadas, un conjunto de cambios en las universidades a nivel mundial estrechamente vinculados con los cambios en el mundo del trabajo en general: empleos temporarios, intermitentes y precarios; intensificación laboral y desdibujamiento de las fronteras entre vida personal y trabajo; salarios pobres y fuerte apego al trabajo con una permanente disposición mental (Gill, 2015).

En su análisis de la ‘universidad estridente’, Ball (2022) insiste en la necesidad

de pensar en el estado actual de la universidad entendiendo que el neoliberalismo es una dualidad poderosa que se encuentra “allá afuera” y “aquí adentro”, es estructural y también es cotidiano, personal. Se manifiesta en cómo pensamos, cómo nos representamos y cómo nos representan; cómo somos calculados en el capitalismo académico en el que los números definen el valor de nuestro trabajo y miden nuestra efectividad convirtiéndonos en sujetos enumerados. Las prácticas de auto-seguimiento, auto-monitoreo y cuidado del yo digital forman parte del trabajo cotidiano en el capitalismo académico digital.

Las transformaciones estructurales y las regulaciones promovidas por los dispositivos de la nueva gestión pública en el campo de la educación superior configuran prácticas estratégicas, adaptativas o de resistencia en el marco de las desiguales formas de ejercicio del trabajo docente que se manifiestan en formas diversas de habitar la universidad contemporánea. En este escenario, se modifican las condiciones, las formas de organización del trabajo y los sentidos atribuidos al trabajo docente universitario ampliando los alcances del concepto de precariedad.

Notas

¹ Doctora por la Universidad de Málaga en el Programa de Didáctica y Organización Educativa. Especialista en Ciencias Sociales y Humanidades. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Directora del Proyecto Grupal de Investigación “Universidad, formación y trabajo docente: condiciones, regulaciones y prácticas” del Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS). Profesora Adjunta de Sociología de la Educación y Taller Integrador V: Práctica de la Investigación Educativa y Elaboración de Tesina en el Departamento de Economía y el Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina. Correo: veronica.walker@gmail.com

² Proyectos de investigación acreditados y financiados por la SGCyT-UNS: “Universidad y formación de profesionales y trabajadores de la educación: funciones, sujetos y prácticas” (01/01/16-31/12/19) y “Universidad, formación y trabajo docente: condiciones, regulaciones y prácticas” (01/01/20-31/12/24).

³ En las universidades nacionales recientemente creadas predominan las formas de contratación ‘Otros’ que incluyen diversas modalidades de vinculación institucional para el ejercicio del trabajo docente como contratos temporarios, *ad honorem*, horas cátedra, etc.

Referencias bibliográficas

Allmer, T. (2018). Theorising and Analysing Academic Labour. *TripleC: Communication, Capitalism & Critique* Vol. 16(1), pp. 49-77.

Antunes, R. (2001) ¿Adiós al trabajo? Ensayo sobre la metamorfosis y la centralidad del mundo del trabajo. Brasil: Cortez Editora.

Antunes (2007)

Ball, S. (2022). Dinero o ideas: la lucha por el sentido en la universidad neoliberal. *Revista*

Integración y Conocimiento, 11(2), pp. 98-110.

Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.

Baruch, Y. and Hall, D. (2004). "The academic career: A model for future careers in other sectors?" in *Journal of Vocational Behavior* N° 64, pp. 241-26.

Baudelot, C. y Gollac, (2011). "Felicidad y trabajo, historia de una relación difícil" en *¿Trabajar para ser feliz? La felicidad y el trabajo en Francia*. Buenos Aires: Miño y Dávila. pp. 17-34.

Bauman, Z. (2000). "De la ética del trabajo a la estética del consumo" *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Editorial Gedisa. pp. 17-42.

Boltanski, L. y Chiapello, È. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Ediciones Akal.

Bourdieu, P. (2008). *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Carli, S. (2020). La universidad pública como espacio biográfico. Una incursión histórica en itinerarios académicos de las Humanidades y las Ciencias Sociales. *Revista Pensamiento Universitario*, 19(19), pp.52-62.

Castel, R. (2015). *Las trampas de la exclusión. Trabajo y utilidad social*. Buenos Aires: Editorial Topia.

Castillo, J. (2015). *La invasión del trabajo en la vida. Del "trabajador ideal" a la vida real*. Catarata.

De la Garza Toledo, E. (Ed.). (2003). *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo*. FLACSO México, UAM, FCE.

Elias, N. (1989). *Sobre el tiempo*. Fondo de cultura económica.

Enders, J. y Kaulisch, M. (2006). The Binding and Unbinding of Academic Careers. En U. Teichler (Ed.), *The Formative Years of Scholars* (pp. 85-96). Portland Press.

Fernández Lamarra, N. y Marquina, M.(2013). *El futuro de la profesión académica. Desafíos para los países emergentes*. Sáenz Peña: Editorial EDUNTREF.

Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo. Y otros textos afines*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

García Calavia, M. (2012). "Notas sobre empleo y trabajo en las universidades públicas españolas". En *Segundo Encuentro Intercongresual del Comité 07 de Sociología del Trabajo: Condiciones de empleo y trabajo en la universidad*.

Gil Antón, M. (2013). "La monetarización de la profesión académica en México: Un cuarto de siglo de transferencias monetarias condicionadas" en *Espacios en Blanco. Revista de Educación* N° 23, pp. 157-186.

Gill, R. (2018). Beyond Individualism: The Psychosocial Life of the Neoliberal University. En: M. Spooner y J. McNinch (Eds.), *Dissident knowledge in higher education* (pp. 193-216). University of Regina Press.

Gill, R. (2015). "Rompiendo el silencio. Las heridas ocultas de la universidad neoliberal" en *Arxius de Ciències Socials* N° 32, pp. 45-58.

Gramsci, Antonio (1998) *Para la reforma moral e intelectual*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

- Hirata, H. y Zariffian, P. (2007). El concepto de trabajo. En *Revista de Trabajo* 3(4), pp. 33-36.
- Hopenhayn, M. (2001). *Repensar el trabajo. Historia, profusión y perspectivas de un concepto*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Ibarra Colado, E. (2003). Capitalismo académico y globalización: La universidad reinventada. *Revista Educação & Sociedade*, 24(84), 1059-1069.
- Kaplan, C. (2018). "La naturaleza afectiva del orden social. Una cuestión rezagada del campo de la sociología de la educación" en *Sudamérica: Revista de Ciencias Sociales* N° 9, pp. 117-128.
- Kezar, A., Sam, C. (2010). *Non-Tenure-Track Faculty in Higher Education: Theories and Tensions*. California: ASHE Higher Education Report.
- Llomovatte, S. y Wischnevsky, J. (1998). Condiciones laborales de los docentes universitarios en los 90. Algunos resultados de investigación. *Revista Praxis Educativa*, 3(1), 15-26.
- López Damián, A.; García Ponce de León, O.; Pérez Mora, R.; Montero Hernández, V. y Rojas Ortiz, E. (2016). "Los Profesores de Tiempo Parcial en las universidades públicas estatales: una profesionalización inconclusa" en *Revista de la Educación Superior* Vol. 45, N°180, pp. 23-39.
- Marquina, M. (2013). "¿Hay una profesión académica argentina? Avances y reflexiones sobre un objeto en construcción. *Revista Pensamiento Universitario*, Año 15, N° 15, pp. 35-58.
- Martínez, D. (2013). El trabajo en la universidad. Pequeña introducción a un texto para dar batalla. *Revista Espacios en Blanco*, (23), 45-72.
- Marx, K. (1973). *El Capital, Tomo 1: El proceso de producción capitalista*. México: Fondo de Cultura Económica (1ª Edición 1867).
- Méda, D. (2007). "¿Qué sabemos sobre el trabajo?", *Revista de Trabajo*, Año 3, N° 4, pp. 17-32.
- Musselin, Christine (2008). "The transformation of academic work: fact and analysis". In *Research & Occasional Paper Series: CSHE.4.07*.
- Neave, Guy (2001) *Educación Superior: Historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Editorial Gedisa, Barcelona.
- Neffa, J. (2003). *El trabajo humano*. Asociación Trabajo y Sociedad. Recuperado de: <http://www.ceil-conicet.gov.ar/wp-content/uploads/2022/04/Neffa-Julio-El-trabajo-humano-2003.pdf>
- Neri de Souza, A. (2017). "Trabalho docente em Universidades Públicas – Olhares cruzados: Brasil e França". En: *Espacios en Blanco. Revista de Educación* N° 27, pp. 63-85.
- Pérez-Bustos, T. (2019). Mi tiempo ya no es mío: reflexiones encarnadas sobre la cienciometría. *Nómadas*, (50), 35-43.
- Rieznik, P. (2001). "Trabajo, una definición antropológica" en *Razón y Revolución* N° 7, pp. 1-21.
- Saura y Caballero, 2021
- Saura, G. y Caballero, K. (2021). Capitalismo académico digital. *Revista Española de Educación Comparada*, 37, pp. 192-210.
- Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Silva Júnior, J. y Sguissardi, V. (2013). "Universidade Pública Brasileira no Século XXI. Educação superior orientada para o mercado e intensificação do trabalho docente". En:

Espacios en Blanco. Revista de educación N° 23, pp. 119-156.

Sisto, V. y Fardella, C. (2008). Narrándose en la flexibilidad. Un análisis narrativo discursivo de la identidad en tiempos de flexibilidad laboral. *Revista de Psicología*, 17(2), 59-80.

Slaughter, S., & Leslie, L. L. (1997). Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university.

Suarez Zozaya, M. y Muñoz García, H. (2016). “¿Qué pasa con los académicos?” en *Revista de la Educación Superior* Vol.45, N°180, pp.1-22.

Verger, A. y Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36(132), 599-622.

Walker, V. (2016). El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones. *Revista Perfiles Educativos*, 38(153), pp. 105-119.

Walker, V. (2017). El trabajo docente universitario como práctica relacional: sujetos, saberes e instituciones en *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, 14(14), pp. 1-35.

Zangaro, M. (2010). Subjetividad y trabajo: el management como dispositivo de gobierno. *Revista Trabajo y Sociedad*, XV (16), 163-177.

Los programas de enseñanza de Sociología de la Educación como vía para revisar el estado de construcción de este campo de conocimientos

The teaching programs of Sociology of Education as a way to review the state of construction of this field of knowledge

Sonia Alzamora¹
Mirian Martin Lorenzatti²

Resumen

En este artículo analizamos temáticas y posiciones de agentes referentes en la Sociología de la Educación (SE), para ello tomamos como objeto de indagación las selecciones que hacen equipos de cátedras de las carreras de Ciencias de la Educación, en vistas de orientar la formación de quienes acceden a esta herencia cultural. Recurrimos a los programas de las asignaturas de SE de trece universidades nacionales de nuestro país. Realizamos un análisis descriptivo de temas y problemas prioritarios, tradiciones teórico-epistemológicas dominantes, y agentes productores destacados en estas prácticas de recontextualización. Con esta aproximación pretendemos aportar a la delimitación y consolidación del campo disciplinar, actualmente en proceso de construcción en nuestro país.

Palabras claves: sociología de la educación. enseñanza. universidad, campo científico. Ciencias de la Educación

Abstract

In this article we analyze topics and positions of reference agents in the Sociology of Education (SE), for this we take as an object of inquiry the selections made by teams of chairs of the careers of Educational Sciences, in order to guide the training of those who have access to this cultural heritage. We resorted to the programs of the subjects of SE of thirteen national universities of our country. We carry out a descriptive analysis of priority themes and problems, dominant theoretical-epistemological traditions, and prominent producing agents in these recontextualization practices. With this approach we intend to contribute to the delimitation and consolidation of the disciplinary field, currently under construction in our country

Keywords: sociology of education. teaching. university, scientific field. Educational Sciences.

Introducción

El estatuto de la Sociología de la Educación: un campo en proceso de construcción en la Argentina

Partimos de considerar a la Sociología de la Educación [SE] como espacio de producción y circulación de conocimientos específicos y desde este posicionamiento nos preguntamos si la podemos conceptualizar como campo científico (en términos de Bourdieu). Para ello, deberíamos considerar la existencia fundada de un objeto con una tradición y un desarrollo actual que colabore en este proceso de constitución, la presencia de modos de abordaje específicos en las investigaciones, relaciones internas entre agentes universitarios, no universitarios y de otras agencias de formación e investigación y con otros campos intelectuales. Al examinar el estatuto de la SE en nuestro país, Analía Meo (2015; 2022) la visualiza como un espacio de confluencia de múltiples disciplinas; en términos de esta colega:

Una manera de interrogar la realidad que busca desnaturalizar las relaciones entre la educación (más precisamente, el sistema educativo formal) y variados campos sociales (tales como el sistema político, el mercado de trabajo, la estratificación social y la familia), y aspira a comprender cómo las escuelas producen subjetividades y diferencias sociales legítimas (títulos escolares) y con ellas la estructura y las desigualdades sociales (Meo, 2015, p. 7).

Se trataría entonces de una perspectiva que problematiza las relaciones entre escolarización y otros campos sociales; y acordamos con A. Meo que es un campo de investigación socio-educativo en construcción. En él coexisten diferentes disciplinas (tales como la antropología, la historia, la ciencia política, la economía, y la sociología) y aspiraciones interdisciplinarias (como es el caso de las ciencias de la educación) que van produciendo “comunidades discursivas” y “tribus” con sus respectivos lenguajes (teorías), preguntas y formas legítimas de respuesta. Esta construcción da cuenta de procesos de disputa de recursos simbólicos y materiales por imponer como legítimas ciertas visiones sobre las divisiones del mundo educativo y social³.

En vistas de una primera delimitación decimos que estas perspectivas remiten a las relaciones entre configuraciones sociales y educación, y circunscribimos el núcleo de estudio al problema de los modos de participación de los procesos de reproducción y producción cultural en la producción, mantenimiento y cambio del orden social. A la vez que entendemos a la educación como transmisión cultural, en sentido reproductivo y productivo (Graizer, 2017).

La interrogación de las complejas y variadas realidades educacionales desde miradas sociológicas persigue diversos propósitos, conforme a los posicionamientos adoptados por quienes poseen y producen esos conocimientos (Dubet, 2012; Tenti Fanfani, 2021). En este escrito nos centramos en la intención de intervenir que conlleva la incorporación de la SE como espacio curricular, orientado a la transmisión

a quienes transitan la formación inicial. Nos movemos de la lógica de la investigación para producir conocimiento a otra lógica de producción-distribución-apropiación. La transmisión -en tanto procesos de recontextualización- cruza el ámbito de producción de conocimiento con el deslocalizamiento para instalarlo en espacios de enseñanza, aprendizaje y evaluación (Bernstein y Díaz, 1984).

En tanto asignatura, a la SE la encontramos en una amplia diversidad de carreras, universidades e institutos superiores no universitarios; lo cual es evidencia de un avanzado proceso de institucionalización de esta área de conocimiento. Tenti Fanfani (2010) sostiene que cuando se toma la decisión de incluir espacios curriculares de SE ya se está tomando posición en los planes de estudio. El modo de nominarla ya sugiere una delimitación particular de conocimientos disciplinares (el autor menciona que no es lo mismo un curso sobre “escuela y estructura social” o de “culturas adolescentes y juveniles” que uno de “sociología de la educación” o “sociología”), con cuerpos de docentes que se especializan en este saber y van construyendo ciertos monopolios ocupacionales.

Nuestro recorte remite a las carreras de Ciencias de la Educación de universidades nacionales; y esto obedece a varios motivos como toda selección. Un motivo es de orden epistemológico, porque se trata de un espacio de formación en esta mirada sociológica develadora de las relaciones entre la educación (objeto específico de esta carrera) y variados campos sociales (sistema político, el mercado de trabajo, la estratificación social y la familia). Asimismo obedece a nuestra propia inscripción en este lugar, dado que allí nos desempeñamos laboralmente⁴. Podemos agregar una razón de carácter más político, ya que hacemos una apuesta por la consolidación de la asignatura en estos planes de estudio.

Los equipos de cátedra de SE en la condición de instituyentes respecto de un saber particular, en instituciones que contienen y generan encuadres posibles sobre el trabajo académico, producimos representaciones a partir de las interpretaciones que proponemos al estudiantado. En ese hacer contribuimos “a crear personas con los valores y significados apropiados” (en términos de Apple, 2008, p. 17), desde el conocimiento que enseñamos efectivamente y al que otorgamos legitimidad por el hecho de instalarlo en las aulas. Es sobre esta base que les incitamos a tomar posición respecto a las esferas culturales, económicas y políticas. Sostenemos la propuesta de Apple de problematizar las formas que va adoptando este conocimiento, en este tiempo y en estas carreras, que se proponen la formación de un cierto perfil de egresados y egresadas.

La opción analítica para este artículo ha sido revisar los programas de enseñanza; fundamentado en que es un espacio donde se materializan decisiones de los equipos de cátedra con miras a transmitir este saber particular. En ellos se da cuenta del proceso de institucionalización de un conjunto de prácticas, problemas y enfoques que

se definen como específicos, van produciendo ciertas regularidades y construyendo autonomía y legitimidad (Suasnábar y Palamidessi, 2006). Esas definiciones, a su vez, están mediadas por opciones pedagógicas relacionadas con las modalidades de cursado, ubicación en el plan de estudios, contexto normativo e institucional, formación del cuerpo docente, perfil de estudiantado, entre otras.

Decisiones metodológicas para el análisis de los programas

El proceso de recontextualización de las producciones teóricas y de investigación de un campo intelectual para la enseñanza se realiza buscando la apropiación por parte de estudiantes de profesorado y licenciaturas, próximos usuarios y productores de conocimiento sobre la educación.

A continuación, presentamos algunas notas respecto al *corpus* empírico seleccionado:

Está compuesto por 13 programas de carreras que se implementan en distintas universidades nacionales: Universidad Nacional de Entre Ríos, de Rosario, del Sur, de La Pampa, de Jujuy, de San Martín, de la Patagonia Austral, de la Patagonia San Juan Bosco, del Nordeste, de Córdoba, de Buenos Aires, de San Luis y de Comahue⁵. Corresponden a los años 2021 y 2022; por lo cual algunos de ellos se desarrollaron en modalidad virtual y siguieron vigentes para el cursado de este año.

La asignatura SE se encuentra ubicada en segundo y tercer año de las carreras; el estatuto otorgado por los planes de estudios es de asignaturas, sólo una de ellas se denomina Núcleo Socioeducativo (UNR). La cantidad de horas de las materias oscila entre las 4 a 6 horas, y en un solo caso, 8 horas. El desarrollo tiene una duración de un cuatrimestre, excepto en dos casos que es anual (UNPSJB y UNR). La distribución del tiempo adopta un formato, mayormente, teórico-práctico y en todos los casos presentan una justificación de este modelo de trabajo académico; al respecto observamos que parece haber un acuerdo de romper esa dicotomía en pos de una construcción de formatos de problematización que se apoyan en las teorizaciones seleccionadas.

Las dimensiones que abordamos en este escrito remiten al análisis de las temáticas centrales, al reconocimiento de agentes productores de conocimiento y por ende, el posicionamiento otorgado en condición de referentes legítimos, las producciones globales/locales seleccionadas, las tradiciones teórico-epistemológicas (organizadas en clásicos/contemporáneos; cronológicamente/por temas; por opuestos relacionales). Para dar cuenta de ellas, en un nivel operativo identificamos los contenidos y su organización, las metodologías, los propósitos/objetivos, los criterios de enseñanza y de evaluación explicitados. Estos son indicadores de decisiones de orden didáctico que nos remiten a las opciones epistemológicas,

teóricas y metodológicas presentes en la enseñanza de la disciplina; y que contribuyen a la configuración de este campo socio-educativo en el país.

Pistas sobre el estado actual de la SE: una descripción de los programas

Los programas presentan una organización interna que contiene la propuesta diseñada por el equipo de cátedra; es una proyección atenta a su posible revisión o modificación en la puesta en acto durante el tiempo de cursado. No obstante, esto, es una guía para el trabajo docente y para la organización de los aprendizajes por parte de estudiantes (además de actuar como control institucional respecto al cumplimiento del plan de estudios).

El primer aspecto que revisamos son los objetivos explicitados, en tanto organizadores centrales del resto de los componentes didácticos. Quienes integran las cátedras explicitan en la fundamentación del programa y en la mayoría de los objetivos y/o propósitos sus posicionamientos epistemológicos, teóricos y metodológicos críticos; en algunos casos referenciando a autores como Bourdieu, Wrigth Mills, Foucault, Freire y en otros, encontramos que se realiza una breve exposición de la postura asumida.

Observamos que se atienden a diferentes aspectos en la totalidad de los programas:

a- Los llamados “debates clásicos de la SE” (Rigal, 2021): la presentación de las tensiones entre orden/regulación y emancipación en las tradiciones de la Sociología clásica y contemporáneas; marcando las diferencias entre críticos y no críticos, con énfasis en los contextos de producción de dichas teorías.

b-Se proponen revisar dos aspectos: por una parte, los desafíos, problemas y posibilidades de la educación (como hecho/proceso en general y la escolarización pública) y por otro lado, las prácticas escolares y sus efectos en la producción de subjetividades. Sobre este último aspecto, en el caso de tres programas remiten al estudio de categorías de la vida cotidiana.

c-Es una constante la presentación de las categorías teórico-metodológicas de la SE como caja de herramientas para comprender fenómenos socio-educativos regionales y nacionales en curso y para leer e investigar temas de educación.

c-De modo minoritario, en dos programas, además de lo anterior presentan una perspectiva epistemológica y teórica generada desde el Sur, y allí incorporan a los procesos educativos en organizaciones y/o movimientos sociales.

d- Hay dos programas que en los objetivos ya instalan la relación de la asignatura con la investigación, incluyendo a estudiantes en trabajo de campo; y en uno de ellos con prácticas de extensión en desarrollo.

Para el desarrollo de aquellos objetivos se realiza un proceso selectivo de contenidos dentro del amplio conjunto presente; se procede a presentar un modo de organización, conjuntamente con la secuencia, ritmo y formatos de exposición. Sobre estos aspectos, que pueden considerarse como altamente diversos en los programas, encontramos ciertas regularidades. Respecto a los contenidos abordados podemos decir lo siguiente:

a-Pareciese haber un acuerdo en la definición de las desigualdades sociales y educativas como uno de los conocimientos específicos de la SE. Y en relación con los objetivos propuestos, se plantean propuestas teóricas orientadas a la transformación/ las resistencias.

b- El tema de inicio en la casi totalidad de los programas es la constitución de la SE, la cual es mencionada como campo, perspectiva, disciplina académica, enfoque; no hay un acuerdo en el estatuto asignado al menos desde la denominación.

Se pasa revista a diferentes teóricos clásicos europeos principalmente: Durkheim y Marx en todos y en un importante número a Weber y Parsons. Gramsci es presentado en menor medida.

Dos programas desde el inicio se posicionan en la perspectiva de la colonialidad como temática desde la cual aproximarse a la sociología y a la SE.

En tres programas (dos de ellos comparten un docente) en el inicio abordan las características del capitalismo contemporáneo y luego comienzan el desarrollo de corrientes teóricas clásicas.

c-La totalidad aborda las teorías críticas como ejes centrales epistemológicos, teóricos y metodológicos. El conflicto es el objeto de estudio en sus dimensiones desde diferentes perspectivas teóricas: del poder, la dominación simbólica, la hegemonía, y desde ellas analizar la educación y las escuelas. La selección de corrientes teóricas recae en el reproductivismo, la nueva sociología de la educación, miradas Foucaultianas (en menor medida).

Están presente en todos los casos las teorías funcionalistas y del capital humano en un contrapunto con aquellas miradas desnaturalizadoras de sus supuestos constitutivos.

En la organización de los temas se atiende a dos criterios, aún dentro de un mismo programa: por corrientes teóricas y por problemáticas acudiendo a categorías relacionadas (como, por ejemplo: Sociedad-Estado- educación; instituciones, prácticas e interacciones sociales; modernidad-crítica a la modernidad en América Latina; nuevos escenarios sociales: estado, instituciones, trabajo, familias; entre algunos de ellos). En este último modo se observa una mayor dispersión entre programas. Predominantemente la organización de contenidos se realiza definiendo ejes transversales, solo en dos la presentación es por corrientes teóricas. Sí es

observable en el interior de cada tema, construido como problemática, que se analicen diferentes propuestas teóricas desde las perspectivas del orden y/o críticas/postestructuralistas.

-En la totalidad se presenta el eje: relación sociedad y educación que puede estar dicha de este modo general, o especificarse con el Estado, con grupos sociales e individuos; o, en su configuración en escenarios históricos y actuales.

-La última unidad/eje organizador, en la mayor parte de los casos, desarrolla la temática de construcción de subjetividades ya sea desde su inclusión en los contextos actuales o bien, directamente en los espacios escolares.

-En menor medida aparece el análisis de la relación del trabajo con la educación (explícitamente en tres programas).

-Vale mencionar que en tres programas se incorpora el estudio de fenómenos relacionados con pandemia y pospandemia; en dos de ellos como contenido y con bibliografía y en otro se presenta el tratamiento de un texto como transversal a dos ejes.

El *corpus* bibliográfico citado por los programas de enseñanza distingue entre aquellos que son obligatorios u optativos o complementarios. Como criterio de análisis, optamos por relevar y examinar sólo la bibliografía indicada como “obligatoria”, “básica” o “específica”. Relevamos primero la totalidad de la literatura citada en relación con el análisis de los objetivos y contenidos de estudio. En el segundo momento del análisis nos abocamos específicamente a la literatura nacional, poniendo el foco en la autoría y temas de los textos, el año y el formato de publicación. Esperamos con esta revisión pormenorizada producir unas notas sobre la SE en términos específicamente locales, aportando información sobre los agentes que se destacan y las temáticas priorizadas, con el objetivo de dar cuenta de las condiciones de producción y circulación de los conocimientos más recurrentes.

La primera aproximación a la bibliografía obligatoria citada por los trece programas de enseñanza nos permite observar el posicionamiento de un conjunto de autores y de obras, validando de este modo su condición de clásicos y de nuevos clásicos del campo de la Sociología y del subcampo de la SE. Bourdieu es el autor con mayor presencia en los programas, ya sea en producciones de autoría individual o en colaboración con otros autores y a continuación le sigue Durkheim. Luego, en orden decreciente se proponen para el estudio: Gramsci, Parsons, da Silva, Sennet, Dubet, Bowles y Gintis, Willis, Althusser, Foucault, Giroux, Apple y Bauman. Las lecturas de primera mano sobre las producciones de B. Bernstein son minoritarias, aunque se ven compensadas con otras producciones que retoman analíticamente o que presentan la perspectiva teórica de este autor. Cabe aclarar que para algunos autores se reitera el citado de una misma obra, mientras que en otros la variedad de títulos, años y tipos de publicaciones recuperadas es más amplia.

La concentración de temas, obras y autores que evidencia el análisis de autores clásicos y de clásicos contemporáneos actuales se complementa con una significativa presencia de bibliografía que podría ser caracterizada como manuales o bien, producciones de autores que se han abocado al estudio y análisis de algunas perspectivas o autores en particular. Son textos que ofrecen síntesis o que presentan las distintas etapas de producción de conocimiento y tradiciones teóricas de la disciplina. Este dato admite dos inferencias, una de carácter pedagógico y otra vinculada con el análisis de disciplina. Exhibe por un lado la necesidad de las propuestas de enseñanza de contar con mediaciones para abordar fuentes teóricas de gran complejidad a la vez que informan sobre una mayor consolidación y autonomía relativa de la SE a nivel global. Señalamos que ese tipo de textos data de varias décadas atrás, con reediciones más actuales. Ejemplos de lo que afirmamos son los títulos de Karabel y Halsey (autores de origen inglés), las compilaciones de De Ibarrola (México) y de Palacios Jesús (España).

En cuanto al análisis de la literatura nacional citada se destaca -en contraste con lo dicho antes- una mayor dispersión de autores y de temas. Está presente un grupo mayoritario de producciones de corte cualitativo y microsociológico referidos al estudio de la escuela, la producción de subjetividades y de nominaciones/clasificaciones, a las violencias y discriminaciones en el contexto escolar, a la formación y trabajo docente, sus desafíos y alcances. Le sigue un conjunto más reducido de textos que examinan la estructura social y los procesos de producción de la desigualdad social y la desigualdad educativa. Hay un número considerable de propuestas para la lectura abocadas a las discusiones sobre la SE como campo de conocimiento, su configuración histórica, la presentación de autores clásicos y desarrollos sobre paradigmas y perspectivas teóricas. Aquí cobran relevancia los abordajes sobre educación popular, teoría crítica y el papel de los movimientos sociales. Un pequeño número de estudios se refiere a la teoría de desarrollo curricular.

El tipo de publicaciones observado es variado e incluye capítulos de libro de un solo autor, capítulos de libro en compilaciones, artículos de revistas científicas, ponencias o trabajos presentados en eventos académicos, documentos o informes producidos por agencias estatales u otro tipo de organismos, fichas o documentos de cátedra, publicaciones con fines pedagógicos de las universidades, artículos de divulgación publicados, entre otros. En esa diversidad de formatos, predomina notablemente el citado de textos publicados en libros impresos (de un solo autor o en compilaciones) y en segundo lugar, los artículos de revistas científicas.

Si consideramos la bibliografía local por su antigüedad, encontramos que las publicaciones de las dos últimas décadas son las mayoritarias (representan el 65 % del total de la bibliografía local), y dentro de éstas no es observable que haya mayor cantidad de obras de los últimos 10 años. Por otra parte, las publicaciones que van

desde el año 2020 a la actualidad son minoritarias, algunas de las cuales además constituyen documentos o ficha de cátedra.

Evaluamos relevante realizar una revisión de la bibliografía de producción local porque permitiría mostrar un mapeo de los principales agentes nacionales referenciados en este campo disciplinar en construcción. Identificamos un total de setenta y cinco autores, sin embargo, cuando postulamos como criterio las citaciones en más de un programa ese número se redujo significativamente a dieciséis, tres de los cuales además son responsables o integran los equipos de cátedra de los programas en los cuales sus obras son citadas. Esta dispersión contrasta con la concentración y cantidad de autores clásicos de la Sociología y clásicos contemporáneos de la SE. Los autores con mayor cantidad de menciones en los programas son Kaplan, Tenti Fanfani, A. Gutierrez, Portantiero y Kessler. Conviene aquí distinguir que en el caso de los últimos autores se repiten las publicaciones citadas, mientras que para los dos primeros es mayor la variedad tanto por los temas tratados, el formato y años de publicación. Esa mayor cantidad y variedad de títulos citados de un mismo autor informa sobre la importancia relativa que cobran ciertos autores para este campo de producción de conocimientos.

Aproximaciones de sentido respecto a las selecciones para la enseñanza de la SE

En los programas identificamos ciertas tensiones: la disputa entre otorgar una posición de jerarquía a los fundadores de la sociología clásica y/o a referentes contemporáneos/as; la conveniencia o no de privilegiar la organización interna en torno a problemas socio-educativos o la presentación cronológica de tradiciones teóricas; la especificidad de una mirada sociológica de la educación ya constituida o la introducción de giros que luchan en las últimas décadas por instalarse legitimados en este campo de producción de conocimiento, como el decolonial o la perspectiva de género, sin renunciar a la especificidad.

En tanto miradas socio-educativas con pretensión, al menos desde sus agentes, de constituirse en un campo podemos afirmar que en las propuestas para la enseñanza en las carreras de Ciencias de la Educación se consolida como objeto de análisis privilegiado a las desigualdades sociales y educativas desde la adhesión a posturas críticas; su construcción se realiza recurriendo a lecturas de autores clásicos de la Sociología y de la SE, de fuentes directas o mediadas por interpretaciones. Durkheim, los autores reproductivistas, las nuevas sociologías de la educación, las visiones posestructuralistas van configurando estas visiones. Hay una potenciación del estudio a través de la introducción de problemáticas actuales, realizado desde abordajes específicos que plantean las posibilidades de resistencia o contrahegemonía. Este es el modo de organización predominante, más que centrarse en referentes o autores

por tradiciones teóricas; el cual se sostiene escasamente como propuesta central del programa si bien permanece como criterio organizador al interior de las problemáticas.

Con el propósito de contribuir a la formación se presentan las teorías conocidas como del orden o del consenso en un contrapunto constante con las teorías críticas. La perspectiva estructural funcionalista se mantiene presente para reconstruir la historia de la disciplina académica y en el caso de las formulaciones actuales de la teoría del capital humano, éstas son expuestas desde un sentido crítico. Al respecto, se citan una diversidad de textos y producciones académicas tendientes a poner en tensión los alcances y efectos actuales de dicha teoría en la construcción de subjetividades.

Las perspectivas de género y decolonial van ocupando posiciones en los objetivos, contenidos y bibliografía propuestos para el estudio de procesos de reproducción de las desigualdades y/o en la configuración de subjetividades, aunque no llegan a constituir paradigmas que estructuren en su totalidad estos espacios curriculares.

En un ejercicio de síntesis de las relaciones internas que organizan las propuestas de enseñanza detectamos algunas tendencias:

a- En la mayoría de los contenidos y en las lecturas obligatorias es minoritaria la presencia de autores clásicos y predominan autores y obras más recientes (fines del siglo XX e inicios XXI). Algunos programas, en mínima proporción, se enfocan en la enseñanza de los conocidos como clásicos.

b- La enseñanza, en términos relativos, se orienta más a problemáticas presentadas por su condición de actualidad y los abordajes y lecturas se hacen incorporando investigaciones de las últimas décadas;

c- Surge una propuesta minoritaria -en el concierto de los contenidos y bibliografía- orientada a dar cuenta de las producciones latinoamericanas, aquí el pensamiento descolonial es la guía organizativa.

d- en cuanto al posicionamiento de agentes nacionales, la literatura citada refiere principalmente a investigaciones empíricas que abordan la realidad local desde -y en diálogo con- teorías consagradas de la tradición crítica.

A modo de cierre provisorio

Los programas de enseñanza constituyen una muestra (solo analizamos Ciencias de la Educación) de los procesos de recontextualización que acontecen en este espacio de confluencia de miradas sobre los fenómenos socio-educativos. A partir de la descripción de los aspectos didácticos explicitados, tenemos acceso a las decisiones adoptadas por quienes enseñan, así como también realizan sus investigaciones desde estos encuadres epistemológicos, teóricos y metodológicos y en ciertos casos, los enlazan con sus prácticas de extensión.

Una propuesta de enseñanza es dinámica, va presentando modificaciones año a año en algunos casos, otras veces se sostiene con mayor perdurabilidad en el tiempo. La redefinición depende de quienes integran los equipos de cátedra, de los procesos de formación experimentados, de discusiones que se instalan en este ámbito o en otros y se reinsertan en este espacio de formación; incluso, de propuestas que proceden de las propias instituciones en las cuales se dicta la carrera. No obstante, estas posibilidades de cambios y modificaciones, encontramos un núcleo temático que se sostiene y apoya en ciertas autorías bibliográficas para su tratamiento; y por otra parte, así como visualizamos temas clásicos, otros emergen o son potenciados por algunas cátedras de modo más particular.

El abanico en el cual se mueve la enseñanza de la SE en estas carreras de Ciencias de la Educación tiene una amplitud bastante regulada por el objeto de las desigualdades sociales y educativas. Podría decirse que hay un elevado centramiento en delimitar el estudio de los fenómenos educativos al sistema educativo en tanto esfera de producción y reproducción cultural y social, al develamiento de los procesos de legitimación de las sociedades capitalistas y a la crítica a las dinámicas de dominación. De modo relacional presenta a los espacios escolares (con diferencias en los niveles educativos según sea el programa) en sus movimientos de luchas simbólicas en estos procesos de producción de subjetividades e identidades de géneros, razas, étnicas y de clases.

Estas aproximaciones a las definiciones que hacemos quienes enseñamos este complejo, controvertido y difuso campo nos lleva a afirmar que se encuentra en proceso de construcción. Nuestra pretensión con su socialización es contribuir a la discusión, a las revisiones y quizás, como apuesta, colaborar en un posicionamiento más consolidado en relación con otros campos de conocimiento académico.

Referencias bibliográficas:

- Apple, M. (2008). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Beltrán Llavador, J. y Hernández Dobón, F. (Eds.) (2011). *Sociología de la Educación*. Universitat de Valencia, España.
- Bernstein y Diaz (1984). *Towards a Theory of Pedagogic Discourse. Hacia una teoría del discurso pedagógico*. Trad. Ossa. CORE, 8(3) , Versión Mimeografiada.
- Dubet, F. (2012). *Para qué sirve realmente un sociólogo?* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Graizer, O. (2018): Sociología de la educación: tensiones en el campo educativo. En Walker, Alzamora y Rosales (Coords.), *Encuentro de cátedras de SE* (pp. 11-16). EdiUNS
- Meo, A. (2016). *La Sociología de la Educación en Argentina. Características, límites y oportunidades*. Sistema nacional de repositorios digitales. Conicet digital.
- Rigal, L. (2021, 13 Nov.). Conferencia en el panel virtual *La configuración del campo de la Sociología de la Educación en la Argentina*. UNSL.

Los programas de enseñanza de Sociología de la Educación como vía para revisar el estado de construcción de este campo de conocimientos

Suasnabar, C. y Palamidessi, M. (2006). El campo de producción de conocimientos en educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa. *Revista Educación y Pedagogía*, 46, 59-77.

Tenti Fanfani, E (2010). *Sociología de la educación. Aportes para el desarrollo curricular*. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002802.pdf>

Tenti Fanfani, E. (2021). *La escuela bajo sospecha*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Las desigualdades en la disponibilidad de espacios y recursos de las escuelas de Mendoza

Inequalities in the availability of spaces and resources in Mendoza schools

Magdalena Tosoni¹

Resumen

El objetivo del artículo es contribuir al conocimiento de las desigualdades en relación a la disponibilidad de espacios y el acceso a dispositivos tecnológicos de los establecimientos de Nivel Primario de Mendoza. Ante la dotación heterogénea de recursos materiales (biblioteca, laboratorio de informática, servicio de internet, tipo de conexión, tenencia de computadoras, etc.), este trabajo buscó identificar aquellos que marcan desigualdades y construir una clasificación de grupos de escuelas. La estrategia metodológica seguida fue cuantitativa, utilicé las Bases de Datos del Relevamiento Anual (RA) 2020 ofrecidas por el Dirección de Información Estadística Educativa (DIEE) y apliqué las técnicas de Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM) y Clasificación Jerárquica Ascendente (CJA). Los resultados del ACM indicaron que la disponibilidad de espacio exclusivo biblioteca y su equipamiento tecnológico, de espacio exclusivo para Laboratorio de informática con conexión a internet y de impresora como parte del equipamiento escolar son los aspectos que determinan diferencias entre los establecimientos. Además, los resultados de la CJA identificaron cinco grupos de escuelas. Estos hallazgos sirven para abrir el debate sobre la pertinencia de la utilización de estadísticas oficiales y la aplicación de técnicas multivariadas para estudiar las diferentes condiciones de aprendizaje del sistema educativo mendocino.

Palabras clave: Desigualdades educativas, Nivel Primario, Análisis de Correspondencias Múltiple

Abstract

The objective of the article is to contribute to the knowledge of the inequalities in relation to the availability of spaces and the access to technological devices of the Primary Level establishments of Mendoza. Before the heterogeneous endowment of material resources (library, computer lab, Internet service, type of connection, possession of computers, etc.), this work seeks to identify those elements that mark inequalities and build a classification of groups of schools. The methodological strategy followed was quantitative, I used the 2020 Annual Survey (RA) Databases offered by the Directorate of Educational Statistics Information (DIEE) and applied the Multiple Correspondence Analysis (MCA) and Ascending Hierarchical Classification (CJA) techniques. ACM indicated that the availability of exclusive library space and its technological equipment, of exclusive space for a computer laboratory with Internet connection and a printer as part of the school equipment are the aspects that make differences between the establishments. CJA distinguished five groups of schools according to their access to these spaces and resources. These findings serve to open the debate on the relevance of the relational perspective, the use of official statistics and the application of multivariate techniques to study the different learning conditions offered by the educational system.

Keywords: Educational Inequalities, Primary Schools, Multiple Correspondence Analysis

Introducción

El objetivo de este artículo es contribuir al conocimiento de una de las dimensiones de las desigualdades de los establecimientos de Nivel Primario de Mendoza: la disponibilidad de espacio exclusivo para la biblioteca y el laboratorio de informática y el acceso a recursos tecnológicos (Internet, el tipo de conexión, la tenencia de computadoras, etc.) utilizando la información del Relevamiento Anual (RA) 2020 de la Dirección de Información Estadística Educativa (DIEE).² Esta dimensión ha sido considerada relevante en los estudios sobre segmentación (Braslavsky, 1985) y segregación educativa (Veleda, 2012) por su vinculación a otros aspectos como la falta de inversión pública, las características sociales de las comunidades educativas, la presión de las familias, la capacidad de gestión de los equipos directivos, la presencia de cooperadoras en las escuelas estatales o la subvención percibida por las escuelas privadas. Por lo cual, abordar la distribución de espacios y recursos tecnológicos proporcionará una primera aproximación a las desigualdades de las escuelas de Nivel Primario y servirá para abrir el debate sobre las diferentes condiciones de aprendizaje ofrecidas el sistema educativo mendocino.

En los últimos diez años, la distribución de dispositivos tecnológicos a las escuelas de Nivel Primario fue parte de políticas educativas nacionales. A partir de 2012, el *Programa Primaria Digital* proveyó de *Aulas Digitales Móviles*³ a los establecimientos pertenecientes al *Programa por la Igualdad y la Equidad Educativa (PIIE)* destinado a sectores sociales vulnerables. A partir de 2016, el *Programa Aprender Conectados* distribuyó *Aulas Digitales Móviles*⁴ a escuelas primarias de todo el país. Estos programas se inspiraron en enfoques diferentes, el primero buscó promover la valorización de la escuela pública y la reducción de la brecha digital y el segundo poner las tecnologías innovadoras en el centro de los aprendizajes (Torres, 2019). Sin embargo, ambas políticas se caracterizaron por distribuir recursos tecnológicos a grupos de escuelas por etapas. En Mendoza, en relación al acceso a *Aulas Digitales*, las escuelas primarias pertenecientes al PIIE sumaban 140 instituciones en 2015.⁵ Posteriormente, recibieron *Aulas Digitales Móviles* 588 escuelas primarias en 2016⁶ y 158 escuelas primarias en 2017.⁷

Durante la Pandemia del Covid-19, el desarrollo de actividades no presenciales puso en primer plano la importancia del acceso a dispositivos tecnológicos e internet y su desigual distribución entre los docentes, las familias y las instituciones. En este sentido, el estudio realizado por Krüger, et. al (2021) sobre 33 escuelas secundarias en la ciudad de Bahía Blanca señaló que la desigualdad en relación a los recursos tecnológicos en las instituciones antes de la Pandemia fueron uno de los condicionantes de uso de las mismas durante las medidas de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio. Por otro lado, los Resultados del Relevamiento Anual de 2020 señalaron que a nivel nacional se observó un aumento en el porcentaje de

escuelas con conexión a internet, de un 68% en 2019 pasó a un 73% en 2020 (DIEE, 2022: 5). Si bien, ha aumentado la cantidad de establecimientos con conectividad, estos resultados también pueden leerse: un 27% de los establecimientos no cuentan con conexión a Internet.

Por lo cual, resulta relevante abordar *¿Cómo están distribuidos los espacios biblioteca y laboratorio de informática y los dispositivos tecnológicos en los establecimientos de educación primaria en Mendoza? ¿Cuáles son los recursos materiales cuya posesión marca diferencias entre los establecimientos? ¿Podemos distinguir grupos de escuelas según el acceso a los mismos?*

Ante la heterogeneidad de acceso a recursos materiales, este trabajo busca identificar aquellos que establecen desigualdades y construir una clasificación de escuelas según la disponibilidad de espacios, el acceso a internet y la dotación de computadoras, proyectores, webcam, etc. La estrategia metodológica seguida fue cuantitativa, utilicé la información disponible en las Bases Usuaris del Relevamiento Anual 2020 y apliqué las técnicas de Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM) y Clasificación Jerárquica Ascendente (CJA). Desde una perspectiva relacional, los resultados obtenidos describen la estructura de las desigualdades, proporcionan una visión de conjunto y permiten identificar cinco grupos de establecimientos educativos.

Escuelas primarias y recursos tecnológicos en la Argentina

En el contexto de retorno a la democracia, Braslavsky (1985) abordó las desigualdades educativas, diseñó un marco conceptual (unidad/diferenciación horizontal y articulación desarticulación vertical) y realizó un estudio empírico cuantitativo y cualitativo en ocho escuelas de la provincia de Buenos Aires (seis públicas y dos privadas), donde aplicó tres series de encuestas a alumnos de 7mo. grado, docentes y familias entre 1983-1984. La autora organizó las características institucionales en relación a: *1) recursos materiales y humanos 2) modelo pedagógico, 3) organización institucional 4) problemas específicos*. Dentro de los *1) los recursos materiales*, señaló las características del edificio y su estado de conservación, y el equipamiento y recursos didácticos. En relación a los *recursos humanos*, consideró las características del cuerpo docente por escuela: la antigüedad y estabilidad en el cargo, el porcentaje de docentes con título terciario y la presencia de maestros especiales. En relación a *2) el modelo pedagógico* consideró la formulación de objetivos y previsión de medios explícitos, si daban importancia al conocimiento o a la socialización. Respecto a *3) la organización*, señaló los criterios de agrupamiento de los alumnos por rendimiento y de promoción y la preparación o no para el siguiente nivel. A partir del procesamiento de las entrevistas concluyó que las instituciones eran diferentes entre sí, que la diferenciación no se debía a la pertenencia al sector estatal o privado y que las escuelas estatales eran muy desiguales. Entre las causas

de esta diferenciación horizontal mencionaba la decisión política de atender de manera distinta a diferentes grupos sociales, la presión de las familias y el trabajo y compromiso de los directivos. Asimismo, las escuelas presentaban alta selectividad social, es decir, las escuelas reclutaban su matrícula de diferentes sectores sociales (Braslavsky, 1985).

Las desigualdades entre las instituciones educativas y su consecuencia la discriminación educativa fueron las conclusiones de la investigación de Braslavsky. La autora propuso el concepto de *segmentación educativa* para indicar una de las problemáticas del sistema educativo argentino: los establecimientos ofrecían condiciones para aprender muy diferentes (edificio, equipamiento en las aulas, currículum y modelo pedagógico) y presentaban una alta selectividad según el origen social de su matrícula. También, destacó que la segmentación educativa y el carácter antidemocrático del sistema educativo eran el resultado de la presión de grupos sociales y la legislación vigente. Además, señaló la importancia de la intervención del Estado (Braslavsky, 1985).⁸

Posteriormente, y siguiendo la línea de *Braslavsky*, *Veleda* (2012) propuso el concepto de *segregación educativa para referir a*: “*Los procesos y mecanismos de reparto de los propios alumnos entre las escuelas, pero también de los recursos y ofertas que definirán las condiciones en las que los alumnos serán recibidos en cada una de las escuelas*” (Veleda, 2012, p. 27) y aclaró que el concepto de *segregación* se aplicaba a las escuelas como unidades de análisis y no a los individuos. En relación a las causas de la *segregación*, propuso la distinción entre *factores exógenos* y *endógenos*. Entre los *factores exógenos* señaló la segregación residencial y las estrategias de las familias. Entre los *factores endógenos* reconoció la importancia de la regulación estatal en las normativas y las prácticas de las autoridades referidas a la distribución de alumnos, docentes, recursos materiales (infraestructura, equipamiento y recursos didácticos) y ofertas pedagógicas. En su estudio sobre escuelas la provincia de Buenos Aires, entrevistó a 20 directivos de escuelas de EGB y Polimodal públicas y privadas, 5 integrantes de cooperadoras 6 integrantes de consultoras. Los resultados de su estudio mostraron cómo la reducción de partidas para erogaciones corrientes y reparaciones menores de los edificios había alentado la creciente participación de las cooperadoras escolares en el pago de estos gastos. Lo cual había reforzado las desigualdades entre instituciones públicas según las características de su comunidad educativa y entre instituciones privadas según percibieran subvención o no. Finalmente, observó cómo la distribución de recursos materiales influía en las posibilidades de distinción de las escuelas públicas y su posibilidad de atraer matrícula (Veleda, 2012).

En Mendoza, las desigualdades de las escuelas fueron estudiadas por Romagnoli y Tosoni (2005) a fin de conocer la implementación del 8vo. Año de la Enseñanza

General Básica (EGB) en 2003. El estudio abordó las instituciones que habían asumido diferentes modelos en relación al 8vo. y 9no. año de la EGB: A1 (Rural estatal), A3 (EGB concentrada estatal), A4 (EGB concentrada privada), A5 (EGB Inscripción directa estatal), A6 (EGB Inscripción directa privada), A7 (EGB Inscripción por opción estatal) y A8 (EGB Jurisdicción Univ. Nac. de Cuyo). En aquella oportunidad, aplicaron un cuestionario abierto a una muestra de 53 establecimientos de toda la provincia (43 del sector estatal y 10 del sector privado; 23 del ámbito rural y 30 del ámbito urbano). El cuestionario incluía preguntas sobre a) infraestructura (edificio y mobiliario), b) equipamiento (biblioteca, laboratorio de informática, laboratorio de Biología y materiales de Educación Física). Además, había preguntas sobre c) Titulación de los docentes y d) Estilo pedagógico (primarizado o secundarizado) y e) Origen social de la matrícula: Estrato A (empresarios, gerentes, funcionarios superiores y profesionales), Estrato B (Técnicos, docentes, empleados y vendedores), Estrato C (Trabajadores especializados asalariados y por cuenta propia), Estrato D (Trabajadores no especializados asalariados y por cuenta propia). A partir del concepto de *espacio de las instituciones educativas* propuesto por Bourdieu (1988), construyeron un índice de *capital económico y cultural* de cada institución. Asignaron un puntaje entre 0-4 a cada aspecto y luego, calcularon el total del puntaje, asimismo, calcularon la proporción de capital cultural y económico de cada institución. Por otro lado, observaron la composición social de la matrícula de cada institución. A partir de ambos cálculos construyeron un *espacio de las instituciones educativas* de Mendoza. En las conclusiones, señalaron que la implementación del 8vo. año de la EGB multiplicó las desigualdades entre los establecimientos. La categoría de *espacio de las instituciones educativas* sirvió para reconocer las semejanzas entre las escuelas según el origen social de sus estudiantes. Asimismo, los resultados mostraron que las escuelas mejor provistas de equipamiento e infraestructura recibían matrícula de Estrato A, que las instituciones que aseguraban la continuidad en el Polimodal disponían de más prestigio y que los establecimientos competían por atraer matrícula del Estrato A y del Estrato B, ya que sus familias poseían más capital cultural (Romagnoli y Tosoni, 2005, p. 63).

Perspectiva sociológica sobre las desigualdades entre instituciones educativas

En la línea de la investigación sobre la implementación del 8vo. año de la EGB en la provincia de Mendoza (Romagnoli y Tosoni, 2005), en este trabajo abordé las desigualdades en relación a la disponibilidad de recursos tecnológicos de las escuelas de Nivel Primario desde la noción de *espacio de las instituciones educativas*. Bourdieu utilizó esta categoría para describir las relaciones de jerarquía y de oposición y los efectos mutuos (1989) entre los establecimientos de enseñanza superior y las Grandes Escuelas en Francia.⁹ En un artículo posterior, Bourdieu destacó, cómo las

desigualdades entre las instituciones educativas se articulaban con las estrategias de las familias para acceder a capital escolar. Así, el sistema educativo reproducía las clases sociales porque, las instituciones diferentes atraían a estudiantes según su origen social y establecían clasificaciones que consagraban como diferencias escolares las desigualdades económicas y culturales de las familias y los estudiantes (Bourdieu, 2003).

En la investigación sobre la implementación del 8vo. año de la EGB (Romagnoli y Tosoni, 2005) el concepto de *campo o espacio de las instituciones educativas* fue utilizado como una guía para observar las desigualdades entre establecimientos de Mendoza. Así, esta noción sirvió para elaborar preguntas sobre las características de las escuelas, interpretar la información obtenida y elaborar nuevos interrogantes. Posteriormente, los proyectos del equipo de investigación de Romagnoli abordaron las estrategias de las familias según clases sociales y la elección de escuelas en un sistema educativo mendocino desigual (Romagnoli, 2007; 2009; 2011; 2013; 2016).

Recientemente, algunos autores refieren a la categoría de *campo escolar* en la Argentina. Tenti Fanfani (2021) utiliza este concepto para dar cuenta de la complejidad del sistema educativo. Afirma que este concepto es más flexible que la noción althusseriana de “aparato,” ya que incluye la dimensión institucional (leyes), la interacción de agentes (familias, estudiantes, funcionarios) que están en conflicto, las relaciones de fuerza, la presencia de actores públicos y privados y la intervención del Estado con capacidad de regular y financiar (Tenti Fanfani, 2021). Leivas (2016) tomó las categorías de *campo escolar* y *habitus* para comprender las prácticas de diferenciación de los estudiantes de escuelas secundarias de la ciudad de Tandil. Dentro del *campo escolar* focalizó en el patrón o esquema de prácticas de diferenciación social compartido por los estudiantes según clases sociales en tres instituciones de nivel medio localizadas en diferentes territorios urbanos. A partir del análisis de la información relevada por medio de una encuesta a 96 estudiantes, reconoció las prácticas, los signos de diferenciación y las estrategias educativas que construyen los jóvenes en sus trayectorias escolares, en su tránsito por escuelas y territorios desiguales (Leivas, 2016).

Por mi parte, entiendo que la categoría de *espacio de las instituciones educativas* o *campo escolar* propuesto por Bourdieu es un concepto guía, que orienta la investigación de la complejidad del ámbito educativo, porque facilita el reconocimiento de los agentes institucionales (públicos y privados), los funcionarios estatales, las relaciones mutuas condicionadas por el origen social de los estudiantes y las estrategias de las familias en relación a los establecimientos educativos. Asimismo, considero el *espacio de las instituciones o campo educativo* es un concepto complejo que remite a unidades de análisis con distinto grado de implicación: escuelas, estudiantes y sus familias caracterizadas por su origen social, trayectorias escolares

y estrategias educativas. A su vez, este *espacio educativo* tiene una *dimensión objetiva*: las características de los establecimientos: las modalidades, los contenidos curriculares ofrecidos, el edificio y los recursos didácticos, las calificaciones y títulos obtenidos por los estudiantes, la posesión de capital escolar y económico y el lugar de residencia de las familias, entre otros. *El espacio de las instituciones* también tiene una *dimensión simbólica*: el prestigio o desprestigio de las de las escuelas o de los títulos ofrecidos, las interpretaciones sobre las estrategias educativas que expresan las familias, los significados que los jóvenes atribuyen a sus trayectorias escolares y sociales, etc. Por último, los agentes que participan en el *campo educativo* comparten un sentido del juego: en diferente grado, apuestan a la educación, aprecian los títulos escolares y despliegan una serie de prácticas como asistencia y estudio para acceder al *capital cultural* y a los certificados ofrecidos.

En síntesis, este trabajo se inspira en la categoría de *campo de las instituciones educativas* propuesto por Bourdieu y sigue la línea de la investigación planteada por Romagnoli y Tosoni (2005). Pretende aportar al conocimiento de las desigualdades de los establecimientos educativos de Nivel Primario en uno de sus aspectos objetivos: la disponibilidad de espacios y recursos tecnológicos. Tomé a las escuelas como unidades de análisis y observé las variables referidas a disponibilidad de espacios en el edificio (biblioteca y laboratorio de informática) y a los recursos tecnológicos que disponían, porque la importancia los mismos ha sido reconocida también en los estudios sobre la *segmentación* y la *segregación escolar* en la Argentina (Braslavsky, 1985; Veleda, 2012). El mismo ofreceré una primera aproximación a las desigualdades entre instituciones escolares que espero completar en futuras investigaciones con otras dimensiones como el origen social de la matrícula a fin de construir un espacio de las instituciones educativas y comprender la complejidad del sistema educativo en Mendoza.

Metodología

Estrategia metodológica y técnicas utilizadas

Desde la perspectiva de Bourdieu, la disponibilidad de espacios exclusivos para la biblioteca, el laboratorio de informática y el acceso a dispositivos tecnológicos constituyen una dimensión objetiva de las desigualdades de las escuelas primarias de Mendoza, por lo cual, utilicé una estrategia cuantitativa para abordarlas. Apliqué las técnicas estadísticas de ACM y CJA para el análisis estadístico de la información disponible sobre las escuelas primarias de Mendoza en las Bases de Datos del RA 2020.

En relación al ACM, como señalé antes, fue utilizado por Bourdieu para construir el *Espacio de las Instituciones de Educación Superior* y las *Grandes escuelas*. Bourdieu presentó una versión resumida de un ACM para construir el espacio social

en *La Distinción* (1979). También, utilizó el ACM para elaborar el espacio de las Facultades y Facultad de Humanidades (Bourdieu, 2008), para construir el espacio de agentes eficientes de financiamiento de viviendas (Bourdieu, 2000) y para presentar el espacio de las editoriales en francesas (Bourdieu, 1999). Según señala Baranger, en otras oportunidades, Bourdieu disponía de datos estadísticos, pero no utilizó esta herramienta para construir espacios o campos, por lo cual, “*el uso que hizo del ACM fue por sobre todo el de una ayuda para pensar y accesoriamente el de un medio para la exposición de los resultados de su análisis*” (Baranger, 2004, p. 146)

En la Argentina, siguiendo la perspectiva relacional de Bourdieu, Gutiérrez, et. al (2021), estudiaron las dimensiones objetivas y simbólicas de las desigualdades sociales a partir de fuentes de estadísticas públicas y de entrevistas abiertas. Para la explicar la dimensión material de las desigualdades sociales de las familias e identificar las clases sociales en el Gran Córdoba, aplicaron las técnicas de ACM y CJA a la información disponible en las Bases de Datos de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) en diferentes momentos históricos (2003, 2011 y 2019). Los autores demostraron que es posible reconstruir un espacio social multidimensional utilizando estadísticas oficiales y explicar la desigual apropiación de recursos materiales según clases sociales y sus cambios en el tiempo. Asimismo, presentaron una clasificación de *clases sociales y fracciones* a partir de reconocer las diferencias en la estructura de los recursos disponibles (Ingreso per cápita familiar, calificación ocupacional del referente de Hogar, ingreso total, nivel educativo, entre otros). En la misma línea Antolín Solache y Giovine (2021) aplicaron un ACM y un CJA de las diferentes titulaciones ofrecidas por universidades públicas y privadas en el Gran Córdoba, consideraron las características de los establecimientos públicos o privados, las características curriculares de las carreras y la cantidad de estudiantes (egresados, reinscriptos y egresados) y construyeron un espacio de las titulaciones universitarias. También, reconocieron 3 grupos o clases y 6 fracciones de titulaciones. Con ambos análisis, describieron las diferentes posibilidades ofrecidas por los tipos de titulaciones y su relación con las estrategias educativas de las familias del Gran Córdoba. Estos trabajos, guiaron mi estudio y la aplicación de técnicas multivariadas.

El ACM es una técnica estadística para el procesamiento de variables nominales o cualitativas,¹⁰ cuyo resultado es un *espacio de propiedades*, es decir, “*el conjunto de posiciones que puede ocupar una unidad de análisis en relación a una o a un conjunto de variables*” (Baranger, 1999, p. 161). Esta técnica sirve para procesar la información proveniente de encuestas de grandes dimensiones, es decir, aplicadas a una gran cantidad de individuos y sobre una gran cantidad de variables. Consiste en “*resumir el conjunto de variables generando nuevas variables resumen o ejes factoriales que permiten poner en evidencia las diferencias entra las unidades de análisis de acuerdo a las combinaciones de características que presenta*” (Baranger, 1999, p. 208). El ACM permite generar gráficos organizados en relación a dos ejes factoriales, donde

“se localizan las unidades de análisis de manera que aquellas con características semejantes a parecerán próximas y simultáneamente, los valores asociados de las variables nominales presentarán coordenadas similares” (Baranger, 1999, p. 209). En síntesis, el ACM sirve para reducir la multiplicidad de valores o modalidades que asumen las variables nominales de las unidades de análisis en un sistema de dos ejes factoriales perpendiculares, luego ubicarlas según sus coordenadas y posteriormente, obtener grupos o clases de unidades de análisis semejantes entre sí por su localización en el plano.

La *Clasificación Jerárquica Ascendente (CJA)* es una técnica multivariada para construir clases de unidades de análisis. Consiste en “comenzar por grupos reducidos reuniendo los más parecidos y efectuando nuevamente el procedimiento. Se toman dos puntos más cercanos (en el eje factorial), por ejemplo, A y B forman una clase. Así, se continúa sucesivamente” (Moscoloni, 2005, p. 172).¹¹ La CJA es un procedimiento estadístico que “construye clases de unidades de análisis bajo el principio que sean lo más diferentes posibles entre ellas y lo más homogéneos posibles dentro del grupo” (Moscoloni, 2005, p. 174). Esta clasificación es posterior al ACM y agrupa a las unidades de análisis en relación a las coordenadas del plano factorial. Consideradas todas las unidades de análisis, su objetivo es hallar “la mejor representación de los individuos a fin de interpretar su estructura, siguiendo un antiguo criterio estadístico, comparar la variación de las variables dentro del grupo (qué debiera ser mínima) con la variación entre los grupos (que debiera ser máxima)” (Moscoloni 2005, p. 175).

Bases de datos RA 2020, Unidades de Análisis y selección de variables

El Relevamiento Anual (RA) es el censo que realiza anualmente la Dirección de Información Estadística Educativa DIEE¹² dependiente del Ministerio de Educación de la Nación. Todas las instituciones educativas deben completar un cuestionario sobre las características y las trayectorias de su matrícula, los servicios educativos, el equipamiento tecnológico, etc. En 1996, el RA comenzó a aplicarse en formato cuadernillo y desde 2011 se completa online. Los principales resultados según jurisdicción se publican en un Anuario en su página web¹³. Además del Anuario, se encuentran disponibles las Bases de Datos usuarios, cuya unidad de análisis son las instituciones educativas e incluyen todos los establecimientos de Nivel Inicial, Nivel Primario, Educación Especial, Nivel Secundario y Nivel Superior de todo el país. Por lo cual, es posible utilizar estos datos por institución dentro de cada jurisdicción.¹⁴

Respecto a la Educación Común (Cuadernillo azul), en la página de la DIEE están disponibles siete bases: Base Matrícula, Base Trayectoria, Base Cargos y Horas docentes por ID, Base Cargos docentes por tipo, Base Características Establecimiento, Base Población, Base Alumnos por Edad., en este caso Mendoza.

Para este trabajo utilicé el Relevamiento Anual 2020, porque era el más reciente

de los publicados. El mismo fue realizado en agosto de 2020 por las escuelas, por lo cual muestra la situación de las instituciones a ese momento. Utilicé principalmente la Base Características de los establecimientos (todas sus variables) y para completar la información de la Base Matrícula tomé la variable Nivel Primario y de la Base Población la variable Tenencia de computadora. Cabe aclarar que, cada institución tiene un ID y este permite combinar las variables de las bases de datos.

Para construir mi Base de Datos a partir de las bases del RA utilicé el programa Excel. La Base de Datos construida tuvo un total de 867 filas correspondientes a establecimientos educativos de Nivel Primario. Las columnas estuvieron compuestas por las variables contextuales y las variables sobre la disponibilidad de espacios y acceso a recursos tecnológicos. Las variables contextuales fueron: sector (estatal o privado), ámbito (urbano o rural), presencia de cooperadora con Personería Jurídica, Presencia de Cooperadora sin Persona Jurídica y No contar con Cooperadora y en el caso de las escuelas privadas si recibían o no subvención estatal. Las variables correspondientes a la disponibilidad de espacios exclusivos para la biblioteca, el laboratorio de Informática, del equipamiento del establecimiento, del equipamiento de la biblioteca y del acceso a internet y tipos de conexión son dicotómicas, ya que señalan la presencia o no de la propiedad por medio de una cruz en el casillero correspondiente. Por mi parte codifiqué la presencia y ausencia de la propiedad en la Base de Datos en un archivo Excel y posteriormente, la importé al programa SPAD V5.6. En la base de datos de este programa incorporé las etiquetas de las modalidades de cada variable, por ejemplo, la variable Equipamiento Establecimiento Televisor fue codificada en: EquiTeleSi y EquiTeleNo (Ver Tablas, Tabla A1 y Tabla A2).

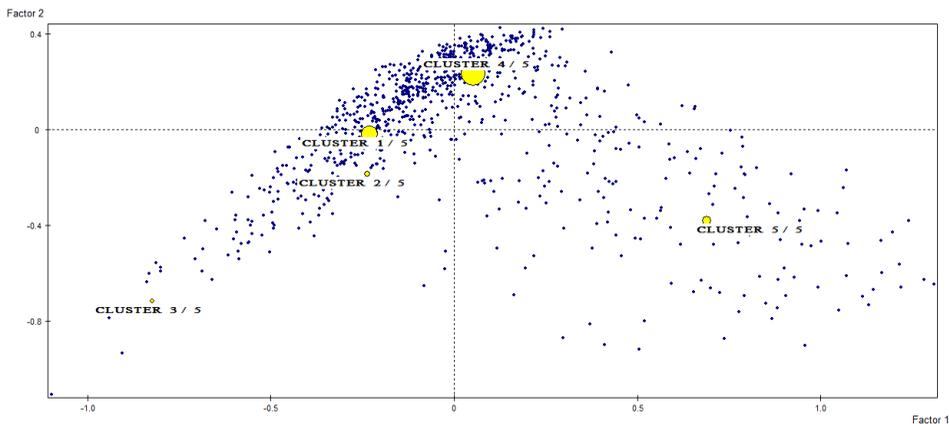
Una vez construida la Base de Datos de los Establecimientos de Nivel Primario de Mendoza en SPAD, conformada por 867 filas, es decir, una fila por establecimiento y 46 variables nominales dicotómicas, procedí a su análisis. Utilicé el procedimiento predeterminado por el programa de ACM y CJA.¹⁵ Para el ACM, tomé como variables activas las referidas a la disponibilidad de espacios para biblioteca y laboratorio, todas las referidas al equipamiento de establecimiento, todas referidas al equipamiento de la biblioteca, el tipo de servicio de internet, tipo de conexión, la disponibilidad de internet (en aulas, administración, laboratorio), sistema de gestión (provisto por el ministerio o no) y tenencia de computadoras. Mientras tomé como variables ilustrativas: ámbito (urbano y rural), sector (estatal o privado), si reciben subvención o no, la presencia de Cooperadora con Persona Jurídica, de Cooperadora sin Persona Jurídica y la ausencia de Cooperadora.¹⁶ El procedimiento ofreció como resultado una serie de planos factoriales y tablas, presento a continuación los más significativos.

CJA: los cinco grupos o clusters de establecimientos

Otro de los interrogantes que guiaron este trabajo fue: *¿Podemos distinguir grupos de escuelas según el acceso a los mismos?* El programa SPAD ver. 5.6, después del ACM, generó una clasificación de los establecimientos considerando los más parecidos entre sí por las modalidades de las variables que asumían y lo más diferentes de resto, así la CJA arrojó una primera partición en 5 grupos. A continuación, presento el Plano factorial con 5 grupos de establecimientos.

Figura 3

Plano Factorial con los establecimientos clasificados en 5 grupos o clusters



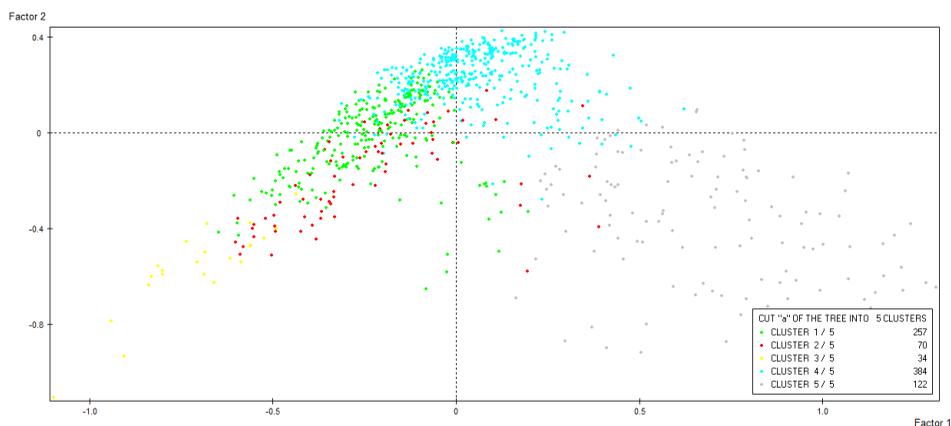
Fuente: Elaboración propia en base a los datos del RA2020

Este Plano factorial cada uno de los 867 establecimientos está representado por un punto azul y muestra su dispersión. Los grupos aparecen en un círculo amarillo, su tamaño representa la cantidad de establecimientos que los componen y guardan el criterio lo más homogéneos en su interior y lo más diferentes entre sí. Asimismo, la ubicación de los grupos en el Plano factorial representa la distancia a la distribución de características en el total de establecimientos.

La Figura 4 muestra el Plano factorial con los 867 establecimientos, cada establecimiento está representado por un punto y tiene un color según el grupo al que pertenece. La dispersión de los grupos muestra los límites difusos de los mismos inherente a este método de clasificación. La descripción más detallada está en la tabla en Excel que describen la cantidad de establecimientos y las modalidades que caracterizan a cada uno de los cinco grupos de establecimientos, donde los porcentajes de las modalidades o valores de las variables en el grupo son mayores que en el total, lo cual es medido por el Valor Test superior a 2^{18} (Ver Tablas).

Figura 4

Plano Factorial con los establecimientos clasificados en 5 grupos o clusters por color



Fuente: Elaboración propia en base a los datos del RA2020

El *Grupo o Cluster 1/5 (verde)* está compuesto por 257 establecimientos (29,64%) caracterizados por: no tener de laboratorio de informática y ni biblioteca o su uso no es exclusivo, por no disponer de servicio de internet gratuito, de conexión a internet (en el laboratorio, la administración y las aulas), no disponer de equipamiento en la biblioteca, no disponer de scanner y webcam y si disponer de sistemas de gestión provistos por el ministerio y presentar una mayor proporción de escuelas rurales 52,3% comparado con el 38,87% presentes en el total de los establecimientos.

El *Grupo o Cluster 2/5 (rojo)* está compuesto por 70 establecimientos (8,7%) caracterizados por: no disponer de sistema de gestión escolar provisto por el ministerio, por no tener biblioteca ni sala de informática, por lo tanto, no dispone de equipamiento en biblioteca (impresora, webcam, scanner, etc), tampoco dispone de internet gratuito, hay una presencia mayor de instituciones privadas, un 34,29% comparado con el 16,26% presentes en el total.

El *Grupo o Cluster 3/5 (amarillo)* está compuesto por 34 establecimientos (3,97%), caracterizado por no tener laboratorio de informática ni biblioteca (en consecuencia, no disponen de equipamiento de biblioteca), no disponer de equipamiento (impresora, multimedia, equipo sonido, televisor, computadoras, pizarras digitales), no tener servicio gratuito de internet, no tener conexión en diferentes espacios (administración y aulas) y no tienen sistema de gestión escolar. En este grupo hay una mayor presencia de escuelas rurales un 64,71% superior al 38,87% presentes en el total.

El *Grupo o Cluster 4/5 (celeste)* está compuesto por 384 establecimientos

caracterizados por: disponer de laboratorio de informática de uso exclusivo y biblioteca de uso exclusivo (pero sin equipamiento propio), servicio de internet gratuito, conexión a internet en el laboratorio, la biblioteca, en la administración y las aulas, tener scanner, cañón multimedia, webcam, televisor e impresora y computadoras. En este grupo hay una mayor presencia de escuelas urbanas (74,22%) que en el total de establecimientos (61,13%) y una mayor presencia de instituciones con Cooperadora sin Persona Jurídica un 65,63% mientras que en el total (61.62%).

El *Grupo o Cluster 5/5* (gris) compuesto por 122 establecimientos caracterizados por disponer de biblioteca de uso exclusivo y totalmente equipada (multimedia, impresora, scanner, webcam, reproductor de DVD y reproductor CD), laboratorio de informática, biblioteca y otros espacios con conexión a internet, servidor escolar, además disponer de computadoras, televisor, webcam, multimedia, impresora y pizarra digital.

Discusión

El objetivo de este trabajo fue contribuir al conocimiento de una de las dimensiones de las desigualdades de los establecimientos de Nivel Primario de Mendoza: la disponibilidad de espacio exclusivo para la biblioteca y el laboratorio de informática y el acceso a recursos tecnológicos (internet, el tipo de conexión, la tenencia de computadoras, etc.). Desde una perspectiva relacional y considerando estos elementos como parte de las desigualdades objetivas de las escuelas primarias, recuperé la información de las Bases de Datos del Relevamiento Anual (RA) 2020 y apliqué las técnicas de ACM y CJA. El ACM arrojó distintos planos factoriales y tablas, los cuales mostraron que la disponibilidad de espacio exclusivo biblioteca y su equipamiento tecnológico completo, de espacio exclusivo para Laboratorio de informática con conexión a internet y de impresora como parte del equipamiento escolar son los aspectos que marcan diferencias entre los establecimientos. También, mostró su vinculación con las modalidades de las variables contextuales: sector privado y presencia de Cooperadora con Persona Jurídica asociada a la disponibilidad de impresoras 3D, urbana asociada a tenencia de equipos de Sonido y Cañón multimedia, estatal asociada a servicio de internet no pago. La CJA arrojó una primera partición en cinco grupos de escuelas según el acceso a estos espacios y recursos. El *Grupo o Cluster 3* (amarillo) está compuesto por los establecimientos que no disponen de espacio para biblioteca y laboratorio de informática, tienen menos recursos tecnológicos y una mayor proporción de escuelas rurales mientras el *Grupo o Cluster 5* (gris) dispone de más recursos porque contiene a los establecimientos que tienen espacio exclusivo para biblioteca y esta está equipada. El *Grupo o Cluster 1* (verde) cuyos establecimientos tienen una mayor dotación de recursos que el Grupo 3 (amarillo), también presenta una mayor proporción de escuelas rurales. En

el *Grupo o Cluster 2* (rojo) es el único que tiene una proporción mayor de escuelas pertenecientes al sector privado mientras que en el resto de los grupos la proporción es similar a la proporción en la totalidad de los establecimientos. El *Grupo o Cluster 4* (celeste) contiene a establecimientos que disponen de laboratorio de informática con conexión a internet y una mayor proporción de escuelas urbanas.

Estos hallazgos sirven para abrir el debate sobre el aporte de este trabajo a los estudios sobre desigualdades educativas, la riqueza de la perspectiva relacional, la utilización de estadísticas oficiales y la aplicación de técnicas multivariadas para estudiar las diferentes condiciones de aprendizaje ofrecidas el sistema educativo.

En relación a los estudios previos sobre la disponibilidad de espacios para biblioteca y laboratorio de informática y acceso a recursos tecnológicos basados en encuestas a una muestra intencional de escuelas de la ciudad o la provincia de Buenos Aires (Braslavsky, 1985 y Veleda, 2012) o a una muestra estadística de Mendoza (Romagnoli y Tosoni, 2005) el uso de las Bases de Datos del RA (2020) me permitió describir las desigualdades referidas a la dotación de recursos materiales considerando todos los establecimientos de Nivel Primario y ofrecer una visión de conjunto precisando los elementos que los oponen (biblioteca y su equipamiento, laboratorio con conexión a internet e impresora).

Por otro lado, los resultados del ACM permitieron reconocer la pertinencia de las variables contextuales para dar cuenta del desigual acceso a algunos recursos materiales ya que sus modalidades Sector (estatal o privado), ámbito (urbano o rural), presencia de Cooperadora con o sin Per. Jurídica, percepción de Subvención aparecieron asociadas al acceso de algunos recursos tecnológicos. Estas variables ya habían sido señaladas por Braslavsky (1985) y Veleda (2012) por lo cual, los resultados de este trabajo contribuyen a dimensionar las mismas en relación a la totalidad de establecimientos de Nivel Primario en Mendoza.

En relación al *espacio de las instituciones educativas* construido a partir de un índice por Romagnoli y Tosoni (2005), este trabajo solo abordó la dimensión material de las desigualdades referidas a los espacios y dispositivos tecnológicos de todos los establecimientos, dejando para futuras investigaciones el origen social de la matrícula, las características de los docentes, entre otros aspectos.

La perspectiva relacional, la utilización de estadísticas oficiales y las técnicas multivariadas han sido utilizadas para estudiar las desigualdades sociales e identificar clases sociales reales (Gutiérrez, et. Al, 2021) y para describir las titulaciones de universidades públicas y privadas y su relación con las estrategias de las familias (Antolin Solache & Giovine, 2021). En la línea propuesta por estos estudios, este artículo buscó mostrar las ventajas del uso de las bases de Datos del RA (2020), la pertinencia del ACM y de la CJA para describir las desigualdades materiales (disponibilidad de espacios y recursos tecnológicos) y clasificar los establecimientos

de Nivel Primario de Mendoza.

Considero que los resultados obtenidos sugieren algunos interrogantes para seguir indagando las desigualdades entre instituciones: ¿La dotación de recursos tecnológicos y disponibilidad de espacios influye en las elecciones de las familias según clase social? ¿Cuáles son las diferencias en disponibilidad de espacios y dispositivos tecnológicos entre escuelas estatales y escuelas privadas? ¿Cuáles son los recursos materiales priorizados por las cooperadoras de las escuelas estatales o las asociaciones civiles a cargo de las escuelas privadas al momento de colaborar o equipar el establecimiento? ¿Cómo desde el Estado Nacional y desde el Estado Provincial se distribuyen recursos tecnológicos, cuáles son los programas específicos y a cuáles instituciones alcanzan? ¿Cuáles recursos que priorizan los docentes a la hora de proponer proyectos escolares para su financiamiento por las instancias nacionales o provinciales? Estas y otras preguntas que pueden surgir de los resultados de este trabajo demuestran que la perspectiva relacional y las técnicas multivariadas son una ayuda para interpretar las desigualdades entre establecimientos educativos y pueden orientar las prácticas y demandas de docentes, padres y madres en la medida las reconozcan como producto de la asignación de recursos por parte del Estado, de las acciones de las cooperadoras y las asociaciones civiles del sector privado y de las estrategias educativas de las familias.

Referencias Bibliográficas

- Antolin Solache, A. M., & Giovine, M. A. (2021). Estrategias de permanencia e instrumentos de reproducción universitarios en Córdoba. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. XII, núm. 35, 70-90, doi: <https://doi.org/10.22201/issue.20072872e.2021.35.1083> [Consulta: 23/09/2022].
- Baranger, D. (1999). *Construcción y análisis de datos. Introducción al uso de técnicas cuantitativas en la investigación social. 2da. Edición*. Posadas: Editorial Universitaria de Misiones.
- Baranger, D. (2004). *Epistemología y Metodología en Pierre Bourdieu*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Bourdieu, P. (1999c). *Intelectuales, poder y política*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bourdieu, P. (2000). *Las estructuras sociales de la economía*. Buenos Aires: Manantial.
- Bourdieu, P. (2003). El nuevo capital. Introducción a una lectura japonesa de La Nobleza de Estado. En P. Bourdieu, *Capital cultural, escuela y espacio social* (págs. 108-124). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2013). *La nobleza de Estado: Educación de elite y espíritu de cuerpo*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Braslavsky, C. (2019). *La discriminación educativa en la Argentina (1985) 1ra edición*

Revisada. Buenos Aires: UNIPE: Editorial. <https://editorial.unipe.edu.ar/coleccion/ideas-en-la-educacion-argentina/materiales/la-discriminacion-educativa-en-argentina-detail>.

DIEE, D. (19 de julio de 2022). *Los resultados del Relevamiento Anual 2020*. Secretaría de Evaluación e Investigación Educativa. Ministerio de Educación de la Nación. Obtenido de <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/anuarios>

Dussel, I., Acosta, F., Gvirt, S., Pineau, P., & Poggi, m. S. (2019). Prólogo. En C. Braslavsky, *La discriminación educativa en la Argentina* (págs. 13-32). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE. <https://editorial.unipe.edu.ar/coleccion/ideas-en-la-educacion-argentina/materiales/la-discriminacion-educativa-en-argentina-detail>.

Gutiérrez, A. B., Mansilla, H. O., & Assusa, G. (2021). *De la Grieta a las Brechas. Pistas para estudiar las desigualdades en nuestras sociedades contemporáneas*. Villa María: EDUVIN.

Krüger, N., Formichella, M. M., & Anderete Schwal, M. (2021). *Desigualdades en la educación secundaria de Bahía Blanca en tiempos de Covid-19*. Obtenido de XIV Jornadas de la Carrera de Sociología Sur, pandemia y después, Facultad de Ciencias Sociales- Universidad de Buenos Aires, 1 al 5 de noviembre 2021.: http://jornadasdesociologia2021.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/ponencias2021/414_96.pdf

Leivas, M. (2022). Prácticas estudiantiles de diferenciación social vinculadas a la concepción de juventud, sus problemáticas y consumos culturales en el campo escolar de Tandil, provincia de Buenos Aires, Argentina. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 15 (2), 265-283. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.15.2.23843>.

Mansilla, H. (2011). *Nuevos Consumos Culturales. Tecnologías y bienes simbólicos. Aportes teórico-metodológicos*. Villa María : EDUVIM.

Romagnoli, C. (2007). *“Esto es para mí.” Las ‘elecciones’ educativas de los alumnos de sectores populares*. Mendoza: Secretaría de Ciencia y Técnica. Programación 2005-2007. Universidad Nacional de Cuyo.

Romagnoli, C. (2009). *Desigualdades sociales y educativas en la “elecciones” y los recorridos escolares de los alumnos de sectores populares*. Mendoza: Secretaría de Ciencia y Técnica. Programación 2007-2009. Universidad Nacional de Cuyo.

Romagnoli, C. (2011). *De la casa a la escuela. Ingresos diferentes al nivel primario en un sistema educativo desigual*. Mendoza: SECTyP. Programación 2009-2011. Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Educación.

Romagnoli, C. (2013). *De la casa a la escuela. Instituciones educativas y familias diferentes y desiguales. Informe Final. Período 2011 -2013*. Mendoza: SECTyP UNCuyo Fac. de Educación.

Romagnoli, C. (2016). *La construcción social de instituciones educativas desiguales: políticas educativas y estrategias familiares. Informe final SECTyP UNCuyo 2013-2015*. Mendoza.

Romagnoli, C., & Tosoni, M. (2005). *Desigualdades sociales y educativas. A una década de la implementación de la Ley Federal de Educación en Mendoza*. Mendoza: Facultad de Educación Elemental y Especial. U. N. de Cuyo.

Torres, M. (2019). ¿Innovan las innovaciones? Un análisis de Conectar Igualdad y Aprender Conectados. *Revista Hipertextos* 12(7), 120-138. Disponible: <https://doi.org/10.15445/hipertextos.v12n7.a01>

org/10.24215/23143924e006.

Veleda, C. (2012). *La segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada*. Buenos Aires: la Crujía.

Anexo Tablas

Tabla A1

Lista de variables activas y sus valores o modalidades

	Variables Activas	Valores, categorías o modalidades
1	Equipamiento Establecimiento - Televisor	EquiTelevSi /EquiTelevNo
2	Equipamiento Establecimiento - Sistema multimedia o Cañón	EquiMultimediaSi/EquiMultimediaNo
3	Equipamiento Establecimiento - Scanner	EquiScannerSi /EquiScannerNo
4	Equipamiento Establecimiento - Webcam	EquiWebcamSi /EquiWebcamNo
5	Equipamiento Establecimiento - Reproductor de CD	EquiRepCDSi / EquiRepCDNo
6	Equipamiento Establecimiento - Reproductor de DVD	EquiRepDVDSi /EquiRepDVDNo
7	Equipamiento Establecimiento - Impresora	EquiImpresoraSi /EquiImpresoraNo
8	Equipamiento Establecimiento - Servidor para uso escolar	EquiServidorEscSi / EquiServidorEscNo
9	Equipamiento Establecimiento - Impresora 3D	EquiImpreso3DSi / EquiImpreso3DNo
10	Equipamiento Establecimiento - Equipo de Sonido	EquiEquiSonidoSi /EquiEquiSonidoNo
11	Equipamiento Establecimiento - Pizarras digitales	EquiPizarraDigSi /EquiPizarraDigNo
12	Equipamiento Biblioteca - Televisor	EqBiblioTeleSi /EqBiblioTeleNo
13	Equipamiento Biblioteca - Sistema multimedia o Cañón	EqBiblioMultimediaSi/ EqBiblioMultimediaNo

14	Equipamiento Biblioteca - Scanner	EqBiblioScannerSi /EqBiblioScannerNo
15	Equipamiento Biblioteca - Equipamiento Biblioteca - Webcam	EqBiblioWebcamSi /EqBiblioWebcamNo
16	Equipamiento Biblioteca - Reproductor de CD	EqBiblioRepCDSi / EqBiblioRepCDNo
17	Equipamiento Biblioteca - Reproductor de DVD	EqBiblioRepDVDSi /EqBiblioRepDVDNo
19	Equipamiento Biblioteca - Impresora	EqBiblioImpresoSi / EqBiblioImpresoNo
20	Equipamiento Biblioteca - Servidor para uso escolar	EqBiblioServiEscSi / EqBiblioServiEscNo
21	Internet - Tipo de servicio - Gratuito	InternetSeGratuitoSi / InternetSeGratuitoNo
22	Internet - Tipo de servicio - Pago	InternetSePagoSi / InternetSePagoNo
23	Internet - Tipo de conexión - Telefónica	InternetConexTeleSi / InternetConexTeleNo
24	Internet - Tipo de conexión - ADSL	InternetConexADSLSi / InternetConexADSLNo
25	Internet - Tipo de conexión - Cable Módem	InternetConexCModeSi / InternetConexCModeNo
26	Internet - Tipo de conexión - Satelital	InternetConexSatelSi / InternetConexSatelNo
27	Internet - Tipo de conexión - Otro Tipo	InternetConexOtroSi / InternetConexOtroNo
28	Internet - Tipo de conexión - Móvil	InternetConexMovilSi / InternetConexMovilNo
29	Espacios con conexión - En el área de administración	ConexiónInAdminisSi / ConexiónInAdminisNo
30	Espacios con conexión - En las aulas	ConexiónInAulasSi / ConexiónInAulasNo
31	Espacios con conexión - En la biblioteca/s	ConexiónInBiblioSi /ConexiónInBiblioNo

32	Espacios con conexión - En otro espacio del establecimiento	ConexiónInOtroEspSi / ConexiónInOtroEspNo
33	Espacios con conexión - En el laboratorio	ConexiónInLabSi / ConexiónInLabNo
34	Sistema de Gestión Escolar - Si	SistGestiónEscSi / SistGestiónEscNo
35	Sistema de Gestión Escolar - Provisto por el Ministerio	SistGesEscMinisSi SisGesEscMinisNo
36	Dispone de sala o laboratorio de informática - Si	SalainformáticaSi / SalainformáticaNo
37	Laboratorio - Funciona es espacio exclusivo - Si	SalainformUsoExSi / SalainformUsoExNo
38	Biblioteca - Dispone de al menos una - Si	BibliotecaSi / BibliotecaNo
39	Biblioteca - Funciona es espacio exclusivo - Si	BibliotecaUsoExSi / BibliotecaUsoExNo
40	Tenencia de Computadora	TenenCompuSi / TenenCompuNO

Tabla A2*Lista de variables contextuales*

	Variables contextuales	Valores, categorías o modalidades
1	Sector	Estatal / Privado
2	Ámbito	Ámbito Urbano / Rural
3	Cooperadora - Con personería jurídica	CoopConPerJurSi / CoopConPerJurNo
4	Cooperadora - Sin personería jurídica	CoopSinPerJurSi / CoopSinPerJurNo
5	Cooperadora – No	CoopNoSi / CoopNoNo
6	Subvención 1 - Primaria - Si	SubvenciónSi / SubvenciónNo

Fuente: Elaboración propia en base a RA 2020

Tabla A3

*Grupo o Cluster 1 / 5 (Cantidad: 257 -
Porcentaje: 29.64)*

Variable	Categoría o modalidad asociada	% de la categoría en el grupo	% de la categoría en total	Valor test
Espacios con conexión - En el laboratorio	ConexiónInLabNo	89,88	42,33	19,03
Laboratorio - Funciona es espacio exclusivo - Si	SalalInformUsExNo	85,60	44,64	16,16
Dispone de sala o laboratorio de informática - Si	SalalInformáticaNo	49,81	23,30	11,50
Espacios con conexión - En la biblioteca/s	ConexiónInBiblioNo	95,33	74,28	10,12
Biblioteca - Funciona es espacio exclusivo - Si	BibliotecaUsExNo	82,88	62,75	8,18
Sistema de Gestión Escolar - Provisto por el Ministerio	SistGesEscMinisSi	98,44	85,81	7,86
Sistema de Gestión Escolar - Si	SistGestiónEscSi	100,00	89,85	7,75
Equipamiento Biblioteca - Televisor	EqBiblioTeleNo	96,50	83,74	7,25
Equipamiento Biblioteca - Reproductor de DVD	EqBiblioRepDVDNo	98,83	88,81	6,91
Equipamiento Biblioteca - Reproductor de CD	EqBiblioRepCDNo	97,67	87,08	6,68

Biblioteca - Dispone de al menos una - Si	BibliotecaNo	44,36	28,26	6,61
Espacios con conexión - En el área de administración	ConexiónInAdminisNo	24,51	13,15	6,06
Equipamiento Biblioteca - Sistema multimedia o Cañón	EqBiblioMultimediaNo	94,94	84,08	6,05
Espacios con conexión - En las aulas	ConexiónInAulasNo	66,93	51,10	6,02
Espacios con conexión - En otro espacio del establecimiento	ConexiónInOtroEspNo	77,04	62,28	5,87
Equipamiento Biblioteca - Impresora	EqBiblioImpresoNo	96,11	86,27	5,87
ámbito	Rural	52,53	38,87	5,24
Equipamiento Biblioteca - Equipamiento Biblioteca - Webcam	EqBiblioWebcamNo	100,00	94,81	5,24
Equipamiento Biblioteca - Scanner	EqBiblioScannerNo	98,44	91,58	5,18
Internet - Tipo de conexión - Telefónica	InternetConexTeleNo	93,77	84,66	5,06
Equipamiento Establecimiento - Impresora	EquiImpresoraSi	100,00	96,31	4,26
Internet - Tipo de conexión - ADSL	InternetConexADSLNo	96,50	90,20	4,24

Internet - Tipo de conexión - Cable Módem	InternetConexCModeNo	66,93	55,94	4,19
Equipamiento Biblioteca - Servidor para uso escolar	EqBiblioServiEscNo	100,00	97,00	3,74
Equipamiento Establecimiento - Webcam	EquiWebcamNo	77,43	68,40	3,70
Internet - Tipo de conexión - Móvil	InternetConexMóvilNo	97,28	92,50	3,58
Internet - Tipo de servicio - Gratuito	InternetSeGratuitoNo	45,14	36,22	3,45
Subvención 1 - Primaria - Si	SubvenciónNo	94,16	89,39	2,97
Equipamiento Establecimiento - Scanner	EquiScannerNo	30,74	23,99	2,90
Equipamiento Establecimiento - Reproductor de CD	EquiRepCDNo	43,19	36,91	2,40

Fuente: Elaboración propia en base a RA 2020

Tabla A4

Grupo o Cluster 2 / 5 (Cantidad: 70 - Porcentaje: 8.07)

Variable	Categoría o modalidad asociada	% de la categoría en el grupo	% de la categoría en total	Valor Test
Sistema de Gestión Escolar - Si	SistGestiónEscNo	94,29	10,15	18,19
Sistema de Gestión Escolar - Provisto por el Ministerio	SisGesEscMinisNo	100,00	14,19	17,59

Biblioteca - Dispone de al menos una - Si	BibliotecaNo	50,00	28,26	3,90
Sector	Privado	34,29	16,26	3,76
Cooperadora - Sin personería jurídica	CoopSinPerJurNo	60,00	38,99	3,58
Equipamiento Biblioteca - Sistema multimedia o Cañón	EqBiblioMultimediaNo	97,14	84,08	3,38
Cooperadora - No	CoopNoSi	57,14	37,49	3,36
Internet - Tipo de servicio - Gratuito	InternetSeGratuitoNo	55,71	36,22	3,34
Equipamiento Biblioteca - Scanner	EqBiblioScannerNo	100,00	91,58	2,96
Equipamiento Biblioteca - Reproductor de DVD	EqBiblioRepDVDNo	98,57	88,81	2,91
Dispone de sala o laboratorio de informática - Si	SalaInformáticaNo	38,57	23,30	2,87
Internet - Tipo de servicio - Pago	InternetSePagoSi	40,00	25,49	2,66
Biblioteca - Funciona es espacio exclusivo - Si	BibliotecaUsoExNo	77,14	62,75	2,54
Equipamiento Establecimiento - Reproductor de CD	EquiRepCDNo	51,43	36,91	2,46
Equipamiento Biblioteca - Impresora	EqBiblioImpresoNo	95,71	86,27	2,43

Fuente: Elaboración propia en base a RA 2020.

Tabla A5

Grupo o Cluster 3 / 5 (Cantidad: 34 - Porcentaje: 3.92)

Variable	Categoría o modalidad asociada	% de la categoría en el grupo	% de la categoría en total	Valor Test
Equipamiento Establecimiento - Impresora	EquiImpresoraNo	76,47	3,69	12,68
Equipamiento Establecimiento - Sistema multimedia o Cañón	EquiMultimediaNo	97,06	10,38	12,17
Equipamiento Establecimiento - Equipo de Sonido	EquiEquiSonidoNo	82,35	6,69	11,48
Equipamiento Establecimiento - Televisor	EquiTelevNo	85,29	13,49	9,61
Equipamiento Establecimiento - Scanner	EquiScannerNo	94,12	23,99	8,79
Tenencia de Computadoras	TenenCompuNO	50,00	6,00	7,32
Dispone de sala o laboratorio de informática - Si	SalalInformáticaNo	82,35	23,30	7,30
Equipamiento Establecimiento - Reproductor de CD	EquiRepCDNo	94,12	36,91	7,00
Espacios con conexión - En el laboratorio	ConexiónInLabNo	97,06	42,33	6,83
Equipamiento Establecimiento - Reproductor de DVD	EquiRepDVDNo	94,12	41,18	6,49

Espacios con conexión - En el área de administración	ConexiónInAdminisNo	58,82	13,15	6,29
Equipamiento Establecimiento - Pizarras digitales	EquiPizarraDigNo	85,29	38,41	5,57
Espacios con conexión - En otro espacio del establecimiento	ConexiónInOtroEspNo	100,00	62,28	5,27
Laboratorio - Funciona es espacio exclusivo - Si	SalaInformUsoExNo	88,24	44,64	5,22
Biblioteca - Dispone de al menos una - Si	BibliotecaNo	70,59	28,26	5,06
Internet - Tipo de conexión - Cable Módem	InternetConexCModeNo	91,18	55,94	4,37
Internet - Tipo de servicio - Gratuito	InternetSeGratuitoNo	73,53	36,22	4,34
Equipamiento Establecimiento - Webcam	EquiWebcamNo	97,06	68,40	4,00
Espacios con conexión - En las aulas	ConexiónInAulasNo	82,35	51,10	3,67
Sistema de Gestión Escolar - Si	SistGestiónEscNo	32,35	10,15	3,47
Espacios con conexión - En la biblioteca/s	ConexiónInBiblioNo	97,06	74,28	3,33
Cooperadora - Sin personería jurídica	CoopSinPerJurNo	67,65	38,99	3,27
Cooperadora - No	CoopNoSi	64,71	37,49	3,11

Sistema de Gestión Escolar - Provisto por el Ministerio	SisGesEscMinisNo	35,29	14,19	3,00
Ámbito	Rural	64,71	38,87	2,93
Equipamiento Biblioteca - Televisor	EqBiblioTeleNo	100,00	83,74	2,86
Equipamiento Biblioteca - Sistema multimedia o Cañón	EqBiblioMultimediaNo	100,00	84,08	2,82
Equipamiento Biblioteca - Impresora	EqBiblioImpresoNo	100,00	86,27	2,52
Equipamiento Biblioteca - Reproductor de CD	EqBiblioRepCDNo	100,00	87,08	2,40

Fuente: Elaboración propia en base a RA 2020.

Tabla A 6

Grupo o Cluster 4 / 5 (Cantidad: 384 - Porcentaje: 44.29)

Variable	Categoría o modalidad asociada	% de la categoría en el grupo	% de la categoría en total	Valor Test
Espacios con conexión - En el laboratorio	ConexiónInLabSi	92,97	57,67	19,89
Laboratorio - Funciona es espacio exclusivo - Si	SalalInformUsoExSi	86,98	55,36	17,32
Dispone de sala o laboratorio de informática - Si	SalalInformáticaSi	98,44	76,70	14,94
Sistema de Gestión Escolar - Si	SistGestiónEscSi	100,00	89,85	10,22

Espacios con conexión - En el área de administración	ConexiónInAdminisSi	97,66	86,85	9,01
Equipamiento Biblioteca - Reproductor de DVD	EqBiblioRepDVDNo	98,18	88,81	8,40
Equipamiento Biblioteca - Reproductor de CD	EqBiblioRepCDNo	97,14	87,08	8,36
Equipamiento Biblioteca - Scanner	EqBiblioScannerNo	99,22	91,58	7,93
Sistema de Gestión Escolar - Provisto por el Ministerio	SistGesEscMinisSi	95,83	85,81	7,89
Equipamiento Biblioteca - Impresora	EqBiblioImpresoNo	96,09	86,27	7,85
Equipamiento Biblioteca - Sistema multimedia o Cañón	EqBiblioMultimediaNo	94,53	84,08	7,78
Ámbito	Urbano	74,22	61,13	7,05
Internet - Tipo de servicio - Gratuito	InternetSeGratuitoSi	76,30	63,78	6,85
Equipamiento Establecimiento - Scanner	EquiScannerSi	86,72	76,01	6,65
Equipamiento Biblioteca - Equipamiento Biblioteca - Webcam	EqBiblioWebcamNo	99,74	94,81	6,45
Espacios con conexión - En las aulas	ConexiónInAulasSi	60,68	48,90	6,14

Equipamiento Biblioteca - Televisor	EqBiblioTeleNo	91,67	83,74	5,71
Biblioteca - Dispone de al menos una - Si	BibliotecaSi	81,25	71,74	5,54
Biblioteca - Funciona es espacio exclusivo - Si	BibliotecaUsoExSi	46,88	37,25	5,15
Internet - Tipo de conexión - Cable Módem	InternetConexCModeSi	53,91	44,06	5,14
Equipamiento Establecimiento - Sistema multimedia o Cañón	EquiMultimediaSi	95,31	89,62	4,96
Espacios con conexión - En otro espacio del establecimiento	ConexiónInOtroEspSi	46,61	37,72	4,75
Equipamiento Establecimiento - Equipo de Sonido	EquiEquiSonidoSi	97,66	93,31	4,66
Espacios con conexión - En la biblioteca/s	ConexiónInBiblioSi	33,33	25,72	4,49
Equipamiento Establecimiento - Impresora	EquiImpresoraSi	99,22	96,31	4,16
Equipamiento Biblioteca - Servidor para uso escolar	EqBiblioServiEscNo	99,48	97,00	3,91
Internet - Tipo de conexión - Móvil	InternetConexMovilSi	11,46	7,50	3,82
Tenencia de Computadora	TenenCompuSi	97,40	94,00	3,75

Internet - Tipo de conexión - Telefónica	InternetConexTeleSi	20,57	15,34	3,71
Equipamiento Establecimiento - Webcam	EquiWebcamSi	36,98	31,60	2,96
Equipamiento Establecimiento - Televisor	EquiTelevSi	90,36	86,51	2,90
Equipamiento Establecimiento - Reproductor de CD	EquiRepCDSi	68,23	63,09	2,73
Internet - Tipo de conexión - ADSL	InternetConexADSLSi	13,02	9,80	2,72
Internet - Tipo de conexión - Otro Tipo	InternetConexOtroSi	19,79	16,15	2,50
Cooperadora - Sin personería jurídica	CoopSinPerJurSi	65,63	61,02	2,42
Cooperadora - No	CoopNoNo	66,93	62,51	2,33

Tabla A7

Grupo o Cluster 5 / 5 (Cantidad: 122 - Porcentaje: 14.07)

Variable	Categoría o modalidad asociada	% de la categoría en el grupo	% de la categoría en total	Valor Test
Equipamiento Biblioteca - Sistema multimedia o Cañón	EqBiblioMultimediaSi	83,61	15,92	18,92
Equipamiento Biblioteca - Reproductor de CD	EqBiblioRepCDSi	75,41	12,92	18,50

Equipamiento Biblioteca - Reproductor de DVD	EqBiblioRepDVDSi	70,49	11,19	18,43
Equipamiento Biblioteca - Impresora	EqBiblioImpresoSi	74,59	13,73	17,66
Equipamiento Biblioteca - Televisor	EqBiblioTeleSi	77,05	16,26	16,84
Equipamiento Biblioteca - Scanner	EqBiblioScannerSi	54,10	8,42	15,76
Equipamiento Biblioteca - Equipamiento Biblioteca - Webcam	EqBiblioWebcamSi	36,07	5,19	13,18
Biblioteca - Dispone de al menos una - Si	BibliotecaSi	100,00	71,74	9,08
Equipamiento Biblioteca - Servidor para uso escolar	EqBiblioServiEscSi	19,67	3,00	9,00
Espacios con conexión - En la biblioteca/s	ConexiónInBiblioSi	56,56	25,72	7,80
Biblioteca - Funciona es espacio exclusivo - Si	BibliotecaUsoExSi	62,30	37,25	5,96
Equipamiento Establecimiento - Reproductor de CD	EquiRepCDSi	84,43	63,09	5,45
Equipamiento Establecimiento - Reproductor de DVD	EquiRepDVDSi	77,87	58,82	4,65
Dispone de sala o laboratorio de informática - Si	SalainformáticaSi	89,34	76,70	3,68

Equipamiento Establecimiento - Webcam	EquiWebcamSi	45,90	31,60	3,48
Espacios con conexión - En otro espacio del establecimiento	ConexiónInOtroEspSi	52,46	37,72	3,48
Tenencia de Computadoras	TenenCompuSi	99,18	94,00	2,76
Equipamiento Establecimiento - Televisor	EquiTelevSi	94,26	86,51	2,76
Equipamiento Establecimiento - Pizarras digitales	EquiPizarraDigSi	72,95	61,59	2,73
Espacios con conexión - En el laboratorio	ConexiónInLabSi	68,85	57,67	2,63
Equipamiento Establecimiento - Servidor para uso escolar	EquiServidorEscSi	27,05	17,99	2,59
Equipamiento Establecimiento - Sistema multimedia o Cañón	EquiMultimediaSi	95,90	89,62	2,48
Equipamiento Establecimiento - Impresora	EquiImpresoraSi	100,00	96,31	2,45
Internet - Tipo de conexión - ADSL	InternetConexADSLSi	16,39	9,80	2,35

Fuente: Elaboración propia en base a RA 2020

Notas

¹ Es licenciada en Sociología, por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS), Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO), magíster en Ciencias Sociales (FLACSO, Sede México), doctora en Ciencias Sociales (FCPyS, UNCUYO). Se desempeña como profesora de Sociología de la Educación, Departamento de Ciencias Sociales de la Facultad de Educación

de la UNCUYO desde el año 2000. Actualmente es directora del Proyecto de Investigación: Desigualdades socioculturales, clasificaciones escolares y experiencias formativas de niños y niñas en escuelas primarias del Gran Mendoza (SIIP, UNCUYO). Ha dirigido proyectos de extensión universitaria en el Distrito de Las Tortugas (Godoy Cruz). Ha publicado artículos en revistas científicas y de divulgación

² Tomé estas variables del Relevamiento Anual (RA 2020), porque el mismo incluyó más preguntas sobre edificio (presencia de rampas, por ejemplo), pero sus respuestas no están las Bases de Datos disponibles.

³ Aula Digital móvil 30 computadores portátiles (1 para el docente), 1 servidor pedagógico, un router inalámbrico, 1 pizarra digital, 1 proyector, 3 pendrives, un carro de guarda, carga y transporte.

https://www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/2016/03/2_Qu%C3%A9-es-el-PIIE.pdf

⁴ El Aula Digital Móvil contenía: netbooks, servidor (CPU, monitor, mouse y teclado), pizarra digital (incluye lápiz y receptor de señal), proyector, impresora multifunción, router, cámara fotográfica digital, pendrive y carro de guarda, carga y transporte. En los distintos kits sólo varía la cantidad de netbooks (5, 10, 15 o 20 unidades), de acuerdo a la matrícula de la escuela.

⁵ El Programa Integral para la Igualdad Educativa cumplió diez años: Prensa Gobierno de Mendoza

⁶ <https://www.mendoza.edu.ar/escuelas-primarias-reciben-aulas-digitales-moviles/>

⁷ <https://www.mendoza.edu.ar/llegan-a-mendoza-mas-de-40-000-netbooks/>

⁸ Los planteos de Braslavsky dieron lugar a importantes líneas de interpretación e investigación en educación posteriores (Dussel, Acosta, Gvirt, Pineau, & Poggi, 2019).

⁹ Para la construcción de campo de las instituciones de enseñanza superior, Bourdieu tomó la decisión metodológica de utilizar un análisis estadístico multivariado a partir de la información disponible del Ministerio de Educación Nacional y dos encuestas propias. Primero, aplicó la técnica de Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM) a los datos de 84 establecimientos de enseñanza superior. Las variables disponibles eran el origen social de la matrícula (medido por la categoría profesional del padre y de la madre), el sexo, la edad y el lugar de residencia familiar. Luego, Bourdieu mostró en un plano factorial que el primer eje oponía a las instituciones según su prestigio y el origen social de los alumnos: de un lado las instituciones más importantes (Puerta principal), que preparaban para los altos puestos de la industria y el comercio y la función pública y, cuya matrícula provenía de las clases dominantes, del otro lado, los establecimientos menos apreciados (Puerta lateral) que preparan para puestos técnicos, docentes, cuadros medios especializados y cuya matrícula provenía de la pequeña burguesía, cuadros medios de la administración pública y obreros especializados (Bourdieu, 2013, p. 187).

¹⁰ Las variables nominales o cualitativas son, por ejemplo, sexo, ocupación, tenencia de computadora. Las variables numéricas o cuantitativas, son por ejemplo edad, ingresos. El análisis multivariado pertinente para las variables cuantitativas es el Análisis de Componentes Principales (ACP) y para las variables cualitativas es el ACM.

¹¹ Estas clases construidas son “politéticas,” es decir, son grupos definidos por extensión, ya

que agrupan a unidades de análisis semejantes. Las clasificaciones politéticas se distinguen de las clasificaciones nomotéticas, estas últimas agrupan a unidades de análisis que presentan características necesarias y suficientes definidas previamente (Moscoloni, 2005, p. 170)

¹² El organismo dependiente del Ministerio de Educación de la Nación ha tenido diferentes denominaciones: DINIECE Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, DINIEE Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa y actualmente DIEE: Dirección Información y Estadística Educativa.

¹³ <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/anuarios>

¹⁴ <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/bdd>

¹⁵ CORMU (Análisis de Correspondencias Múltiples)/DEFAC (Descripción Ejes Factoriales)/RECIP-SEMIS (Partición de Individuos en Clases, árbol de agregación)/PARTI-DECLA (Partición de individuos en clases. Algoritmo de K medias)

¹⁶ Para la aplicación del ACM, se debe distinguir las variables activas y las variables ilustrativas. Las variables activas deben ser homogéneas en relación a una dimensión mayor, en nuestro caso, la disponibilidad de espacios exclusivos y recursos tecnológicos, es decir, los aspectos materiales de las desigualdades entre establecimientos. Las variables ilustrativas, son aspectos vinculados a las desigualdades materiales por su contenido (Moscoloni, 2005, p. 145) en nuestro caso, y siguiendo los estudios antecedentes (Braslavsky 1985, Veleza, 2012): el sector, el ámbito, la presencia de cooperadora y la percepción se subvención estatal.

¹⁷ Debido a que son 40 las variables activas y estas son dicotómicas, en el plano hay 80 modalidades distribuidas. Por lo cual resulta difícil su visualización. Por otro lado, el ACM arroja el cuadro de contribuciones de las variables a la conformación de los ejes, que sirve de ayuda de interpretación. Las variables que más contribuyen a marcar diferencia en el eje 1 son: La disponibilidad de biblioteca de uso exclusivo y de laboratorio de uso exclusivo, el equipamiento de la biblioteca (multimedia, scanner, servidor, impresora, webcam) y el equipamiento del establecimiento (multimedia, de impresora y de reproductor CD). Las variables que más aportan a la construcción del Factor o Eje 2 son que la biblioteca del establecimiento tenga impresora y servidor escolar y que el laboratorio sea de uso exclusivo y tenga conexión a internet.

¹⁸ El Valor Test indica la diferencia entre la proporción (o porcentaje) de la modalidad presente en el grupo y la proporción (o porcentaje) de la modalidad presente en el total de las unidades de análisis. La diferencia es significativa si es superior a 2, porque expresa que la distancia entre los porcentajes es superior a 2 desvíos estándar (Mansilla, 2011, p. 110)

Trabajo, educación y desigualdades de género: un estudio sobre las trayectorias de formación profesional de mujeres

Work, education and gender inequalities: a study on the professional training trajectories of women

Melisa Luján Southwell¹

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación sobre las trayectorias educativo-laborales de mujeres jóvenes y adultas estudiantes en Centros de formación profesional y/o laboral (CFP/L) de la ciudad de Bahía Blanca entre los años 2010-2020. Se reconstruyeron sus trayectos formativos con el fin de identificar los motivos y condiciones que orientaron la elección por esta formación, las expectativas previas que las guiaron y las relaciones que se establecen entre posición social, género y trabajo. Se asumió una perspectiva relacional y una lógica sostenida desde la temporalidad, a través de un estudio interpretativo con enfoque cualitativo en el que se realizaron entrevistas semiestructuradas y en profundidad a mujeres estudiantes e informantes clave. El análisis de los datos a partir del método comparativo constante, permitió identificar la existencia de discursos subyacentes en torno al género que confirman un abordaje de género diferenciado en las propuestas formativas ofrecidas por los CFP/L en Bahía Blanca que configuran posibilidades de acceso y permanencia en cursos disímiles para hombres y mujeres. Se muestra que, en la mayoría de los casos, el proyecto de formación profesional de las mujeres es subsidiario a su proyecto de vida como madres y responsables de las tareas de cuidado del hogar.

Palabras clave: trayectorias educativo-laborales; mujeres; formación profesional y laboral; género; centros de formación profesional y laboral

Abstract

This article presents the results of an investigation on the educational-labour trajectories of young and adult women students in Vocational and/or Labor Training Centers in the city of Bahía Blanca from 2010 to 2020. Their training paths were reconstructed in order to identify the reasons and conditions that guided their choice, their previous expectations and the relationship established between social position, gender and work. A relational perspective and a sustained logic from temporality were assumed, through an interpretive study with a qualitative approach in which semi-structured and in-depth interviews were conducted with female students and key informants. The analysis of data from the constant comparative method, allowed to identify the existence of underlying discourses around gender that confirm a differentiated gender approach in the training proposals offered by the Vocational and/or Labor Training Centers in Bahía Blanca that configure possibilities of access and permanence in different courses for men and women. It is shown that, in most cases, the professional training project for women is subsidiary to their life project as mothers and those responsible for household chores.

Keywords: educational-labour trajectories; women; vocational and job training; gender; vocational and labor training centers

Introducción

En la sociedad actual se evidencian desigualdades en torno a los papeles de género asumidos en múltiples espacios y prácticas, que se traducen en oportunidades y privilegios disímiles que condicionan las trayectorias de las personas. En general, las mujeres suelen ser discriminadas en el mercado de trabajo con desiguales oportunidades, salarios y estabilidad laboral a pesar de contar con igual título educativo que los varones, en especial en la entrada a ámbitos laborales históricamente asociados al mundo masculino (Jacinto y Millenaar, 2015). Ser mujer en este contexto y compartir espacios con mujeres, como en los Centros de Formación Profesional y Laboral (CFP y CFL), permite conocer sus historias y adentrarse en las condiciones de desigualdad que también se hacen presentes en la estructura, gestión y organización de estos ámbitos educativos. En su mayoría, los cursos que ofrecen estas instituciones se encuentran implícitamente diferenciados por género, contribuyendo a perpetuar las desigualdades en el acceso a puestos laborales, condiciones y expectativas vitales.

En el conjunto del sistema educativo nacional, es precisamente en la modalidad de formación profesional (FP) uno de los espacios en los que donde más se visibilizan estas desigualdades. Si bien en los últimos años se ha evidenciado un alza en la participación de mujeres en la FP, las trayectorias femeninas y masculinas siguen siendo marcadamente diferentes con relación a las oportunidades de empleo luego de participar en estos dispositivos. En muchos casos, la capacitación laboral no sólo es insuficiente para que las mujeres alcancen puestos de trabajo 'de calidad' sino que en algunos casos, refuerza la inserción de las mujeres en trabajos de menor remuneración y mayor precarización, debido a que se les ofrece una capacitación vinculada a tareas típicamente femeninas.

En Argentina, la FP se encuentra comprendida dentro de la modalidad de educación técnico profesional (ETP), la cual está actualmente regulada por la Ley de Educación Técnico Profesional (LETP) N°26058. Al tratarse de una educación para el trabajo, la FP persigue el objetivo de desarrollar, actualizar y preparar capacidades de las personas para el trabajo, logrando el dominio de las competencias básicas que se requieran en el ámbito económico-productivo. Según la LETP, los CFP/L ofrecen cursos que buscan fomentar el empleo mediante propuestas institucionales y educativas no escolarizadas a corto plazo, que giran en torno a la formación inicial y continua, y a la inserción laboral, y están relacionados con las necesidades del mercado laboral regional y local.

En el presente artículo se presentan los resultados de una investigación que abordó las trayectorias educativo-laborales de mujeres que asistieron a CFP/L entre los años 2010 y 2020 en la ciudad de Bahía Blanca. Específicamente se buscó caracterizar los motivos y condiciones que orientaron la elección de las mujeres por la formación

profesional en CFP/L, considerando los factores que operaron como facilitadores y obstaculizadores en sus trayectorias y analizar las relaciones que se establecen entre formación profesional y género.

El artículo se organiza en cuatro partes. En la primera se desarrollan algunas consideraciones teóricas sobre las relaciones entre educación y trabajo desde una perspectiva de género. En especial, se focaliza en la conceptualización de las trayectorias formativas. En una segunda parte, se presenta el contexto y el diseño de la investigación. Se trata de un estudio de tipo cualitativo recurrió a herramientas del diseño narrativo-biográfico con el propósito de recuperar la perspectiva de las mujeres para la comprensión de sus trayectorias educativo-laborales. En la tercera parte se presentan los resultados de la investigación. Se organizan teniendo en cuenta la estructura de la oferta formativa, las expectativas, los facilitadores y obstaculizadores de las trayectorias formativas y la relación entre éstas y las tareas de cuidado. Por último, se presentan algunos comentarios finales.

1. Las relaciones entre género, trabajo y trayectorias educativas

La revisión de la literatura nacional sobre la relación entre educación y trabajo permite reconocer la diversidad de perspectivas de abordaje y ejes de análisis. Es posible identificar perspectivas de abordaje estructural (Pérez, 2018; Pérez y Busso, 2018, y Pérez, Deleo y Fernández Massi, 2013), psico-institucional (Bloj, 2017; Jacinto, 2015; Millenaar, 2014; Jacinto y Millenaar, 2012 y Gallart, 2006) y biográfico (Llosa, 2012; Millenaar, 2014; Visotsky, 2016; D'Andrea y Buontempo, 2018 y Gimeno, 2019); y ejes de análisis como la relación educación-trabajo, la formación técnico-profesional y las trayectorias educativo-laborales.

En general, las investigaciones evidencian que existe una estructura desigual de oportunidades que configura escenarios disímiles para lxs sujetxs² a la hora de acceder a ofertas laborales, y que la modalidad de FP ha sufrido transformaciones sustantivas en las últimas décadas por lo que es necesaria una reconfiguración de los saberes del campo.

Desde una perspectiva macrosocial que integra aportes de la Economía y la Sociología, las investigaciones desarrolladas por Pérez (2018), Pérez y Busso (2018), y Pérez, Deleo y Fernández Massi (2013), analizan la relación entre jóvenes, educación y trabajo, focalizando en las desigualdades sociales y de género, y en sus inserciones y trayectorias laborales. Las primeras lo logran desde un enfoque cuantitativo, mientras que la última lo hace desde un enfoque mixto. En términos generales, evidencian la existencia de una estructura desigual de oportunidades que subyace en la configuración de escenarios disímiles para las juventudes a la hora de acceder a ofertas laborales. En cuanto a aquellas investigaciones que analizan la formación técnico-profesional y los CFP desde una perspectiva psico-institucional,

se encuentran los estudios de Bloj (2017), Jacinto (2016), Millenaar (2014), Jacinto y Millenaar (2012) y Gallart (2006). Todas las autoras coinciden en que la formación profesional ha sufrido transformaciones sustantivas en las últimas décadas por los grandes cambios sociales, económicos y culturales, y el debilitamiento de los soportes institucionales en las biografías individuales, por lo cual resulta necesaria una reconfiguración de los saberes del mundo laboral. Entre los estudios en materia de EDJA y formación profesional que buscan reconstruir las trayectorias educativo-laborales de lxs jóvenes y recuperar la voz de las mujeres (desde perspectivas psico-social y centradas en lxs sujetxs), se ubican las investigaciones de las autoras Llosa (2012), Millenaar (2014), Visotsky (2016), D'Andrea y Buontempo (2018) y Gimeno (2019).

El buceo bibliográfico muestra que el género se considera una variable que condiciona el desarrollo de las trayectorias laborales de lxs estudiantes. La mayoría de las investigaciones abordan el tema desde múltiples perspectivas, siendo escasas las producciones que contemplan la temática exclusivamente articulando la perspectiva de las mujeres y la totalidad del grupo etario que contemplan los CFP/L.

En la presente investigación, las trayectorias educativa-laborales de mujeres fueron comprendidas desde una perspectiva temporal y relacional. La construcción biográfica se realiza desde una particular posición en el espacio social, definida por la posesión de diferentes formas de capital (económico, cultural, social y simbólico), desde las cuales lxs sujetxs van configurando sus trayectorias. Desde una mirada estructural constructivista propuesta por Bourdieu (2006), el mundo social se concibe desde una doble perspectiva: la perspectiva de lxs sujetxs, es decir, la subjetividad, y las estructuras sociales objetivas desde una perspectiva relacional. Por ello, se entiende a las trayectorias educativo-laborales como la sucesión de decisiones y prácticas llevadas adelante en relación con las esferas educativa y laboral en las que se interrelacionan condicionantes estructurales, experiencias institucionales y las subjetividades.

Las trayectorias pueden ser consideradas como “la particular articulación de las dimensiones subjetivas y las condiciones objetivas en que se desarrolla una trayectoria vital” (Muñiz Terra, 2012, en Terigi y Brioscioli, 2020, p.121). En esta coyuntura, la variabilidad del tiempo es clave. La relación con la temporalidad (pasado, presente y el futuro) implica sostenerse desde una perspectiva que contempla recorridos, construcciones y configuraciones que no suponen una linealidad cronológica o una simple relación causa-efecto, sino la atribución propia de significados según las experiencias de vida de cada sujetx con su propio marco de referencias. Es decir, las trayectorias son resultantes de un complejo entramado de “interacciones entre condicionantes estructurales y contextuales, las mediaciones institucionales y las estrategias subjetivas puestas en juego por cada individuo” (p.122). Sobre esta

premisa, se sostiene que las mujeres construyen sus trayectorias de formación (tanto educativas como laborales) en el entramado de sus percepciones subjetivas como mujeres, las posibilidades objetivas de su entorno social y las particularidades institucionales de los CFP/L (que configuran determinados patrones o especificidades de formación distinto de otras ofertas educativas). De esta manera, la formación -en estrecho vínculo con la idea de trayectoria- abre las puertas para comprender a las mujeres como personas en permanente proceso de aprendizaje que involucra necesariamente la dimensión temporal: lo pasado, lo presente y lo futuro.

En las narraciones biográficas la construcción es retrospectiva por lo que resulta útil sostener una mirada temporal sobre las reconstrucciones y considerarlas un cúmulo de experiencias del pasado así como de aspiraciones, planes a futuro y/o expectativas. Las percepciones, expectativas y estrategias de construcción de proyectos están enmarcados en una lógica individual y social, y en un futuro condicionado por el presente, dado que involucran aquello que se espera como posible o lo proyectable para la propia biografía, sin que necesariamente se tenga certeza de alcanzarlo totalmente (Corica, 2010).

Así, comprender la complejidad inherente a los procesos de formación de las mujeres, implica concebirlos inscriptos en un campo conformado por múltiples relaciones y dimensiones. Los procesos de formación se desarrollan en determinadas coordenadas socio-históricas, en el marco de una trayectoria de vida particular y en una institución concreta. El análisis de experiencias formativas en centros de formación profesional permite identificar una oferta educativa que configura procesos educativos tendientes a la reproducción de desigualdades de género (Morgade, 2016). Por un lado, se encuentran cursos dictados desde una perspectiva igualitaria cuyo fin último es mejorar la empleabilidad tanto de hombres como mujeres, no diferencia su oferta de capacitación por sexo. Por el contrario, otros se rigen por abordajes diferenciados que trabajan específicamente con público femenino o masculino desde la retórica de derechos (Millenaar, 2014). En estos casos, se reproducen una serie de estereotipos sociales propios de construcciones que asignan responsabilidades y roles a hombres y mujeres de manera diferenciada. “Por lo general, por un lado, cursos de costura, cocina, peluquería, cuidado de ancianos, etc. orientados hacia las mujeres y, por el otro, cursos de electricidad, plomería, carpintería, soldadura, etc., orientados a los varones” (Millenaar, 2013: 330). Estos estereotipos terminan por condicionar el desarrollo de sus identidades como personas, sus cosmovisiones y sus proyectos de vida, constituyendo lo que se denomina género. Así, se definen roles y tareas de acuerdo al sexo, “reservando prioritariamente para el hombre la esfera pública de la producción y para la mujer la esfera privada de la reproducción y el cuidado de los otros” (Silveira, 2001). De la misma manera, Flahault (2006) percibe que “las trayectorias femeninas se diferencian respecto de las de los varones porque se ven orientadas por mandatos de género que asignan roles específicos a

los sexos en relación al trabajo” (Millenaar, 2013). La dualidad naturalizada femenino-masculino termina por establecer actividades y características distintivas para cada género de manera arbitraria que se derivan de oposiciones sociales (Bourdieu, 2000). Esta interiorización de roles de género se corrobora con la expectativa social, dado que las actitudes suelen concordar con lo esperado para cada género, es decir, con las convicciones sociales. Así, ser mujer o varón es resultado de una producción histórica y cultural, basada en el proceso de simbolización.

Desde el campo de los Estudios de Género y Sexualidad basados en una perspectiva crítica, se evidencian que en las instituciones educativas se procesan y reproducen sentidos sobre lo que se consideran la feminidad y masculinidad “adecuadas”, además de distintas formas abyectas de habitar el cuerpo sexuado. El género, entonces, es una categoría relacional y se refiere a una construcción basada en relaciones de poder (Morgade, 2016). La desigualdad de género es multidimensional y es consecuencia, no sólo del mercado de empleo discriminatorio, sino también del “proceso de socialización familiar, institucional y de las subjetividades de varones y mujeres que se configuran muchas veces adhiriendo a los mandatos de género establecidos” (Millenaar, 2014).

Si bien en los últimos años se ha evidenciado un alza en la participación de mujeres en la FP, las trayectorias femeninas y masculinas con relación a las oportunidades de empleo son marcadamente diferentes (Millenaar, 2013). La autora sostiene que en muchos casos, la capacitación laboral es insuficiente para que las mujeres alcancen puestos de trabajo ‘de calidad’ y en algunos casos refuerza la inserción de las mujeres en tareas de menor remuneración y mayor precarización.

La relevancia de abordar el género como dimensión de análisis reside en que es un eje organizador en las biografías que implica accesos diferenciales a recursos y oportunidades (Fraga, 2009). Siendo que en las relaciones de clase se hallan imbricadas las relaciones de género, es de suma importancia sostener un análisis de las prácticas cotidianas que dé cuenta de ellas dado que efectivamente resultan indisociables. Al considerar al género como una categoría social que se impone sobre un cuerpo sexuado (Scott, 1996), se puede abordar como una “experiencia vivida, como un sistema vivido de significados y valores que guía las prácticas sociales e individuales” (en Fraga, 2009, p.3), en tanto en los sistemas sexo-género, se configuran prácticas, símbolos, representaciones normas y valores sociales a partir de las diferencias sexuales (De Barbieri, 1993).

2. Contexto y diseño de la investigación

La investigación se enmarcó en un paradigma interpretativo interesado en comprender las trayectorias de mujeres que estudiaron en CFP/L, desde su propia perspectiva. Consistió en un estudio cualitativo que adoptó herramientas del método

narrativo-biográfico como forma de investigación social que privilegia a la subjetividad como fuente central de conocimiento y focaliza en la complejidad del discurso narrativo, la secuencia temporal y el contexto (Bolívar, 2012).

La investigación se realizó durante el período 2020-2022 en Bahía Blanca, ciudad ubicada al sudoeste de la provincia de Buenos Aires que cuenta con 8 de los 139 CFP/CFL que existen en la jurisdicción bonaerense.

En lo relativo a la gestión de dichos espacios, Jacinto (2010) señala que es posible reconocer la convivencia de tres modelos distintos: 1) modelo con participación de actores sociales del trabajo (sindicatos, empresas); 2) modelo con anclaje territorial/religioso/ONG; y 3) modelo escolar puro (en Millenaar, 2016). En el caso de la ciudad de Bahía Blanca, pueden encontrarse tanto CFP como CFL (modelo con participación de actores sociales del trabajo). En el primer caso, pueden tratarse de CFP puros (modelo escolar puro) o CFP puros confesionales (modelo de anclaje religioso), ambos pertenecientes al Ministerio de Educación de la Nación. Los confesionales, específicamente, ingresan al servicio por elección del equipo directivo sin mediar procesos de selección del Consejo Escolar de la ciudad. En la localidad de Bahía Blanca, los CFP N°401, 403 y 404 se clasifican como puros, así como el anexo del primero que funciona en las dependencias de la Unidad Penitenciaria N°4 de la ciudad. Como puros confesionales, se hallan los CFP N°402 y 406, que dependen del Arzobispado y de la congregación salesiana, respectivamente. Este último, el 406, funciona en las dependencias de la parroquia La Piedad, en Bahía Blanca. Por su parte, los CFL pertenecen al Ministerio de Trabajo y su oferta se rige bajo las normativas del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET). Los CFL que se localizan en la ciudad son el N° 405 creado por la Confederación General del Trabajo (CGT), el N°407 dependiente de Asociación de Trabajadores del Estado (ATE) y el N°408, organizado bajo las directivas de la Unión Obrera Metalúrgica (UOM). En el Cuadro 1 se presentan los CFP/L de la ciudad de Bahía Blanca organizados según tipo de gestión.

Cuadro 1: Tipos de CFP/L en Bahía Blanca

Dependientes del MINISTERIO DE EDUCACIÓN					Dependientes del MINISTERIO DE TRABAJO		
Centros de formación profesional (CFP)					Centros de formación laboral (CFL)		
Modelo de anclaje religioso		Modelo escolar puro			CFL N°405 (CGT)	CFL N°407 (ATE)	CFL N°408 (UOM)
CFP N° 402 (Arzobispado)	CFP N° 406 (Congregación salesiana)	CFP N° 401 y ANEXO	CFP N° 403	CFP N° 404			

Fuente: elaboración propia.

De la totalidad de estos espacios, se accedió a entrevistar a mujeres que estudiaron en los CFP/L N° 401, 402, 403, 405, 406 y 407 entre los años 2010 y 2020. En términos generales, los cursos más elegidos por las mujeres son los relacionados a la costura, moldería, lencería y modista. Luego se encuentran aquellos relacionados con la estética, como peluquería y afines, y/o depilación, y los que posibilitan la suma de puntajes para obtener trabajo en instituciones, como los de auxiliar y limpieza institucional, manipulación de alimentos, cocinera de comedor escolar y conservas y embutidos. En menor medida, eligen cursos relacionados con el diseño gráfico y serigrafía, administración, computación, modelado en porcelana fría, entre otros.

Se entrevistó a informantes clave (IC), de los CFP N° 402 y 406, y al CFL N° 407, quienes indicaron que el promedio general de matrícula es de 650 estudiantes por institución con predominio de la presencia de mujeres. En todos los casos, la población que accede a estos centros es caracterizada como “vulnerable”, “de escasos recursos” y sectores muy variados: sectores populares y “medio-bajo”. El horario más elegido por las mujeres al momento de elegir cursar en un CFP/L suele ser mañana y tarde, hasta las 17hs, en coincidencia con el horario escolar de sus hijos.

El proceso de recolección de información se llevó a cabo en dos instancias. En un primer momento, se realizaron entrevistas semiestructuradas y grupos focales a mujeres jóvenes y adultas que estudiaron en un CFP/L en Bahía Blanca durante el período mencionado. Esto posibilitó un primer acercamiento a la caracterización de las trayectorias de vida personales contextualizadas socio-históricamente y a las características principales de su FP (condiciones y/o motivos por los cuales eligieron esta modalidad, facilitadores y obstaculizadores que identifiquen en su trayectoria

educativo-profesional en su tránsito por un CFP y posteriormente, etc.). Se trató de un muestreo de grupos sociales definidos de antemano (Flick, 2004), y los criterios que guiaron la construcción de la muestra fueron por significatividad (Guber, 2004) y por bola de nieve (Taylor y Bogdan, 1992). En total, se realizaron 40 entrevistas y 2 grupos focales, tanto a mujeres estudiantes como a informantes clave que permitió conocer las particularidades de la población de mujeres que acceden a los espacios de CFP/L, identificando cuáles son los cursos más elegidos por ellas y los motivos de dicha elección (gusto y/o interés por la temática que aborda el curso, conveniencia horaria, cercanía al hogar, posibilidades económicas, etc.).

En un segundo momento, se seleccionaron 10 relatos en función de la significatividad y la posibilidad de focalizar en hechos, prácticas, verbalizaciones o particularidades de la trayectoria de vida de cada mujer. Los relatos permitieron identificar la forma en que están integrados en un sistema de significados y de relaciones sociales más amplias y la diversidad inherente a estas dimensiones. Se analizaron 5 relatos orales de 11 mujeres que habían sido previamente entrevistadas, que permitieron dar cuenta de las desigualdades que enfrentan por su condición de género al decidir concurrir a estos espacios y las dificultades que se les presentan al intentar conciliar su vida personal con su vida laboral, configurando una “doble jornada” de trabajo: la vinculada a su profesión específica y la de las tareas de cuidado del hogar asociadas típicamente al género femenino. Este análisis se realizó mediante el uso del método comparativo constante y los datos resultantes fueron triangulados y complementados con el análisis de datos estadísticos sobre variables de interés.

3. La percepción del género como condicionante las trayectorias formativas

Las mujeres entrevistadas identificaron que su condición de género (*ser mujer*) influye de alguna manera sus posibilidades de formación y, con ello, las opciones y oportunidades laborales que pudieran obtener.

Género y oferta formativa

Si bien entienden que la formación es independiente del sexo-género de quien decida formarse, y no reconocen que haya una diferencia explícita entre hombres y mujeres, en sus expresiones es posible reconocer que existen cursos para unos y otras:

Los cursos que dan puntajes están dirigidos a toda persona interesada, no importa el sexo o género. ¡En cuestión de estudio no veo diferencias de género, quizás en trabajos sí! No todos los trabajos son para mujeres (como trabajar en depósitos cargando mercadería pesada) y no todos los trabajos de mujeres son para hombres (la limpieza es más factible que la haga una mujer) en géneros como travestis, trans, etc. Esto depende del empleador como los

ve o los tiene catalogados. En estos casos si hay discriminación (E23)

No... justo en los cursos de costura no se anotó ningún varón pero tranquilamente podría haber ido, no se limitaba a mujeres nada más. Y después, yo vi, pero no bien, pero había otros cursos en el mismo centro. Fideero, electricista, algo así, y había algunas mujeres, no creo que se discrimine ni nada (E2)

Resulta interesante en el análisis de sus decires, la diferenciación de trabajos según género y el carácter excepcional de la participación de un hombre en determinado curso (costura) o viceversa, porque *suele ser* una profesión 'de/para mujeres u hombres'. En el caso de los cursos que se perfilan destinados para el género femenino, identifican que los hombres que acceden representan una cantidad proporcional muy reducida. Esto lo atribuyen a una autoexclusión por parte de cada persona, especificando que de ninguna manera lo relacionan con una distinción por género propia de los cursos, es decir, que la diferenciación no está asociada a una decisión institucional:

E19: Había hombres. En los cursos que yo he hecho, había hombres. En el primero, había dos. Y ya después en los otros no. Pero vuelvo a decirte lo mismo... no creo que sea por un tema de que "no los anoten", si no que ellos no se anotan.

Claro, digamos como que se autoexcluyen.

E19: Claro. Hay uno que fue porque lo que más le interesaba era el tema de saber las piezas y como "toquetear" la máquina con una llave. El mismo profesor... el profesor es hombre. Y se sienta en la máquina y se pone a la par nuestra y nos pasa el trapito sabés cómo, ¿no?

Y vos creés que esta "autoexclusión", que se hace, ¿es porque se asocia la costura al ámbito femenino?

E19: siempre fue, digamos, "la que cose es la mujer". O sea, siempre... de la misma manera que hay más mujeres que se sientan a coser en una máquina, el que agarra el destornillador y la pinza para arreglarla generalmente es un hombre. No es mi caso. Mi marido es mecánico, voy y le robo las máquinas y me pongo a arreglarla yo.

En las trayectorias investigadas se identifica una estructura desigual de oportunidades que subyace y contribuye a crear escenarios diferentes según género a la hora de acceder a ofertas o propuestas formativas, conforme lo sostiene la literatura sobre el tema a nivel nacional. Parte del análisis que realizan D'Andrea y Buontempo (2018) sobre la producción y reproducción de estereotipos de género en instituciones de formación a nivel nacional, indica que la forma en que se representan los estereotipos de género en las instituciones de formación contribuye

a definir la elección de determinados cursos de lxs estudiantes así como sus valoraciones sobre la formación recibida y sus expectativas educativas, laborales y familiares. El posicionamiento que la institución adopte en su forma de impartir la formación profesional (FP) es un factor importante a considerar, dado que impacta en la construcción de subjetividad de las/os estudiantes (Jacinto y Millenaar, 2012). Dos informantes claves consultadas que se desempeñaban en los roles de directora y secretaria en un CFP, sostuvieron que si bien como institución no desarrollan cursos dirigidos a determinado género desde lo formal y 'lo explícito', existen diferentes propuestas según las demandas y en función de quienes suelen asistir. El barrio, la situación económica, la rutina cotidiana de quienes participan, la proporción de hombres, mujeres y/o disidencias, entre otras, suele conformar una información de base que es insumo para la posterior toma de decisiones sobre la oferta anual de cursos. En este sentido, las entrevistadas identifican que en la práctica existen instituciones de FP que se perfilan hacia un alumnado femenino y/o masculino, y eso se traduce en los cursos que ofrecen, lo cual coincide con las teorizaciones respecto de las diferentes formas de abordaje de género en los dispositivos de FP que propone Millenaar (2014): igualitario o diferenciado. La autora sostiene que en las instituciones que imparten FP, en muchos casos, circulan discursos que terminan por ser contrastantes en lo referente a la dimensión de género.

El análisis de los relatos de informantes clave y/o mujeres entrevistadas permiten visibilizar la reproducción de estereotipos de género, asociando y destinando implícitamente profesiones hacia uno u otro desde una mirada binaria. Al sostener discursos tales como *“los cursos de hombres que tenemos...”*, *“tenemos hombres en peluquería...”* o *“en electricidad se han anotado mujeres”*, se refuerza una ideología de género que reafirma la asociación de profesiones para uno u otro género y la exclusión no declarada de estudiantes en determinados cursos. Por ello, el posicionamiento de género adoptado institucionalmente impacta en la decisión de estudiantes hombres y/o mujeres por realizar determinado curso. Como en la mayoría de las instituciones sucede, en los CFP/L se configuran procesos educativos tendientes a la reproducción de desigualdades de género (Morgade, 2016), construyendo subjetividades y habitus que orientan las trayectorias estudiantiles en tanto principios generadores y organizadores de las prácticas y representaciones sociales (Cabrera, 2012). Cuando estos habitus se refuerzan, se naturalizan y se asumen como única forma de organización o actuación frente a determinadas prácticas sociales, logran producir y reproducir ciertas divisiones y jerarquizaciones (como las diferencias de clase o género) que perpetúan determinada estructura social.

Expectativas: el futuro del pasado

Desde una perspectiva temporal, las expectativas de las mujeres se relacionan con los deseos a futuro que las motivó a formarse profesionalmente en un CFP,

mientras que el relato de su experiencia supone la resignificación de esa trayectoria de formación, es decir, 'el pasado traído al presente'. Si bien se considera la trama vincular que amalgama los niveles de interacción que construyen las trayectorias, a modo analítico se distingue lo estructural/lo institucional/lo subjetivo a fin de ahondar y focalizar en especificidades propias de las experiencias subjetivas y particulares de las entrevistadas.

En el marco de esta investigación, se considera que pasado, presente y futuro se conjugan necesariamente en la dinámica de *reconstrucción* biográfica de las experiencias de vida de las mujeres. Si bien los deseos de cada individuo se presentan como propios, indefectiblemente entra en juego la dimensión social, el contexto que impone restricciones y posibilidades que delimitan los horizontes de las proyecciones a futuro.

En términos generales, las expectativas previas que tenían las mujeres pueden pensarse desde la distinción analítica propuesta por Millenaar (2014):

- **Trabajo como proyecto necesario pero subsidiario del educativo**

Aprender algo nuevo o algo que le gustaba: "Me pareció una buena oportunidad de aprender algo que me gusta en un lapso de tiempo breve, gratuito y con alta posibilidad de emprender una salida laboral propia." (E13); "Mis expectativas eran aprender algo nuevo." (E23)

- **Trabajo como proyecto central**

a) Capacitación inicial y/o continua: "Más que nada fue capacitación de lo que yo ya trabajo." (E4); "Lo hice con proyección a salida laboral desde mi hogar." (E5); "Mi interés para comenzar los cursos siempre fue capacitarme para poder trabajar." (E7)

b) Obtener y/o ampliar sus conocimientos: "Lo hice para poder generar una fuente de ingresos con los productos que aprendí con el curso" (E10); "Lo que buscaba en los primeros es saber técnicas de trabajo, ya que me gustaba la costura y había tomado la decisión de trabajar en ello, y en estos últimos ampliar conocimientos de la parte industrial, manejo de finanzas y forma de trabajo." (E20)

c) Cambiar de trabajo: "Decidí hacerlos para cambiar de trabajo." (E15)

- **Hacer algo para ellas mismas**

'Hacer algo' o mantenerse activa como adulta: "Decidí estudiar, activarme, como adulta." (E23); "En principio fue porque me encanta hacer algo, luego tuve cambios en mi vida y lo tomé como fuente de trabajo". (E28)

Experiencias: el pasado reconstruido en el presente

Respecto a la experiencia por su paso por los CFP, las mujeres utilizaron algunos adjetivos tales como 'hermosa, positiva, gratificante, conforme, completa, espectacular, excelente', entre otros, para calificarla. La mayoría demostró haber

tenido una experiencia de formación positiva, en tanto sólo una de ellas la caracterizó como negativa debido a la dificultad de sostener las clases prácticas educativas mediadas por virtualidad en el contexto de pandemia y no lograr una salida laboral inmediata luego de finalizar el curso. Algunas remarcan la superación de sus expectativas previas y que, de tener la posibilidad, volverían a realizar cursos en un CFP/L.

Las experiencias sostenidas desde una valoración positiva, giraron en torno a tres grandes grupos de posibilidades y/o procesos que resultaron beneficiosos para las alumnas. En este sentido se destacan:

1. La formación continua: Las alumnas relataron que la FP obtenida tras su paso por el CFP/L fue útil para su profesión previa, en el sentido en que pudieron profundizar y actualizar sus conocimientos. Sostienen haber logrado un aprendizaje efectivo.

2. La inserción sociolaboral: Las mujeres sostuvieron que haberse formado en un CFP/L les permitió trabajar autónomamente y tener su taller de trabajo vinculado a lo que estudiaron y a las posibilidades que les brindó la formación en dicha institución. Además, manifiestan haber obtenido una salida laboral efectiva e inmediata luego de cursar y haber podido dejar de trabajar bajo patrón.

3. El crecimiento/la transformación personal: Sobre este punto, expresan que la FP les permitió crecer personal y profesionalmente, y superar sus expectativas previas.

Es posible pensar, entonces, al CFP/L como una herramienta de inserción sociolaboral, y como un dispositivo de crecimiento personal y de capacitación profesional inicial y continua, cuyas posibilidades reales en la mayoría de los casos giran en torno a la salida laboral efectiva (aumentando las oportunidades laborales y con ello la obtención de un ingreso económico), la especialización y actualización en uno o más oficios, y la mejora de su propia apreciación personal.

Aspectos facilitadores y obstaculizadores en los trayectos formativos

Tras su paso por los CFL/P, la resignificación de sus experiencias permitió a las mujeres identificar aspectos que contribuyeron o dificultaron la concreción de sus expectativas.

Los aspectos facilitadores identificados pueden agruparse en cuatro dimensiones que si bien se encuentran interrelacionadas, se las distingue con un propósito analítico: a) institucional, b) vincular, c) económica y d) personal.

En relación con la dimensión institucional, se destacan las buenas referencias sobre el CFP/L que informaron previamente a las mujeres sobre los cursos que se ofrecen en estas instituciones. Estas opiniones eran sostenidas mediante el 'boca a boca' y provenían, en la mayoría de los casos, de la experiencia de estudiantes que

asistieron previamente. Las referencias giraron en torno a la certificación de los cursos y la validez de las credenciales obtenidas, y con ello, a la *'seriedad'* (en palabras de las entrevistadas) que promete una formación de esta índole. De la misma manera, la calidad que evidencia la propuesta educativa ofrecida, caracterización sostenida sobre la idea de la complejidad de los temas abordados y lo completos que resultan ser los cursos. En el caso de mujeres que son madres, los bloques horarios y la cantidad de horas semanales que ofrece la institución para determinados cursos resultan facilitadores. Consideran que los bloques horarios ofrecidos contribuyen a su rutina cotidiana con familiares a cargo, principalmente para el caso del cuidado de las infancias. Es importante considerar que si bien la maternidad y tareas de cuidado son sostenidas como situaciones que condicionan las posibilidades de estudio, las mujeres reconocen que desde la institución operan mecanismos y/o dinámicas que favorecen que mujeres que son madres puedan acceder a los cursos.

En relación con la dimensión vincular, operan como posibilitadores de las trayectorias: a) el grupo de compañeras/os, b) el vínculo con profesoras/es, autoridades y personal auxiliar que trabajan en la institución y c) quienes acompañan a ingresar al CFP/L.

En relación con la dimensión económica, se destacan como facilitadores: a) la gratuidad, b) una 'cooperadora accesible' y c) ser la opción más económica.

Cabe destacar sobre el ítem de la gratuidad, una estudiante evidenció emociones vinculadas al enojo o molestia, dado que considera que existen personas que se anotan en cursos porque son gratis, 'porque sí', y logran obtener un cupo para luego abandonar o 'no tomárselo en serio'. En ese sentido, sostiene que terminan quitándole el lugar a personas que realmente están interesadas en realizarlo, desperdiciando tiempo, lugar, recursos, entre otras, cuando podrían ser aprovechados por otras personas. Este descontento por el 'abuso' en relación con la gratuidad es evidente cuando E19 cuenta:

Pero la gente no le da valor. No le da valor a los cursos, que son gratuitos, que aprendés muchas cosas... A mí sinceramente me duele, más que nada por la gente, por el profesor que se esmera y que hace muchas cosas... Sinceramente no lo saben aprovechar. Y uno dice "pucha por ahí... si lo cobran por ahí siguen yendo". Pero no, en serio, la gente no sé porqué pero no lo aprovecha.

Finalmente, referido a la dimensión personal, se señalan como facilitadores: a) la cercanía a la institución, b) los horarios convenientes (en estrecho vínculo con la propuesta educativa desde lo institucional), c) la inserción laboral efectiva y d) la pandemia (en uno sólo de los casos).

Entre los factores que operaron como obstaculizadores de las trayectorias, las mujeres destacan: a) La pandemia por COVID-19 y sus consecuencias durante

los años 2020-2021 Principalmente nombran la dificultad de sostener actividades de enseñanza virtual, la influencia de esta contingencia en las clases prácticas y la entrega de certificados de acreditación de los cursos. b) El papel de madre y responsable de las tareas de cuidado del hogar. En estos casos, se observa que se vinculan a factores propios de un determinado momento en la vida de las mujeres. c) El ingreso a los cursos. Como se trata de una decisión al azar que no depende de ellas, es un factor que muchas veces imposibilita que se eduquen profesionalmente en cursos de su interés.

Maternidad y tareas de cuidado

Existen papeles diferenciados socialmente ‘de varones’ y ‘de mujeres’. En este abordaje de género desde el binarismo, se evidencian obligaciones para las mujeres y/o feminidades que se reflejan en sus trayectorias laborales y educativas, como es el caso de la maternidad. Las tareas de cuidado repercuten indefectiblemente en particular en este grupo, confluyendo en una doble jornada de trabajo, una paga y otra impaga. Diferentes encuestas sobre el uso del tiempo³ demuestran que en la región las mujeres son quienes destinan más tiempo a las tareas de cuidado y al trabajo doméstico no remunerado. Esto es notorio cuando algunas entrevistadas mencionan que:

Soy madre, tengo dos niños, así que el curso me daba la posibilidad de cursarlo en un horario en que ellos cursaban la escuela. (...) quizás cuando mis hijos sean más grandes poder hacer un curso, una carrera, que me den los horarios. Estaba muy bueno, porque era en el horario de los chicos de la escuela y era una vez por semana (E4).

(...) tal vez podría trabajar desde mi casa haciendo arreglos, en ese momento tenía a mi hija más chica con problemas de salud y me demandaba mucho tiempo ir a los médicos y estudios que le hacían (E6).

La asunción de prácticas no remuneradas afecta a su autonomía económica y termina por limitar su participación en el mercado laboral. Así, se reducen las posibilidades de generar ingresos propios y se restringe su acceso a la seguridad social, dimensión fuertemente vinculada al empleo formal. En el caso de la mayoría de las mujeres que participaron de las entrevistas, mencionan que gracias a lo que aprendieron en los diferentes cursos pudieron contribuir a la economía familiar, ya sea produciendo alimentos y vendiéndolos (generalmente a modo de emprendimiento desde su casa) o bien, elaborando productos para consumo propio intrahogar.

La Encuesta Nacional sobre Uso del Tiempo y Trabajo No Remunerado (INDEC, 2020) sostiene que “el uso y distribución del tiempo de las personas entre distintas actividades, se encuentra mediado por la división sexual del trabajo, que da cuenta de actividades y tiempos diferentes entre varones y mujeres” (p.10). En ese sentido, tanto el género como el nivel socioeconómico operan como factores que potencian y

reproducen la desigualdad en el uso del tiempo. La sobrecarga que se imprime sobre las mujeres en relación con las tareas de cuidado deja en evidencia una desventaja específica para ellas, condicionando la posibilidad de un desarrollo exitoso de sus trayectorias laborales.

En el caso de las mujeres entrevistadas que manifestaron realizar tareas asociadas a la maternidad y las tareas de cuidado, las opciones laborales que se presentaron posterior a su FP se relacionan con: 1) el trabajo/emprendimiento desde el hogar (con posibilidad de generar ingresos de forma paralela a las tareas de cuidado), 2) el trabajo y/o formación en horarios en que sus hijas/os no se encuentran bajo su cuidado, 3) el trabajo como complemento del ingreso familiar fuerte (el ingreso económico de mayor sustento es realizado por otro miembro familiar, generalmente asociado con la figura del padre/esposo de familia). Estas posibilidades son distintas en el caso de mujeres que no son madres o bien, que son adultas/mayores sin tareas de cuidado. En este caso, la FP y las posteriores salidas laborales se asocian con: 1) crecimiento personal, 2) una fuente de ingresos fuerte/sólida (“poder vivir de eso”) y 3) sentimiento de realización en una actividad gratificante y postergada (por su rol de madre, principalmente). En este último caso, la formación se asocia con una actividad de ocio, recreación.

Se evidencia entonces que, entre otros factores, para el caso de las entrevistadas más jóvenes (19-40 años aproximadamente), la formación se relaciona más estrechamente con la salida laboral rápida, mientras que en el caso de las mayores (40-66 años), se asocia con la recreación, con el interés por la temática y con “mantenerse activa”. Para aquellas que mencionan ser madres, implícita o explícitamente, esto resultó ser un condicionante a la hora de formarse profesionalmente y/o proyectarse en un trabajo. De la misma manera, los ingresos resultantes de su labor profesional, en la mayoría de los casos, resultan “complemento” del ingreso fuerte (generalmente del padre de hogar) o “contribución a la economía familiar”. elaborando productos para evitar comprarlos.

El entrecruzamiento de las dimensiones de género y de posición social resulta clave para comprender que la forma de organización social del cuidado está estrechamente vinculada con los estratos económicos al que pertenecen las mujeres. En este sentido se entiende que la libertad para decidir la manera de organizar el cuidado de las personas se asocia fuertemente a las posibilidades de acceder a la adquisición de servicios de cuidado en el mercado o de pagar a otra mujer para la realización de estas tareas, variable que fluctúa considerablemente según las mujeres sean parte de hogares con ingresos altos, medios o bajos (INDEC, 2020). De esta forma, aquellas mujeres que pueden acceder a estos facilitadores, se ven beneficiadas a la hora de obtener más tiempo libre para destinar a otras actividades, situación limitada o incluso inexistente para aquellas mujeres que viven en hogares

de estratos económicamente bajos.

4. La pandemia por COVID-19 y sus consecuencias en las trayectorias

La emergencia sanitaria declarada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) debido al COVID-19 para el mes de marzo de 2020, implicó una reconfiguración de todas las dimensiones de la vida social. Las medidas de aislamiento y/o distanciamiento preventivo y obligatorio proclamadas por el Estado provocaron una serie de consecuencias inmediatas que repercutieron en las distintas esferas sociales, como la económica, social, cultural, educativa, entre otras. Las medidas preventivas llevaron a la suspensión temporal de las clases presenciales de los sistemas educativos en los distintos países del mundo y los Estados debieron desarrollar e implementar nuevas estrategias para sostener la continuidad del vínculo pedagógico.

En el caso de la FP, esto no fue una excepción. La continuidad pedagógica mediada por la virtualidad, fue la manera en que docentes, equipo directivo y estudiantes pudieron desarrollar sus trayectos educativos. Esto resultó un cambio abrupto que derivó en una adaptación a estrategias novedosas para la mayor parte de los actores de la FP y, en algunos casos, posibilitó la terminalidad de los cursos que se encontraban desarrollando previo a la pandemia. Sin embargo, fue un obstaculizador para la mayoría de las mujeres entrevistadas.

Una entrevistada comenzó su primer curso en un CFP en marzo de 2020. A pocos encuentros de comenzar, el curso se vio interrumpido por la pandemia: “Comenzamos de manera presencial y luego al desarrollarse la pandemia de COVID lo realicé virtual” (E1). En su caso particular, la pandemia puso en jaque sus objetivos o las expectativas que tenía sobre la FP. También relata cómo cree que afectó a sus compañeras, quienes, en su mayoría, abandonaron el curso tras proponerlo desde la virtualidad:

Quando me enteré de este curso, me anoté, pero con la idea de hacerlo presencial. Resulta que sobrevino la pandemia y el curso se empezó a dar en forma virtual. Estuve a punto de dejarlo... y dije ‘No, vamos a hacerlo virtual, algo va a salir’ *se ríe*. (...) Si bien mi idea era haberlo hecho presencial y poder compartir con otras personas en otro ambiente que no fuera el hogar, pero bueno, lamentablemente por el tema de la pandemia lo tuve que hacer virtual desde acá, desde casa, pero lo pudimos hacer bien... lo pude hacer bien, yo, en mi caso particular, por allí otras chicas no, lo abandonaron porque no era lo que querían (...)

(...) Muchas personas abandonaron el curso, no lo continuaron, yo creo que por eso, porque también iban con la idea de hacer algo presencial, de poder compartir, además del modelado, de aprender técnicas y eso, poder compartir experiencias, charlar un rato, poder salir un rato de la casa. Lo digo

porque los primeros dos o tres encuentros los pudimos hacer presenciales, allá, a principios de marzo del 2020, creo que dos encuentros se hicieron personales. Y ahí se conversaban otras cosas, no sólo de porcelana fría, experiencias personales, familiares, personales... Y yo creo que muchas personas lo abandonaron al curso por eso, porque buscaban como una 'salida de la casa', y al hacerlo virtual no lo lograron. No terminaron por eso.

Por su parte, otra entrevistada manifiesta que este acontecimiento excepcional afectó el desarrollo de la dimensión práctica de la FP en CFP, teniendo un impacto directo e indirecto en sus trayectorias:

Y bueno, después la mala suerte fue que en menos de un mes, creo que alcanzamos a estar tres semanas, empezó la pandemia, se cortó todo. Y bueno, ahí 'sonamos'. Después a mitad de año empezó el mismo curso virtual. El profesor tenía muy buena voluntad, pero bueno... no es lo mismo, vos, ver la máquina o cómo se hacen las cosas, que verla en una pantalla. Es muy distinto (E19).

Como último aspecto asociado a las consecuencias negativas que trajo consigo la pandemia, algunas de las mujeres señalan la demora en los procesos administrativos y de entrega de los certificados de acreditación.

¿Entonces vos el certificado de ese curso todavía no lo tenés?

E19: No, para nada. Y no sé si va a estar porque al final, de vuelta, fueron muy pocas clases. Yo calculo que sí porque yo, aunque sea virtual... vos tenés muy pocas faltas. Yo siempre estuve presente, pero también, con todo ese revuelo de la pandemia y todo lo que se armó, no sé sinceramente. Y bueno, a mitad de este año empezó otra vez el curso. Y yo le dije al profesor "hasta que no termine uno desde el principio hasta el final no dejo de venir" *risas*. También con el miedo... no éramos muchas. También con el miedo de que empezáramos otra vez con la variante Delta y que se volviera a cortar todo. Al principio se hizo por burbujas: eran semanas sí, semanas no. Un día se hacía virtual y dos días presencial, pero siempre por burbujas.

Por su parte, otra entrevistada afirma que "en contexto de pandemia la verdad que fue un desastre hicimos un curso en la Unión Industrial que terminamos a duras penas cuando se levantó la pandemia y no recibimos ningún certificado por ello" (E12). Por cuanto para otra mujer, "lo negativo es que se cortó, lo tuvimos que hacer en dos etapas por esto de la pandemia y bueno, tampoco nos dieron el título, no nos dieron ningún certificado" (E21). Otra entrevistada sostiene:

Y en mi caso particular, no sé si fue en mi curso o en el CFP donde yo lo hice, yo es el día de hoy que no tengo el título, el certificadito de que el curso

lo terminé, a pesar de que rendí el final (E1).

5. Comentarios finales

El análisis realizado permite señalar la existencia de discursos subyacentes en torno al género que confirman un abordaje de género diferenciado (Millenaar, 2014) en las propuestas formativas ofrecidas por los CFP/L en Bahía Blanca. La interpretación de los relatos de las entrevistadas evidenció que las posibilidades de acceso y permanencia en determinados cursos son disímiles en hombres y mujeres. Se ponen de manifiesto, entonces, un conjunto de discursos subyacentes en torno al género que confirman que existen campos profesionales dirigidos a hombres y otros distintos a mujeres, configurando escenarios disímiles en las posibilidades de FP y posterior entrada al mercado laboral. En la mayoría de los casos, el proyecto de FP de las mujeres es subsidiario a su proyecto de vida como madre y responsable de las tareas de cuidado del hogar, por lo que formarse profesionalmente es una opción a la que sólo acceden si la oferta “cuadra” con los horarios de las tareas de cuidado o rutinas de pareja. Por ello, la mayoría de ellas accede a cursos de formación en el horario en que sus hijas/os van a la escuela o inician la formación profesional cuando culminan la escolaridad.

Se evidencia que las propuestas de FP en los CFP/L se actualizan en función de las necesidades del mercado de trabajo local y se adecúan al panorama tan complejo como heterogéneo que suponen las nuevas lógicas y articulaciones en lo referente al campo de la formación para el trabajo. Sin embargo, es evidente la escasez de problematización real en lo vinculado con la transversalización de una perspectiva de género en las propuestas teórico-prácticas de FP así como en las narrativas discursivas de los agentes que participan.

En lo relativo a las expectativas, se identificaron tres grupos de razones que orientan la elección de las mujeres por la FP en un CFP/L: “trabajo como proyecto necesario pero subsidiario del educativo”, “trabajo como proyecto central” y “hacer algo para ellas mismas”. El paso por estos espacios es un posibilitador para: a) el sostenimiento de una formación continua, b) el logro de una efectiva inserción sociolaboral y c) la percepción del crecimiento y la transformación personal. Los factores facilitadores se organizaron en las dimensiones vincular, institucional, personal y económica mientras que los obstaculizadores giraron en torno a la pandemia y sus consecuencias y a la maternidad y las tareas de cuidado.

En términos generales, la investigación permitió evidenciar la escasez de estudios sobre las instituciones de CFP/L y la necesidad de abordajes sobre la temática desde otras estrategias metodológicas y desde una perspectiva de género y situada en otros contextos institucionales.

Notas

¹ Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina. Lic. en Ciencias de la Educación. Correo: melisasou@gmail.com

² Para la escritura del texto se adopta el uso del lenguaje inclusivo, no binario o no sexista como forma de escritura. Para ello, se utilizará la letra equis (x) en lugar de 'a' u 'o' al momento de nombrar grupos de personas o sujetos que puedan percibirse de diversos géneros. Esto responde a una decisión y/o posicionamiento frente a la realidad, en tanto se pretende visibilizar la diversidad de identidades contribuyendo a deconstruir el lenguaje construido históricamente desde el binarismo de género. En ese sentido, Lagneaux (2017) sostiene que "el lenguaje inclusivo, producto de un cambio de paradigma actual y aún en desarrollo, (...) nace como herramienta de disputa y se modifica atendiendo a las variables que se lo exigen(s/p).

³Aguirre, R. y Ferrari, F. (2014); Repositorio de información sobre uso del tiempo de América Latina y el Caribe (2019).

Referencias bibliográficas

Aguirre, R. y Ferrari, F. (2014). Las encuestas sobre uso del tiempo y trabajo no remunerado en América Latina y el Caribe: caminos recorridos y desafíos hacia el futuro. Serie Asuntos de Género, N° 122, Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos. *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto) biográfica*, 2, 79-109.

Bloj, C. (2017), Trayectorias de mujeres: educación técnico-profesional y trabajo en la Argentina, serie Asuntos de Género, N°145, Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Bourdieu, P. (2000), *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama (La domination masculine. París: Editions de Seuil, 1998).

Bourdieu P. (2006). *Argelia 60: Estructuras económicas y estructuras temporales*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno editores.

Cabrera, I. G. G. (2012). Los efectos de la dominación simbólica en el feminismo. *Astrolabio: revista internacional de filosofía*, 189-200.

Corica, A. (2010). Entre lo posible y lo deseable: Expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5424/ev.5424.pdf.

D'Andrea, A. M., & Buontempo, M. P. (2018). Políticas educativas en clave de género: las mujeres en la formación profesional (Corrientes, Argentina). *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 41(1), 137-162.

Gallart, M. A. (2006). Los desafíos de la formación profesional. Dirección general de cultura y educación de la provincia de Buenos Aires, *Anales de la educación común*, tercer siglo, 2(5).

Gimeno, M. V. (2019). Jóvenes, educación y trabajo: el impacto de las políticas públicas en las trayectorias educativas de los jóvenes en los Centros de Formación Profesional en Bahía

Blanca. XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.

INDEC (2020). *Hacia la Encuesta Nacional sobre el Uso del Tiempo y Trabajo No Remunerado / 1ra. ed.* - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadística y Censos - Libro digital, PDF - (Documentos de trabajo; 30).

Jacinto, C. (2016). Presentación: Educación y trabajo en tiempos de transiciones inciertas. *Páginas de Educación*, 9(2), 1-13.

Jacinto, C. (2015). "Nuevas lógicas en la formación profesional en Argentina. Redefiniendo lo educativo, lo laboral y lo social, *Perfiles Educativos*, 37 (148), 120 - 140.

Jacinto, C., Millenaar, V. (2012). Los nuevos saberes para la inserción laboral: formación para el trabajo con jóvenes vulnerables en Argentina. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(52), 141-166.

Lagneaux, M. A. (2017). El lenguaje inclusivo y la escritura académica en la universidad. *Actas de Periodismo y Comunicación*, Vol. 3, N° 1, diciembre 2017. ISSN 2469-0910 | <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas>.

Ley N°26058 DE EDUCACIÓN TÉCNICA PROFESIONAL (2005). Disponible en: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley26058.pdf.

Ley N°26206 NACIONAL DE EDUCACIÓN (2006). Disponible en: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf.

Llosa, S. (2012). "Será por todas estas cosas que me pasaron...". Un estudio de los procesos psicosociales que dan cuenta de las demandas educativas a lo largo de la vida. *Revista del IICE*, (31), 83-98.

Millenaar, V. (2016). *Procesos históricos y lógicas territoriales en la Formación Profesional en Jacinto, C. (2016). Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente: entramados, alcances y tensiones*. Buenos Aires: Instituto de Desarrollo Económico y Social (Ed.).

Millenaar, V., & Jacinto, C. (2015). Desigualdad social y género en las trayectorias laborales de jóvenes de sectores populares: el lugar de los dispositivos de inserción.

Millenaar, V. (2014). ¿Capacitar para la competitividad o promover los derechos? Retóricas de la formación profesional desde un análisis de género. *Propuesta educativa*, (41), 99-108.

Millenaar, V. (2014). Trayectorias de inserción laboral de mujeres jóvenes pobres: el lugar de los programas de Formación Profesional y sus abordajes de género. *Trabajo y sociedad*, (22), 325-339.

Millenaar, V. (2012). *Incidencias de la capacitación para el trabajo en las trayectorias laborales de mujeres jóvenes de bajos recursos (Disertación doctoral, Tesis de Maestría en Ciencias Sociales. UNGS/IDES)*.

Morgade, G. (2016). *Educación sexual integral con perspectiva de género. La lupa de la ESI en el aula*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Pérez, E. & Busso, M. (2018). Juventudes, educación y trabajo. En: Piovani, J. I., & Salvia, A. (Eds.). La Argentina en el siglo XXI: cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual: Encuesta Nacional sobre la Estructura Social. Siglo Veintiuno Argentina.

Repositorio de información sobre uso del tiempo de América Latina y el Caribe (2019): Sistemas de información: transformar datos en información, información en conocimiento y conocimiento en decisión política.

Silveira, S. (2001). La dimensión de género y sus implicaciones en la relación entre juventud, trabajo y formación. Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social. Enrique Pieck (coord.), México, D.F., Universidad Iberoamericana.

Terigi, F., & Briscioli, B. (2020). Investigaciones producidas sobre “trayectorias escolares” en educación secundaria (Argentina, 2003-2016). Pinkasz D. y Montes, N. (Comp.) Estados del arte sobre educación secundaria. La producción académica de los últimos, 15, 119-162.

Visotsky, J. (2016). Las mujeres entre el estudio y el trabajo. Temas de Mujeres, 12.

Los acercamientos a Foucault en el campo de la Sociología de la Educación en Argentina. Una hipótesis de reflexividad para un posible mapeo

Approaches to Foucault in the field of Sociology of Education in Argentina. A reflexivity hypothesis for a possible mapping

Marcela Leivas¹
Patricio Lafuente²

Resumen

El presente artículo busca realizar un ejercicio de reflexividad a partir de establecer la incógnita de si existe en Argentina una Sociología de la Educación posestructuralista, que recupere la obra de Michael Foucault. Entendiendo que de ser así debería haber un campo universitario de conocimiento donde ésta se radique. Con el objetivo de responder a esta inquietud, se realizaron tres entrevistas a referentes del campo, buscando conocer a través de sus testimonios, posicionamientos, conceptualizaciones, preocupaciones y estrategias para la resolución de las problemáticas que diagnostican. Para ello, se utilizó una metodología cualitativa de codificación, que permitió construir una serie de hallazgos que dieron cuenta de los acercamientos y las distancias que existen entre los puntos de vista de cada una de las investigadoras. Puede adelantarse como conclusión general, que entre esta pequeña muestra de investigadores en Sociología de la Educación en Argentina que toman el enfoque foucaulteano, no se podría hablar, al menos hasta el momento, de una escuela postestructuralista coherente y homogénea.

Palabras Claves: Posestructuralismo - Michael Foucault – Campo Universitario – Sociología de la Educación – Reflexividad

Abstract

This article seeks to carry out a reflexivity exercise based on establishing the question of whether there is a post-structuralist Sociology of Education in Argentina, which recovers the work of Michael Foucault. Understanding that if so there should be a university field of knowledge where it is based. In order to respond to this concern, three interviews were conducted with leaders in the field, seeking to learn through their testimonies, positions, conceptualizations, concerns, and strategies for solving the problems they diagnose. For this, a qualitative coding methodology was used, which allowed the construction of a series of findings that accounted for the approaches and distances that exist between the points of view of each one of the researchers. It can be advanced as a general conclusion, that among this small sample of researchers in Sociology of Education in Argentina who take the Foucaultian approach, one could not speak, at least until now, of a coherent and homogeneous post-structuralist school.

Keywords: Post-structuralism - Michael Foucault - University Field - Sociology of Education - Reflexivity

“Gilles Deleuze ha dicho críticamente que Foucault no debería ser considerado un historiador, sino una nueva especie de cartógrafo —de un mapa hecho para nuestro uso y no como espejo de la tierra—. “
(Dreyfus y Rabinow, 2001, p. 157)

Introducción

Si quisiéramos cartografiar la producción académica de conocimiento bajo la influencia o al modo foucaulteano de “problematizar las estructuras, las prácticas educativas y los procesos de producción de subjetividades” en la Sociología de la Educación en Argentina, primero deberíamos delimitar un territorio. Para ello son necesarios ciertos criterios que, si se nos permite, en lato sensu, podríamos llamar de demarcación.

Giddens (2001), en un panorama señero sobre la pluralidad de enfoques y planteamientos que surgieron en la Teoría Social, en el hemisferio norte y después de la Segunda Guerra Mundial que fue realizado a finales de la década del ochenta, cuando estudia “el estructuralismo y el post-estructuralismo (sic)” —que llama tradiciones muertas del pensamiento—, menciona a Foucault dentro de un conjunto de intelectuales franceses unidos por el segundo de aquellos motes. Allí, también incluye a Lacan, Althusser y Derrida. Aunque con la falta de la homogeneidad necesaria para una tradición de pensamiento, para Giddens hay entre ellos cierta afinidad que permitiría llamarlos a todos posestructuralistas. En el estudio del sociólogo inglés, tres son los criterios que, al parecer, prevalecen: uno de tipo teórico, sus temas de investigación³; otro de tipo social, las influencias y contactos personales compartidos; y uno de tipo geográfico, todos ellos son autores de origen francés.

Por otro lado, en su estudio sobre las principales corrientes y debates de la Sociología, entre 1980 y 2010, Corcuff (2013) toma, entre otras, la obra de Foucault y la coloca como uno de los aportes dentro de las indagaciones sobre el individuo que se realizaron en Francia, en la década del ochenta del siglo pasado. Si bien su mapeo no es exclusivamente sobre Foucault y menos aún sobre la Sociología de la Educación, permite leer la valoración del autor y la ponderación que hace de él en el panorama intelectual de una parte del continente europeo. Su estudio es de carácter exhaustivo, no obstante, adolece de cierto “provincialismo francés”. Es cierto que mira los trabajos de algunos autores ingleses, alemanes y estadounidenses, pero se centra en la potente y pionera producción gala. El criterio que prevalece parecería ser el eminentemente geográfico.

Cuando Benzecry, Krause y Reed (2019) intentan actualizar el panorama y el diálogo abiertos en 1987 por Giddens, Turner y otros (2001), y a pesar de que explícitamente se proponen presentar un “nuevo” elenco de tradiciones en la Teoría Social y la Teoría Sociológica; tampoco pueden dejar de incluir a Foucault y el “postestructuralismo”, dada su vigencia hacia el primer cuarto de siglo XXI. Decoteau

(2019) ve en el postestructuralismo un movimiento intelectual francés que integra el posmodernismo. La investigadora estadounidense coincide con los criterios ya mencionados para demarcar a los actores de dicho movimiento y, a su vez, los profundiza. Para construir un criterio teórico, sitúa la crítica que éstos le hacen a los estructuralistas, aunque también los “préstamos” que toman de ellos y sus propios aportes que versan sobre superar el carácter ahistórico estructuralista, rechazo de cierto marxismo de vanguardia, el carácter contingente de las formas propias de las estructuras, el carácter constitutivo del conocimiento y del poder, entre otros. Es destacable que añade a su contorno un criterio social: el movimiento postestructuralista constituyó un indicador y hasta un promotor de cambios de sentido ético acordes a lo que sucedía en su momento histórico, particularmente en lo atinente a lo económico y lo político, tales como la desindustrialización; la conquista de derechos civiles, de la mujer, de los homosexuales y los movimientos anticolonialistas. Asimismo, utiliza un criterio geográfico y, ya con cinco décadas de distancia, le agrega uno temporal: los años sesenta y setenta del siglo pasado. Decoteau (2019) pareciera alcanzar su propósito de actualización del panorama de la Teoría Social con un ajustado perfil de los posestructuralistas, no obstante, como sus colegas franceses e ingleses no atina a revisar la producción y los criterios de demarcación de otros territorios más allá de los galos y anglosajones.

Para pensar esos aspectos en el contexto local, debemos recurrir a trabajos como el compilado por Langer y Buenaventura Rodríguez (2016). Esta es una obra de balance sobre los “usos” de las categorías elaboradas por Foucault en la investigación educativa y con intención de elaborar una perspectiva de futuro. La misma fue escrita por un conjunto de expertos en investigación educativa en la perspectiva del autor francés. De ahí, su significatividad para hablar de la presencia y la producción de pensamiento posestructuralista en las Ciencias Sociales a nivel local y regional⁴. El texto puede tomarse como una expresión armoniosa, aunque jerárquica de cómo se piensan y distribuyen los intelectuales reunidos que se referencian en el pensador posestructuralista. Según se puede observar, mientras algunos trazan el propósito y la dirección de la obra, a otros se les reserva la tarea de hacer un balance de la producción local y sus diferentes perspectivas. Mientras algunos tienen reservada las palabras de cierre y prospectiva (lugar que la tradición le da a la autoridad mayor), otros exponen avances y resultados sobre sus problemas de investigación. Si esta es tan sólo una expresión de la producción posestructuralista al modo de Foucault en Argentina, ¿cómo estará organizada la producción científica en nuestro país? Si todos comparten una geografía y un contexto histórico, si más o menos exploran temas y problemas comunes desde un cuerpo teórico, ¿cuáles son los criterios de demarcación propios que utilizan los científicos sociales dentro de su propio territorio para su propia tarea?

En este artículo, no haremos un recorrido por las concepciones que todos y todas

las referentes actuales de la Sociología de la Educación en Argentina tienen sobre los aportes de Foucault. Si nos proponemos explorar la necesidad de una mirada reflexiva acerca del lugar que ocupa la obra su obra en el campo, el objeto y el conocimiento sociológico de la educación. Para ello, recuperaremos los testimonios de tres intelectuales pertenecientes a la academia, e intentaremos construir, a partir de allí y a modo de criterio de demarcación, una hipótesis de reflexividad sobre la configuración de un campo científico, o universitario, como lo llama Pierre Bourdieu, en su texto *Homo Academicus*, que permitan delimitarlo y caracterizarlo para profundizar en estudios subsecuentes. En otras palabras, si existe en Argentina una Sociología de la Educación posestructuralista de cuneo foucaulteano, queremos responder la pregunta de cómo identificarla.

Responder a esta pregunta supone que hay un campo de conocimiento científico lo suficientemente discreto y que por lo tanto cumple con los criterios necesarios que lo dotan de tal.

Para ello, hemos ordenado este trabajo cinco (5) apartados. En principio, presentando algunas referencias teóricas que nos permitieron establecer un posicionamiento y desde allí profundizar el análisis de los datos; luego, una breve descripción de la metodología implementada; a continuación, el análisis de los datos presentado a partir de los núcleos temáticos centrales que se identifican al comparar los relatos; posteriormente, se presentan una serie de hallazgos a los que se arriba al “leer” dicho análisis desde el marco teórico propuesto; y finalmente, algunas conclusiones que permitieron acercarse a una posible respuesta sobre la hipótesis reflexiva.

Algunas referencias teóricas

Este artículo busca realizar un ejercicio de **reflexividad**, entendiendo por tal a “un requisito y forma de trabajo sociológico, esto es, como un programa epistemológico de acción para la ciencia social, y como corolario, una teoría de los intelectuales como ejecutores de una forma dominada de dominación” (Wacquant, 2005, p. 72). Para Pierre Bourdieu (2012), este ejercicio supone convertir en objeto de análisis el producto objetivado en el análisis, volver sobre él para re-construir lo dado, volver sobre “las categorías de percepción que han producido el objeto de análisis científico (...) y sus propiedades” (p. 19). Según el autor, esta es la forma de romper los criterios y las clasificaciones, alejándose de las luchas de las que los mismos actores son instrumento y parte del juego.

Para Pierre Bourdieu (2012) el “**campo universitario**” es como todo campo,
...el lugar de una lucha por determinar las condiciones y los criterios de la pertenencia y de la jerarquía legítimas, es decir, las propiedades pertinentes,

eficientes, apropiadas para producir, funcionando como capital, los beneficios específicos que el campo provee” (p, 23).

Pero, particularmente allí,

...los diferentes conjuntos de individuos (...) que se definen por estos criterios diferentes tienen partido tomado por ellos y, al reivindicarlos, al esforzarse por hacer que se los reconozca al afirmar su pretensión de constituirlos como propiedades legítimas, como capital específico, trabajan por modificar las leyes de formación de los valores característicos del mercado universitario y por acrecentar de esa manera sus posibilidades de beneficio” (p, 23).

Según, Mónica Krause (2019), un campo es “una sensibilidad a un patrón específico de mediación (...) por el cual los actores (...) comparten inclinaciones ya sea en acuerdo o en desacuerdo sobre los mismos temas” (Krause, 2019. p, 264). El “campo universitario” no estará exento, y allí también se engendrarán representaciones compartidas, más o menos racionalizadas, desde donde emerjan luchas por clasificaciones y representaciones que se ofrecen desde los actores y a las cuales ellos se entregan. Pues, de alguna manera, “las clasificaciones que engendra una aplicación enmascarada de los principios de visión y de división (son) utilizados normalmente para las necesidades de la práctica” (p, 25).

Es necesario mencionar también que conocer un campo, implica conocerlo en su “génesis”, pues “la sociología plenamente realizada deberá considerar como variable de análisis, la historia de las estructuras” (Bourdieu P. 1996:51). Esto no supone el desarrollo de una mirada historiográfica, sino la reconstrucción de un espacio geográfico, donde se recupere la génesis de las luchas, tensiones, contradicciones, reformas, y/o transformaciones fundamentales en sus dos dimensiones subjetivas y objetivas, que finalmente hacen del espacio geográfico lo que es.

Según las palabras del autor,

Se trata de hacer una historia estructural que encuentre en cada estado de la estructura a la vez el producto de las luchas anteriores para transformar o conservar la estructura, y el principio de las transformaciones ulteriores, a través de las contradicciones, las tensiones, y las relaciones de fuerza que las constituyen” (Bourdieu, 1996, p. 51).

En esta génesis, el agente despliega una inteligencia práctica, estrategias “conjunto de prácticas fenomenalmente muy diferentes, por medio de las cuales los individuos o las familias tienden, de manera consciente o inconsciente, a conservar o a aumentar su patrimonio, y correlativamente a mantener o mejorar su posición en la estructura de relaciones de clase” (Bourdieu, 1998a: 122)

Finalmente indicar una cuestión que no se nos escapa, y es la característica que la SdeE crítica identificó como inherente al sistema de enseñanza, y es la fuerza que

le impone a la violencia simbólica que el propio Estado configura por ser detentor de una “violencia simbólica legítima” (Bourdieu y Passeron, 1998b).

Metodología

Dado el momento exploratorio de la indagación, la metodología utilizada para la realización de este trabajo consideró la selección de actores estratégicos que pudieran acercar respuestas sobre el objetivo que se propone en este artículo: ¿identificar si existe en Argentina una Sociología de la Educación posestructuralista de cuneo foucaulteano?

Dado que responder a esta inquietud supone que hay un campo de conocimiento científico lo suficientemente discreto y que por lo tanto cumple con los criterios necesarios que lo dotan de tal. Se seleccionaron un conjunto de actores estratégicos considerados referentes o “consagrados” (Bourdieu, 2012) de dicho campo, pues poseen el reconocimiento de sus pares, se han desempeñado y desempeñan como profesores en Sociología de la Educación (en adelante SdeE) en carreras de grado y posgrado de universidades nacionales, y poseen una vasta producción científica en el campo de la SdeE

Siendo así, se construyó una muestra que en principio correspondía a cinco (5) referentes, pero dadas diversas condiciones de factibilidad, se redujo a tres (3). A continuación, se presentan algunas características generales de cada entrevistado: sus especialidades, diplomas y actuación en la enseñanza.

1. El *primer entrevistado*, es especialista en el estudio de los dispositivos pedagógicos. Trabaja en las carreras de educación en una universidad nacional, es investigador del CONICET y se desempeña como profesor de SdeE también en universidades nacional. Es Doctor en Educación (Universidad de Buenos Aires), Magíster en Ciencias Sociales con mención en Educación (FLACSO/Argentina) y Licenciado en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires).

2. La *segunda entrevistada*, ha investigado sobre la niñez y adolescencia desde la SdeE. Fue profesora de SdeE en una universidad nacional. Es Magíster en Ciencias Sociales con Mención socio-antropología por la Universidad Nacional de Mar del Plata, Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

3. El *tercer entrevistado*, se interesa por áreas como la SdeE, Sociología de las Organizaciones Educativas, Educación Técnico Profesional, y Educación de Adultos. Es Licenciado en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, *Master in Philosophy por Institute of Education, University of London* Diploma de Estudios Avanzados, Universidad de Valencia. Doctor (PhD) en Sociología, Mención Europea, por la Universidad de Valencia y *University*

of London. Docente de grado y posgrado en diversas universidades.

En los tres casos se realizaron entrevistas que supusieron un encuentro virtual y un esquema de preguntas semiestructuradas (Piovani, 2018). Las mismas tuvieron una duración de aproximadamente 60 minutos, cada una. Los ejes, rondaron en relación a las siguientes dimensiones: sus trayectorias personales haciendo foco en cómo los interpeló la obra de Michael Foucault, sus concepciones sobre los aportes de su obra a las Ciencias Sociales, Sociología y SdeE en particular, las tensiones y formas de superación frente a las limitaciones que encuentran en el “uso” que el campo académico realiza del autor, sus concepciones sobre el posestructuralismo, y sobre las redes y referentes con quienes entablan o les parece necesario entablar algún tipo de diálogo académico para trabajar y ahondar en su perspectiva.

Dichas entrevistas fueron analizadas siguiendo un criterio de **codificación**, de tres fases: una de descubrimiento donde, a partir de poner en relación cada entrevista (Borsotti, 2015), se buscan identificar temas y desarrollar conceptos y proposiciones; la segunda de codificación de los datos y refinamiento de la comprensión del tema de estudio, que el lector/a identificará a partir de cada subtítulo; y la fase final, relativizadora de los descubrimientos en función de colocar como dimensión al contexto en que fueron recogidos (Tyler y Bogan, 1984), lo cual habilitó acercar algunos resultados que luego serán puestos en relación con teórico permitiendo arribar a algunas conclusiones preliminares.

Análisis

Este apartado se ha ordenado en función de los núcleos temáticos identificados en las entrevistas. Específicamente, se han tomado aquellos que son susceptibles a una comparación relacional entre ellas. El primero, refiere a cómo ha impactado en su trayectoria académica la obra de Foucault; el segundo, sobre sus aportes al campo de las ciencias sociales en general y en particular a las ciencias de la educación e incluso a la SdeE; el tercero, sobre sus perspectivas en relación al posestructuralismo; el cuarto, sobre la relación específica entre la SdeE y la obra de Foucault; el quinto, sobre sus consideraciones en relación al campo de la SdeE; y el sexto sobre las estrategias que consideran han sido necesarias desplegar para superar diferentes problemáticas identificadas.

Sobre Cómo Impactó en su Trayectoria Académica la obra de Foucault

Según el *primer entrevistado*, conocer a Foucault supuso un aporte frente a “la incomodidad de pensar en, por ejemplo, los procesos de transformación radical”. El referente lo vincula a su espacio de pertenencia, según sus palabras “de dónde vengo yo”, para referirse a “filosofía y letras de la UBA”. Él supone que “hay ahí una cuestión”, en relación con encontrar en Foucault “una posibilidad” de “separarme de la teoría en las que el cambio es la transformación radical”. Según lo explicita, suponer

la existencia de transformaciones radicales le generó “dudas, incertidumbres”. Frente a la pregunta de ¿cuáles?, responde, “esas imposibilidades de transformación radical de una cosa hacia otra. No solamente marxistas, también estructural-funcionalista, funcionalistas, críticas, Bourdieu, Bernstein”. Le permitió “pensar esas resistencias cotidianas”, especialmente un texto que según sus palabras “me abrió la cabeza a pensar ese cotidiano”, que fue “Seguridad Territorio y Población”.

Otra cuestión que coloca el autor y que vinculamos con su trayectoria en el campo académico, es que Foucault “fue mi maestro”. El plantea “no me siento intelectual, trabajo de eso, pero no sé si me siento como tal. Ahí hay una gran distancia que tiene que ver con el posicionamiento y las posibilidades de ser afectado”.

Recuperando su historia plantea que vivió la década de 1990 “muy en carne propia” haciendo referencia a su acercamiento sobre “lo que sucedía en términos del lugar del Estado, de los sujetos, y cómo se justificaba el lugar del Estado de descentralización, privatización”, esto último vinculado a la producción académica de la época. Desde ese lugar, es que plantea que “esta teoría nos permite entender que el Estado es muy fuerte, que centraliza el poder, o los procesos de cooptación que realiza el Estado, las nuevas lógicas, el *empowerment*, tan en boga, tan institucionalizados”. Según lo plantea, Foucault y los estudios de la gubernamentalidad le permitió y permite entender “fundamentalmente, esa cooptación, esos discursos que dan cuenta de cómo se ejercen las relaciones de poder en la sociedad y esos tiros y aflojes”. Reconoce que la interpelación fue de “la teoría y la sensibilidad”, tanto del autor como de muchos de sus seguidores, por ejemplo “Nikolas Rose uno de sus seguidores anglofoucaultianos”, concluyendo que le “permitieron entender los procesos sociales y la educación en particular”.

Por su parte, la *segunda entrevistada* recuerda que conoció a Foucault cuando “Adriana Puiggrós hizo un seminario en Tandil, provincia de Buenos Aires, en 1997”, organizado por “el centro de investigación educativa que estaba a cargo de Margarita Sgró”. Recuerda, que el autor no figuraba en el programa, pero que sí la profesora lo recomendaba como bibliografía complementaria, específicamente el libro “Vigilar y Castigar” y “La genealogía del poder”, recuerda que “a partir de ahí me compré el libro que todavía lo tengo”. Otro recuerdo en relación con cómo conoció al autor, fue a través de su acceso a la Biblioteca Central de la UNCPBA, donde identificó “una Revista de Educación española que tenía un artículo que trabajaba a Foucault, que estudiaba cómo había interceptado a la SdeE”. Recuerda que “el autor se llamaba José Luis Alberto Vallejos, la Revista de Educación era la número 319 de 1999”⁵.

Al preguntarle sobre el impacto del autor en su biografía académica, ella plantea que tiene “una inquietud (...) para mí es inquietante el objeto poder, es inquietante, y todo lo que esté vinculado, todos los análisis, estudios, propuestas, a mí me interesan, y yo creo que eso me ha motivado”.

Al consultarle cómo la interpeló el autor, plantea que “en términos personales y profesionales me permitió flexibilizar concepciones extremadamente rígidas que eran producto de una formación del campo, de un marxismo que fue el primero que conocí”, reconociendo que incluso ese marxismo “era muy lejos del marxismo, de Marx” refiriéndose a “un marxismo dogmático, que sirvió para adoctrinar a un marxismo académico en el marco de la Guerra Fría, porque era absolutamente economicista”. Ella sostiene que “las reflexiones a las que después pude acceder me hicieron pensar que eso era una visión tendenciosa históricamente, colocadas en un lugar de privilegio, pero que no tenían que ver nada con el marxismo”. Reconoce que “recién después de eso estudié de marxismo, y aprendí de marxismo, después de haber descubierto que esa era una visión estrecha, limitada, dogmática, reduccionista, tergiversa”. Recuperando autores como Althusser plantea la expresión “me rompieron la cabeza”, haciendo alusión también a la incorporación a la teoría social que él hace de la teoría de Freud, “acerca del inconsciente en el mundo de las Ciencias Sociales”, vinculándolo con Foucault en tanto también le permitió discutir “parte de esas concepciones”, al igual que Gramsci. Plantea “yo creo que él nos dio la oportunidad de que se nos rompiera la cabeza a todos aplicando su manera de pensar, el objeto, su manera de construirlo, y de conocerlo”.

Sobre los Aportes de Foucault a las Ciencias Sociales, Sociología, Ciencias de la Educación y Sociología de la Educación

El *primer entrevistado*, considera que el uso de Foucault en las Ciencias de la Educación debe vincularse con “la historia”, con “el nacimiento de las Ciencias de la Educación no solo en Argentina, pero también en Argentina” y “sobre todo en la SdeE”, específicamente, cómo se abordó en sus inicios, “desde Vigilar y Castigar, por el impacto que tuvo la obra en ese momento, aún hoy muchas universidades enseñan desde allí”, pero ese trabajo es “una parte muy acotada de su producción”. Al historizar, el profesor plantea que “la SdeE se deja de enseñar en la dictadura, y (...) hasta la dictadura se enseñaba Foucault desde ese texto, y muchos años después sucede otra cosa, aparecen otros textos” como “Historia de la sexualidad”, donde según él “explota Foucault”, y añade que “con las “clases” (referenciando las del *Collège de France*) “se empezó a utilizar en la enseñanza y en la investigación”.

Al momento de pensar en la posibilidad de colocarlo como referente de una disciplina, el entrevistado aclara que “no creo que sea un filósofo, creo que es un pensador a secas, y que nos tensiona en términos de las ciencias humanas y sociales, y ello es central”. Reconoce que algunos “campos disciplinares y (...) unas carreras se apropian de pensadores”, y sostiene que “ahí hay algo para hacer”.

Entiende que desde la perspectiva del autor pueden pensarse a las disciplinas como “campos de saber, discursos de verdad”, y ello supone “posicionarse en campos que no son necesariamente diferenciales pero que tienen sus particularidades”. Es

decir, “los estudios de la SdeE no implican los estudios de la gubernamentalidad y viceversa”. La cuestión “tiene que ver con posicionarse en campos diferenciales para explicar determinadas problemáticas”.

Sobre el uso metodológico del autor, el entrevistado reconoce que “es más difícil porque metodológicamente nosotros podemos pensar desde los estudios de la gubernamentalidad problemáticas de investigación que nos permiten abordarlos de forma rizomática -por decirlo de alguna manera, posestructuralista- y en el que no hay contradicciones, sino que hay una complementariedad”.

Ahora bien, Foucault realiza “aportes centrales”, al igual que el pensamiento posestructuralista, pues “nos sirve para pensar (...) debates en términos epistemológicos y metodológicos”. Entre ellos, las clásicas “falsas dicotomías del pensamiento social: estructura – individuo, individuo-sociedad, acción-individuo, lo macro - micro, objetivismo – subjetivismo”. Por otro lado, afirma que “también nos da unas herramientas bárbaras para pensar lo narrativo, lo biográfico, por ejemplo, y una cosa no va en contra de la otra”. Plantea que “hay algo que hacer” en relación con cómo “nos tensiona en términos de las ciencias humanas y sociales” referenciando “lo que sucedió en la historia de las carreras de filosofía, y cómo unos campos disciplinares y como unas carreras se apropian de pensadores”.

Quienes investigan desde el pensamiento de Foucault no necesariamente realizan SdeE pues, para el autor toca “diferentes campos disciplinares, política educativa, tecnología, pedagogía, educación comparada”.

Sostiene que la influencia del autor “desde diferentes lugares del mundo en América Latina, tenemos esa Red que les mencionaba dónde está Colombia, Brasil, Chile, qué piensan con Foucault y a través de Foucault, pero no solamente, es Deleuze, Guatari, Bifo Berardi, es una Red encadenada”, desde lo nacional “podemos también, y venimos explorando los nuevos materialismos que ahí también hay algo por explorar, lo posthumano de Braidotti (...) y son herramientas que nos permiten conceptualmente pensar de otros modos posibles la realidad educativa”.

Metodológicamente, refiere que están recuperando la “noción de cartografía (...) pues nos permite abordar las capas de esos problemas y los diferentes solapamientos de esas capas”. Plantea que “desde hace años venimos haciendo varias cosas distintas para pensar esa cartografía, hacemos georreferenciación, demografía de la población socioeducativa de la población con la que venimos tratando de entender los movimientos y la circulación de la población en términos estadísticos y cuantitativo”. Intentando sintetizar, plantea que “vamos desde la georreferenciación al estudio estadístico, a la descripción en profundidad, al trabajo de intervención a la producción artística visual y audiovisual, y eso arma una trama de significados, de verdades, ahí las herramientas que nos da el campo del posestructuralismo con Foucault a la cabeza, pero con muchos otros que también aportan al campo, qué

es muy vasto e interminable, es impresionante, por eso yo decía que el límite es la enseñanza”

La *segunda entrevistada*, plantea que la pedagogía, tomó “a Foucault para estudiar la escuela como el lugar del espacio social en el que se encontraban tecnologías de poder”. Según ella, “sus estudios son un mix, entre estudios que tienen una finalidad en el campo de la pedagogía”, y frente a ello, SdeE no reniega “de esos estudios”. Según sus palabras, “no dejamos de halagar sus aportes, todo eso misterioso que tiene el aula”. Ella entiende que, en la relación con de la SdeE y el posestructuralismo, éste “no queda diluido del análisis de Foucault”, pues “la revisión de los estructuralistas, permeo muchos análisis de muchos de sus objetos de la SdeE”. Por ejemplo, “lo que hizo la sociología con el estudio del currículum”.

Plantea que “un ámbito en el que también aparece Foucault fue en los 90´ cuándo empezaron a hacerse en Estados Unidos, fundamentalmente los estudios sobre políticas educativas” indicando “cómo (...) permitió hacer un análisis diferente a todos los que se habían hecho en el campo de la Administración Educativa”.

Entiende que el autor, “manchó todos los temas, no pasó desapercibido en ninguno” pero, considera que “no podríamos hablar de una teoría de Foucault en la SdeE” considera que “no está en el campo de la educación en todos sus aspectos, y sí está presente en la administración escolar, en la pedagogía”. Pero aclara, él “nos permitió develar o dejar de dar por natural cosas que en la educación estaban naturalizadas. Por eso, no le quitó mérito al aporte de una cabeza tan genial como esa, ni a una producción tan genial como esa”. Para ella, “existe una teoría social foucaultiana”. Plantea “no sé si Foucault se ve llegar a tal cosa”, se permite pensar que “su preocupación va a ser después del descubrimiento del inconsciente” pues “hay ahí un antes y un después en las Ciencias Sociales”. Para situar su reflexión, recupera un libro de Esther Díaz, *La Posciencia*, “sobre cómo afecta este descubrimiento freudiano, y cómo se discute si es una ciencia o no” y desde allí afirma cómo “después del descubrimiento del inconsciente, todas las ciencias sociales se revisaron a sí mismas”. Según ella, sería legítimo pensar que, en la Francia estructuralista, “la salida del estructuralismo, la interceptación de estas revisiones en el mundo científico académico francés, debe haberles llevado a estos autores la cabeza a lugares que en el momento eran insólitos”. Considera que “su modo de ver la ciencia, su modo de criticar la concepción científica de la modernidad, su modo de ver la ciencia como un discurso, como un dispositivo de poder, hizo casi un efecto parecido al del inconsciente freudiano en el campo de las Ciencias Sociales”.

El *tercer entrevistado*, plantea “que hay una dificultad (...) acerca del uso sociológico de Foucault”. Frente a ello, cree que habría que hacer “un mapeo contemporáneo, de los últimos ocho años, de manera exhaustiva, de lo que se ha producido citando a Foucault”. Plantea que “hay que diferenciar contribuciones que

se pueden identificar dentro de la sociología, dentro de la SdeE". Sobre esto último, sostiene que hay "un uso más bien interpretativo" del autor. Lo cual habilitaría a "incorporar unas categorías y hacerlas mover en la voz de quién escribe a partir de un desarrollo más amplio".

Sostiene que en Argentina "el otro tema, por donde hubo un uso es por el del emprendedurismo", y el problema "en este segundo caso, es que ha habido un aluvión de trabajos ligados al orden discursivo (...) a cierto análisis de la textualidad y yo creo que ahí hay algunos trabajos que son más cercanos a una aproximación sociológica". Referenciando un trabajo académico plantea que "allí, una dificultad que identifiqué (...) traía uno de los problemas que es como trasladar una categoría para un contexto respecto de este otro contexto". Por ejemplo, "acá hay un proceso más restaurador y conservador que neoliberal, en un sentido estricto". Entonces, el entrevistado plantea que "esas mismas categorías utilizadas para principios de 1980, finales década de 1970 en Europa, en el proceso de aquí donde hay algunos fenómenos que son como más fáciles", sostiene que es en el tema sobre "el emprendedurismo donde hay un trabajo específico, hay como una cadena de intertextualidad que te lleva muy rápido a Foucault". Considera que "hay una serie de preguntas que uno puede disparar desde el marco teórico foucaultiano, que lo tenés en trabajos más chiquititos o más de antropología de la educación inclusive, que de sociología".

Plantea que, "la receptividad en la Argentina de esa literatura e inclusive en los propios trabajos del grupo de Silvia Grinberg con Eduardo Langer y ambos tienen, o han tenido un giro antropológico, sobre la investigación-acción donde queda por detrás parte del registro foucaultiano". Considera que, "en la Argentina la sociología de la experiencia escolar ha tenido más impacto", entiende que nuestro país "no hay trabajos empíricos que sigan esa línea, sino que usan ese marco interpretativo sobre el desarrollo más o menos exhaustivo, y ahí hay como una amplitud, por ejemplo, y un ejemplo concreto son los trabajos sobre lo que sucedió en la pandemia que recuperan concretamente cuáles fueron los dispositivos, y qué técnica estuvieron en juego, y ahí es como que hay poco y nada, yo leí alguna cosa...".

Sobre el posestructuralismo

El *primer entrevistado* plantea que, "tenemos una historia de pensar con Foucault, pero no solo, sino más bien con un pensamiento posestructuralista, que tiene una marca, una huella en términos de educación". Pues, "el trabajo de los 30 años de Foucault se enmarcaba en un trabajo previo que excedía su pensamiento". Por ejemplo, "en el equipo de San Martín y Santa Cruz, trabajamos ya desde hace casi dos décadas con el pensamiento posestructuralista, con los estudios de la gubernamentalidad que tiene un nacimiento con Foucault pero que también lo excede".

Considera que, “hay contradicciones con determinados problemas, con determinada SdeE”. Siempre, “dependiendo de dónde uno se posicione o de la perspectiva teórica, política e ideológica, es que va a coexistir esa contradicción”. Considera propio del posestructuralismo “el análisis de las contradicciones”, y encuentra allí “una clave central”

La *segunda entrevistada*, considera que sí hay una SdeE posestructuralista, pero entiende que “aún en sus versiones post estructuralistas tendieron más afianzarse en modelos del neomarxistas”, por ejemplo “Giroux, Apple, qué no podríamos decir que son teóricos postestructuralistas, pero tampoco podríamos decir, qué son estrictamente marxistas”.

Sobre la relación entre la Sociología de la Educación y la obra de Foucault

El *primer entrevistado* plantea que “en mis tesis e investigaciones me enmarco en los debates de la SdeE, y en los estudios de la gubernamentalidad, no porque sean totalmente diferentes, sino porque son campos de verdades y saberes que tienen sus particularidades”. Afirma que “hay un campo que son los estudios de la gubernamentalidad” y que “cuando hablo de un problema de investigación también pienso en términos de problemática de la SdeE, en la que los estudios de la gubernamentalidad me permiten explicar algo conceptual”, aclarando que “no es uno u otro, es como nos posicionamos como docentes/investigadores en términos de saberes, en términos conceptuales y empíricos”. Afirma que “puede haber contradicción”, fundándose en que “no hay una SdeE, hay diversas SdeE, (...) no es lo mismo una funcionalista, estructural funcionalista, una marxista o una postestructuralista”. Ahora bien, desde “los estudios de la gubernamentalidad podemos empezar a discutir qué sucede con esa SdeE funcionalista o estructural-funcionalista, que actualmente sigue coexistiendo en algunos lugares, no sé si diría tanto en Argentina, porque en Argentina se hace una SdeE crítica, en mayor medida”.

Al pensar si existe una SdeE posestructuralista, plantea que “es un ideal”, pues “uno podría hacer una SdeE marxista, weberiana, durkheimiana, parsoniana, y también posestructuralista”. Y se arriesga a pensar que “no sé si no diría una SdeE foucaultiana”. Frente a la pregunta de ¿Por qué, si es un posestructuralista? Responde que “bueno Foucault no tuvo como objeto de estudio la relación sociedad-educación y ahí hay un problema”. Es decir “que no fue la intencionalidad”. El entrevistado considera que “las categorías conceptuales que construyó nos sirven en el campo disciplinar de la SdeE para pensar las problemáticas centrales de la SdeE”.

Ahora bien, considera que es necesario hacer “esta distinción en términos de un pensamiento foucaultiano o una teoría posestructuralista ligada a la SdeE” pues entiende que “son dos cosas distintas, la noción de gubernamentalidad, la noción de gobierno, la noción de biopolítica, de poder, de resistencia, son categorías conceptuales teóricas de Foucault, que no están construidas en términos del objetivo

u objeto problemático de SdeE y eso sí es una diferencia”. Considera que allí “hay una clave”, dado que “Foucault es uno de los clásicos de la SdeE pero no solo” dado que también puede pensarse a Marx, Durkheim o Weber, considera que se convierten en clásicos porque “son utilizados para pensar el objeto propio de la SdeE, pero quizás Durkheim es el único que pensó la relación propiamente de sociedad y educación”. Tal como Bourdieu y Berstein, que “claramente uno los puede ubicar como clásicos de la SdeE porque se dedicaron a pensar el campo” y “Foucault no”.

En las ciencias sociales “hablamos de los estudios de la gubernamentalidad”. Considera que ese “campo disciplinar que Foucault inicia” está compuesto por “una lista enorme”. Ahora bien, sus categorías conceptuales las que “fue construyendo a lo largo de su vida académica y como militante, nos permiten construir un bagaje conceptual pero también metodológico”. El entrevistado considera que “es infinita la producción de Foucault”. Considera que la “construcción de la del campo de la SdeE que se construyó hace una o dos décadas” siempre está atravesada por desafíos tales como, “cómo pensamos en términos de métodos creativos innovadores, ahí por ejemplo la cartografía”. Al referenciar sus trabajos de investigación desde estas perspectivas y no las estructuralistas, plantea que “siempre me gustó pensar la investigación desde la vida cotidiana desde lo que sucede en la vida cotidiana de los estudiantes, de los docentes o las instituciones, y nunca asimilaba o asemejaba esta cuestión de la transformación”. Para ejemplificarlo se remite a su trayectoria como investigador, y desde allí plantea que “incluso investigando con movimientos sociales, toda la primera parte ahí no veía esa transformación radical (...) veía las posibilidades de cambiar pequeñas cosas, sentidos, prácticas”. Así, en el devenir de su problema de investigación, “en estas dos décadas Foucault me alucino, flasheo, me sensibilizo, me conmovió, porque es pensar la sociedad, las instituciones, los sujetos la educación, la desigualdad, desde un lugar distinto”. Reflexiona sobre “la capacidad de afectar que tiene la teoría en términos de uno”.

La *segunda entrevistada* plantea, que la mayor incidencia del autor en la SdeE “fue en el estudio de del currículum”, pues “metiéndose con el saber que construyen los currículums, la teoría de Foucault permitió ver cómo es el constructo (...) permitió analizarlo, discutirlo, tomarlo como un discurso”. Considera que el autor “aportó instrumentos analíticos, para hacer una apuesta de análisis crítico de cosas que ya la SdeE trabajaba”. Entre ellas, “lo que se considera saber escolar”, “su concepción sobre el poder”, la relación de esta concepción con “los teóricos críticos”, quienes “lo incluyeron en su análisis las corrientes, que podríamos llamar posmodernas lo desmenuzaron, lo analizaron, pero las corrientes críticas de la SdeE siguieron afianzadas a la concepción más neomarxista”. Sus aportes “sirvieron para redimensionar algunas categorías analíticas, como la de ideología. Intentando hacer un resumen, la entrevistada considera que el aporte del autor “sirvió para revisar a la SdeE como un discurso (...) hacer una especie de genealogía (...) de aspectos que

estaban contruidos e intentar elaborar visiones diferentes”. Entonces, “la sociología puede tomar sus elaboraciones y traducirlas en herramientas metodológicas epistemológicas y lo ha hecho porque si no el análisis, por ejemplo, del currículum, serían intrascendentes y sin sentido”.

Otra “disputa” que coloca la entrevistada tiene que ver con que “Foucault discute la modernidad desde su idea de que la concepción de verdad y de progreso” y “la sociología nace para dar cuenta de la modernidad”. Es decir, busca “dar cuenta de ella, como de algunas instituciones de la modernidad que se pusieron como estandarte de esa misma construcción teórica que se llama modernidad en el capitalismo, y la escuela entonces también”. Siendo así, “me parece que en algún sentido podría ser como hasta contradictorio intentar usar el pensamiento de Foucault, en el sentido de tomar a la modernidad como una forma de discurso o de muchos discursos que se entrelazan entre sí, porque negaría los aspectos más originarios de la propia preocupación sociológica”. Considera que los supuestos epistemológicos y metodológicos del autor están “más ligados a lo que sería la epistemología filosófica por decirla entre comillas”, mientras que “la sociología se instaura o se constituye así misma intentando demostrar que la realidad existe, cosa que también sabemos que no es así que es una construcción de carácter permanente donde se juegan fuerzas de diferentes blablablás... Ese es el devenir de esa ciencia”.

Plantea que “había leído a Foucault y en mi entendimiento es un filósofo de la cultura, en un sentido amplio, y me parece más un aporte que puede hacerse a la filosofía y pedagogía, qué a la sociología”. Ello porque considera que, “sus análisis no están contextualizados en la estructura material de la sociedad, y en ese sentido para la sociología eso es un impedimento. Porque la realidad que quiere investigar la sociología es la sociedad”. Aclara que “nunca tomé en conjunto la obra de Foucault, para ver cómo su pensamiento transformó. Yo tengo una lectura muy de una época, donde me atacó y me compré los tomos de historia de la sexualidad, de los cuales al principio no entendía nada, y lo abandoné”.

El *tercer entrevistado*, sobre el “uso que la SdeE hace del autor, plantea observaciones sobre las implicancias de “utilizar el marco teórico para leer, o como una matriz comprensiva y no necesariamente explicativa”. Intenta colocar una diferencia “cuándo se usa un marco teórico de manera explicativa, de cuándo se lo usa de manera interpretativa”, frente al cómo se incorpora Foucault al campo considera que en “los modos de producción donde él aparece, el foco del uso es interpretativo, cuando se aplican algunas categorías que no se utilizaron para explicar el proceso que se está describiendo”. Considera ello a partir de que entiende que el “carácter explicativo de lo que podríamos encontrar en foco requiere unas conexiones que no siempre la producción en Sociología en la Argentina realiza” considerando que “ahí está un poco el problema: cómo se conectan las configuraciones de relaciones de

poder a nivel micro - mesosocial, con procesos más amplios”.

Al reflexionar sobre ¿Cuál es la clave? Para construir un abordaje sociológico de la educación, el entrevistado se anima a pensar que “es aquella producción que lo conecta con un proceso social. Que establece al objeto en términos de relaciones sociales, y no solo en términos de centrarse en lo que sucedió con la enseñanza”. Más adelante aclara, “el objeto ahí sí se tiene que construir en términos de alguna forma de conceptualización vinculada con el proceso social”. Al respecto recupera las “cuatro (4) sugerencias metodológicas o advertencias metodológicas que se hacen en Historia de la Sexualidad”, plantea que allí “tenés una manera de aproximarse a eso”. Luego, también coloca algunos elementos sobre la relación entre el nivel micro y macrosocial, “lo mismo que reclamo de los macro, tienen que resistir la traducción a procesos micro, y eso es un criterio de producción sociológica”. Finalmente, considera que debe estar “la pregunta sobre qué lugar juega la educación en el control social, esto debe estar en el centro de cualquier trabajo”. Coloca como ejemplos “dos grandes momentos de la producción de Foucault” que son utilizados, uno “sobre las disciplinas” y otro “sobre los procesos de gobierno ligados al neoliberalismo”. Considera que allí “vino como anillo al dedo para proponer lecturas de, por ejemplo (...) cómo leer ahora los problemas del gobierno de si en el contexto actual y en particular en lo que dejó la pandemia”, una interpretación “fácil de facilismo digamos”. Pero, duda que “sean esas categorías las que permitan explicar los procesos contemporáneos”. Pues, “frente al suceso de la pandemia la gente quedó liberada de sus propias condiciones, entonces bueno ahí hay como un camino relativamente sencillo o allanado para hablar de sí mismo”. Considera que “hay una tensión, en cómo despegar procesos de descripción y un marco metodológico para después producir esas interpretaciones” donde “esa distancia a veces se hace un poco grande”. Se vuelve un problema, “conectarlo rápidamente y sin un procedimiento, digamos claro de conexión teórica respecto del gobierno”.

El entrevistado plantea un debate en términos de qué implica pertenecer o sentirse identificado con la SdeE. Según él, “han habido otros trabajos de archivo (...) que no son estrictamente de la SdeE, sobre el liberalismo y neoliberalismo, pero no se encuadran en el sub campo digamos” frente a ello el recorte es cómo se define el lugar desde dónde se dice mirar la relación sociedad y educación. Considera que, “en nuestro campo, no creo que lo hayan recogido, no me he enterado”. Pues, “en Foucault hay una aproximación a sobre qué disputar, y sobre qué escribir en qué contextos” y ello “no es un debate en el campo de la SdeE”. Pone como ejemplo las ponencias que se presentaron en el último Coloquio de la Sociedad Argentina de Investigación Educativa (SAIE), donde en la mesa de SdeE “tenés una muestra”. Allí, “no se ha usado (a Foucault) en un sentido estructurante de un texto. No digo, en la cita, de echar mano del autor”. Ahora bien, considera que “en la mesa de Historia de la Educación hay más trabajos”, que incluso pueden recogerse de los “anuarios

de la SAIE, en todo caso”. Considera que en la SdeE “los nombres que se usan como referencia, los *landmarks* (puntos de referencia), los que marcan el territorio, ninguno es foucaultiano. En cambio, en la Historia de la Educación sí”, por ello quizás conviene buscar “en los bordes”.

Ahora bien, recupera “el trabajo de Silvia Grimberg y Eduardo Langer intenta mantenerse en esa perspectiva, aunque por momentos se sale de lo sociológico, vuelve, va y viene, digamos, lo que a mí no me genera ningún tipo de inconveniente. O sea, no me parece mal, todo lo contrario, me parece que cada vez hay que abrirlo más”.

Por otro lado, plantea la necesidad de hacer una “distinción entre el campo educativo (CE) y el campo académico (CA)”. Por un lado, el campo académico (CA) tiene “una superposición y movimientos entre el CA y el CE que se hacen difícil”. Lo cual considera que “es un problema mayor que los recursos o la política (...) así como la apropiación local con miras al problema pedagógico”. Refiriéndose a su propia experiencia plantea “yo tengo ahí una discusión permanente donde no quiero entrar, pero todo el tiempo me ponen” pero “no sé cómo se resuelve, la pedagogía no lo está resolviendo, y que el pensamiento crítico sociológico tenga que decir cómo se resuelve me parece que es una manera de descalificar la crítica o sub-alternizarla al problema”. Considera que muchos intelectuales del campo de la SdeE “terminaron en el funcionariado o se ven involucrados en un proceso que los compromete en otro modo” y “ahí hay un problema”. Por ejemplo “volviendo a Foucault” él propone “sostener la crítica develando los poderes”, pues “crítico es lo que muestra la forma del poder”. Y según el entrevistado “no hay nada más sociológico que esa perspectiva (...) hacer visible las relaciones de poder”. Pero aclara “esta es una perspectiva y no una disciplina, ahora cuando eso se entrama con relaciones sociales concretas ahí estamos claramente frente a una perspectiva sociológica, disciplinariamente construida como sociología”.

Sobre sus consideraciones en relación con el campo de la Sociología de la Educación

En este apartado hay un cruce de caracterizaciones, valoraciones, tensiones y debates, y propuestas superadoras que van construyendo les entrevistades a lo largo de su discurso. No hemos querido compartimentalizar dichas dimensiones de análisis para no perder la profundidad que quien lee puede encontrar y limitar su pensamiento a nuestras interpretaciones.

El *primer entrevistado* plantea que “la SdeE crítica abarca muchas cosas y muchas cosas diferentes”. Coloca como referencia “los estudios de Varela y Uría sobre clasificaciones educativas o el clásico de Karabel y Halsey que ubican a las investigaciones educativas del consenso o críticas”.

Considera que “los campos disciplinares van acotando sus límites” lo que “es

propio de lo que sucede en los 90´ hacia acá, no solo en Argentina sino en el mundo”. Recuperando a Berstein, propone “ver cómo, en todo caso, la clasificación en términos de los contenidos se va debilitando” o “cómo las pedagogías se hacen más invisibles que visibles”. Al considerar los “usos” disciplinares de Foucault recupera a la SdeE y plantea que “estos campos van teniendo solapamientos”.

Entiende que “no existe una SdeE crítica y una posestructuralista”. Considera “que la SdeE postestructuralista es crítica sin duda”. Aunque entiende que “todas las clasificaciones son malas o contienen intereses detrás” existen “autores críticos llamados neomarxistas o neoweberianos, Posestructuralistas (...) o de la resistencia”. Para él, “el campo de las investigaciones también se viene construyendo con estas clasificaciones”.

Por otra parte, considera que “hay un devenir en el qué autores, mayormente de afuera, son los que utilizamos y eso es un problema”. Plantea que “en Argentina y en América Latina, la SdeE crítica viene de la mano también de lo que pasa en las realidades de aquí”, pone como ejemplo “los movimientos sociales”, o “lo que sucede con los debates de género, los movimientos feministas” y afirma “eso también es SdeE crítica”.

Considera que “hay una discusión en la SdeE”, que se manifestó en el Coloquio de la SAIE o en la Asociación de Graduados de Ciencias de la Educación, y es que “una cosa es la enseñanza de Foucault y otra es como se piensa la investigación desde los autores”. Considera que “el campo de la enseñanza queda siempre muy acotado, siempre hay que hacer una selección, no puedo enseñar la misma SdeE para distintas carreras (...) diferente es lo que sucede en el posgrado”. Pues, “viendo muchos de los programas de SdeE en las universidades nacionales hay muchas diferencias”, pero “la enseñanza de los críticos es masiva en la universidad” frente a los que “sostienen el paradigma del consenso, la armonía, etcétera”.

La *segunda entrevistada* plantea que “lo complejo es la definición del campo, porque tendríamos que circunscribirnos a, en qué consiste”, y al respecto considera que “es un campo mucho más complejo que una disciplina”. Pues, recuperando a Bourdieu plantea, “esas circunscripciones de espacios son estrictamente académicas en el sentido de que son arbitrarias, tienen un propósito que va más allá de lo que es el campo mismo, tienen que ver con las luchas en los campos académicos de la ciencia, etcétera”. Aquí, “se estructuran aspectos que vienen de la pedagogía de la filosofía de la propia sociología”.

En relación con buscar un origen del campo de la SdeE, la entrevistada plantea que empezó “a recapitular los sociólogos del siglo XIX y principios del XX, o los padres fundadores: Comte, Durkheim, Weber, Marx, ninguno sintió de sí mismo que estaba haciendo SdeE porque estudiaba los sistemas educativos o el fenómeno de reproducción de la cultura en la sociedad. Ninguno sintió eso de sí mismo, solo se

sintieron sociólogos”.

Sobre si el creador de la disciplina es Durkheim, plantea que “no, yo creo que se lo pone en ese lugar por muchas razones, entre otras porque fue en el que más inmediatamente aparece un objeto bien moderno, cómo es el Sistema Público de Enseñanza (...) y lo estudia como tal”. Él parece darse cuenta de que “el sistema público de enseñanza tiene un papel que es nuevo y diferente en relación a los sistemas educativos de las sociedades tradicionales”. Entonces considera que, “si hubiera nacido en otro contexto sociohistórico o en otro tiempo hubiera tomado otro objeto de estudio”. Quizás “a Durkheim no le interesaba la educación, pero no pudo no interesarse en cómo se constituye el bien máspreciado que tiene las ciencias de sociales qué es la constitución del sujeto social”.

Para ella, “la SdeE es una disciplina en sí misma”, pues considera que “tiene un objeto de estudio que le es propio, si hablamos de las ciencias como disciplinas de la modernidad”. Es decir, “tiene un objeto de estudio constituido, tiene un método que se lo pide prestado a la sociología, si es que la sociología es dueña de eso”, considera que “tiene un campo propio, qué es la constitución de la subjetividad”. Cuestión que “es inescindible de cualquier teoría sociológica que uno estudie”. Por ejemplo, “Marx no estudiaba la escuela, pero no puede evitar pensar en el hombre, y en la constitución del hombre como sujeto político, como sujeto histórico, meterse con alguna de las mediaciones que constituyen a ese sujeto”. Su objeto de estudio, “es más que la escuela (...) es tomar a la escuela (...) y hacer con la escuela lo mismo que hizo con el capitalismo, lo puso en el lugar preponderante de la institución que constituye a los sujetos”. Es decir, “toma ese objeto y empieza a preguntarle todo lo que quiere saber, cómo, para qué, testafierros de quién es, etcétera”.

Sobre ¿cuál es el criterio de marcación para decir que una forma de sociología de conocimiento es una forma de SdeE? La entrevistada plantea que “estoy tratando de dilucidarlo”. Considera que hay compañeres en el campo que “la consideran una subdisciplina”. Pone como ejemplo, situaciones de concursos docentes para la asignatura que gana “alguien que no es especialista en educación”. Afirma que le empezaron a “a hacer ruido recién -después de haberme jubilado- esta especie de definiciones” pues, “en el caso de que sea una subdisciplina, ¿de qué?, ¿de la sociología?”.

Considera que esa “compartimentalización es arbitraria”, que en realidad tiene que ver con “el campo de las Ciencias Sociales, con luchas de poder”, pues, “se instauran temas como objetos de estudio de campos que se crean ad hoc para estudiar esos objetos”, mientras “en el intento de constituirse en el discurso hegemónico (...) los científicos sociales no tenemos una completa dimensión de la complejidad que abarca eso que llamamos fenómenos sociales”. Pone como ejemplo, “cuando lo tuve que estudiar de nuevo a Weber (observó que) no hay hoja de un libro donde no te

remita algo que tiene que ver con la educación”. Es decir, “tiene la lucidez de captar en el momento en el que está haciendo sociología un objeto de máxima relevancia, como es el poder”.

Sobre las tensiones entre pedagogía y sociología plantea, “si volvemos a Michael Apple ¿hace pedagogía o hace sociología? Sería muy difícil definirlo, pero un sociólogo diría bueno no, no hace sociología en el sentido laxo”. Al respecto, considera que “es un problema dirimir, qué es la SdeE” por ello “hablar de campo me es más cómodo”.

Ahora bien, entender que la SdeE es una subdisciplina “me huele mal, porque le veo un dejo de menosprecio”. La entrevistada considera, que “tendríamos que estar discutiendo, alcances o delimitaciones del campo de conocimiento, y no posiciones en el campo de docentes e investigadores (...), ver los límites de nuestro pensamiento a esto me refiero”. Plantea que es necesario, “fijar una posición, abrir el debate acerca de ¿qué es la SdeE? (...) de lo macro a lo micro, se estarían discutiendo las reglas de juego, porque no se privilegia en el ámbito de la carrera la especialización en educación”.

El *tercer entrevistado*, plantea que definir el campo de la SdeE es “un problema de lo que fue (su) construcción, ligada a la pedagogía de los primeros momentos”. Plantea que al enseñar la disciplina hay “que arrancar por Gino Germani que produjo un montón de educación”, por ejemplo. Afirma que “es un campo muy débil, eso es indiscutible”.

Considera que “hay que ir a buscar una SdeE” pues entiende que se produce SdeE sin explicitarlo, propone buscar “aunque no se identifiquen directamente”. Afirma que su preocupación es quienes “se nombran de la sociología y no hacen sociología, a quienes no lo dicen y lo hacen no hago crítica, les leo, me parecen interesantes y productivos”. Plantea que quizás “hay que mirar en los bordes, ¿no?”. Por ejemplo, “la SdeE en Argentina no tiene una revista, no tiene un congreso propio, digo dónde ir a bregar, y no tener que ir a buscar a las mesas donde la gente se identifica con la SdeE”. Entonces, “el problema es que en la Argentina en la construcción del campo estuvo muy en debate con el problema de las pedagogías más que de la propia sociología”. Recuperando un ejemplo, plantea que al evaluar los trabajos que se presentaron en la mesa de SdeE del Coloquio de la SAIE “cuando nos encontramos nos preguntamos por qué están en esta mesa de SdeE y no están en la pedagogía. Bueno, básicamente porque la gente los mando”. Como ejemplo de quienes no lo dicen, pero producen SdeE recupera a una investigadora, “que hace un mapeo de las relaciones entre las fundaciones, las ONG, con los gobiernos, y ahí no hay marco teórico (...) bueno el trabajo ese es foucaultiano pero a ella no le hace falta hacer una referencia a Foucault” y “para mí es un trabajo propio de la SdeE, pero ella no va ningún encuentro educación, ella se ubica en otros campos”. Entonces, el problema

es que “a lo que hoy no circula en el mundillo, salvo algún par de nosotras, nadie lo pone en contexto de la SdeE”.

Plantea que “no me preocupa el campo en sí mismo de los que se identifican o no se identifican, (...), pero yo sí le formulo la crítica al que se pone el sello y no lo hace”. Por otra parte, sostiene que como “las disciplinas se van diluyendo, ese es un bien productivo, y puede ser también un pantano, donde no sea un piso para producir algo novedoso”.

Sobre las Estrategias Superadoras con relación a las problemáticas que han identificado en el campo.

El *primer entrevistado* refiriéndose a los “usos” de Foucault plantea “que hay que verlo en términos de la investigación, cómo se lee, se discute, se problematiza. A mí, no me gusta cómo se discute, cómo se utiliza, me parece de un pragmatismo innecesario”.

La *segunda entrevistada*, plantea que las divisiones en las Ciencias Sociales, tienen que ver con “las luchas en el campo científico, las luchas de poder exactamente, y los procesos de especialización que se fueron produciendo a lo largo de mediados de Siglo XX en adelante”, y plantea, “el problema es más grave todavía porque estás discusiones qué quisiéramos darnos en términos epistemológicos (...) son un problema de composición de la estructura social, la epistemología también lo es, no está exenta. Hay un montón de gente que se ha pasado la vida discutiendo perspectivas epistemológicas, y ¿qué sentido tiene discutir perspectivas epistemológicas? (...) marcar las reglas de juego en un campo. Y, las reglas tienen, como dice Foucault, y me parece un interesante aporte, las reglas tienen siempre el efecto de generar incluidos y excluidos”.

Según la entrevistada, “allí opera el poder”, en la demarcación, pero la SdeE “no tiene este conjunto de reglas que definan ¿qué es? ¿quiénes pueden? ¿quiénes no?”. Pues, “es un campo menor, entre los campos de las disciplinas sociales, que no le estaría interesando a nadie marcarlo y específicamente instituirlo como tal”.

Plantea que el sentido común, a la palabra de un especialista en educación, “no la aceptan como un conocimiento científico”. Pues, “quiénes somos especialistas en educación no somos especialistas en nada que tenga que ver con ninguna ciencia o pseudociencia o lo que fuera que tenga, en esta sociedad, prestigio, poder”. Concluye, “bueno somos como especialistas de segunda, de tercera, de cuarta, no podemos opinar, ni siquiera en una conversación académica, en la cocina de la casa”.

Considera que “la construcción de la demarcación, la legitimación, la consolidación de un campo de conocimiento que por ahora le podríamos llamar SdeE” es “un problema de militancia y lucha política”. En ese sentido, afirma “yo saludo la constitución de este movimiento de Encuentro de Cátedras” donde puede darse “un

terreno para discutir, revisar y reflexionar acerca de la disciplina”. Refiriéndose a la discusión sobre “¿Qué es la sociología? ¿Qué es la SdeE? ¿Cómo hacer una SdeE qué aporte a quiénes se están formando para educadores?”

El *tercer entrevistado*, plantea que las disputas dentro del campo no son necesariamente académicas, es decir, las puede dar “en otras intervenciones”, aunque afirma que en su producción académica “trato de no salirme desde las perspectivas sociológicas”. Considera que, se ponen en juego otras cosas “de mis intervenciones como intelectual militante en prácticas que no tienen una traducción universitaria, en la gestión u otras actividades”.

Propone sobre los “usos” de Foucault, que “si volvemos sobre la literatura que siguió a Foucault en Europa, y no tomamos las discusiones de los trabajos decoloniales de Foucault en América Latina, género y educación, la racialización de los últimos 5/10 años (...) ahí veo más uso crítico de SdeE de Foucault que en el campo denominado de la SdeE. Sí, encuentra en “todas las citas de James Chu, (que) tiene una base foucaultiana y después se despega” que “él no deja de hacer una filosofía” lo cual considera “muy nutritivo, desafiante”. Por otro lado, recupera “trabajos de género o raza, en el trabajo educativo con buenos usos en el sentido de rigor e interesantes, ahí veo unos cuantos que están intentando”.

Por ejemplo, sobre cómo se reconstruye el fenómeno de la desigualdad, plantea que “nada en los últimos dos años donde estuve (...) en relación con un carácter generativo productivo de las relaciones de poder queda subsumida a mirar el problema de la desigualdad como un efecto no deseado de los sistemas”. Frente a ello considera que “toda la literatura foucaultiana o de raigambre foucaultiana que se ha escrito sobre esto queda de lado porque es un espejo difícil sobre el cual mirarse”. Pues, “el dispositivo escolar, no es un dispositivo igualador, sino que es un dispositivo que no iguala y que como tal produce desigualdad”, considera que “la desigualdad, no es un efecto secundario”. Entonces “hay como una obviedad” pues el debate de si “aumentó la desigualdad, no (es una) novedad explicativa”. Por ejemplo, “para dar cuenta de la contundencia de la desigualdad material durante la pandemia, bueno, tenés que hacer un trabajo de conectar esa materialidad con la forma discursiva”.

Plantea distancias con algunos referentes del campo de la SdeE, que considera, plantean cuestiones sin sentido como “tal vez es mejor dejar los chicos en la casa porque los padres saben lo que ellos necesitan” o algunos que “continúan el camino de la derechización, de la sociedad” que “siempre hicieron política y no sociología”.

Resultados

La búsqueda desplegada para intentar acercar una respuesta a la hipótesis de

reflexividad sobre el objeto de estudio del presente artículo: ¿existe en Argentina una SdeE posestructuralista de cuneo foucaulteano?, nos llevó a los hallazgos que se presentan a continuación. Antes, es importante mencionar que el presente es un pequeño aporte, a un camino de indagación que continuará en subsiguientes publicaciones.

Dichos hallazgos, son acercamientos y/o distancias entre les entrevistades que permitieron refinar el análisis y en función de los conceptos de referencia, establecer una serie de dimensiones que ofician de configuraciones de un campo poco explorado. Entre ellas, sus trayectorias académicas y el impacto que el autor ha tenido sobre ellas; las concepciones sobre el propio autor; los momentos en que el campo a “usado” la obra del autor para producir conocimiento; sus consideraciones sobre el posestructuralismo; los aportes de la obra del autor a la Teoría Social, a las Ciencias Sociales, Ciencias de la Educación, Sociología y SdeE en particular; su vínculo con la SdeE específicamente, sus concepciones sobre el campo de la SdeE; y las estrategias superadoras que les entrevistades despliegan o consideran desplegar frente a problemáticas que identifican en el campo.

1. Sobre la primera dimensión, *las trayectorias e impactos del autor en les entrevistades*. Emergió en el primer y la segunda entrevistada. En el caso del *primer entrevistado*, volver a su trayectoria académica parece que le permite valorar el impacto que Foucault tuvo en él. Cómo lo atravesó supuso “la incomodidad de pensar en, (...) los procesos de transformación radical” en su espacio de formación la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA), encontró en él “una posibilidad” de “separarme de la teoría en las que el cambio es la transformación radical”. La *segunda entrevistada* recuerda que conoció a Foucault “cuando Adriana Puiggrós hizo un seminario en Tandil en 1997”, organizado “por el Centro de Investigación Educativa que estaba a cargo de Margarita Sgró”. Al preguntarle sobre el impacto del autor en su biografía académica, ella lo vincula con “una inquietud (...) para mí es inquietante el objeto poder”. Coincide de alguna manera con el primer autor, pues al consultarle cómo la interpela, plantea que “en términos personales y profesionales me permitió flexibilizar concepciones extremadamente rígidas que eran producto de una formación del campo, de un marxismo que fue el primero que conocí”, reconociendo que incluso ese marxismo “era muy lejos del marxismo, de Marx”.

Este apartado brinda indicios sobre la historia de un campo, en este caso, circunscripto a la formación de grado y posgrado en Ciencias de la Educación, de quienes en aquel entonces eran estudiantes. Parece que la obra de Foucault vino a habilitar posibilidades, romper esquemas, que, en aquel entonces, posterior a la recuperación democrática, parecían hegemonizados por un “marxismo estructuralista”, al menos en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en el Centro de la Provincia de Buenos Aires.

2. Se identifica una segunda dimensión, cómo se lo *considera al autor en tanto intelectual*. Allí, el *primer entrevistado* afirma que “no creo que sea un Filósofo, creo que es un pensador a secas”, mientras *la segunda* lo piensa como “un filósofo de la cultura”.

Ello quizás tenga que ver sobre cómo su obra impactó en todas las Ciencias Sociales y Humanidades, cómo ese impacto tuvo que ver con aumentar el valor del capital académico de un campo, en sentido amplio, no circunscripto a una disciplina.

3. En las entrevistas también se identifican *momentos del autor*. En varios pasajes al recuperarlo se realizan consideraciones sobre los momentos de su obra elegidos para su “uso”. Por lo que aparece en común, puede indicarse, un primer momento a partir de la lectura de Vigilar y Castigar; luego, un momento donde “explota” con la obra “Historia de la Sexualidad” y la publicación de las “Clases del Colegio de Francia”, y un tercero, en el marco de la década de 1990 y la necesidad de las Ciencias Sociales y Humanidades de “leer” al Estado, el gobierno y las políticas educativas.

El *primer entrevistado* al recuperar su trayectoria plantea que en la década de 1990 gracias al autor pudo repensar “lo que sucedía en términos del lugar del Estado, de los sujetos, y cómo se justificaba el lugar del Estado de descentralización, privatización”. Plantea que, en el momento presente, se da un “solapamiento” entre los usos disciplinares de Foucault y la SdeE.

La segunda entrevistada, recupera de la década de 1990 “cuándo empezaron a hacerse en Estados Unidos, fundamentalmente los estudios sobre políticas educativas” indicando cómo ello “(...) permitió hacer un análisis diferente a todos los que se habían hecho en el campo de la Administración Educativa (...) en el de la SdeE en el de los estudios del Curriculum”.

Por su parte, el *tercer entrevistado*, coloca “dos grandes momentos” uno “sobre las disciplinas” y otro “sobre los procesos de gobierno ligados al neoliberalismo”. Sobre esto último considera que “vino como anillo al dedo” para leer “los problemas de gobierno de sí” e incluso en la pandemia, lo cual interpreta que se vuelve algo “fácil de facilísimo”. Plantea como una “tensión (...) despegar los procesos de descripción y un marco metodológico para después producir interpretaciones, pues “hay como una cadena de intertextualidad que te lleva muy rápido a Foucault” pero “acá hay un proceso más restaurador y conservador que neoliberal, en un sentido estricto”.

Esta dimensión, brinda indicaciones sobre cómo en las últimas décadas, se ha ido configurando el campo en relación con los “usos” del autor que han hecho sus investigadores. Aunque se plantea un campo más allá de la SdeE, quizás más referido a las Ciencias de la Educación o Sociología en general, pueden pensarse qué problemas de investigación habilitaron esos “usos” y de qué manera se abordaron,

indicar clasificaciones y/o jerarquizaciones. Por otro lado, también coloca, aunque con matices, coincidencias entre tres miradas diferenciadas, lo cual está hablando de que podría existir un “relato” legítimo sobre los “usos” del autor en diferentes etapas.

4. Con respecto al *posestructuralismo*, el *primer entrevistado* piensa el “campo del posestructuralismo con Foucault a la cabeza”, que “es crítico sin dudas”, tenemos “un pensamiento posestructuralista que tiene una marca, una huella en términos de educación”, nosotros “trabajamos desde hace dos décadas” en ello. La segunda entrevistada, entiende que “sí hay una SdeE posestructuralista” pero que tendieron a afianzarse en modelos neomarxistas.

Hay una presencia del campo de la SdeE de estudios realizados con este enfoque, que no es homogéneo, no sólo por la temática sino también por los usos que se realizan del autor.

5. Los *aportes del autor para la Investigación* son indiscutibles. El apartado se dividió en dos subdimensiones, una sobre menciones referidas a lo epistemológico y otra a lo metodológico.

Sobre la primera, el *primer entrevistado* plantea que el autor le ha permitido superar las “falsas dicotomías del pensamiento social”, pues considera que “nos da herramientas bárbaras para pensar lo narrativo, lo biográfico, etc”. La *segunda entrevistada* plantea que con Foucault, en las Ciencias Sociales hubo un quiebre “que baño” todos los campos, comparándolo o asociándolo al descubrimiento del inconsciente de Sigmund Freud. Fundamentalmente, por “su modo de ver la ciencia, su modo de criticar la concepción científica de la modernidad, su modo de ver la ciencia como discurso, como dispositivo de poder”. Por eso es posible hablar de una “Teoría Social Foucaultiana”. Finalmente, el *tercer entrevistado* plantea que “no sé si es útil el encuadre dentro del campo de la SdeE argentina” quizás hay que mirar en los bordes. Considera, que “ha habido un aluvión de trabajos ligados al orden discursivo (...) a cierto análisis de la textualidad y yo creo que ahí hay algunos trabajos que son más cercanos a una aproximación sociológica”. Es un problema “cómo trasladar una categoría para un contexto respecto de este otro contexto”. Aunque, hay grupos locales que “tienen, o han tenido un giro antropológico, sobre la investigación-acción donde queda por detrás parte del registro foucaultiano” lo cual “no le genera ninguna contradicción”.

Sobre la segunda sub-dimensión hay diferentes miradas. El *primer entrevistado*, plantea que recupera al autor desde los estudios de la gubernamentalidad, lo cual se complementa “de manera rizomática” y sin contradicciones recuperado por ejemplo la “noción de cartografía”. La *segunda entrevistada*, plantea que sus aportes son en términos más bien filosóficos, pero “la sociología puede tomar sus elaboraciones y traducirlas en herramientas metodológicas epistemológicas y lo ha hecho porque si no el análisis, por ejemplo, del currículum, serían intrascendentes y

sin sentido”. El *tercer entrevistado*, sostiene que hay “un uso más bien interpretativo” del autor. Lo cual habilitaría a “incorporar unas categorías y hacerlas mover en la voz de quién escribe a partir de un desarrollo más amplio”. Si tuviese que realizar recomendaciones metodológicas, plantea la opción de recuperar las “cuatro (4) sugerencias metodológicas o advertencias metodológicas que se hacen en Historia de la Sexualidad”.

Siendo así, sus aportes en el campo son explorados de manera diferenciada. Por ejemplo, en los estudios de la gubernamentalidad, con la utilización de metodologías provenientes de otras disciplinas, como la cartografía. En otros casos, no obstante, a que se considera un aporte más bien filosófico, ello no ha sido un impedimento para que la SdeE haya hecho uso de él cuando fue necesario. El otro testimonio, entiende que en Argentina su encuadre desde la SdeE quizás no sería el más adecuado, aunque hay esfuerzos en ese sentido. En síntesis, parece haber criterios diferenciales para establecer la pertinencia del autor al campo de la SdeE, aunque entre las diferentes posiciones no parece haber un diálogo, es decir la búsqueda de un interés común, sino más bien lo que se percibe son concepciones particulares que parecen convivir sin conflicto en el espacio que se analiza.

6. Sobre la *relación de Foucault con la SdeE*, el *primer entrevistado* plantea que los estudios de la gubernamentalidad y a la SdeE son un marco desde donde construir sus investigaciones, pues son “campos de verdades y de saberes que tienen sus particularidades”, plantea que ello es un posicionamiento “como docente-investigador en términos de saberes conceptuales y empíricos”. Considera que “no sé si existe una SdeE foucaultiana” porque “Foucault no tuvo como objeto de estudio la relación sociedad-educación y eso es un problema”. Ahora bien, “sus categorías sirven al campo disciplinar”, entre ellas las nociones de poder, resistencia, biopolítica, gubernamentalidad, entre otras, pues “nos permiten construir un bagaje conceptual, pero también metodológico”. Ahora bien, reconoce que a él no le parece pertinente “cómo se discute, cómo se utiliza, me parece es de un pragmatismo innecesario” y que “hay carreras que se apropian de los pensadores”, en el caso del autor la Filosofía.

La *segunda entrevistada* plantea que “no podríamos hablar de una teoría de Foucault en la SdeE”, hay contradicciones que parecen impedirlo, entre ellas que Foucault cuestionó la modernidad, y “la sociología nace para dar cuenta de la modernidad”. Aunque reconoce que es UN Pensador que “manchó todos los temas, no pasó desapercibido en ninguno”, en el caso de la SdeE por ejemplo en el estudio del “currículum” en el cual aportó instrumentos analíticos para el estudio crítico del saber escolar, el poder, etc. Pero para ella “las corrientes críticas de la SdeE siguieron afianzadas a una concepción más neomarxista”

El *tercer entrevistado* considera que la disciplina ha realizado un uso teórico de

Foucault de manera más “comprensiva y no necesariamente explicativa”, cuestión que no aparece así en por ejemplo, la Historia de la Educación. Considera que “el carácter explicativo de lo que podríamos encontrar requiere unas conexiones que no siempre la producción en SdeE realiza”. Por ejemplo, al hablar sobre estudios que aborden como tema de investigación la desigualdad en Argentina, plantea que “toda la literatura foucaultiana o de raigambre foucaultiana que se ha escrito sobre esto queda de lado porque es un espejo difícil sobre el cual mirarse”. Pues, en el autor “hay una aproximación a sobre qué disputar, y sobre qué escribir en qué contextos” y ello “no es un debate del campo de la SdeE”.

El primer y la segunda entrevistada coinciden en que no es pertinente pensar a Foucault como un teórico de la SdeE, porque entienden que sus objetos de estudio no están relacionados con el vínculo sociedad-educación. El tercer entrevistado, fundamenta su respuesta a partir de lo que se ha desarrollado en nuestro país, y la forma en que se lo ha hecho. Se observan indicios de inclinaciones compartidas, aunque no completamente, también se colocan disputas, en el sentido de ¿desde donde se piensa el autor?, y ello quizás tenga que ver con las diferentes posiciones que ocupan o han ocupado en el campo.

7. Sobre el *campo de la Sociología de la Educación*, se establece una diferenciación según cada entrevistado refiera a ¿qué es? y ¿cuáles son las estrategias para habitarlo?

Sobre ¿qué es? el *primer entrevistado* entiende que las disciplinas son “campos de saber, discursos de verdad”, considera que el campo de la SdeE está atravesado por desafíos sobre “cómo nos pensamos en términos de métodos creativos e innovadores”, recupera el debate interno sobre cómo se piensan los diálogos que dan forma al campo si es vinculados a la enseñanza o a la investigación. La *segunda entrevistada*, considera que “lo complejo es la definición del campo, porque habría que circunscribirse a, en qué consiste el campo” que “es más complejo que una disciplina”. Según su posicionamiento, es una disciplina que tiene un “objeto de estudio constituido, tiene un método”, basado en cómo se constituye el sujeto social. Considerarla una “subdisciplina” le “hace ruido”, porque esa “compartimentalización arbitraria” es una “lucha de poder”, es “un problema de militancia y lucha política”. Considera que tiene que ver con cómo se establecen las “reglas de juego en un campo”, cómo ello “genera incluidos y excluidos”, entiende que “allí opera el poder”. Este es “un campo menor, entre los campos de las disciplinas sociales, que no le estaría interesando a nadie marcarlo e instituirlo como tal” el problema está “en la cocina de la casa”. El *tercer entrevistado* entiende que “es un campo muy débil”, pues “un problema fue la construcción del campo, ligado a la pedagogía de los primeros momentos (...) más que a la propia sociología”. Entiende que la SdeE “no tiene una revista, no tiene un congreso propio, digo dónde ir a bregar”. Plantea el

hecho de que “las disciplinas se van diluyendo, ese es un bien productivo, y puede ser también un pantano”. Por otro lado, los referentes del campo están planteando cuestiones sin sentido, algunos acompañan la derechización de la sociedad, otros terminaron en el funcionariado lo cual los compromete desde otro lado y no desde la sociología. Por otro lado, observa cómo en los espacios que convocan trabajos de SdeE se presentan producciones más ligadas a la pedagogía.

8. En relación con las *estrategias superadoras* el *primer entrevistado* apela a métodos creativos, “rizomáticos”, la *segunda* plantea que una forma de colocar el valor del campo es a través de los encuentros de cátedra y construir respuestas a preguntas sobre ¿Qué es la SdeE? ¿Que aporte realiza o debería realizar a los educadores?, y el *tercer entrevistado* propone “buscar afuera” a quienes estén en “otra mesa temática”. Pues considera que no es necesario nombrarse “de” para ser “de”. Buscar en los trabajos decoloniales de Foucault en América Latina, de género y educación. Volviendo a Foucault, “él supone la crítica develando poderes”, entonces “no hay nada más sociológico que (...) hacer visible las relaciones de poder”, ahora bien “ello debe entramarse con relaciones sociales concretas (...) allí estamos ante una perspectiva sociológica”.

Aquí aparecen al menos dos concepciones en disputa. Por un lado, quien plantea la necesidad de crear metodologías y lo hace, quien plantea que es un campo débil y debe buscarse fuera para fortalecerlo. Por otro lado, se considera que es un campo consolidado, con un objeto y método que le es propio y pertinente. En los dos casos los problemas son diferentes, en el primero uno de los entrevistados plantea que los referentes del campo, no están planteando problemas situados y que ello no enriquece un campo que debería tener una revista propia para ser tal, por ejemplo. En el segundo, que de parte de quienes integran el campo no hay interés por enriquecerlo, pues el debate sobre el objeto de estudio está saldado en los clásicos, es la configuración subjetiva del sujeto social, por lo tanto, entiende que es un problema de disputas, y luchas propias de un espacio que necesita generar clasificaciones y oposiciones, lo cual deberá discutirse cuando sea el momento en espacios colectivos como los Encuentros de Cátedra de SdeE. Este debate se vuelve relevante pues allí opera el poder, es un problema “en la cocina de la casa”.

Conclusiones

Dado este ejercicio de reflexividad podemos concluir, que tal como sucedía con los primeros posestructuralistas⁶ en Francia, pareciera que entre los investigadores en SdeE en Argentina que toman el enfoque foucaulteano no se podría hablar, al menos hasta el momento, de una escuela postestructuralista coherente y homogénea. Tal vez, por ello resultaría tentador recurrir a la imagen de un movimiento intelectual, pero todavía esta imagen inclina al analista a pensar en un grupo en torno a un

cuerpo doctrinal más o menos sistemático, con uno o algunos líderes de un conjunto de seguidores. Pero nada de esto parece surgir de los testimonios recogidos en el presente artículo.

Sí, se identifican configuraciones que podrían permitir graficar un “mapeo” del campo, fundamentalmente recurriendo a las indagaciones sobre la historia de los “usos” del autor, a la trayectoria y al habitus incorporado por cada entrevistado.

Antes bien, en las entrevistas es innegable la presencia de tensiones y heterogeneidades, que hicieron más adecuada la categoría de campo universitario. Desde esta categoría podría indicarse en las entrevistas que existe, en el uso que algunos investigadores realizan de la obra de Foucault, la posibilidad de acumulación de un capital simbólico y de prestigio, pues a ciertos sectores dentro del campo les permite pensar de manera crítica al poder y ello parece que aporta un valioso capital. Lo cual, no se visualiza en todos los casos, donde el uso del autor es considerado propio de una disciplina diferente a la SdeE, por lo cual en todo caso brinda un capital similar a herramental conceptual.

Frente a las preguntas sobre ¿qué está en lucha dentro del campo de la SdeE?, ¿qué le dá sentido a su existencia? Recuperando los relatos, para algunos aún está pendiente su constitución como disciplina científica, dados sus diálogos con la pedagogía y sus no-diálogos con “otras mesas temáticas” que producen SdeE sin identificarse como tales, para otros parece que hay una intensión por permanecer así y no enfrentar la búsqueda de respuestas de un espacio vital que tiene como objeto de estudio nada menos que la “constitución del sujeto social”.

Dadas las diferentes percepciones, concepciones y posicionamientos de los autores, que según nuestra hipótesis metodológica son referentes del campo universitario de la SdeE, pareciera que el mismo se sostiene desde escasos consensos, o en todo caso, desde escasos acuerdos con respecto a ¿cómo “usar al autor en la enseñanza y en la investigación? ¿Qué es la SdeE?, ¿cómo se produce conocimiento desde ella? y ¿cuáles son sus estrategias superadoras frente a los problemas que se diagnostican? Siendo así, los límites del campo se vuelven difusos, y en algunos casos ello no es un problema, sino quizás una posibilidad.

No es ajeno, a ninguna de las entrevistadas que este posible diálogo se realiza desde la Universidad Pública, y que es desde allí desde donde encontrarán respuestas y más preguntas. Consideramos que la propia existencia del Dossier en que se inscribe este trabajo aporta a construir las. Esperamos que este pequeño aporte, contribuya en este sentido.

Notas

¹ Conicet/UNCPBA/FCH/PROIEPS/ Tandil/ Buenos Aires/Argentina

² UNCPBA/FCH

³ Giddens (2001) señala fundamentalmente las contribuciones de Foucault al debate intelectual llevado adelante por estructuralistas y posestructuralistas sobre las cuestiones en torno a: "el descentramiento del sujeto"; "la escritura y el texto" y de manera especial sobre "Historia y temporalidad".

⁴ La obra compila trabajos de autores de Argentina, pero también de Chile y Brasil.

⁵ Implicaciones del problema del poder en Michel Foucault para la teoría social contemporánea el caso de la sociología de la educación Autores: José Luis Castilla Vallejo Localización: Revista de educación, ISSN 0034-8082, N° 319, 1999, págs. 155-186. Acceso libre en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=7777>

⁶ No fue un tema tratado en este trabajo, pero lo mismo señalan los expertos sobre la llamada segunda generación de postestructuralismo que reúne a intelectuales como: Homi Kharshedji Bhabha, Judith Butler o Slavoj Žižek (Decoteau, 2019)

Referencias

Benzecry, C., Krause M. y Reed I. (2019). *La teoría social, ahora. Nuevas corrientes, nuevas discusiones*. Siglo Veintiuno Editores Argentina.

Borsotti, C. (2015). *La elaboración de un proyecto de investigación en ciencias sociales empíricas*. Ed. Miño y Dávila.

Bourdieu, P. (1996). *Cosas Dichas*. Editorial Gedisa.

Bourdieu, Pierre (1998a). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1998b) *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Fontamara.

Bourdieu, P. y Waquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo Veintiuno Editores.

Bourdieu, P (2012) *Homo academicus*. Siglo Veintiuno Editores.

Corcuff, P. (2014). *Las nuevas sociologías. Principales corrientes y debates, 1980-2010*. Siglo Veintiuno Editores.

Decoteau, C. L. (2019). El postestructuralismo hoy. Benzecry, C., Krause M. y Reed I. (Eds.), *La teoría social, ahora. Nuevas corrientes, nuevas discusiones*. (pp. 289-318). Siglo Veintiuno Editores.

Dreyfus, H. y Rabinow, P. (2001). *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Ediciones Nueva Visión.

Krause, M. (2019). "El 'campo' como variable conceptual: los patrones intermedios". En: Benzecry, C.E. Krause M. Reed I. A. (2019) *La teoría social, ahora. Nuevas corrientes, nuevas discusiones*. Siglo Veintiuno Editores.

Langer, E. y Buenaventura Rodríguez, B. (2016). *Usos y perspectivas de Foucault en la educación a 30 años de su muerte*. Rada Tilly: Del Gato Gris; San Martín: Universidad Nacional de San Martín. Escuela de Humanidades; Caleta Olivia: Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Unidad Académica Caleta Olivia

Piovani, J. (2018). "La entrevista en profundidad". En: A. Marradi, N. Archenti, y J. I. Piovani,

Revista de **E**ducación



ENTREVISTAS



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



¿Qué está siendo la escuela hoy? Sujetos, dispositivos, agenciamientos y desigualdades desde metodologías anfibias y métodos creativos de investigación. Una conversación con Silvia Grinberg¹

What is school being today? Subjects, devices, agencies and inequalities from amphibious methodologies and creative research methods. A conversation with Silvia Grinberg

Jonathan Aguirre²

Resumen

El presente dossier tiene como objetivo cartografiar la producción de conocimientos en el campo de la sociología de la educación el cual se caracteriza por la coexistencia de diferentes modos de problematizar las estructuras, las prácticas educativas y los procesos de producción de subjetividades. En ese marco, la pregunta por la selección de la(s) cultura(s), su distribución y su acceso emerge con potencia cuando posamos la mirada analítica en las desigualdades que esos procesos presentan en el devenir de las sociedades modernas. Es por ello que, desde su historicidad, socialidad y territorialidad la educación se configura en un objeto de disputa a partir del cual los sujetos, desde múltiples agenciamientos, buscan hacerse por los sentidos y significados que la educación asume en la contemporaneidad. Zambullirse en los cotidianos, explorar experiencias y habitar biografías de escolarización parece ser una de las claves para desentramar y volver a tramar las condiciones desiguales de producción, distribución y acceso a la(s) cultura(s). Silvia Grinberg y su equipo de trabajo de la Universidad Nacional de San Martín y de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, hace aproximadamente 20 años, que se dedican a cartografiar estas experiencias y, mediante metodologías minúsculas y anfibias, complejizan los estudios en el campo de la sociología de la educación a la vez que lo enriquecen y potencian. La conversación que generosamente nos regaló la Dra. Grinberg recorre aspectos (auto)biográficos pero vuelve sobre conceptos estructurantes de la disciplina y regala insumos metodológicos y epistémicos para analizarlos en perspectiva nanoterritorial³.

Palabras clave: Sociología de la Educación; desigualdades, agenciamientos, dispositivos, trayectorias de escolarización, vulnerabilidad.

Abstract

This dossier aims to map the production of knowledge in the field of sociology of education, which is characterized by the coexistence of different ways of problematizing structures, educational practices and the production processes of subjectivities. In this framework, the question about the selection of the culture(s), their distribution and their access emerges with power when we place an analytical gaze on the inequalities that these processes present in the future of modern societies. That is why, from its historicity, sociality and territoriality, education is configured in an object of dispute from which the subjects, from multiple agencies, seek to make themselves through the senses and meanings that education assumes in the contemporary world. Diving into everyday life, exploring experiences and inhabiting biographies of schooling seems to be one of the keys to unraveling and reframing the unequal conditions of production, distribution and access to culture(s). Silvia Grinberg and her work team from the National University of San Martín and the National University of Austral Patagonia, for approximately 20 years, have dedicated themselves to mapping these experiences and, through minuscule and amphibious methodologies, complicate studies in the field of the sociology of education while enriching and enhancing it. The conversation that Dr. Grinberg generously gave us goes through (auto)biographical aspects but returns to the structuring concepts of the discipline and offers methodological and epistemic inputs to analyze them from a nanoterritorial perspective.

Keywords: Sociology of Education; inequalities, agencies, devices, schooling trajectories, vulnerability.

J: Gracias Silvia por tu tiempo y generosidad. Te propongo hacer una entrevista *en capas*. Una primera capa orientada a tu propia biografía respecto a la elección de “¿Por qué educación?” Después vamos a ir recorriendo algunas capas vinculadas a la disciplina, a las cuestiones temáticas y una más proyectiva como desafíos del campo. Entonces en el marco de la primera capa más biográfica, me interesaría preguntarte que fue lo que te motivó a seguir la carrera de la Licenciatura en Educación y después también cuáles fueron las motivaciones iniciáticas en términos de enseñanza, investigación, el posgrado. ¿Qué te movilizó para elegir desarrollarte en el campo educativo?

SG: Gracias a vos por la invitación. Todo empezó cuando me tuve que inscribir al CBC (Curso Básico Común-UBA). Primero me inscribí en Psicología, pero rápidamente elegí Educación. Yo creo que un poco pesó...un poco no, bastante, pesó mi historia en términos de que la comunidad judía tiene muchas actividades en la educación no formal, muy institucionalizadas. Yo trabajaba en eso, entonces como que venía con una suerte, como decirte, de historia en el trabajo en educación con adolescentes y a mí siempre me divertía mucho. Incluso me pasa hoy. Cuando trabajo con lxs chicxs, voy a la escuela y me divierto. Básicamente me gusta, me activa algo en el orden que lo disfruto, me divierte. La otra cuestión que creo que hizo que eligiera educación, fue que me di cuenta creo que mucho tiempo después de eso,... *fue el haber estado sentada en la escuela secundaria y sentir que podía ser de otro modo*. Yo venía de una escuela primaria muy buena, muy activa, incluso la hice en la dictadura. Pero era una escuela primaria muy activa y cuando llegué a la secundaria yo creo que eso fue demoledor. *Creo que esa sensación de que la escuela secundaria podría ser de otro modo, que la escuela no tenía por qué ser eso, eso me motivo, fue en el fondo lo que me hizo querer estudiar educación, hacer educación, dedicarme a querer hacer educación. Creo que sigo buscando lo mismo*.

J: De alguna manera ¿vos proyectaste este devenir profesional que te fue llevando la carrera o lo fuiste construyendo en la medida que se desplegaba?

SG: La primera es acerca de si podría ser otra cosa en la escuela, que lo tengo muy claro, me recuerdo a mí sentada en los pupitres de madera en la escuela y esa sensación de agobio, de que no era necesario que fuera tan agobiante.

J: Claro, ofuscada...

SG: Podía ser algo divertido, algo bueno, algo interesante. Sobre todo, yo creo que ahí convive esta experiencia que tenía en educación no formal, donde vivía la experiencia en educación mucho más interesante. *Muy comprometida, pero también donde aprendía de otros modos y donde uno se sentía que estaba cómodo*. Pero al

margen de eso, así como me acuerdo de eso, me acuerdo también del año cuando empecé a cursar educación; la primera materia de educación de la UBA, los prácticos estaban a cargo de Marta Kisilevsky. Abre la materia y dice bueno, que se imaginan haciendo, la clásica pregunta ¿porqué estudian educación? *Y yo no sé porque dije me quiero dedicar a la investigación.*

No tenía ni idea que era investigar, después con el tiempo me fui dando cuenta. Yo creo que si hubiera estudiado biología me hubiera dedicado a la investigación. *Creo que hay una inquietud por investigar que no importaba qué estudie.* Así que si vos me decís si lo planifiqué, te digo que no. Pero evidentemente hay puesto ahí un deseo. Tuve unos momentos profesionales complejos, sobre todo en los 90, con el recorte en ciencia y técnica que fue tan brutal, que le pegó a toda mi generación. Hubo tiempos que no trabajé, trabajaba con dedicación simple. No vivía de eso, pero fue una experiencia buena porque aprendí mucho, trabajé en el Ministerio de Educación y la verdad que aprendí mucho, mucho, mucho. De la gestión, de lo que es la vida de la gestión, de la gestión política, la vida en las instituciones por fuera de la universidad.

Lo que sí me parece importante marcar es que la profesión de investigadorxs y la forma en que la desarrollamos, por momentos, atenta con ciertos tiempos que uno debería dedicarle al estudio y actualización de sus objetos de indagación. Es el tiempo que uno tiene para estudiar, porque si hay algo que uno nunca puede dejar de hacer es dejar de estudiar. Entonces uno también anda a los codazos con eso porque la profesión demanda producción, resultados, y quita espacio para el estudio más epistémico del propio campo.

J: El tiempo para reflexionar acerca de lo que producimos, somos como sujetos de rendimiento.

SG: Para leer... yo por suerte en mis tiempos de formación tenía mucho tiempo y leía todos los clásicos de la sociología. En eso fui un poco autodidacta, a mí no me enseñaron. Yo leía sola a Weber, a Durkheim, a Marx también, ni hablar a Foucault, que nadie leía a Foucault o a Deleuze. Ahora es algo común pero cuando yo estudiaba no estaba ni traducido al español.

J: ¿Qué te llevó a esas lecturas por fuera del currículum formal?

SG: Yo soy curiosa, me gusta estudiar. Disfruto mucho de estudiar. Lo disfruto, entonces me leí mucho de la obra de estos autores, pero siempre autodidacta. Porque no aguanto hablar del concepto de clase social y no haberlo leído. No puedo, necesito y ahí hay una *cosa del disfrute personal creo también. Una lectura me va llevando a la otra.*

J: Ahí me das pie a la última pregunta de este eje más biográfico que había pensado. La investigación nos afecta, somos afectados por la investigación e inevitablemente afectamos la investigación. En esa línea te quería preguntar, aunque un poco lo fuiste respondiendo. ¿Cómo hoy te afecta tu ser investigadora en términos de tu propia subjetividad y qué es si se quiere lo que te erotiza en términos de investigación, del eros, del disfrute? Me dijiste el disfrute en la escuela, el disfrute en la investigación, de la curiosidad...

SG: De todos los cargos de gestión que ocupo actualmente en la universidad, hay una cosa que siento que soy. *Yo siento que soy una investigadora*, que las otras cosas las puedo hacer mejor, peor, me gustan más, me gustan menos. Digo, dirigir un doctorado, dirigir un instituto de investigación, hoy ser subsecretaria de investigación en la UNSAM, pero de todo eso hay una sola cosa. Bueno fíjate que todo lo que te estoy nombrando tiene que ver con la investigación

J: Sí te iba a decir eso

SG: Pero yo si hay algo incluso que me da hasta una suerte de paz. Cuando vuelvo a ese lugar de la investigación, cuando me siento a escribir y tengo tiempo para pensar, ¡Ay, para mí es un goce tremendo! Cuando me siento a escribir, por supuesto que en la mayoría de las cosas no descubro la pólvora. Pero es un placer que me da sentir que estoy pudiendo, que las ideas me brotan de las manos, ¡Ay qué cosa más hermosa! Y lo sufro cuando no lo hago, lo mismo cuando voy al campo, por ejemplo este año me tocó viajar a Londres para un congreso, y visité el Museo Nacional Británico de Arte Moderno -“Tate Modern”- me encantó. Y como nosotros trabajamos mucho con prácticas artísticas, de repente entré a la muestra de surrealismo y quedé maravillada. Claro, yo no había visto nunca esa producción que era una producción de los surrealistas clásicos o sea de todos los conocidos que hacían una suerte de cadáveres exquisitos con el arte. Uno dibujaba una parte, lo doblaba y el otro y yo ahí ¡Guau!

J: Son cosas que te atraviesan por todos los sentidos...

SG: Claro me encanta. Ahí primero que, por supuesto es ese lugar creativo del trabajo, yo te iba a decir es el trabajo, pero el rigor creativo en el trabajo, es crear. *Entonces es una cosa de un trabajo creativo sumamente erotizado, de mucho disfrute*. Si voy al barrio y estoy ahí con los estudiantes lo mismo. Aparte como sentís que el cerebro se te enciende al pensar cosas que quizás son pavadas, pero a uno se le enciende. Nunca pienso que lo que hago es genial, en general pienso que pienso pavadas (...) Pero son pavadas que me divierten. Yo creo que eso se obtura, si uno piensa que voy a escribir el gran libro de mi vida, no escribís nada.

J: No, no pero me parece que se nota cuando uno lo disfruta, creo que algo se trasmite en la escritura, en el lenguaje, cuando uno lo disfruta es distinto, es cierto que el camino de la investigación, y más que de la investigación de la profesión que atenta contra ese eros que buscamos

SG: Bueno, pero vos sabes que uno afecta y es afectado y que hace. Porque hacemos sociología de la educación y ocurre en un tiempo y en un espacio. Y en ese espacio que vivimos es un tiempo intenso. Y nosotros también nos vemos afectados. *Me parece que la academia se olvida que el trabajo puede ser creativo y comprometido y todo lo que quieras, pero también es la vida, entonces también eso tiene que ver un poco con las corridas. Hay algunas cosas que no haríamos o no elegiríamos hacer.*

J: O haríamos mejor si tuviéramos más tiempo u otra forma de vivirlas. Gracias por esta primera capa. Avanzando un poco y para meternos de lleno en el tema del Dossier que nos convoca, vos ya algo dijiste al principio respecto al cómo traer los clásicos de la Sociología de la Educación al hoy. En base a eso yo quería volver a la conferencia que nos regalaste el año pasado en pandemia, en las jornadas nuestras, donde vos decías que había, en términos del objeto de estudio de la sociología de la educación, como tres aspectos o tres coordenadas que vos crees que es el objeto. Uno decías que era justamente la selección de la cultura, su distribución y su acceso; y que esa distribución, cultura y acceso se puede tranquilamente se puede traspasar a tres preguntas ¿qué?, ¿quiénes y cómo? Qué seleccionamos, cómo lo hacemos y quiénes lo hacen. Entonces preguntarte esto ¿Consideras que es por ahí el objeto de la sociología de la educación?

SG: Me parece que la sociología de la educación sí tiene que encontrar el saber o a los saberes como campo de disputa. En general es como que la educación porta la promesa de futuro, la promesa de una sociedad mejor, etc, etc. Eso te lo dice el filósofo, eso te lo dice incluso el pedagogo. Incluso la pedagogía es para mí también ese campo donde la filosofía, la sociología, la pedagogía, la historia, se encuentran. Es decir Ud. ¿Qué entiende por una sociedad mejor? *La función del sociólogo de la educación es preguntarse ¿Ud. ¿Qué entiende por una sociedad mejor? o ¿Qué entiende por cultura? ¿Cuál es el objeto de la cultura? ¿Cuál es aquella que va a ser seleccionada? Ser enseñada, transmitida etc.* Ahí me parece que la pregunta que el sociólogo tiene que poder poner o la sociología de la educación tiene que poder poner... ¿Quién va a ser sujeto de la cultura, ¿quién es el sujeto de la cultura, ¿quiénes se van a encargar de la transmisión de la cultura? En términos también de quién forma ¿no? Porque si no, hay como una suerte de una ilusión de transparencia, en términos como lo planteaba Bourdieu en el sentido de la propia

educación. Y ahí me parece que tiene una función muy importante ¿Por qué? Porque viste que todos los males de la sociedad se resolverían con la educación, *pero a la escuela se la supone, se la supone permanentemente ...es decir ¿qué quiere decir esa distribución social de la cultura?* No si se lo habré dicho en esa conferencia, pero siempre recupero esta idea... el brujo era brujo, la posición del brujo en la sociedad primitiva, incluyen al brujo porque sabía algo que la comunidad no. Ahora si ese saber se democratizaba dejaba de ser brujo o por lo menos abandonaba la posición del brujo. Entonces ahí están las luchas por el saber, las luchas de cuál es el saber que vale la pena tener, quién los posee, quién no. Como esos saberes se distribuyen, se subjetivan, digamos producen subjetividad. Incluso, ¿qué es lo que mueve hoy a una maquinaria tan infernal como es la del sistema político? ¿Por qué tantos jóvenes o tantas familias deciden antes que un chico aprenda a hablar mandarlo a la escuela? Vos me decís porque trabajan, pero eso es solo una parte de la cuestión, una mínima parte de la cuestión. Porque vos estas dejando a tu hijo con gente profundamente desconocida ¿Qué esperas que ocurra ahí? Entonces todo eso tiene que ver con esta esperanza, con que las esperanzas y las promesas también son objeto de lucha. De cómo se distribuyen las esperanzas, cómo se distribuyen socialmente las esperanzas y promesas. En este sentido es como otra manera de estar hablando de la justicia o de la injusticia social. Me parece que toda esa densidad tiene que ver y ahí volvés a los clásicos, porque de modos muy diferentes, volvemos a todos los clásicos. Todos estos autores que nombrábamos antes Marx, Durkheim, Weber, después los postclásicos, de modos muy diferentes, pero también han articulado esto en sus trabajos. El saber, de cómo el saber es performativo, como los saberes producen sujetos, producen cosas, acciones, actividades, también ahí hay toda una cuestión, ni hablar después con Foucault.

J: En ese sentido te iba a preguntar de qué manera la producción clásica viene al auxilio nuestro cuando queremos explicar o intentamos entender, reflexionar o comprender un fenómeno que nos está atravesando. Cuando pensaba esta pregunta, tomé el ejemplo que recuperas en tu último libro respecto a Bernstein y Foucault para explicar y dar una vuelta sobre la cuestión del dispositivo, pero no sobre el concepto de dispositivo, sino para explicar lo que después deviene en el libro. Te pregunto sobre eso ¿Esa es una manera de recuperar a los clásicos? ¿Es un camino? ¿Es un hilo del cual tirar sobre los clásicos?

SG: *Creo que hay que recuperar a los autores en la medida que nos hagan pensar y nos hagan pensar sobre nuestro tiempo. Un tiempo que es de larga duración. A mí por ejemplo, hay algo que me pasó, que es fascinante. Creo que es la historia de los sistemas educativos, tiene un nombre muy largo. (...) Cuando todo el mundo*

está hablando de las crisis, esos clásicos me parecen, yo que sé, en este momento me estoy acordando de Engels, Engels habla de las crisis del ambiente, en cómo el capitalismo no va a dejar nada. Él está hablando de la industria de la Madera y los bosques en América Latina. Entonces vos decís uuf, es el mismo problema que veían Engels, Pero ahí tenés un hilo como vos decís, ese hilo para tirar y para pensar en nuestro presente que es enorme, enorme para poner un poco también de perspectiva al tiempo que vivimos. En el libro me parece que lo que nosotros hacemos es articular los conceptos en los cuales pensar y el los cuales pensamos. Pensar la escolaridad en nuestro tiempo, en una pregunta muy básica: ¿Qué está siendo la escuela? Ahí es donde nos valemos de Foucault, fuerte, pero no solo. En ese qué está siendo la escuela y también creyendo y es otra cosa fuerte del libro creo y es que suponemos lo que está siendo la escuela ahora y lo que más me preocupa es que las políticas suponen lo que es la escuela hoy. Entonces se diseñan políticas suponiendo la escuela y los desastres que se hacen incluso con políticas que uno podría estar completamente de acuerdo. Pero es como que vos diseñás algo que ¿De dónde lo sacaste? ¿Cómo se te ocurrió? Eso me parece que es como una de las cuestiones del libro en general. Al final del libro da esa respuesta: qué está siendo la escuela o más bien intenta dar.

J: Y ¿qué está siendo la escuela hoy? Es una pregunta que hasta cuando uno la quiere responder tiene que ser fiel también a que hay que escuchar lo que está siendo hoy la escuela. Pero sí quería entrar, que ya lo dijiste vos en eso, en la cuestión metodológica que se nos presenta en esta trampa que ustedes ahí definen en la investigación educativa en lo que se supone es hoy la escuela y lo que está siendo concretamente. Y ahí ustedes desarrollan una categoría que no sé si la desarrollan originariamente del equipo pero si la recuperan que es lo de las *metodologías anfibia*s para recuperar esta lógica de lo micro y lo macro. Del análisis sociológico micro/ macro que creo que atraviesa el campo social. Entonces preguntarte sobre esto. Para el análisis sociológico de la escuela, de la educación y de la educación alternativa que nos atraviesan. ¿Cuántos de estas metodologías pueden venir al auxilio de superar lo macro y lo micro?

SG: Ahí viste que tenés de hecho a Bernstein

J: Yo te iba a decir después lo del dispositivo, pero sí

SG: Claro, ya Bernstein desarrolla su teoría del código y el dispositivo queriendo ir un paso más allá, por supuesto Foucault ni hablar. Y metodológicamente nosotros empezamos a hacer algunos trabajos, sobre todo éstos más creativos en la escuela, de prender la cámara, la fotografía y después fuimos enriqueciendo toda esa producción intuitivamente, la verdad... intuitivamente. En un momento empezamos

a trabajar en las escuelas, nos dábamos cuenta que los/as estudiantes querían hablar de cosas o había mucha necesidad de palabra, pero nos quedaba corta la entrevista. La entrevista es una conversación mínimamente racional. Lo que había ahí de necesidad de palabra era algo que no podía ser mediado en ese lugar. Me acuerdo la primera vez que tuve la sensación y que también suponía mucho dolor. Situaciones de dolor, nosotros venimos trabajando, como vos sabes, en contextos de pobreza urbana y de pobreza extrema. Entonces en los primeros 2000, yo estaba en el aula de primaria en ese momento y estaban hablando de los nómades y los sedentarios y cuando la maestra explica que eran los nómades y los sedentarios, un nene dice: “¡Ah como nosotros que cartoneamos!”. Porque claro imaginate el contexto de los 2000, aunque hoy se sigue cartoneando, pero en ese momento, él dice “Ah como nosotros que salimos a cartonear”. La maestra lo mira y le dice sí sí, y sigue. Mi primera reacción, y esto tiene que ver con lo que hablábamos antes también, fue que no le dio lugar, que mala maestra. Pero después la comprendí... Con el tiempo eso quedó ahí, por supuesto que después el pibe quedó haciendo lío bárbaro en el aula y la culpa. Ese mismo año hacemos al terminar el año un taller con esas docentes en la escuela y pedimos que hagan una maqueta del barrio, una de las cosas que nos sorprendió mucho en ese taller, pero dijimos hagamos una maqueta, ahí retomé esa experiencia en esto que te decía de la adolescencia

J: De que la escuela podía ser otra cosa

SG: Entonces del resultado de esa maqueta salían varias cosas, pero entre una de ellas era que no había cuerpos vivos, el único cuerpo humano que aparecía estaba tirado muerto en un zanjón y el otro vivo era un ratón que era más grande que la casa. No me acuerdo que digo yo y una docente se quiebra. ¿Porque esto lo digo? Porque había mucha necesidad de palabra también en los docentes, pero también los docentes son humanos que tienen que trabajar con realidades que les exceden y que no siempre saben ni qué, ni cómo, ni cuándo...

J: Ni porqué, claro

SG: Que haces con este pibe que te dice que es nómade en el S XXI y que sale a buscar comida y que tiene 8/9 años y vos lo vivís todos los días. Resultado de eso es que empezamos a ver, y ahí fue que en realidad creo que la propia experiencia de ver arte, la que nos hizo pensar pero intuitivamente, muy intuitivamente porque te estoy hablando de los primeros 2000. Quizás con las cámaras y las maquetas artísticas podíamos encontrarnos con esas vidas, con ese relato y acá nuevamente volvamos al micro y al macro ese pibe que está diciendo en el aula: como nosotros, los nómades como nosotros. ¿Qué es lo macro y lo micro ahí? Osea lo macro es micro como decía Deleuze, y lo micro es macro. Deleuze y Guattari dicen que no

hay agenciamiento individual que no sea social y no hay agenciamiento social que no sea individual a la vez. Entonces cuando vos te encontrás con ese relato, si necesitaban un ejemplo se los doy, les faltaba el ejemplo del libro acá lo tienen. Yo creo que todo es así. Yo creo que el problema de lo micro y lo macro es cuando... , estoy citando clásicos, Adorno decía que el problema de la ideología es que hacía pasar parte por el todo. Ahí es donde tenés el problema, vos decís ah mirá pero tal que tenía tal situación de vida consiguió tal cosa. Es hacer pasar la parte por el todo. Eso creo yo que es la dicotomía a resolver. Porque por supuesto que en las mismas condiciones de vida somos afectados, afectamos y vivimos de formas diferentes. Pero lo cierto es que hacemos y somos hechos en unas coordenadas de tiempo y espacio, por eso también nos parecemos bastante en un tiempo histórico ¿No? Y en un espacio que también es histórico. *Entonces me parece que ahí sí nuevamente, metodológicamente, lo que necesitamos es de metodologías que sean capaces de captar esos agenciamientos y que puedan ser capaces de darle densidad a las vidas y rebeliones, es como con las grandes masacres, murieron cincuenta millones, murieron seis millones, pero son vidas y no sólo la vida de ese que murió y que fue matado, que fue asesinado sino sus deudos, los que zafaron, los que no zafan. ¿Quiénes quedan fuera y quiénes quedan dentro? ¿Qué dinámicas existen de poder, para algunos accedan y otros no? Algunos saberes se vuelven mayores y otros saberes se vuelven menores, las pujas. Entonces ahí también importan las cuantitativas. Ahora, ¿qué quiere decir para alguien estar desocupado? ¿Qué quiere decir para alguien haber estado fuera de la escuela? ¿Qué quiere decir para alguien estar en la escuela y sentir que no aprende?, ¿qué es para esa maestra? Y ahí volvemos en el que está haciendo la escuela hoy. ¿Qué está haciendo esa escuela donde tiene un 50 % de la población estudiantil que cartonea? ¿Qué es esa escuela/docente que tiene esa población a quién todos los días le tiene que mirar a los ojos y que tragársela? ¿Qué puede hacer? Hay un dolor allí ¿No? *Me parece que las metodologías creativas, los métodos creativos, pero también esas estadísticas, por eso esa idea de lo anfibio, poder moverse en el territorio. Caminar, el anfibio puede moverse y caminar territorios diferentes. Entonces ya no es que me ato, sino que voy intentando caminar ese territorio también en el sentido de comprenderlo y vivirlo.**

J: Una temática fuerte de la sociología es la desigualdad. Yo en una conferencia te escuche también decir que el campo ya está agotado de diagnósticos sobre la desigualdad. Ya sabemos que estructuralmente somos una sociedad desigual y que la escuela se inserta en un contexto de desigualdad. En ese marco, yo sé que tu mirada es superadora y que en tus últimos trabajos o en el equipo no hablan de fragmentación, segmentación o segregación sino que ya directamente hablan de redes escolares estalladas. Como que hay un matiz en eso. Te pregunto esta noción que ustedes contemplan en cuanto a

dispositivo, en tanto a concepto y metodología, estas metodologías anfíbias ¿cómo pueden ayudar? o ¿cómo consideras que ayuda a abordar de lleno el problema de la desigualdad? ¿Crees que es un camino posible en tanto método y en tanto a posición ética, política, epistémica de las investigaciones?

SG: La educación, creo yo tiene un tema y es que es parte del problema y parte de la solución. O quizás por ser parte del problema está puesta también en la solución. Quiero decir, decime como se distribuye socialmente la cultura y te diré que sociedad tienes. Esto vale para las comunidades primitivas, vale para el medioevo y vale para las nuevas eras y para todas. Las instituciones encargadas de la transmisión de la cultura no están ajenas a las lógicas propias de la producción de la cultura. Volviendo ahí a esto de los clásicos, hay una frase que me encanta de Benjamín, que dice que todo documento de cultura es a la vez un documento de barbarie, como así lo son los procesos encargados de su transmisión. O sea, la educación no está por fuera de los problemas de la cultura, pero a la vez la educación y quizás también la cultura, es parte del pensamiento respecto de..., o sea es como que la educación se piensa que puede resolver esos problemas. Entonces esa es la primera cuestión, nosotros le pedimos a la escuela que resuelva un cúmulo de problemas sociales que no contribuyó a crear o muy relativamente contribuyó a crear, pero que tiene que resolver. A ver, si hay un problema altísimo desocupación, si hay uno de los problemas no sólo de la sociedad argentina, en general, lo que ha ocurrido en fines del siglo veinte, es la crisis de la sociedad salarial. De hecho, Foucault, en 1978, en su conferencia publicada el nacimiento de la biopolítica dice vamos a vivir en una sociedad que ha renunciado al pleno empleo, que quiere decir esto que es una sociedad que va a tener un ejército, no un clásico ejército de reservas que hablaba Marx, sino una población que va a ser una población no asalariada que básicamente va a vivir de la ayuda social. Entonces esta es la sociedad que vivimos, le pedimos a la educación que resuelva esos problemas y bueno mirá, la desocupación no la va a resolver la escuela. *Pero sí me parece que cuando uno se mete en las escuelas, lo que encuentra en la densidad de la vida escolar son múltiples "nanoluchas", es como algo nano en la vida de las escuelas, en la vida de los sujetos, que hacen a una trama de la escolaridad. Por ejemplo, este año veíamos un chico sentado en la escuela, que nosotros pensábamos que era un trabajador, resulta que no, era que había egresado e iba todos los días a la escuela porque quería estar ahí, estamos hablando de una escuela en el barrio, donde hay un asentamiento precario en el conurbano y le gustaba estar ahí. Quiero decir hay algo de lo que pasa ahí en una escuela muy atravesada por la contienda barrial etc. Hay algo que pasa en la escuela que quizás no resuelve la desocupación, pero hay cosas que pasan allí que están buenas, independientemente que resuelvan o quizá contribuyan o no. Quizás a algún estudiante si le dan ese título que le hace una diferencia. Pero me parece que hay algo de lo que pasa ahí, creo que tenemos que salir de ese pensamiento de decir*

sirve o no sirve, resuelve o no resuelve. Pensar que es lo que pasa en la institución, incluso para ese estudiante que pueda decir a mirá yo también estoy, hay un acto ahí del pensar, es fantástico. Está bueno en sí mismo, porque está bueno pensar, está bueno estar ahí, está bueno estar con amigos. A nosotros nos hemos encontrado con estudiantes de la universidad que dicen yo vengo con este profesor de filosofía porque me hace pensar, es fantástico. Quizás tenemos que pensar a la educación en ese sentido. Y ahí salgo a otra cuestión, casi veinte años de estar investigando en las escuelas, con las escuelas, esto que decía antes para mí *tenemos que dejar de suponer a las escuelas*, que nosotros sabemos lo que pasa allí. Y la pregunta hay que invertirla: ¿Qué necesita hoy esa escuela que está allí para ser escuela? ¿Cómo podemos fortalecer a las instituciones? ¿Cómo podemos fortalecer a ese docente para que cuando le digan esto del nómada que estábamos hablando antes, tenga con qué conversar. Que no esté solo teniéndose que hacerse cargo, como podemos fortalecer a las escuelas. Yo creo que es como tiene que empezar definitivamente a pensarse las políticas si queremos que algo diferente ocurra en la vida de las aulas.

J: ¿Ustedes pudieron pisar al campo, digo udes. por el equipo, en post pandemia?

SG: Sí

J: Porque la lógica que vos decís debe tener sus matices o sus colores, intensidades en un contexto de post pandemia, después de haber atravesado dos años. Te iba a preguntar que nuevas desigualdades, pero prácticamente uno como que tiene una vista, pero en esto de qué está haciendo la escuela, ¿que encontraron a la vuelta? A la vuelta presencial, porque escuela hubo, clases hubo. A la vuelta presencial de la escuela, en esos vínculos. ¿Qué encontraron?

SG: Mira, a mí me parece que la primera cuestión que nos llamó la atención en marzo es que las escuelas estaban llenas de estudiantes, no es que antes no habían, pero ahora habían más. Y eso me parece que es una gran cuestión. Hay esta cosa maravillosa de pensar la educación, pensar que en la escuela ocurre aquello que te hace pensar, la posibilidad de pensar. Me parece que aulas llenas, tuvo que ver mucho con esa vuelta a la presencialidad, llenas. Si ahora me decís si están tan llenas, te diría que ya no tanto. Tampoco habría que hacer pasar a la parte por el todo. Pero sí creo que seguimos teniendo la deuda para con las escuelas, para los docentes y para los estudiantes también de contar con escuelas fuertes, con edificios que sean capaces, yo a veces veo todo lo que se dice sobre el espacio escolar y pienso en las pobres escuelas que uno pisa y es cómo estratosfera, es la estratosfera. Ahora me parece que toda política educativa que quiera pensar por ejemplo en lo digital, tiene que poder hacerlo en y desde las escuelas. Digo materiales, una infraestructura, ¿Qué

infraestructura para una escuela digital? Esas aulas llenas de pibes que necesitan tocarse, necesitan estar juntos. No es verdad que no necesitan ir a la escuela, sí necesitan ir a la escuela, lo que pasa que necesita una escuela que pueda hacerse cargo de ese estar ahí. Entonces necesitamos de políticas que puedan responder a eso. Yo te digo a veces vos ves a los pobres docentes, a los gritos de poder hacer un acto en una escuela que por no poder hacer en un zoom porque no tienen, lo hacen en el pasillo. Es muy injusto. Muy injusto. ¿Qué necesita una escuela para ser una escuela hoy?

J: Para concluir Silvia y agradeciéndote tu generosidad. Una mirada proyectiva, no sólo del campo, sino de acá para adelante también nos gustaría que salga en la entrevista que están proyectando en el equipo de la UNSAM, de UNPA, por donde vienen los nuevos desafíos, ahora cerraron este libro que lo vamos a usar en la cátedra, ya le dije a los chicos que lo tenemos que tener que se viene por delante, y que seguramente lo que tienen por delante va a estar atado a los desafíos del campo, así que es como una misma pregunta de cierre, proyectiva.

SG: Bueno me parece que parte es lo que vamos a hacer juntos y es la cartografía, una cartografía anfibia. Que tiene que ver con las biografías y con las cantidades, las biografías en esas cantidades. Los relatos, las narrativas, ese sería un eje en el que estamos trabajando juntos o buscando ese diálogo. La otra cuestión es para mí, eso ya es lo que te decía acerca de esta cuestión de qué saber y de que es transmitir el saber en el SXXI, me parece que es el gran tema o un gran tema en disputa en el SXXI y cada vez. Fíjate que nos puede gustar más o menos las apreciaciones, pero es cierto que hay un problema hoy en los últimos cuarenta años, veinte años, treinta años, cada uno puede poner la fecha cuando quiera, pero lo cierto es que hay un crecimiento en general, a nivel global del acceso a la educación, pero eso no hizo en términos de la distribución del saber que seamos menos desiguales. Por eso yo te decía antes respecto de qué saber, de cómo se transmite el saber, pero esa es una de las cuestiones y ahí está todo el tema de la sociedad digital, es otras de las líneas que estamos trabajando. Después por supuesto en el equipo por suerte hay mucha creatividad, hay mucho trabajo ya no mío, que no depende. Si trabajamos colectivamente, pero están los desarrollos nuevos, los fantásticos, donde cada uno va a empezando a desarrollar sus líneas y quién sabe. Pero si vos me decís ahora en líneas generales de una cartografía, pero una cartografía anfibia. En eso estamos.

J: Muchas Gracias

Notas

¹ Doctora en Educación (UBA) y Magister en Ciencias Sociales (FLACSO). Investigadora Principal del CONICET. Es especialista y profesora en sociología de la educación y pedagogía. Sus intereses de investigación abarcan juventud y educación en extrema pobreza urbana, estudios ambientales, inclusión social y desigualdades educativas. Ha participado en varios proyectos de investigación en barrios y escuelas emplazados en contextos de vulnerabilidad social y degradación ambiental, como los barrios de San Martín lindantes a la planta de residuos Ceamse en las cercanías de la universidad. Tiene experiencia en métodos de investigación innovadores basados en la comunidad, a través de prácticas artísticas, etnográficas, digitales y audiovisuales. En sus proyectos más recientes, se enfoca en las cartografías urbanas de las desigualdades sociales y educativas. Es directora e Investigadora del Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas (LICH), de doble dependencia CONICET/Escuela de Humanidades, UNSAM, donde además se desempeña como docente de grado y posgrado.

² Doctor en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Especialista en Docencia Universitaria y Profesor en Historia (UNMdP). Becario PosDoctoral de CONICET. Posdoctorado de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Director, Docente e Investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata y del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Profesor Adjunto Regular de Sociología de la Educación (FH-UNMdP) Correo electrónico: aguirrejonathanmdp@gmail.com

³ La entrevista fue desgrabada por la estudiante avanzada de la Lic. y el Prof. en Ciencias de la Educación, Paula Gaggini.

Descolonizar la universidad: el papel de la Sociología de la Educación. Una conversación con Silvia Llomovatte¹

Decolonize the university: the role of Sociology of Education. A conversation with Silvia Llomovatte

Por Verónica Walker²

Resumen

Para quienes habitamos el campo de la Sociología de la Educación en Argentina, Silvia Llomovatte es una referencia ineludible. Su relación con la disciplina lleva más de sesenta años, tal como nos relata en la presente entrevista. Su vasta trayectoria académica, desplegada en distintas universidades y diferentes países, la llevó a problematizar las funciones sociales y la dimensión cotidiana de la universidad entendida como un ámbito de lucha intelectual y social. En el marco del presente dossier dedicado a recuperar las contribuciones del campo de la Sociología de la Educación para el estudio de problemáticas educativas contemporáneas, la invitamos a conversar sobre su relación con la disciplina, el interés por investigar la universidad y los modos en que fue construyendo la mirada sociológica sobre la vida universitaria. A lo largo de la entrevista se reconstruye parte de una trayectoria en la que se amalgaman vida y profesión, reflexión y acción, compromiso intelectual y político. Desde esa posición, nos invita a desplegar una mirada sociológica sobre los problemas, debates y desafíos que atraviesan nuestras universidades latinoamericanas y los aportes de las perspectivas decoloniales y de los feminismos entendidos como paradigmas de investigación.

Palabras clave: Sociología de la Educación, Universidad, feminismos, pensamiento decolonial, integralidad

Abstract

For those of us who inhabit the field of Sociology of Education in Argentina, Silvia Llomovatte is an inescapable reference. His relationship with the discipline has been going on for more than sixty years, as he tells us in this interview. Her vast academic career, deployed in different universities and different countries, led her to problematize the social functions and the daily dimension of the university understood as an area of intellectual and social struggle. Within the framework of this dossier dedicated to recovering the contributions of the field of Sociology of Education for the study of contemporary educational problems, we invite you to talk about its relationship with the discipline, the interest in researching the university and the ways in which it was constructing the sociological view of university life. Throughout the interview, part of a trajectory in which life and profession, reflection and action, intellectual and political commitment are amalgamated is reconstructed. From this position, it invites us to display a sociological perspective on the problems, debates and challenges that our Latin American universities are going through and the contributions of decolonial perspectives and feminisms understood as research paradigms.

Key Words: Sociology of Education, University, feminisms, decolonial thought, integrality

VW: En principio, muchas gracias por la generosidad y el tiempo dedicado a esta entrevista. Para comenzar, me gustaría preguntar ¿cuál ha sido y cuál es su relación con la Sociología de la Educación?

SLL: Esta relación se inicia muy temprano en mi vida profesional con una impronta institucional. Soy un producto de la Escuela Normal, de donde egresé en 1961 como Maestra Normal Nacional con casi 17 años de edad. Quería seguir estudiando cuestiones del campo pedagógico, obviamente sin tener claro ni siquiera vislumbrar la riqueza y la profundidad de este campo; era una intuición o una tendencia hacia, quizás.

No me interesaba mucho la enseñanza como profesión, sino, de manera embrionaria y sin poder nominarlo todavía, la comprensión de lo educativo en tanto fenómeno social. Intuí (intuición ilustrada, ya que en la Escuela Normal N°4 de la entonces Capital Federal, había tenido excelentes docentes, muchos de ellos y ellas autores de libros de su especialidad y profesores universitarios) que había en este campo posibilidades de comprensión de la sociedad y su problemática (ya era ávida lectora de todo tipo de libros). El contexto era, entre otros, el triunfo de la Revolución Cubana en 1958 y el inicio de su Campaña de Alfabetización por 1961 y otros hechos de la actualidad de ese momento de los cuales hablábamos en las clases de Instrucción Cívica, cuya profesora, creo recordar, era Abogada.

En diálogo con esos docentes acerca de mi futura carrera universitaria (no me conformaba el mandato familiar de enrolarme en la mismas carreras que mis primos y primas –Medicina, Derecho, Económicas u otra carrera profesional/tradicional-) me entero de la existencia de la carrera de Ciencias de la Educación que se había abierto hacía pocos años en la UBA y, en el 5° y último año de mi Escuela Normal, me dirijo al Servicio de Orientación Vocacional, donde descubro la carrera de Sociología, lo que me amplía (y complica) las opciones. Me entero también que se abría un Curso de Ingreso que podía ser cursado al mismo tiempo que el 5° año de la escuela secundaria.

Resumiendo, allí ofrecían tests vocacionales, algo muy novedoso por la época, lo tomo y “me sale” indefinido entre ambas carreras: Educación y Sociología. Pero los orientadores me sugieren que podría inscribirme en Ciencias de la Educación -ya que venía del Normal- y tomar las asignaturas optativas, que eran muchas, en Sociología -ambas carreras en la Facultad de Filosofía y Letras por aquel entonces-. Acepté el consejo, hace más de 60 años y aún no me arrepentí de seguirlo, y me inscribí en el Curso de Ingreso donde descubrí un nuevo y maravilloso mundo: las Ciencias Sociales.

Así ingreso a Ciencias de la Educación armando mi propio plan de materias optativas tomadas en la carrera de Sociología y llego a la asignatura Sociología de la Educación con una orientación básica y totalmente estructural funcionalista, a la

que criticábamos con cierta ingenuidad pero mucho entusiasmo desde talleres y grupos de estudio -extracurriculares- sobre marxismo que florecían en la Facultad por aquel entonces. Una influencia muy fuerte, diría decisiva, para mi formación en Ciencias Sociales fue mi incorporación a la cátedra de Historia de la Educación y a la de Historia de la Educación Argentina, como ayudante de 2°. Ambas a cargo de Gregorio Weinberg.

En simultaneidad con este descubrimiento de las Ciencias Sociales y de la Sociología de la Educación y la consecuente apertura de nuevas perspectivas para comprender y criticar a la educación en contexto, se abre para mí y para muchas de mis compañeras y compañeros otro universo: la posibilidad de pensar en la transformación de la educación. No solo los talleres y cursos extracurriculares que mencioné sino también mi militancia estudiantil universitaria jugaron un papel importante en permitirme incorporar la posibilidad de desempeñar un papel transformador que trascendiera los modelos academicistas.

Por otra parte, en 1964, tenía casi 20 años, me invitan a formar parte de una investigación que se iniciaba en el Sector Educación del Consejo Nacional de Desarrollo -CONADE- organismo de Planificación de la época donde se realizaría el primer diagnóstico integral del sistema educativo argentino bajo la conducción de Norberto Fernández Lamarra. La investigación en cuestión la dirigía otro importante graduado en Ciencias de la Educación que acababa de regresar de una estancia académica en Inglaterra, David Wiñar, quien practicaba una Sociología de la Educación con una fuerte impronta pedagógica. Terminada la investigación, me incorporé al Sector Educación, instancia que resultó un importante complemento a la carrera de Ciencias de la Educación en mi formación académica y profesional.

Así, mi relación temprana con la Sociología de la Educación se nutrió, me parece, de una formación normalista, de una temprana inmersión en una perspectiva histórica crítica latinoamericanista, de mi trabajo profesional mientras estudiaba y de la práctica política en la universidad.

Más tarde, en la actualidad, varias décadas y varias universidades en otros tantos países/ciudades transitados, cada uno con sus características específicas, me encuentro con una Sociología de la Educación que desde una posición nustramericanista abreva decisivamente en las Pedagogías Críticas, en los debates decoloniales y en los feminismos y cuestiones de género que nos alertan acerca de posturas estrechas y discriminatorias, y que sigue dando pelea para comprender y transformar frente a los embates de una Ciencia Social funcional a posiciones conservadoras, neoconservadoras y de derecha en general.

Quiero señalar de manera muy especial el trabajo conjunto y coordinado y los aportes originales que en la dirección que acabo de caracterizar, realizamos las cátedras universitarias de Sociología de la Educación en Argentina que desde el

regreso a la vida democrática en los 80, y con un sostenido trabajo en los 90 y hacia la actualidad, empezamos una muy rica relación de intercambio constituyéndonos en red de cátedras. Como símbolo del comienzo de esta red de cátedras voy a mencionar a lxs amigxs y colegas Nina Landreani, Pedro Krotch y Miguel Boitier quienes ya no están entre nosotrxs.

VW: ¿Cómo definiría a la SE? ¿Cuál es la especificidad de este campo, disciplina, perspectiva? ¿Cuáles son los aportes de las perspectivas decoloniales y de los feminismos para el análisis sociológico de la educación en general?

SLL: Esta es una pregunta, una cuestión, sumamente compleja y, seguramente, muy controvertida. Ahora, en este momento, desde el Sur, puedo proponer una respuesta provisoria, para discutirla, para iniciar el diálogo. En mi opinión, hace ya muchos años, varias décadas, que nos resulta inaceptable a lxs pedagogxs considerar a la Sociología de la Educación como una rama de la Sociología, al estilo de sus fundadores clásicos. Las investigaciones y la reflexión que venimos llevando a cabo los equipos que trabajamos desde posturas críticas están construyendo su especificidad como algo móvil, no instituido sino dialéctico, heterónimo y, muy especialmente, situado.

Esta Sociología de la Educación que seguimos construyendo, analiza los hechos e instituciones educativas situadas en esta sociedad, en este lugar en el mundo, en este momento histórico, desde esta universidad. Desde mediados del siglo XX hemos transitado las luchas conceptuales con el funcionalismo estructuralista, con el reproductivismo mecánico, con la crítica temprana de la oposición y la resistencia que aún no incluía la transformación, con los discursos patriarcales y neocoloniales aún supervivientes en el universo pedagógico, con los modelos políticos neoliberales y neoconservadores que hemos vivido y que resurgen en la actualidad.

Considerando esta historia reciente se podría afirmar que la disciplina abreva, sí, en la Sociología, y también en las Pedagogías críticas, aunque si miramos más profundamente, encontramos también los lazos con la mirada y teorías política, económica, antropológica, en el contexto de la sociedad y de lxs sujetxs de este siglo XXI, así como en los múltiples contextos colectivos, comunitarios, populares, que surgen y nos comprometen a encontrar estrategias conceptuales, discursivas y metodológicas para incluirlos -en un intento de empoderamiento recíproco- ya sea que se trate de movimientos sociales, de géneros, educativos por fuera de los Estados, de grupos étnicos, por mencionar algunos.

La Sociología de la Educación Crítica de hoy está inscrita en las luchas por la descolonización en las ciencias sociales y las humanidades, en un esfuerzo por profundizar la comprensión de lo educativo y su función social en la sociedad,

sus límites, sus potencialidades y sus deudas aún pendientes, a fin de lograr una transformación que contemple a sus protagonistas: estudiantes, docentes y nuevos actores socio pedagógicos de la escuela y de la universidad tal como las conocemos y de las otras formas escolares o educativas en sentido más amplio que aparecen en diferentes momentos y sectores, desafiando los sesgos heteropatriarcales y los de clase y raza.

En cuanto a la cuestión de la especificidad de nuestra disciplina, quiero mencionar la importancia de seguir abordando desde puntos de vista socio educativos, temáticas como la educación y la desigualdad e injusticia social; las relaciones entre educación-formación-trabajo-empleo; las transformaciones culturales en las sociedades contemporáneas, sus relaciones con los ámbitos y actores educativos y sus consecuencias sobre la constitución de identidades no binarias; las dinámicas de resistencia y de producción e innovación en la educación superior y en las universidades; entre otras muchas temáticas, imposibles de agotar en este ámbito.

Seguimos enfrentando, desde la Sociología de la Educación Crítica, el desafío de incorporar las voces emergentes a los espacios educativos y a los procesos de construcción de conocimientos.

Reflexionemos un momento acerca de la reflexión epistemológica que estoy proponiendo, más aún reflexión política epistemológica. Ese parece el desafío central: los retos que se le presentan a las ciencias sociales críticas para el abordaje de estos tiempos y de los que vendrán. Se requiere sentar las bases para un nuevo lenguaje porque tenemos que volver a nominar los efectos de las múltiples crisis, tenemos también que acompañar las transformaciones que se avizoran desde adentro y desde afuera de la sociedad y de la universidad, tomada la universidad como nuestro ámbito de lucha intelectual pero también social.

Ya son muchos los pensadores que se refieren, desde las ciencias sociales, a la crisis de las mismas y a la importancia de replantearnos la asociación entre conocimiento y poder, entre conocimiento y dominación, entre conocimiento y rebelión. Desde el punto de vista de nuestra disciplina, adhiero a las posiciones que sostienen y luchan por un cambio paradigmático, poniendo en claro, explicitando, que aquellos que fueron los temas de la crítica: la clase, la raza, los géneros y la colonialidad, dejaron de ser en este momento de la historia, meramente temas de docencia, de debate y de investigación y van camino a convertirse en paradigmas de investigación. Son formas más profundas, integrales, superadoras de todo binarismo, de pararse en las ciencias sociales y mirar el mundo social.

Se podría agregar que de la actual crisis paradigmática, está emergiendo un paradigma renovado para definir las ciencias sociales; ya estamos, desde hace tiempo, superando aquella rígida división del siglo XX entre educación, historia, sociología, antropología y cultura. La mirada sociológica, la mirada pedagógica, la

antropológica y la cultural en distintas proporciones según el momento y el objeto, forman un continuo y desde ahí estamos mirando la educación.

Cierro con un interrogante: ¿Cómo repensar en el cotidiano el lugar de lxs científicas sociales, de lxs intelectuales, de las universidades y de nuestra disciplina en este nuevo escenario de rebelión paradigmática de las ciencias sociales?

VW: Precisamente a lo largo de su trayectoria en investigación, la universidad ha ocupado un lugar relevante como objeto de investigación. ¿Por qué el interés por investigar la universidad? ¿Cómo y sobre qué aspectos se fue desplegando esa mirada sociológica sobre la vida universitaria?

SLL: Esta pregunta merece una respuesta en dos vertientes diferentes, por un lado, me refiero a la legitimidad de estudiar las universidades y sus actores específicos, así como sus funciones sociales –docentes, investigadores, estudiantes- y la historia de la universidad, como temas clásicos, casi diría temas fundantes, de la Sociología de la Educación. En segundo lugar, el costado personal, mi modesta trayectoria en el mundo académico, universitario en general, que me lleva a abordar en cierto momento investigaciones sobre la universidad.

Veamos entonces dos palabras apenas acerca de los estudios sobre la universidad en los clásicos de la Sociología de la Educación.

En 1904 y 1905 Emile Durkheim imparte en la Sorbona su curso llamado *La evolución pedagógica en Francia*, que es transcripto, recopilado y publicado en 1938 por Presses Universitaires de France con el título de Historia de la Educación y de las Doctrinas Pedagógicas. La Evolución Pedagógica En Francia. En esta obra incluye una detallada consideración histórica acerca de los orígenes de la universidad medieval, de sus métodos de enseñanza y del papel de la Iglesia, así como acerca de los orígenes de la Universidad de París en especial, enfatizando en lo que llamó “el período científico” que comenzaría recién a mediados del siglo XIX y que reorganizaría la enseñanza de la universidad medieval en una dirección “histórica y científica”, según el autor, que incluye, que está incluyendo, ya que sucedía al momento de relatarla, a las jóvenes ciencias sociales.

En 1918 Max Weber pronuncia dos conferencias en la Universidad de Munich: *La política como vocación y la ciencia como vocación*, transcriptas, recopiladas y publicadas en 1919 por Duncker y Humboldt, Munich. Ambas conferencias formaron parte de un ciclo organizado por la Asociación Libre de Estudiantes de Munich, que, según nos cuenta su recopiladora, Marianne Weber: “... se proponía servir de guía para las diferentes formas de actividad basada en el trabajo intelectual a una juventud recién licenciada del servicio militar...”. El autor parte en la segunda, la que nos interesa acá, de dos preguntas: “¿Cómo se presenta hoy la ciencia como

profesión, en el sentido más material del término?” y “¿Cual es hoy la situación de un graduado que está resuelto a consagrarse profesionalmente a la ciencia dentro de la Universidad?”. Resulta apasionante la comparación que realiza entre las universidades alemanas y las universidades de los Estados Unidos de Norteamérica, inaugurando quizás lo que hoy llamamos la educación comparada como disciplina.

Demos un salto hacia adelante, hasta 1964 y 1984. En 1964, cuatro años antes de la revuelta del Mayo Francés -y también del movimiento de los estudiantes de la UNAM en México- aparece un libro polémico: *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, por Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron y veinte años después, en 1984, *Homo Academicus* por Pierre Bourdieu. Intentando una síntesis excesiva, imposible diría, el primero plantea el carácter reproductorista, muy discutido por los autores en su momento, del sistema educativo; el segundo es una investigación acerca del profesorado universitario en Francia.

La investigación sobre universidad entonces, pertenece sin dudas al acervo de los clásicos. Contemporáneamente, se ha seguido trabajando en todos los continentes acerca de la misma. Pero esa es otra historia.

En cuanto a las motivaciones personales, el interés sobre la universidad se despierta desde el principio de mi vida universitaria, percibiendo y en pequeña medida protagonizando, sus distintas facetas como institución social, como protagonista activa capaz de influir y transformar la vida política de una sociedad, como parte del sistema educativo y, obviamente como cabeza e integrante privilegiada del sistema científico de un país.

Las experiencias como estudiante, como docente, como investigadora, como extensionista, que acumulé en mi paso por diversas universidades me fueron indicando algunas diferencias y similitudes entre las mismas, sus formas organizativas, el accionar de sus actores y su relación específica con el Estado, con la sociedad y con el mercado. Por eso, un repaso sobre estas universidades.

En el segundo año de mi carrera concurso y me incorporo como Ayudante de 2° a las cátedras de Historia de la Educación que mencioné antes y también inicio mi militancia universitaria en una agrupación, y resulto electa por el claustro estudiantil para integrar la Junta del Instituto de Ciencias de la Educación (aún no había Departamento). La vida universitaria se interrumpe por el golpe militar de 1966, y el movimiento estudiantil continúa su labor en otros ámbitos, como por ejemplo la CGT de los Argentinos, donde confluíamos con diversos grados de involucramiento, obreros y estudiantes universitarios de varias procedencias.

En 1971 me dirijo a mi posgrado en Sociología de la Educación y Educación Comparada en la Universidad de Chicago. Esto merecería otra charla, desde lo aprendido en las aulas y que luego sería aplicado para entender los planes de la derecha en nuestro continente y así armar la crítica desde posiciones marxistas y

antiimperialistas, hasta lo vivido en el Chicago de los años 70: las resistencias a la guerra de Vietnam, el feminismo militante y muy en especial, la comunidad negra y su organización a través de sus varios movimientos.

Al regreso, en 1973, con la decisión de reinsertarnos en el interior del país, ganamos un concurso como profesora de Sociología de la Educación en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Esta era una de las universidades del Plan Lanusse-Taquini, creación del proceso militar de 1966 (aunque también se registra una iniciativa de la sociedad riocuartense que, espontáneamente, requería la creación de una Universidad por aquella época) que, conquistada la democracia, cambiaba totalmente de signo y cobraba un perfil de universidad junto a la sociedad, en la sociedad, como tantas otras universidades en aquel momento. Allí, al igual que en muchas ciudades del país, se implementaron proyectos de cooperación entre la universidad y organizaciones de la comunidad, que nos demostraban que era posible profundizar las actividades de extensión, otrora segmentadas de la vida académica y científica, lo que no solo redundaba en las posibilidades de responder a las demandas de la sociedad sino también en el enriquecimiento académico. Pero sobrevino la Triple A y posteriormente, el sangriento golpe militar de 1976.

Como muchos docentes universitarios nos dirigimos al exilio. En México llegamos a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) a tiempo para participar con otros colegas mexicanos y argentinos en el armado académico del área de Sociología de la Educación. Esta etapa, 1980 a 1984, fue importantísima para mí, dado que se trató de profundizar, desde una institución centrada en el universo pedagógico, la relación con las perspectivas latinoamericanas en nuestra disciplina. En pocas palabras, una Sociología de la Educación en y desde América Latina, pensada para una universidad con una relación directa con el resto del sistema educativo.

Regreso a Argentina en 1984 y reingreso en la UBA 2 años después. A partir de entonces, mi vida profesional se organiza sobre varios ejes: docencia y formación de investigadores, investigación en la universidad en el campo de la Pedagogía y de la Sociología de la Educación y la política universitaria, que me lleva a participar en la gestión y así adentrarme en la realidad cotidiana de la universidad, las posibilidades, desafíos y debates acerca de su accionar en la sociedad, en relación con los diferentes colectivos sociales. Me refiero a mi participación como Directora del Departamento de Cs de la Educación entre 1989 y 1994, Secretaria de Transferencia y Desarrollo entre 2002 y 2006, Secretaria Académica entre 2006 y 2008 en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y como Secretaria de Planificación en el Rectorado de la UBA entre 2008 y 2010, además de mis años como Consejera Directiva en la Facultad.

Las preguntas que aparecen en este período que empieza con la recuperación de la democracia, transitado con varios equipos de colegas, algunos más jóvenes, dan origen a varios proyectos de investigación desde 1989. Afortunadamente, también a

numerosas tesis de maestría y de doctorado y a algunos libros, ponencias y artículos académicos.

Los temas centrales acerca de la Universidad que fuimos abordando son: el caso de los estudiantes de Ciencias de la Educación en la UBA y sus trayectorias profesionales (1989 a 1992), complementado un par de años más tarde con un estudio interfacultades acerca de varias carreras de otras facultades de la UBA, culminando en 1995 a 1997 con un estudio acerca de condiciones laborales de los docentes universitarios en la UBA.

Por ese momento encaramos un nuevo tema de investigación que respondía al desafío de la ofensiva neoconservadora que veníamos sorteando en esa década: la relación entre la universidad y la empresa. Mediante becas pude investigar esa relación en sistemas universitarios muy diferentes entre sí: el de los Estados Unidos de Norteamérica y el de Canadá, que se caracteriza por su sistema universitario predominantemente público, a diferencia del anterior. A continuación, con el equipo, armamos la investigación acerca de nuestro país, abordando varias universidades nacionales, que dio como resultado varias publicaciones, entre ellas nuestro libro “La vinculación Universidad - Empresa: miradas críticas desde la Universidad Pública”; “La Universidad Cotidiana. Modelos y experiencias de transferencia social” y “Reflexiones prospectivas sobre la universidad pública”.

Finalmente podría mencionar, entre los aspectos desplegados desde la mirada socio educativa que me orientaron hacia la universidad como objeto de estudio, a dos instancias internacionales, entre otras. En primer lugar, mi participación como vicepresidenta para América Latina del comité de investigaciones en Sociología de la Educación de la Asociación Internacional de Sociología y en segundo, a las investigaciones multinacionales en las que participamos, menciono solo las más recientes, Los Programas De Postgrado En Educación De Países De América Latina y El Programa Marco Interuniversitario para una Política de Equidad y Cohesión Social en la Educación Superior, con países de América Latina y de Europa.

El interés por investigar la universidad lo resumiría en pocas palabras: es una institución que pudo escapar de sus últimos resabios medievales y lo hizo desde América Latina, la Reforma de 1918 marcó una época, un rumbo latinoamericano. Obviamente, hemos transitado desde entonces a otras formas de oposición, de resistencia y de lucha, pero sigue siendo un hito, así como lo son tantos pensadores de nuestro continente a quienes la universidad les preocupaba profundamente. Asimismo, a lo largo del siglo XX y en estas décadas vividas del XXI las universidades afrontaron reformas provenientes de sectores conservadores y neoconservadores que intentaron ponerlas al servicio de los intereses del mercado, privatizar el conocimiento allí producido y aislarlas de la sociedad en la que actúan. Sin embargo, hasta acá llegamos con propuestas y acciones que nos conectan cada vez más profundamente

con nuestra sociedad y sus actores, somos cada vez más permeables en todos los sentidos, no solo a necesidades y demandas de los grupos sociales sino también a las experiencias que emanan desde ellos. ¿Cómo no investigar a estas universidades y a sus actores? Esa sería mi pregunta.

VW: Tarea irrenunciable, por cierto. Y en esa tarea, ¿cuáles son los aportes de las perspectivas decoloniales y de los feminismos, que mencionaba hoy, para el análisis sociológico de la universidad?

SLL: Evidentemente, estos aportes resultan similares en lo relativo a este objeto de investigación -las universidades- como al resto del sistema educativo en general, sin embargo, se podrían señalar algunas especificidades.

Para abordar las cuestiones acerca de la universidad me voy a permitir adoptar nuevamente la mirada histórica, situada en América Latina, en la universidad argentina, única a partir de la Reforma del 18 y sus postulados. Basta mencionar el comienzo de su Manifiesto Liminar: “La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América” y más adelante: “Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana.” Esto transcurría medio siglo antes de los movimientos universitarios de Francia y de México y casi un siglo antes que las perspectivas decoloniales se difundieran en las ciencias sociales.

Comenzaba una nueva historia de las universidades latinoamericanas, no solo una modernización, tampoco una refundación -aunque lo fue en muchos sentidos, por ejemplo, la autonomía, el cogobierno por estudiantes y profesores más sus graduados, la instalación de las actividades de extensión, la libertad de cátedra, etc.- sino que dado su contexto de intercambio con los países de América Latina, desde México hasta Chile, abarcando intelectuales y movimientos estudiantiles, era el comienzo de un proceso de decolonización de la universidad misma. ¿Proceso trunco en varios sentidos y detenido a lo largo de la historia del siglo XX? Sí, así fue, pero retomado varias veces, resignificado y aún en deuda. Podríamos historizar el papel de las universidades según se autodefinió y según lo definían el estado y las fuerzas productivas -el mercado- en cada etapa en la historia argentina y latinoamericana, pero eso escapa a los alcances de esta entrevista, me parece. Fue y es un proceso dialéctico situado en América Latina y analizarlo así resulta su aporte al estudio sociológico de las universidades.

En cuanto a los feminismos como aporte al estudio sociológico de la universidad, no he investigado la universidad bajo esta óptica, todavía. Sin embargo, leemos y reflexionamos mucho sobre la temática, aunque siempre vamos rezagadas en la lectura respecto a la enorme producción teórica que aparece tanto en países del Norte como del Sur y, desde ya, en Argentina. Asistimos a la multiplicación de los

diálogos entre los feminismos decoloniales, así como a los estudios de género en el campo socioeducativo donde son muchísimos los testimonios acerca de las luchas por la igualdad, la justicia curricular, en contextos de búsqueda de redistribución del poder, de reconocimiento y de representación igualitaria. Específicamente, desde las universidades afrontamos –además de los mencionados- el desafío de incorporar las voces emergentes a los espacios educativos y a los procesos de construcción de conocimientos. Investigamos pero también protagonizamos la institucionalización de las epistemologías feministas, desafiando los sesgos heteropatriarcales de las ciencias sociales. Insistiría en algo que señalé antes: los géneros, las clases, las razas, y la colonialidad, más que meros temas de docencia, de debate y de investigación ya son paradigmas de investigación.

VW: Para finalizar, ¿qué problemas, debates y desafíos atraviesan a nuestras universidades contemporáneas y cuál es el papel de la Sociología de la Educación ante los mismos?

SLL: Como vimos en otros momentos de esta entrevista, hay avances y retrocesos, promesas incumplidas, progreso y contradicciones en la marcha de las universidades, en consonancia con las realidades socio políticas, socio económicas y socio culturales de la sociedad donde están instaladas, en cada momento histórico. Entre los muchos desafíos, problemas y debates que nos atraviesan a las universidades hoy, intentaré mencionar unos pocos de los que atañen al campo de la Sociología de la Educación, sin establecer orden de prioridad entre ellos, ya que se conjugan, se superponen, son dinámicos e interdependientes de muchas maneras.

Existen hoy más interrelaciones entre universidades de América Latina, entre ellas y con el resto del mundo, que nunca en la historia. El tránsito de docentes, investigadores, estudiantes de grado y de posgrado es muy intenso -excepto, por supuesto, el período de aislamiento de la reciente pandemia- y abundan los proyectos coordinados. El establecimiento de las formas de comunicación virtuales, potenciadas por dicho aislamiento prolongado, resultó en un paradójico beneficio, al agilizar los contactos. Uno de los desafíos que encaramos sería acerca de cómo balancear ambos modelos -el presencial y el virtual- en cada actividad universitaria, sin desdeñar ninguno de ellos por anticipado, ya que tanto las instituciones como los sujetos involucrados deben ser considerados y consultados, así como los resultados de estas interacciones.

Un debate que me llama la atención por su escasa presencia es la cuestión de la re colonización de la universidad. ¿Cómo se coloniza hoy a las universidades del Sur, en América latina y en África, a plena luz y sin disimulos? Solo me referiré a un tema que ha influenciado a las universidades del mundo, para asemejarlas a sus pares de los países “centrales” desde los 80: la evaluación institucional y de los programas

y posgrados. En pocas palabras, la cultura de los “rankings” internacionales de universidades y de carreras y la imprescindible acreditación pública y/o privada de programas y posgrados.

Estas mediciones se realizan, como todxs sabemos, cuantificando la producción académica de cada universidad y carreras de grado, medida en términos de cuantas publicaciones, en especial artículos (los libros “valen” menos) realizan cada año los investigadorxs, donde publican (las revistas científicas han sido normatizadas y rankeadas en rígidos tipos o escalones), cuantas veces y donde son citadas estas publicaciones por otrxs investigadorxs, etc. Así, diversas entidades, tanto universidades como organismos nacionales e internacionales, establecen una escala (el “ranking”) para estratificar a las instituciones del mundo, las, por supuesto, aceptan voluntariamente (se someten a, en sentido estricto) esas normas para poder participar ¿o competir? En cuanto a la acreditación de carreras, programas y, en especial, posgrados, se lleva a cabo por organismos nacionales o descentralizados, como es el caso de Argentina, con normas y parámetros que se imponen a universidades públicas y privadas.

En cambio, hay un debate central que muchxs colegas investigadorxs mantienen vigente y crece y se profundiza: cómo detectar, identificar, analizar, realizar seguimientos para hacer frente a la mercantilización, a la privatización del conocimiento en el camino hacia una ciencia pública. Las investigaciones más recientes acerca de la movilización del conocimiento, su uso, marcan caminos muy interesantes para el crecimiento de la relación entre las universidades y sus protagonistas con la sociedad y sus diversos actores.

En relación al anterior pero con entidad propia, me preocupa profundizar el desafío implícito en un tema que nos ocupó, entre otros, gran parte de este siglo XXI: la integralidad de las acciones universitarias. Hablamos de la potenciación recíproca de las tradicionales tres funciones/tareas/mandatos de la universidad: docencia, investigación, extensión, ya enriquecidas con otras como la transferencia social y otras formas de relación entre universidades y sujetos y colectivos de la sociedad. Las universidades ya destinan fondos para estas tareas, designan comisiones para asignarlos y hasta evalúan sus resultados; se prevén en muchas de ellas actividades que escapan a la estrecha definición de docencia a cargo de un curso para extenderlas hacia diversos modos de relación con la sociedad. Sin embargo, aún falta profundizar el debate para planificar acciones integrales que den como resultado el apoyo a tareas de transformación de las universidades hacia la transformación de la sociedad, en la dirección que ambos actores lo determinen.

En estos pocos ejemplos de desafíos y debates pendientes o por profundizar, me parece que queda claro que el protagonismo de los sociólogxs de la educación y de las perspectivas de la Sociología de la Educación; será central, tanto en el terreno

de la investigación como en el de la acción pedagógica integral.

Referencias bibliográficas

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura* - 2a ed. - Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. (2008). *Homo Academicus*. Tr. Ariel Dillon. Buenos Aires, Editorial Siglo xxi.

Durkheim, E. (1982). *Historia de la Educación y de las Doctrinas Pedagógicas. La Evolución Pedagógica en Francia*. Presentación de F. Ortega. Madrid. Ediciones La Piqueta

Llomovatte, S. (directora) (2006). Llomovatte, S., Juarros, F, Naidorf, J y Guelman, A. “*La vinculación Universidad – Empresa: miradas críticas desde la Universidad Pública*” Editorial Laboratorio de Políticas Públicas / Miño Dávila.

Llomovatte, S, Pereyra, K, Naidorf, J (Comp.). (2009) *La Universidad Cotidiana. Modelos y experiencias de transferencia social*. Buenos Aires. EUDEBA

Llomovatte, S, F. Juarros y G. Kantarovich. (2014). (dir., comp.) *Reflexiones prospectivas sobre la universidad pública*. Colección Libros de cátedra. Editorial de la FFyL, UBA.

Weber, M. (1972). *Ensayos de sociología contemporánea*. Selección e introducción de H.H.Gerth y C. Wright Mills. Barcelona. Ediciones Martínez Roca.

Notas

¹ Profesora Titular Consulta de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA), Directora de la *Maestría en Educación. Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas* (Sedes Buenos Aires y Tilcara) e investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de IICE-FFyL-UBA.

² Profesora Adjunta de Sociología de la Educación. Departamento de Economía, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina. Profesora Adjunta del Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina. Correo: veronica.walker@uns.edu.ar

Revista de **E**ducación



CONFERENCIAS



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



CENTRO DE
INVESTIGACIONES
MULTIDISCIPLINARIAS
EN EDUCACION
FACULTAD DE HUMANIDADES | UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

Sociología de la Educación, Covid19 y más allá: apuntes para la construcción de una agenda de investigación¹²

Sociology of Education, Covid19 and beyond: notes for the construction of a research agenda

Analía Inés Meo³

Resumen

Este artículo presenta los aspectos centrales de la conferencia virtual brindada por Analía Inés Meo en el marco de las “Jornadas internas de Sociología de la Educación 2021” de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). La pregunta disparadora de este encuentro fue: ¿qué se espera de la Sociología de la Educación en tiempos de pandemia y post-pandemia? En este sentido, este trabajo presenta una reflexión elaborada en la emergencia y en “voz alta” en torno a la construcción de la agenda de investigación de la sociología de la educación. Examina la producción de conocimiento no solo durante la emergencia sanitaria, sino también en el tiempo pre-pandémico y pensando en líneas de indagación post-pandémicas. La autora propone cuatro posibles temas para orientar futuras investigaciones: i) el trabajo docente desde una perspectiva de género, ii) las emociones y la afectividad; iii) la digitalización de variados aspectos de la vida escolar y del vínculo pedagógico; y, iv) la emergencia y consolidación de nuevas formas de privatización de la educación.

Palabras clave: sociología de la educación; agenda de investigación; pandemia Covid19

Abstract

This article presents the central aspects of the virtual conference given by Analía Inés Meo in the framework of the “Jornadas internas de Sociología de la Educación 2021” of the Faculty of Humanities of the National University of Mar del Plata (UNMDP). The triggering question of this meeting was: what should we ask to the Sociology of Education in times of pandemic and post-pandemic? This paper shares a provisional analysis on the construction of the sociology of education research agenda not only during the pandemic, but also during the pre-pandemic period and identifies some potential post-pandemic research lines of inquiry. In this way, the author presents four possible lines of analysis: teachers’ work from a gender perspective; emotions and affects; the digitization of variety of aspects of the school life and the pedagogic work; and, iv) research the emergence and consolidation of different new forms of privatization of education.

Keywords: sociology of education; research agenda; Covid19 pandemic

En este texto, en primer lugar, quiero compartir el carácter y el tono que quise darle al diálogo con colegas de la UNMDP. Seguidamente, voy a describir algunas características del subcampo de producción de conocimiento de la Sociología de la Educación en Argentina. Después voy a examinar la pandemia, cómo desorganizó la vida escolar y cómo se ven esas huellas, y cómo ya están siendo rastreadas y documentadas en la investigación socioeducativa local. Voy a elaborar un mapa provisorio sobre algunos temas emergentes que se están problematizando en nuestro país, para después sí proponer algunas líneas de investigación, algunos trazos, algunas posibles vetas para explorar, para aportar a la construcción de una agenda de investigación que entiendo siempre tiene que ser y es colectiva, colaborativa y dialógica.

Primero, en el Seminario me propuse pensar en voz alta. Cuando Luis Porta me invitó a participar de ese espacio estaba -como todos/as- atravesada aún por la desorganización de mi cotidianeidad personal y profesional. Todos/as estábamos compartiendo la situación vital, biográfica, social e histórica de este tiempo de emergencia que estaba atravesado por complejidades, miedos, angustias, e incertidumbres que dificultaban la tarea de pensar. Era difícil “parar la pelota” y no era sencillo porque pensar y sistematizar exige tiempo, calma, compartir con otros, amasar ideas. Por eso, en su momento, me animé a tomar esa desafiante invitación y delinear notas en voz alta y apuntes, ideas en borrador para dialogar.

En cuanto a la sociología de la educación como subcampo disciplinar, la entiendo como inmersa en un campo de investigación educativa amplio, rico, dinámico, y diverso en el que participan distintas disciplinas, tales como historia, ciencias de la educación, psicología, antropología y economía. En ellas co-existen distintas “tribus”, comunidades que tienen distintos lenguajes, problemas, y formas de construir e interrogar el mundo. En ese terreno fértil y dinámico -en donde hay disputas simbólicas e interpretativas- se producen investigaciones que no sólo están hechas por sociólogos/as de profesión, sino también por investigadores/as que asumen una mirada sociológica preocupada por problematizar las relaciones que existen entre la escolarización y otros campos sociales, como puede ser el campo político, laboral, religioso, social, etc. Argumento que asumen una mirada sociológica los estudios que de una u otra forma están interrogando o examinando la función de la escolarización en la producción, reproducción y subversión de la jerarquías sociales y culturales. Entiendo que ésta es una entrada analítica que ha sido prolífica en nuestro contexto. A pesar de las diferencias, de las miradas y de las preguntas específicas, es posible reconocer un grupo significativo de trabajos que examinan prácticas, significados y discursos en torno a la escolarización, así como su vinculación con la producción de desigualdades educativas y jerarquías sociales.

Siguiendo a Michael Burawoy (2005), entiendo que en la sociología de la educación

en la Argentina hay un modo dominante de producir conocimiento que se vincula con la preocupación por evaluar y orientar el diseño de políticas educativas. Burawoy hace una tipología de formas de producir conocimiento sociológico para el caso de Estados Unidos y argumenta que hay un tipo de investigación que está traccionada por las prioridades de las políticas, el cual problematiza aquello que se proponen, cómo lo hacen, así como sus efectos y condiciones de emergencia. Creo que en el campo de la investigación educativa hay muchos trabajos que están en diálogo directo con las políticas educativas, sus lenguajes, prioridades y demandas. Y también hay otras formas de producir conocimiento sociológico, como la Sociología académica, la Sociología crítica, y la Sociología Pública -esta última más comprometida con actores sociales y que participa de formas de construcción de estrategias y formas de intervención social, por ejemplo, contribuyendo a la definición de acciones locales-. Según un mapeo de investigaciones en el nivel secundario que realicé hace más de una década, la mayor cantidad de publicaciones se proponía, por un lado, producir conocimiento orientado al diseño, implementación y/o evaluación de políticas educativas (Meo, 2008). Asimismo, numerosas publicaciones también estaban contribuyendo al desarrollo de programas de investigación académica (producidas en organismos y agencias científicas como el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas).⁴ La cantidad de estudios de este tipo ha crecido en los últimos 15 años. Asimismo, el tipo de temas y problemas que abordan se ha diversificado. También es posible apreciar una tendencia a un crecimiento de instituciones y territorios desde donde se realizan estas investigaciones. En una primera mirada, es posible identificar temas que han sido de especial interés para investigaciones con mirada sociológica sobre la escuela secundaria. Entre ellos: las políticas educativas; el currículo escolar; las trayectorias escolares y las experiencias de los estudiantes; el trabajo, las regulaciones laborales e identidades docentes; la formación docente; las relaciones entre escuela secundaria y trabajo; y las variaciones del régimen académico. Este listado no es exhaustivo y sólo aspira a visibilizar núcleos y ejes problemáticos que han atraído atención, esfuerzos y recursos de distintos grupos de investigación. Quienes los estudian han asumido miradas conceptuales y metodológicas diversas (tanto cualitativas como cuantitativas). Cada uno de estos grandes temas involucra a numerosas investigaciones que se han desplegado durante las últimas décadas y que han construido distintos objetos y problemas de investigación (tales como las estrategias de reproducción escolar de las elites; la vinculación entre posición social y desempeño escolar; los procesos de diferenciación interna del sistema educativo y su relación con las experiencias escolares; y los procesos de inclusión/exclusión educativa y social de jóvenes en contextos de pobreza).

Entonces, podríamos decir que antes del Covid19, podíamos reconocer un campo de producción de conocimiento muy activo. Con el fin de los modos que conocíamos

de hacer escuela, sin embargo, asistimos a esfuerzos por hacer investigación en situaciones sociales, institucionales, materiales y biográficas inéditas. A continuación, voy a reflexionar muy brevemente sobre lo que hizo la investigación educativa para tratar de registrar, documentar y problematizar esta desorganización y trastocamiento de la vida escolar.

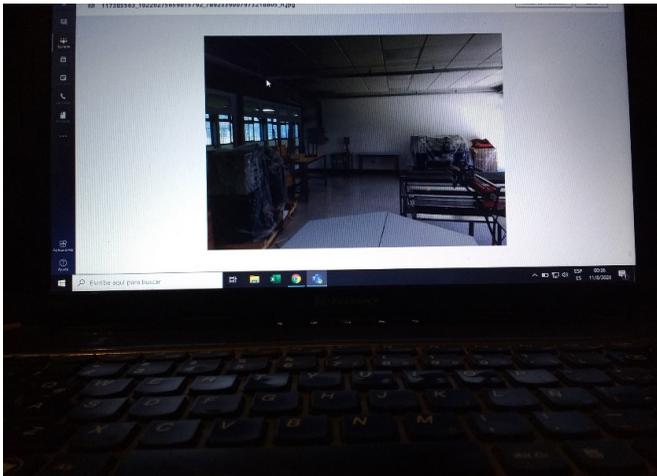
Para empezar a pensar comparto dos fotografías tomadas por un docente de una escuela secundaria técnica de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.⁵

Imagen 1



Fotógrafo: Claudio Vilardo

Imagen 2



Fotógrafo: Claudio Vilardo

En la primera imagen se puede observar un aula de una escuela con mesas, sillas, equipamiento a la vista y grandes objetos embalados en bolsas de plástico. Se trata de un aula de una escuela técnica de reciente creación dependiente de una prestigiosa universidad. En la segunda imagen se puede ver el mismo espacio gracias a una pantalla de una computadora. Se trata de una imagen más oscura que la primera, en donde es más difícil ver los objetos y el espacio que los contiene. Para los/as docentes de esta escuela, estas fotografías representaban emociones muy distintas. La primera evocaba alegría y optimismo asociados con nuevos equipamientos que iban a ser desembalados para usarlos en el 2020. La segunda evocaba nostalgia, incertidumbre y preocupación. Su oscuridad evoca los silencios, las ausencias y la desorganización sensible y cognitiva de la nueva forma en que los/as docentes empezaron a trabajar en marzo de ese año.

Entiendo que la segunda imagen captura mucho de lo que pasó en las escuelas con el inicio de la emergencia sanitaria y con el tener que empezar a ver la escuela desde otro lugar (en términos materiales, sociales y simbólicos). La escuela tal como la conocíamos desapareció. Las formas de organizar el tiempo, el espacio, la materialidad, las interacciones, los cuerpos, y las relaciones cara a cara ya no tuvieron lugar. El cierre físico de las aulas debido a las medidas sanitaria forzó a autoridades, docentes, estudiantes y familias a quedarse en sus hogares. El estar con otros/as, aspecto central de la construcción de los lazos pedagógicos, del hacer escuela, ya no era posible. La educación de emergencia adoptó formas remotas o virtuales. Esto hizo estallar la organización pedagógica, laboral, social y temporal y espacial de lo escolar. Sin embargo, al poco tiempo empezaron a desplegarse numerosos, variados y diversos esfuerzos institucionales, individuales, y colectivos para tratar de sostener y reorganizar la escolarización -los cuales adoptaron desde el principio distintas modalidades cuyas características, configuraciones y efectos estamos documentando. Todo esto trastocó los modos de hacernos preguntas en nuestras investigaciones, así como las formas en que las respondemos.

La investigación educativa, desde el inicio de la pandemia por Covid19, empezó a mapear y registrar qué estaba pasando. Sus preguntas estuvieron muy traccionadas por el horizonte de política educativa que se instaló muy tempranamente a nivel nacional y jurisdiccional: lograr la llamada “continuidad pedagógica” en un escenario en donde, al menos en un primer golpe de vista, se nos aparecía como de pura ruptura. Distintos equipos de investigación -con variadas inscripciones territoriales e institucionales, así como desiguales niveles de recursos económicos, composición de equipos y alcance de sus acciones- realizaron descripciones, mapeos y aproximaciones utilizando estrategias cuantitativas (sobre todo en el 2020) y también cualitativas. Muchos de estos esfuerzos se concentraron en examinar tres ejes temáticos: las políticas educativas frente a la emergencia; la agudización de las desigualdades educativas y sociales; y las condiciones del trabajo docente.

A continuación, voy a realizar una breve caracterización de este tipo de estudios. La misma no será exhaustiva y se propone ofrecer una lectura de estas líneas de indagación que se definieron durante el 2020 e inicios del 2021.

En primer lugar, un grupo de investigaciones empezó a mapear cuáles fueron las orientaciones de las políticas educativas, cuáles fueron los programas e iniciativas que delinearon, qué tipo de recursos materiales y digitales se ponían a disposición de las escuelas, de los/as estudiantes y sus familias, y qué tipo de acciones de soporte y capacitación se llevaron a cabo y a quiénes iban dirigidas (por ejemplo, Di Piero y Miño Chiappino, 2020; Cardini, D’Alessandre y Torre, 2020). Algunas de estas investigaciones identificaron que las políticas tenían como destinatarios a directivos, docentes y familias y muy marginalmente se identificaban acciones orientadas específicamente a los/as estudiantes. Ya en el 2021, algunos estudios empezaron a comparar las orientaciones de política de inicios de ese año -a nivel nacional y jurisdiccional- con las que se adoptaron en el 202 (Di Piero y Miño Chiappino, 2021).

En segundo lugar, numerosas investigaciones documentaron y analizaron cómo las formas de escolarización en emergencia se vinculan con procesos de ampliación de desigualdades educativas y sociales. Indagaron, por ejemplo, las condiciones de vida de docentes y estudiantes (ver los estudios realizados por UNICEF y el Ministerio de Educación de la Nación -ME- al respecto), así como los modos en que docentes se han comunicado y han desplegado acciones pedagógicas con jóvenes de escuelas estatales y privadas de distinto tipo (ver tanto las encuestas de ME, como estudios sobre trabajo docente y enseñanza). Al hacerlo, registraron procesos de profundización de desigualdades educativas ya existentes, así como la emergencia de otras nuevas -tales como el acceso y tipo de conectividad a Internet, la disponibilidad de equipamientos y dispositivos periféricos, y la posesión de capital económico y cultural específico que contribuyera a responder a las numerosas demandas que para las familias y los/as jóvenes implicaba “hacer escuela” desde sus hogares.

Un tercer grupo de trabajos⁶ también focalizó su atención en las condiciones de trabajo docente identificando, entre otras cuestiones, la extensión de la jornada laboral muy por encima de los requerimientos normativos del puesto de trabajo; la intensificación del trabajo; así como el impacto negativo que las nuevas condiciones laborales tuvieron en la división sexual del trabajo de los hogares de docentes mujeres (por ejemplo, Arroyo et al, 2022; Chervin et al. 2022; Dabenigno et al., 2022; Gluz et al., 2022; Meo y Dabenigno, 2021). También han prestado atención a las formas de comunicación de los/as docentes con sus estudiantes; las estrategias de enseñanza y de creación y sostenimiento de los vínculos sociales y pedagógicos con los/as jóvenes; el tipo de contenidos priorizados; así como las dificultades que tenían para llevar adelante sus propuestas pedagógicas; y las modalidades que adoptó el seguimiento de la participación de los/as jóvenes y de sus aprendizajes

(ver, por ejemplo, encuestas del ME).

A continuación, incluyo dos imágenes del foto-libro que realizamos con docentes con el propósito de mostrar de otra forma (que también provoca emociones) aquello que ha sido objeto de análisis de este tercer conjunto de trabajos. Las dos fotografías que siguen nos muestran a un docente varón en su casa trabajando con su pequeña hija y más abajo otra imagen que nos muestra la improvisada silla ergonómica que otro docente tuvo que armar para poder lidiar con los terribles dolores de espalda que tantas horas sentado en la pantalla le acarrearón. Aquí reconocemos configuraciones espaciales, materiales, sociales y corporales que, durante buena parte del 2020 y con intermitencia en distintos momentos del 2021, caracterizaron la cotidianeidad de la vida laboral de muchos/as docentes.

Imagen 3



Fotografía de David Topa

Imagen 4



Fotografía de Maximiliano Urso

Como vimos, muchas investigaciones producidas “en pandemia” empezaron a mostrar huellas de desigualdades institucionales en las maneras de gestionar la reorganización de la tarea de enseñanza. Nuestro trabajo, a modo de ejemplo, mapeó prioridades institucionales, disponibilidad de equipos de los/as docentes, y tradiciones y usos pedagógicos de las TIC previos a la pandemia (Meo y Dabenigno, 2021). Reconoció tempranamente la centralidad de este último factor y del origen social de los/as estudiantes para entender las diferencias entre las formas de escolarización virtual de emergencia de distintos tipos de escuelas. Nos permitió apreciar qué escuelas o grupos de escuelas, sobre todo privadas y no religiosas, tenían una historia reciente de incorporación de tecnologías orientadas a la enseñanza y el aprendizaje. Esto implicó que la forma en que se organizaron en tiempos de emergencia sanitaria fuera muy diferente a las escuelas estatales que -en su mayoría- no tenían experiencia en el uso pedagógico de este tipo de tecnologías. Como otras investigaciones, nuestra encuesta mostró tempranamente huellas de una fuerte heterogeneidad de las formas de escolarizar en pandemia que conllevaban desiguales experiencias escolares (tanto de docentes como estudiantes). Esto, a su vez, evidenciaba su vinculación con características organizacionales de las escuelas, las formas de sostener el lazo social con estudiantes, así como con el origen social de las familias. Estos hallazgos estaban en sintonía con los de estudios que, previamente a la pandemia, brindaron evidencia sobre los llamados procesos de fragmentación o segregación educativa. Por otro lado, nuestra investigación también examinó la distribución de las tareas domésticas y de cuidado, visibilizando al hogar como un espacio central para analizar el trabajo docente durante la pandemia. Estudios de otros campos de conocimiento (como la sociología del trabajo y estudios de género) nos permitieron reconocer fuertes desigualdades entre varones y mujeres en cuanto a la sobre exigencia y carga psíquica que sentían respecto del teletrabajo docente, especialmente durante el primer año de la pandemia.

Desde el punto de vista metodológico, muchos de los estudios que he descrito brevemente optaron por una estrategia cuantitativa de investigación, otros integraron (en general a fines del 2020) técnicas de entrevistas virtuales vía Google Meet, Zoom u otras aplicaciones. La producción de conocimiento se inscribe en condiciones materiales, vitales e institucionales singulares. Siempre exige compromiso y pasión, pero en una situación como la del ASPO, la hicimos contra viento y marea. En ese momento queríamos estar cerca de docentes, autoridades, docentes y familias. Al principio no sabíamos cómo. Queríamos acompañar, aprender y compartir con ellos/as un tiempo extraordinario en donde ya no podíamos hacerlo como estábamos habituados. Nos exigió aprender nuevas formas de producir lazos, de generar momentos de encuentro y de intentar registrar algo de lo mucho que estaba pasando en las escuelas con las que trabajamos. Algunos equipos de investigación, por un lado, empezaron a hacer trabajo de campo usando programas de video conferencias

(haciendo entrevistas individuales o grupales). Mirar la pantalla y hablarle al micrófono eran experiencias sensibles, corporales y cognitivas que exigían modos nuevos de interactuar en intervalos de tiempo distintos al cara a cara, puntuados por “interrupciones” -ya sea por problemas técnicos o por la intromisión de nuestras charlas en los hogares de los/as docentes. Por el otro lado, otros equipos realizaron encuestas y tuvieron que utilizar modos de producir informaciones diferentes a los que habían utilizado antes de la pandemia. La encuesta en línea fue una de las técnicas más utilizada (en particular durante el Aislamiento Preventivo Social y Obligatorio). Por ejemplo, nuestro equipo de investigación llevó adelante una encuesta a 678 docentes secundarios a cargo de curso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de las áreas urbanas de la provincia de Buenos Aires en abril/mayo de 2020 (Meo y Dabenigno, 2021; Dabenigno et al., 2021). En mi trayectoria profesional, hasta el 2007 había utilizado encuestas en distintas investigaciones. Desde ese año y hasta la pandemia, los estudios colectivos que llevamos adelante adoptaron estrategias principalmente cualitativas. Nuestros problemas y preguntas de investigación nos llevaron a privilegiar la realización de observaciones participantes, de entrevistas de distinto tipo (incluidas las individuales, grupales y las de foto-elucidación), y el análisis de documentos. Con la pandemia, nuestro propio confinamiento nos hizo repensar los modos de estar cerca y de documentar lo que estaba pasando. Tuvimos que empezar a movilizar otros saberes y modos de formular preguntas que hacía tiempo no activábamos, así como apropiarnos de capacidades y conocimientos nuevos (tales como los relativos a la aplicación de encuestas en línea, así como a la generación de estrategias comunicacionales para llegar a los/as encuestados/as y difundir nuestros resultados).

En cuanto a una de las preguntas que me propusieron este seminario, es decir, a pensar “cómo seguimos”, comparto a continuación algunas reflexiones sobre la necesidad de seguir abonando líneas de indagación existentes, así como la reconocer campos emergentes o, al menos, temas que hasta ahora han sido marginalmente estudiados. La pandemia y sus consecuencias pusieron en evidencia que la sociología de la educación necesita nutrirse de nuevos lenguajes, términos, y conceptos. Las categorías con las que nos habíamos manejado se nos revelan como insuficientes. Hay procesos, lógicas y tensiones que todavía no podemos nominar, aunque sí se están describiendo y documentando por medio de técnicas de investigación en general clásicas (aunque muchas de ellas hayan sido mediadas por el uso de las TIC). El escenario pandémico nos exigió y exige creatividad y tiempo para lograr documentar y analizar. La emergencia fue difícil y, al momento de este seminario, yo entendía que el futuro no sería necesariamente mejor, pero que sí sería muy desafiante y que nos invitaría (individual y colectivamente) a reconocer que tenemos mucho por aprender y crear.

Construir una agenda de investigación es una tarea colectiva que se construye

entramando y participando de redes y grupos de investigación, así como en cercanía con las escuelas, sus docentes y estudiantes. Participar del seminario de la UNMP fue una forma de entramar. Generar líneas de trabajo es un desafío que, según entiendo, sólo puede ser resultante de acciones colectivas, colaborativas, dialógicas y que reconozca todo lo que no entendemos, así como todo aquello que no podemos aún nominar. Las descripciones detalladas de lo que acontece nos permitirán “poner sobre la mesa” las sorpresas, los malentendidos, las imposibilidades, las confusiones y, a partir de ellas, formular preguntas -al tiempo que definir caminos para contestarlas. En este sentido, por un lado, tenemos que seguir con líneas de trabajo que ya se están desarrollando y que se inscriben en formas dominantes y potentes de producir conocimiento desde una mirada sociológica de la educación. En otras palabras, las investigaciones que desarrollemos tienen que seguir tomando como referente a la rica tradición de estudios sobre desigualdades educativas y sociales de nuestro país. Por otro lado, tenemos que poner en juego nuevas nominaciones para caracterizar las formas que está asumiendo la escolarización y, con ello, interpretar variedad de prácticas, discursos y lógicas a los que hasta ahora no habíamos prestado atención. Entiendo que ya hay lenguajes que están siendo movilizados en otros campos y subcampos de conocimiento que pueden enriquecer nuestras cajas de herramientas conceptuales. También que la mirada cercana a la cotidianidad actual y digital nos puede brindar valiosos vocabularios para entender lo que está pasando. En este sentido, nada será totalmente novedoso, y lo que propongo es mirar algunos fenómenos que entiendo significativos con lentes renovadas, sin perder de vista que una tarea central es la de seguir registrando y documentando. Tenemos mucho para escuchar, observar y aprender.

En esta oportunidad y a partir de las investigaciones que estamos llevando adelante, identifico cuatro temas que considero que vale la pena seguir abordando y que, hasta la pandemia, habían sido marginalizados de la agenda colectiva de investigación educativa sobre la escolarización en el nivel secundario⁷.

En primer lugar, un tema que me parece que no ha sido tan estudiado en Argentina es el trabajo docente desde una perspectiva de género. En nuestro país, ya hay una tradición muy rica de estudios sobre género y educación, pero la mayoría se han interrogado centralmente por las experiencias de los/as jóvenes y por las pedagogías de enseñanza que circulan en las escuelas, en especial relativas a la educación sexual (ver los ricos trabajos de Morgade y sus colegas, por ejemplo, y el estado del arte de investigaciones sobre género, sexualidades y cuerpos de Fuentes y Gamba, 2021). La irrupción de la pandemia puso en evidencia la centralidad de la división sexual del trabajo en el hogar y en la vida de los/as docentes, y nos invita a prestar atención a las relaciones entre las trayectorias laborales y las vitales y, con ello, a profundizar una mirada biográfico-narrativa de la vida de los/as docentes.

En segundo término, me parece que un tema al que es necesario prestarle atención es a la dimensión emocional y afectiva del trabajo docente. Nuevamente, esto no es algo nuevo, pero es una dimensión de la vida social que nuestra vivencia de la pandemia nos ha ayudado a desnaturalizar y poner en visibilidad (autores como Luis Porta y sus colegas la han estudiado desde una perspectiva biográfico-narrativa, ver Ramallo y Porta, 2020, 2022). Durante el 2020, en los diálogos vía Google Meet que teníamos semanalmente con docentes de una escuela técnica, las emociones estaban a flor de piel. Las imágenes que ellos/as compartían (en un primer momento producidas por otros/a y luego de su propia autoría) les permitían evocar el miedo, la soledad, la angustia, y la frustración que trabajar desde sus hogares conllevaba. Las fotografías que hicieron también los/as habilitaron a reconocer momentos de alegría individual y colectiva. Considero que la experiencia que desencadenó la crisis sanitaria por Covid19 en las escuelas ha contribuido a hacer visible la centralidad de las emociones y la afectividad en el hacer escuela, en el quehacer docente, y nos invita a nutrirnos de las discusiones, lenguajes y hallazgos de los subcampos de la antropología y la sociología de las emociones y de los cuerpos.

En tercer lugar, otro tema que vale la pena seguir problematizando es la digitalización de variados aspectos de la vida escolar y, con ello, de los modos en que se imbrican con relaciones sociales, laborales y pedagógicas. Si bien ha habido numerosos trabajos sobre políticas educativas y programas que se han propuesto integrar las TIC a la enseñanza (aquí estoy pensando en las investigaciones sobre Conectar Igualdad, por ejemplo), considero que el escenario de pandemia nos invita a prestar atención a, por ejemplo, nuevos actantes no humanos (utilizando el lenguaje de Latour) como plataformas educativas y redes sociales. Esto implica, por ejemplo, atender lo que las mismas hacen hacer a autoridades, docentes, estudiantes y familias. Durante el cierre de la pandemia, diferentes objetos, actuales y digitales, asumieron un protagonismo antes impensado. Las fotografías de docentes con quienes trabajamos nos mostraban computadoras personales, notebooks, teléfonos celulares, equipamiento que permitía la conexión a Internet, así como capturas de innumerables pantallas de monitores -haciendo visible a la plataforma educativa que empezaron a usar, con sus numerosas aplicaciones, y a la red social que con el tiempo les permitió acercarse afectiva y pedagógicamente a muchos estudiantes. Prestar atención a las pantallas de los monitores nos ha permitido reconocer la emergencia de formas de regulación del trabajo docente que, al menos en la escuela técnica en la que trabajamos, antes de la pandemia eran marginales o inexistentes. Examinar de cerca lo que hacían docentes, autoridades y estudiantes con la plataforma educativa, y lo que esta hacía con ellos, nos permitió rastrear formas y lenguajes de comunicación, modos de trabajo, y regulaciones del quehacer docente novedosos para sus protagonistas. Nos ayudó también a reconocer que para estudiar lo escolar no alcanza con prestar atención a actantes humanos, sino

también a los actantes no humanos –tales como objetos, herramientas y artefactos- atendiendo a su capacidad performativa. Si bien nuestro equipo venía trabajando con una perspectiva socio-material antes de la pandemia (aún marginal en nuestro país), la situación de emergencia permitió poner en visibilidad la centralidad que los espacios y materialidades tienen para el trabajo docente y las formas de escolarizar. Creo que la domicialización de la enseñanza (Dussel et al., 2020) nos ha brindado una oportunidad para poder desnaturalizar y empezar a integrar a nuestras agendas de investigaciones la preocupación por la dimensión material de la cotidianidad escolar -indagando, por ejemplo, en los efectos pedagógicos, sociales, laborales y subjetivantes de las plataformas educativas y redes sociales. En nuestro trabajo ya estamos utilizando la Teoría del Actor Red para orientar nuestras indagaciones (ver Meo et al., en prensa). Considero que esa y otras perspectivas sobre la cultura de la materialidad o sobre la dimensión material de la vida escolar pueden ser muy fructíferas para enriquecer nuestros estudios.⁸

Por último, el cuarto tema al que considero que hay que prestar especial atención tiene que ver con nuevas formas de privatización de la educación o, al menos, con formas renovadas, potenciadas y reticulares de privatización. En Argentina ya existe un grupo de estudios que han examinado procesos de privatización (Feldfeber et al., 2018). Siguiendo a estudios anglosajones (en particular a Stephen Ball y Deborah Youdell, 2007), algunos de estos trabajos han utilizado los conceptos de privatización endógena y exógena de la educación para analizar distintos fenómenos en la escena local. Por un lado, el concepto de privatización endógena hace referencias a formas de privatización que suponen la importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado. El término de privatización exógena, por otro lado, permite reconocer variados procesos de tercerización de servicios educativos a empresas privadas que lucran por esa gestión. Siguiendo a autores como Williamson y Hogan (2020), han reconocido un fuerte incremento de las formas de privatización endógenas y exógenas de la educación pública a nivel internacional y han empezado a rastrear las particularidades que asume en nuestro contexto. La pandemia le abrió las puertas a variedad de empresas tecnológicas (tales como Google, Microsoft y Meta). Considero que sería fructífero seguir profundizando los estudios sobre los modos en que estas empresas están participando en las disputas sociales y simbólicas en torno a la definición de qué debe enseñarse, cómo debe ser el proceso de enseñanza/aprendizaje, y cómo debe organizarse y significarse el trabajo docente (en sus relaciones con colegas, estudiantes y familias). Un análisis de este tipo debe tener en cuenta que estas plataformas fueron creadas en ambientes corporativos, con propósitos de ser más eficientes y poder promover ciertas modalidades de trabajo flexible, “en equipos” y orientado a la resolución de tareas de maneras productivas (en unidades de tiempo cada vez menores). En el contexto de pandemia, muchas escuelas estatales y privadas empezaron a utilizar plataformas digitales, otras ya recurrían a ellas hace

años. ¿Cuáles son los efectos de la introducción de las plataformas en las relaciones laborales, sociales y pedagógicas de las escuelas? ¿Qué políticas educativas se están poniendo en acto con su introducción? ¿Qué formas explícitas, pero también sutiles de privatización se están delineando? Considero que es necesario realizar estudios atentos a caracterizar cómo las plataformas educativas y sociales participan de la cotidianidad escolar y cómo están interviniendo (de manera muchas veces sutiles, cotidianas, y difíciles de reconocer) de la producción de las políticas educativas y de los sentidos en torno a la educación en general, y de la educación estatal, en particular. Asimismo, es importante empezar a documentar y reconocer cómo las plataformas digitales están configurando mercados educativos y generando cuantiosos recursos económicos de maneras directas por vía de pago de licencias, contrataciones directas de servicios educativos como campus virtuales, o indirectas como la monetización de la amplia variedad y cantidad de datos que las plataformas capturan de sus usuarios y que sus algoritmos procesan automáticamente de modos y con propósitos en general desconocidos por sus usuarios/as. En otras palabras, la información producida por la interacción entre usuarios/as y plataformas y entre los primeros es utilizada de maneras explícitas o encubiertas por distintas empresas tecnológicas para fines comerciales, las cuales son autorizadas por quienes aceptan los términos y condiciones del manejo de esa información -términos que en general no leemos ni podemos considerar seriamente por la necesidad imperiosa de participar en esos ecosistemas para llevar adelante variedad de tareas tales como la de escolarizar durante el cierre de las escuelas. Entiendo que sería valioso realizar cartografías de cuáles son las empresas tecnológicas que se están consolidando en el campo educativo, conocer cuánto dinero han ganado en estos años y cuáles son los modos en que están interviniendo en las definiciones de aspectos claves de la tarea de enseñanza/aprendizaje en las escuelas, así como en los vínculos entre ellas y los/as estudiantes, sus familias. Examinar la arquitectura de las plataformas y los modos en que organizan las interacciones y la comunicación (promoviendo formas de control, vigilancia e individuación específicos), al tiempo que consagra (o busca consagrar) determinadas prácticas, significados y valores, sería un interesante campo de indagación. Para ello, considero fructífero dialogar con el emergente campo de estudios críticos sobre las plataformas educativas digitales (Decuyperre et al., 2021).

Para terminar, luego de haber mapeado hallazgos de investigación e identificado posibles líneas de indagación futuras, creo que es necesario reconocer las dificultades, condicionamientos y oportunidades que investigar en situación de emergencia conllevaron. Entre las últimas, identifico la potencia que acarrea la configuración de redes y el entramado de esfuerzos y agendas de investigación. Durante la situación de emergencia, se multiplicaron los encuentros en línea con colegas y docentes, y se consolidaron redes de investigación entre instituciones y equipos (en algunos casos de alcance federa). Se realizaron numerosos esfuerzos colectivos en pos de

intentar comprender las nuevas configuraciones socio-materiales que se desplegaron con el cierre físico de las escuelas, así como durante el paulatino retorno físico a las aulas. Sin embargo, las condiciones institucionales, laborales y sociales de quienes investigamos en aquel momento parecería que no sólo no mejoraron, sino que empeoraron -junto con el resto de la población, aunque con ritmos y características distintivos. Queda por ver si los esfuerzos individuales y colectivos que hicimos para producir conocimiento podrán ser sostenidos en el tiempo y así avanzar en nuestra comprensión (desde mirada plurales) de los variados escenarios, lógicas, continuidades y cambios que el devenir cotidiano irá configurando más allá del momento de excepción.

Referencias

Arroyo, M., Felicioni, S., & Merodo, A. (2022). Alteraciones del trabajo docente en escuelas secundarias del conurbano. Reconfiguración e incertidumbre. En E. Di Piero, M. Causa, & P. Santucci (Eds.), *Educación secundaria, desigualdad, pandemia y horizontes pospandemia* (pp. 324–342). Puntoaparte Ediciones Independientes.

Ball, S. & Youdell, D. (2007). Privatización encubierta en la educación pública. *Internacional de la Educación: Instituto de Educación, Universidad de Londres*.

Burawoy, M. (2005). For public sociology. *American Sociological Journal Review*, 70(Feb): 4-28.

Cardini, Al, D'Alessandre & Torre, E. (2020). Educar en tiempos de pandemia Respuestas provinciales al COVID-19 en Argentina. CIPPEC

Dabenigno, V., Freytes Frey, A. & Meo, A.I. (2021). COVID-19 y TIC: estrategias pedagógicas y desigualdades educativas en clave institucional. *Itinerarios Educativos*, 1(14). <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/article/view/10733/14266>

Decuyperre, M., Grimaldi, E. & Landri, P. (2021). "Introduction: Critical studies of digital education platforms". *Critical Studies in Education* 62(1): 1-16. <https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/17508487.2020.1866050?scroll=top&needAccess=true>

Di Piero, E., & Miño Chiappino, J. . (2021). Del ASPO al DISPO: la agenda de política educativa y los posicionamientos públicos frente a la presencialidad (2020-2021). *Revista IRICE*, (41), 147-179. <https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/article/view/1448>

Di Piero, E., (2021). Pandemia, desigualdad y educación en Argentina: Un estudio de las propuestas a nivel subnacional. *Pandemia y Crisis: El COVID-19 En América Latina*, 1, 09–431. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/139761>

Dussel, I. (2013). "The assembling of schooling: discussing concepts and models for understanding the historical production of modern schooling." *European Educational Research Journal* 12(2): 176-189.

Dussel, I., Ferrante, P. & Pulfer, D. (2020). "Nuevas ecuaciones entre educación, sociedad, tecnología y Estado". En *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria.

Feldfeber, M., Puiggrós, A., Robertson, S. & Duhalde, M. (2018). La privatización educativa

en Argentina. Internacional de la Educación – CTERA. Argentina

Fuentes, S. G., & Gamba, C. (2021). La investigación sobre género, sexualidades y cuerpos en la educación secundaria argentina. Un estado de la cuestión. *Sudamérica : Revista de Ciencias Sociales*, 15. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/sudamerica/article/view/4714>

Chervin, M., Salazar Acosta, L., & Ortiz, A. (2022). Trabajo docente en el nivel secundario en pandemia. In E. Di Piero, M. Causa, & P. Santucci (Eds.), *Educación secundaria, desigualdad, pandemia y horizontes pospandemia* (pp. 301–304). Puntoaparte Ediciones Independientes.

Gluz, N., Cáceres, V., Martínez del Sel, V., Sisti, P., Ochoa, M., & Vecino, L. (2022). Un análisis sobre el trabajo docente durante la pandemia en la educación secundaria de la Provincia de Buenos Aires: condicionantes sociosanitarios y de género. En E. Di Piero, M. Causa, & P. Santucci (Eds.), *Educación secundaria, desigualdad, pandemia y horizontes pospandemia* (pp. 305–323). Puntoaparte Ediciones Independientes.

Meo, A. I. (2008). Mapping the Field of Studies on Social Class and Educational Inequalities in Argentina. *Revista Enfoques Educativos*, 10(1) <https://revistaderechoeconomico.uchile.cl/index.php/REE/article/view/47073>

Meo, A., & Dabenigno, V. (2021). Teletrabajo docente durante el confinamiento por COVID19 en Argentina. Condiciones materiales y perspectivas sobre la carga de trabajo, la responsabilidad social y la toma de decisiones. *Revista de La Asociación de Sociología de La Educación (RASE)*, 14(1), 103–127.

Meo, A. I., Giachello, A., Glickman, B., Navarro, M. L., Topa, D., Vilardo, C., Chervin, M., Martínez Rubiano, A., y Corral, S. (2021) *Imágenes de una mutación. Trabajo docente en una escuela técnica en pandemia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones Incluir. <http://incluir.org.ar/imagenesde-una-mutacion-2/>

Meo, A., Heras, A. I., Chervin, M., & Martínez Rubiano, Á. (en prensa). Covid19 y trabajo docente: emergencia de nuevas asociaciones socio-materiales y sus efectos laborales y pedagógicos en una escuela técnica de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires - Argentina. *Pléyade*.

Ramallo, F. & Porta, L. (2022). Los afectos en la investigación: devenires performativos en la educación. *Praxis educativa*, 26(2), 57-70. <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260204>

Ramallo, F. & Porta, L. (2020). (IN)VISIBILIDADES AFETIVAS: metodologías artísticas en la investigación narrativa. *Revista TEIAS*, 21(62), 439-454.

Williamson, B. & Hogan, A (2020). Commercialization and privatization in/of education in the context of Covid-19. *Education International*.

Notas

¹ Este texto se basa en la conferencia que dictó Analía Meo. Selene Queirolo fue la encargada de transcribir el audio producto de la conferencia. Ella es estudiante avanzada, tesista y extensionista de la Lic. y el Prof. Universitario en Sociología de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Analía revisó este material hasta darle la forma final. El criterio de edición y re-escritura fue transformar un modo de comunicación oral a otro escrito, así como

ampliar argumentaciones, e ingresar información de distinto tipo para clarificarlas y elaborarlas. Se procedió también a aclarar términos, revisar expresiones coloquiales, y a sumar citas bibliográficas.

² Es investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales (Universidad de Buenos Aires), y del Instituto para la Inclusión Social y el Desarrollo Humano (INCLUIR) (Argentina). Sus investigaciones examinan las políticas educativas, el trabajo docente y la producción de las identidades laborales, y la acción colectiva en el campo escolar. Utiliza metodologías cualitativas, cuantitativas y visuales.

³ Agradece muy especialmente a los y las organizadores del Seminario por su invitación a pensar en voz alta (en especial a Luis Porta y a Jonathan Aguirre) y a Mariano Chervin por su asistencia en la edición de este artículo.

⁴ En años recientes, se han desarrollado numerosos estados del arte sobre temas o problemas de investigación (ver publicaciones que vuelcan sus análisis de la rica base de investigaciones RIES-FLACSO. El enlace para acceder a las investigaciones de la base y a las publicaciones de ese grupo es <https://www.ecys.flacso.org.ar/ries>). No he encontrado, hasta el momento, trabajos que miren en la producción de la sociología de la educación como sub-campo disciplinar (una excepción es Meo, 2008).

⁵ Estas fotos son parte de un foto-libro realizado de manera colaborativa con docentes de una escuela técnica (Meo et al. 2021).

⁶ Esta clasificación de trabajos no supone el establecimiento de categorías excluyentes sino la identificación de focos de análisis dominantes.

⁷ Sin dudas, este listado es incompleto y se ha configurado en diálogo con nuestros hallazgos de investigación y nuestras preocupaciones actuales.

⁸ Dussel ya había identificado esta necesidad antes de la pandemia (2013).

**Desestabilizar grandes verdades: la dimensión humana como posibilidad para atreverse a pensar.
La sociología de la Educación en contexto.**

**Destabilize great truths: the human dimension as a possibility to dare to think. Sociology of
Education in context.**

***Comentario sobre la Conferencia a cargo de la Dra. Silvia Grinberg¹ en el marco de las III Jornadas
Internas de Investigaciones en Sociología de la Educación de 2021***

Silvina Aulita²

Resumen

La Dra Silvia Grinberg plantea desde el campo de la Sociología de la Educación y en un escenario de pandemia y post-pandemia, tres grandes ejes de interrogantes en relación a la selección, a la distribución y al acceso a la cultura. Ejes que abordan problemáticas como la desigualdad social y educativa. Partir de esta trilogía conceptual es hacer referencia al Qué, al Quiénes y al Cómo, y relacionarla con los objetos de disputa de la educación. La educación es objeto de disputa, es la cosa privada que se vuelve pública. Hoy, esto está en tensión y cabe preguntar ¿cuán pública es la educación pública? En este contexto de pandemia y post-pandemia, nuevos actores, los algoritmos educativos, están provocando esa tensión interviniendo en el Qué y en el Quiénes de la educación. Las plataformas y los algoritmos transforman radicalmente las relaciones sociales en la escuela. La vinculación de las personas se está dando con y entre “cuadrados”. La corporeidad se está configurando entre cuadrados. El alcance de enseñar y aprender, muta. Por tanto, hay que poner el foco en la fragilidad y vulnerabilidad de la escuela para que no quede en manos de los algoritmos. ¿Es que los docentes ya no serán necesarios para enseñar o todo lo contrario? El futuro algorítmico de la educación parece ser una de esas grandes verdades que la Sociología de la Educación debe desestabilizar porque, como expresa Silvia Grinberg, sólo un docente puede poner a sus estudiantes a atreverse a pensar.

Palabras claves: pandemia y post-pandemia - educación pública – algoritmos educativos - dimensión humana – rol docente

Abstract

Dr. Silvia Grinberg raises from the field of Sociology of Education and in a pandemic and post-pandemic scenario, three main questions in relation to the selection, distribution and access to culture. Axes that address problems such as social and educational inequality. Starting from this conceptual trilogy is to refer to the What, Who and How, and relate it to the disputed objects of education. Education is disputed, it is the private thing that becomes public. Today, this is in tension and it is worth asking how public is public education? In this context of pandemic and post-pandemic, new actors, educational algorithms, are causing this tension by intervening in the What and Who of education. Platforms and algorithms radically transform social relationships at school. The linking of people is taking place with and between “little squares”. Corporeality is being configured between little squares. The scope of teaching and learning changes. Therefore, we must focus on the fragility and vulnerability of the school so that it does not remain in the hands of the algorithms. Is it that teachers will no longer be necessary to teach or the opposite? The algorithmic future of education seems to be one of those great truths that the Sociology of Education must destabilize because, as Silvia Grinberg expresses, only a teacher can make his students dare to think.

Keywords: pandemic and post-pandemic - public education - educational algorithms - human dimension - teaching role

En el marco de las III Jornadas Internas de Investigaciones en Sociología de la Educación de 2021, organizadas por la asignatura Sociología de la Educación del Departamento de Ciencias de la Educación, el Grupo de Extensión GIFDEC y el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, se lleva a cabo un Ciclo de Conferencias titulado: ¿Qué se espera de la Sociología de la Educación en tiempos de pandemia y post-pandemia?

Entre los invitados conferencistas destacados, se encuentra la Dra Silvia Grinberg quien tiene el honor de dar comienzo a esta jornada de charlas y debates. Grinberg inicia expresando que tal convocatoria e invitación la obligó a pensar en una mirada socioeducativa y a intentar instalarse en el campo de la Sociología de la Educación y compartirlo con los participantes. Y es desde el propio campo, comenta, que se van presentando los trabajos de investigación. Por ello, se posiciona desde la Sociología de la Educación en tiempos de pandemia y post-pandemia y explica que como profesora de Sociología de la Educación (S.E.) en la UNSAM piensa a la S.E. a partir de tres grandes ejes de preguntas: una pregunta por la selección de la cultura, una, por la distribución de la cultura y la última, por el acceso a la cultura. No hay una S.E. que no sea a la vez una sociología de la cultura y más específicamente, una sociología de la transmisión cultural e, incluso, al revés, no hay una sociología cultural que no involucre esos procesos de transmisión de la cultura, es decir, que la S.E. en ese punto atraviesa toda pregunta en torno a la producción y transmisión de la cultura. Esta cuestión de la selección, distribución y acceso introduce varios problemas que la S. E. aborda desde hace, al menos, cien años. El gran eje que atraviesa los debates está asociado a la desigualdad social y educativa. Y es quizá, según esta autora, la gran entrada de la S. E. a la educación. Pensar en la selección, distribución y acceso a la cultura entonces, es hablar del Qué, del Quién y del Cómo. Ubicarse en esta trilogía conceptual es ubicarse en un meollo que tiene relación con los objetos de disputa de la educación. Una de las primeras cuestiones que la S. E. pone entorno de lo que llamamos educación es que la educación es objeto de disputa. Un estudiante de S.E. debería aprender que la educación es objeto de disputa. Allí, donde todos ven la educación como una acción objetiva más allá de la vida social, la S.E. sostiene que la educación es objeto de disputa. Para Foucault, el discurso es en y por lo que se lucha y, para Grinberg, la educación es en y por lo que se lucha. Incluso, porque es el lugar de entrada a los discursos. Los discursos “nos entran” y “entramos” en ellos por esa institución enorme que es la educación. Cuando la autora expresa que es objeto de disputa esto parece una cuestión menor pero el Qué y el Quién de la educación fundan el debate general de toda sociedad cuando no se pregunta por quién educa, en torno de qué educa y quiénes acceden a aquello que se transmite. Por supuesto que hay una pregunta en torno de la cultura válida y, entonces, qué es aquello que deviene válido, quienes acceden a eso que se define

como cultura válida y quiénes son los encargados de la distribución. Hoy, todo esto está siendo objeto de disputa y poner esto en una clave histórica es sin duda una de las puertas de entrada de la S. E. La Ilustración porque lo que se está disputando es el resultado de aquello que se gesta con el período ilustrado y del moderno capitalismo, funda este debate en torno a una cuestión o más bien a la respuesta que los tiempos ilustrados y sobre todo el S. XIX da a ello. Una de las cuestiones que hace todo el discurso ilustrado es disputar para retomar de nuevo la palabra y arrancarle a lo privado la educación, es decir, la educación es la cosa privada y si se transita por los más grandes o no tan grandes pensadores de la Ilustración de todo el siglo XIX lo que ocurre como resultado es que la educación se vuelve cosa pública. Para Silvia es una de las grandes cuestiones que hoy está en tensión ya que no quiere decir que no haya sido desigual, no quiere decir que no haya sido objeto de lucha porque al ser cosa pública es lo que hace que la educación sea objeto especial de lucha, porque si es cosa pública ya la definición del Qué de la selección de la cultura tiene que si o si atravesar por relaciones de fuerza y de poder. La otra cuestión es el Quiénes. Hay algo que se llama casa de abandono. Como si de repente, un día, el abandono hubiera aparecido en la sociedad. Esto también es objeto de ese quiénes y de cómo se distribuye socialmente la educación. El abandono, concepto básico de la S. E., en educación, hay que prestarle atención. Y, aclara, hablar de abandono asociado a quiénes dejan de ir por un tiempo a la escuela, pero vuelven es una cuestión muy diferente a la deserción. En general, en el debate público se está confundiendo, en este último tiempo, abandono con deserción. Un fenómeno mucho más reciente que no es nuevo, pero se está profundizando por la pandemia probablemente, es lo que la autora denomina fluctuación de matrícula o matrícula intermitente. Así, las y los estudiantes del nivel secundario pasan períodos sin ir a la escuela. Los motivos son muy diversos: por trabajo, por aburrimiento, por crisis personales, deciden ir sólo a algunas materias. Y en estos tiempos de pandemia, se profundizó. Una pregunta que hay que hacer es cuánto de esa fluctuación se vuelve abandono y cuánto de ese abandono se vuelve deserción. Hoy, no hay respuesta. Para Grinberg lo que más se profundizó es la fluctuación no tanto el abandono o la deserción según la información que está procesando junto a su equipo de trabajo. Muchos jóvenes adolescentes no enganchan con la virtualidad y, además, está la cuestión del acceso y la conectividad. Hay una cuestión que tiene que ver con el Qué de la escuela, es decir, con la selección y la distribución social de la cultura que está mucho más invisibilizado. En los últimos años, comenta, van ganando actores que no tenían una gran performance en la educación y han ganado mucho terreno. Esto tampoco es nuevo, pero se ha profundizado. Son los algoritmos educativos. Las plataformas de todo tipo y color que cada vez más están interviniendo en el Qué y en el Quiénes. Tanto las plataformas como los nuevos actores están disputando la escena de la transmisión. Estos son los famosos curadores de

contenidos. Entre otras cuestiones, pone el acento aquí, en lo que fue pensado como cosa pública, fue arrebatado de lo privado y se volvió cosa pública. No hace falta más que leer a Kant, Condorset o Comenio quienes dieron esa disputa. Por tanto, que estos actores comiencen a entrar en escena pone en tensión cuán pública es la educación pública. A eso nos vamos a enfrentar en la post-pandemia de una manera flagrante incluso porque esa promete ser la solución a no sé qué. El problema del Qué de la selección y del Quiénes no es algo nuevo en educación ni en el campo de la S. E. Ha recibido conceptos claves como la Distribución de la Moral Común en Durkheim o la Hegemonía en Gramsci y en todos los gramscianos de la educación como Apple o Giroux. Todos estos autores hablan de las instituciones que componen la educación reguladas por el Estado. Y con estos nuevos actores, el estado comienza a tener una función menor en esa regulación. La disputa, entonces, pasa a asumir otra lógica. Y recalca que esto lo establece como un problema. Al referirse al problema de la desigualdad en la pandemia asociada a la conectividad, Grinberg plantea que el problema no es de financiamiento sino que el problema es de cuán pública va a ser la educación pública. Un problema de conexión se resuelve. Sin embargo, más conexión es más intervención de los algoritmos en la educación de la población. Esto lleva a preguntarse por el cómo la mirada socioeducativa sobre los procesos de transmisión de las prácticas y procesos de producción y transmisión de la cultura y la mirada pedagógica sobre los procesos educativos o sociopedagógicos han abordado mucho sobre cómo aquello que se enseña y se aprende en la escuela no refiere sólo al currículum prescripto. Existe una rama muy importante en Sociología de la Educación que se le presta poca atención que es la Sociología del Currículum. Uno de los grandes aportes de la Sociología del Currículum fue dar cuenta de cómo la forma es contenido. El concepto de Currículum Oculto da cuenta de ello como el de Principio de Correspondencia según los cuáles aquello que pasa en la escuela no sólo tiene que ver con los contenidos disciplinares sino con las relaciones sociales de la escuela. Y, justamente, las plataformas y los algoritmos transforman completamente esas relaciones sociales. ¿Quiénes vamos a pasar a ser? ¿En quiénes nos estamos convirtiendo? Los sujetos que nos estamos volviendo están profundamente atravesados por esas relaciones sociales de la educación donde lo que hemos pasado en los últimos tiempos es una profunda mutación de esa forma que es contenido. Según Sellinsky las relaciones sociales de la educación se corresponden con las relaciones sociales del trabajo porque la escuela enseña a cumplir horarios, a respetar a la autoridad a aprender una serie de rasgos no cognitivos de la personalidad. Silvia narra una experiencia personal, una vivencia empírica que da cuenta de cómo estas formas de la escolaridad están actuando. El currículum oculto es otro, ha mutado y nos está configurando en estas nuevas formas. Cuando decimos que el sistema escolar contribuye a reproducir las relaciones sociales de producción y las relaciones sociales del trabajo estamos asistiendo a esto de modo

flagrante. Los algoritmos permiten la vinculación de las personas con y entre cuadraditos. Somos cuadraditos, expresa Silvia. Y esto está teniendo enormes efectos en las prácticas de subjetivación. Un nivel muy poco visualizado es el nivel inicial. Y los dos años de pandemia en el mundo entero hicieron que este nivel ingresara al mundo escolar vinculándose entre cuadraditos. El otro es un cuadradito, asegura la autora. Por tanto, la propia construcción de la corporeidad está configurándose entre cuadraditos. Así, la pregunta de qué quiere decir enseñar y qué, aprender, cuál es la tarea de enseñar y cuál la de aprender en la virtualidad mutó y muta el propio contenido de la enseñanza. Es importante hablar de la materialidad de la educación y la materialidad de las prácticas. La materialidad de las prácticas hace referencia a la virtualidad y a otra cuestión que se vuelve como un tsunami en el presente escolar y es la fragilidad de la escuela y la centralidad que tiene esa frágil materialidad en el proceso en sí de la educación. A partir de los años 90, se habló de una realidad difícil y de qué se podría hacer en ella como si fuera controlable metodológicamente. Esa realidad es la propia materialidad, la propia realidad de hacer escuela y no es controlable. Y una de las cuestiones que esta pandemia permite recordar es la enorme fragilidad y vulnerabilidad de las escuelas. A esto hay que prestarle atención para que la educación no quede en manos de los algoritmos. Otra cuestión tiene relación con las formas que está asumiendo el acceso a la cultura. Se ha comenzado a generalizar la dificultad de concentración que, según la autora, proviene de estos dispositivos; la pérdida de rutinas y la graffia que es un proceso muy complejo, hoy, es un problema para la escuela. Estos son los efectos que están apareciendo.

La mirada sociopedagógica y socioeducativa de los problemas que vendrán lleva a poner el foco en la tarea docente. ¿Cuánto de esa tarea va a ser asumida por los algoritmos, las plataformas o los curadores de contenidos? ¿Cuánto va a ser tarea de las y los docentes? Al escuchar las voces de las familias, de los estudiantes es claro que una de las cuestiones que más se ha extrañado ha sido la tarea humana de la enseñanza. Hay una disputa fuerte de la enseñanza que no empezó hoy. Tal vez, el texto fundante de *La máquina de enseñar* de Skinner clarifica esto. En él, Skinner anticipó que no harían falta los docentes para enseñar. Algo de esto se está haciendo realidad. Pero la necesidad de docentes, de estar con otros va a ser la salvación, plantea con convicción Grinberg. Esto hace pensar en desafíos. En principio, retoma una idea ya planteada respecto del tiempo de la Ilustración que se inicia con la famosa frase kantiana “*sapere aude*” puesto que quizá siga siendo la gran promesa de la educación. En términos de la Sociología de la Educación, hay que atreverse a pensar. Foucault, muchos años después, retoma la idea de la Ilustración para expresar que es la crítica, es la pregunta por las condiciones históricas que nos hace ser quienes somos. Retoma la crítica más allá de la imagen kantiana y la continua. Aquí hay un punto clave en términos que no hay que dar por sentado lo que hay que someter a análisis. Y ese es el lugar de la Sociología de la Educación.

Porque allí donde el futuro de la educación parece dado, la Sociología de la Educación debe contribuir a desestabilizar aquello que se vuelve grandes verdades. Hoy, el futuro algorítmico de la educación parece la gran verdad. Grinberg, aclara que no es antitecnología ya que por la virtualidad se pudo dar la posibilidad de esta conversación. Por ello, desestabilizar y no darlo todo por sentado es ver de qué nos vamos a valer. Desestabilizar las grandes verdades es preguntar por las condiciones históricas que nos hacen ser quienes somos, que hace tener la educación que hay. Silvia asegura que quienes digan que la desigualdad educativa se creó con la pandemia, miente. Pero sí se profundizó con la pandemia. Dos grandes verdades que no admiten discusión alguna. Entonces, la pregunta que sí se abre a discusión es qué se va a hacer con esa desigualdad. Y aquí la Sociología de la Educación puede contribuir, comprender y explicar los factores que están actuando en la producción y reproducción de esa desigualdad. Volviendo sobre el carácter público de la educación pública que no se trata de quién financia, ni de si es una escuela privada o no privada, ni de los subsidios estatales a la educación privada sino que se trata de cuan pública es la educación pública, de cuan objeto de disputa, de cuan objeto de debate, de cuanto atreva a pensar la educación pública. Si la educación va a quedar en manos de unas pocas empresas, va a haber una disputa de mercado y no una disputa pública que debe quedar por fuera de la contienda del mercado por eso no tiene conexión con lo privado de la gestión de las escuelas.

Siguiendo esta conversación y comprensión, la autora plantea un desafío más que tiene relación con la lectura cartográfica de la educación. La idea de la cartografía da cuenta de las relaciones de fuerza como la disputa por lo público de la educación, quiénes son los actores que intervienen, cómo se expresan esas relaciones de fuerza-números en tasas de abandono, de deserción y de repitencia. Pero, también, en las relaciones del aula, en la cotidianeidad de las experiencias docentes y en la cotidianeidad de las escuelas. Silvia, relata que junto a una colega habían escrito un artículo retomando un mensaje en relación a si se volvía o no a la escuela en el cual se les informaba a las familias que tuvieran paciencia ya que se estaba haciendo lo posible y lo imposible. Es importante destacar cómo la escuela devuelve esa humana fragilidad. Esa que se escapa en estos tiempos. Hay que ir a buscar esa humana fragilidad de la cotidianeidad de las experiencias escolares, expresa la autora. Hay que poner en el foco las biografías. Las biografías de las que habla Luis Porta y su equipo ya que es importante en relación a la desestabilización de las verdades de la educación que se están imponiendo como algo dado. Grinberg cierra su participación trayendo una de esas grandes verdades que tiene que ver con que a los jóvenes no les importa nada y tampoco la escuela, y que los pobres iban a la escuela a comer. A partir de ello, se paró a realizar investigación en el patio de una escuela. En una ocasión, le preguntó a una estudiante por qué iba a la escuela y le respondió a aprender. Esta escena de campo le enseñó y fue la más ilustrativa y socioeducativa

que haya vivido en el campo como investigadora. Luego, a través de entrevistas y encuestas, visibilizó la valoración que tienen las familias y los estudiantes por los docentes que explican y enseñan. Hay estudiantes que van sólo a la hora de la profesora que explica y que los hace pensar. Entonces, si bien algunos algoritmos educativos sirven para algunos procedimientos, ese lugar humano de la escuela, esa fragilidad humana que nos vincula con el misterio que implica el saber, con el deseo de aprender, sólo lo puede despertar un docente con un estudiante. Las investigaciones biográficas, narrativo-biográficas que ha leído Grinberg del equipo de trabajo de la UNMdP se encuentran desde el punto de la tarea docente, también en la universidad. Ese placer que da despertar el deseo de aprender en el otro. Tal vez, ese es el gran desafío que tiene la escuela, la educación, la educación pública y que no deja de ser aquello que Kant introdujo en esa conferencia inaugural en este mismo siglo que es el “atrévete a pensar”. Sólo un docente puede poner a los estudiantes a atreverse a pensar.

En esta conferencia en particular, es sumamente interesante como la autora articuló grandes temáticas del campo de la Sociología de la Educación generando la posibilidad de plantear nuevos interrogantes frente a los desafíos actuales que se ven potenciados en un contexto de pandemia y post-pandemia, y de pensar críticamente en esas problemáticas que nos atraviesan afectándonos de forma intensa pero no para hallar respuestas que caigan en la tentación de convertirse en grandes verdades sino para convertir esa lucha que es la educación en un continuum. Tal vez, la puerta de entrada para un cambio socioeducativo que contemple las grandes problemáticas de la educación en estos tiempos confusos y de gran incertidumbre sea, como plantea Grinberg, esa dimensión humana que más allá de la fragilidad que la caracteriza hoy, es quien puede posibilitar en y con el otro el atreverse a pensar.

Notas

¹ Doctora en Educación (UBA) y Magister en Ciencias Sociales (FLACSO). Investigadora Principal del CONICET. Es especialista y profesora en sociología de la educación y pedagogía. Sus intereses de investigación abarcan juventud y educación en extrema pobreza urbana, estudios ambientales, inclusión social y desigualdades educativas. Ha participado en varios proyectos de investigación en barrios y escuelas emplazados en contextos de vulnerabilidad social y degradación ambiental, como los barrios de San Martín lindantes a la planta de residuos Ceamse en las cercanías de la universidad. Tiene experiencia en métodos de investigación innovadores basados en la comunidad, a través de prácticas artísticas, etnográficas, digitales y audiovisuales. En sus proyectos más recientes, se enfoca en las cartografías urbanas de las desigualdades sociales y educativas. Es directora e Investigadora del Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas (LICH), de doble dependencia CONICET/Escuela de Humanidades, UNSAM, donde además se desempeña como docente de grado y posgrado.

² Estudiante de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación- UNMdP. Profesora de Educación Especial en Discapacidad Intelectual. ISFD Pinos de Anchorena. Profesora de

Desestabilizar grandes verdades: la dimensión humana como posibilidad para atreverse a pensar. La sociología de la Educación en contexto. Comentario sobre la Conferencia a cargo de la Dra. Silvia Grinberg 1 en el marco de las III Jornadas Internas de Investigaciones en Sociología de la Educación de 2021

Primero y Segundo Ciclo de EGB. ISFD N°81

Revista de **E**ducación



RESEÑAS **Libros**



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



Escuchar hoy a la escuela.

Grinberg, Silvia (2022): “Silencios que gritan en la escuela. Dispositivos, espacio urbano y desigualdades”. Buenos Aires, CLASCO; UNSAM.

Alejandro Moviglia¹

El trabajo dirigido por Silvia Grinberg se compone de 19 escritos de diferentes autorxs, distribuidos y organizados en 5 partes que se entrelazan temáticamente en lo que se muestra como un libro construido entre muchas voces. Se trata de un trabajo colectivo y entramado en el que se despliegan una cantidad de aproximaciones a la escuela secundaria en el área metropolitana bonaerense desde el territorio, donde se combinan análisis del orden sociológico, pedagógico y etnográfico para proponernos renovar la mirada que se tiene sobre lo que está siendo hoy la escuela.

¿Qué está siendo la escuela hoy? Es la pregunta que problematiza al libro en su conjunto. Se trata de un trabajo donde pareciera que las escuelas hablan a través de sus páginas y no es hablada la escuela. Sobre este punto es interesante remarcar que, a lo largo de los capítulos queda asentada una posición político pedagógica, el texto nos propone volver a mirar para entender la actualidad escolar desde su propia expresión, los microrelatos o experiencias de sus propios actores, docentes, estudiantes y familia, la lucha política y las políticas públicas.

El libro nos invita a la reflexión y es de mucho impacto por su actualidad para poner en tensión una mirada estereotipada sobre lo que se piensa que es la escuela siempre. Lxs investigadorxs nos traen voces que nos cuentan la escuela hoy, voces que ponen en duda muchas de las certezas históricas o construcciones que existen entorno a la escuela, una escuela que probablemente hace



tiempo dejó de ser en su funcionamiento cotidiano y esto no es presentado como negativo, por el contrario, es un texto que nos invita a volver a mirar para reinventar la descripción sobre lo que sucede hoy a una escuela.

Si hacemos una lectura lineal en el orden que nos propone Grinberg, podemos ir describiendo brevemente algunos de los núcleos centrales de cada apartado. La Primera parte se denomina Acerca de los dispositivos. Una historia para armar. Los capítulos comienzan con un marco conceptual, combinando profundidad con claridad expositiva. El primer bloque plantea la noción conceptual de dispositivo y los efectos previstos e imprevistos que son producto de los dispositivos escolares.

En la Segunda parte, Cartografías de la escolarización contemporánea, nos plantea el escenario de desigualdad escolar, desigualdad urbana en contexto histórico. Con mucho rigor, con el sostén de mapas y números, hipotetiza la existente tensión entre dos movimientos que conviven. Uno centrífugo donde la escuela se va segmentando y otro centrípeto que involucra las luchas y pugnas de la población por el acceso al saber. Son fuerzas que expulsan, que excluyen a vastos sectores urbanos, que tienden a generar fragmentación que conviven con otra fuerza, aquella de los sujetos reales y vivos que pugnan por un lugar. Nos encontramos con una escuela cada vez más democrática e inclusiva, aunque también más desigual.

La Tercera parte, Entre la escuela y el barrio: ambiente y pobreza urbana. Nos remite con enorme claridad la relación entre políticas – escuela – comunidad. Las condiciones de pobreza, la degradación ambiental, las formas que adquiere la vida en esos contextos son contenido de este apartado en el que es fundamental resaltar la mirada de la escuela como resultado de esa lucha política de la comunidad por tener/hacer escuela donde el estado se encuentra ausente y sus respuestas.

Allí, las experiencias, las entrevistas, la palabra de los y las alumnas nos traen otras formas de habitar y



está siendo requiere de volver a empezar a mirarla para repensarla y redefinirla.

La vida en las escuelas de los barrios o las villas se ha transformado en espacio estigmatizado y de estigmatización. Este trabajo es imprescindible porque nos propone una mirada a contrapelo del sentido común instalado y reproducido en los medios de comunicación sobre lo que es una escuela. Es una obra que nos hace escuchar esos silencios que están gritando desde las escuelas todos los días y nos posibilitan pensarla desde coordenadas metodológicas y epistémicas situadas y territoriales.

Notas

¹ Profesor en Historia. Facultad de Humanidades de la UNMDP.



Revista de **E**ducación



RESEÑAS *Tesis*



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



La profesión académica como alternativa para los profesionales en Ciencias Económicas: tensiones y condicionantes. Un estudio interpretativo en los docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UNMDP

The academic profession as an alternative for professionals in Economic Sciences: tensions and constraints. An interpretive study in the teachers of the Faculty of Economic and Social Sciences of the UNMDP

Tesista: Mariana Foutel¹

Nombre del programa: Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Artes, Argentina.

Director: Dr. Luis Porta. (UNMDP/CONICET).

Jurado evaluador: Dr. Fernando Avendaño; Dr. Juan Carlos Ayala; Dra. María Graciela Di Franco.

Fecha de defensa: 3 de octubre de 2022.

Este trabajo describe los principales rasgos de la profesión académica, en el contexto de la sociedad del conocimiento y la innovación, con particular foco en las profesiones liberales, identificando características, similitudes y diferencias a partir de un análisis comparativo de este subgrupo respecto del conjunto de profesionales académicos del sistema universitario argentino. Procura avanzar en una indagación del perfil de quienes provienen de las ciencias económicas como disciplina de origen, identificando las motivaciones y condicionantes al ejercicio parcial o exclusivo de la profesión académica, considerando trayectorias biográficas y ocupacionales y el impacto de condicionantes sociales, contextuales (macropolíticos e institucionales), profesionales y personales, procurando interpretar las tensiones subyacentes a tal decisión.

Se inscribe dentro de un proyecto del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) dirigido por el Dr. Luis Porta, en el marco del proyecto internacional de investigación APIKS (Academic Profession in the Knowledge - Based Society / La profesión académica en la sociedad del conocimiento) que se desarrolla en simultáneo en 30 países y que en Argentina vincula una red de investigadores de 11 universidades públicas y privadas.

En cuanto al enfoque metodológico, luego de un análisis bibliográfico y documental

caracterizando el sistema de educación superior, particularmente el de nivel público en Argentina, se focaliza en la UNMDP y, dentro de ella, en la FCEyS. A través de la aplicación de una metodología mixta, de modo secuencial, procuramos mediante grupos focales un abordaje cualitativo exploratorio que incorpora ejes y dimensiones asociados a la identidad y despliegue de la profesión académica, desde la percepción de académicos y académicas de la UNMDP.

Posteriormente, realizamos un estudio cuantitativo a través de encuestas, en el marco del proyecto internacional de investigación APIKS (Academic Profession in the Knowledge - Based Society / La profesión académica en la sociedad del conocimiento). Este estudio tiene por objetivo conocer las condiciones del trabajo del docente universitario en la Argentina y las nuevas dinámicas que definen la profesión académica en la sociedad del conocimiento e innovación. Procura indagar la percepción que del rol de profesionales académicos tienen quienes se desempeñan en el sistema universitario público argentino, considerando su carrera y situación laboral, su formación, preferencia en el desarrollo de las distintas funciones y actividades que asume (docencia, investigación, extensión, gobierno y gestión institucional) y su consideración de las condiciones materiales e institucionales de su ejercicio y desarrollo profesional. Aspira a bucear en sus niveles de satisfacción con la tarea y, al dar cuenta del perfil personal de los encuestados, permite identificar diferencias significativas por factores sociodemográficos e inherentes a su situación laboral. En base a los datos primarios recolectados en la encuesta, introducimos un análisis de clasificación por etapas, con el fin de elaborar una taxonomía que agrupe a los individuos de acuerdo con la presencia de características homogéneas dentro del segmento de pertenencia pero heterogéneas respecto al resto, poniendo particular énfasis en este trabajo en la caracterización de quienes ejercen la profesión académica y su disciplina de origen se encuadra dentro de las profesiones liberales tradicionales.

En la fase final cualitativa profundizamos, a través de un análisis interpretativo basado en entrevistas en profundidad, el impacto de condicionantes sociales, contextuales, organizacionales y personales, procurando comprender las tensiones subyacentes a la decisión de abrazar la profesión académica con carácter parcial o exclusivo por parte de los y las profesionales en ciencias económicas. Esta etapa incluye configurar la percepción que del rol de profesionales académicos tiene quienes se desempeñan en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UNMDP, así como identificar sus motivaciones, expectativas y condicionantes, considerando trayectorias biográficas, ocupacionales y académicas.

Organización de la tesis y principales resultados de la investigación

El trabajo se estructura en siete capítulos.

En cuanto a su estructura, el trabajo se inicia con un capítulo de Antecedentes

que aborda una conceptualización de la profesión académica en la sociedad del conocimiento e innovación, en la que el capital humano representa la base para el desarrollo sostenible. A las instituciones de Educación Superior y a los profesionales académicos nos corresponde un rol protagónico en la formación de ciudadanos competentes a nivel global. Analizamos entonces, en primera instancia, el contexto regional e internacional y su influencia en la evolución de las motivaciones y funciones del profesional académico. Esto implica caracterizar y estudiar la evolución de las distintas funciones sustantivas como la enseñanza, la investigación, la extensión y la transferencia y, aunque reviste un carácter de actividad de apoyo, considerar también la gobernanza y gestión, a partir de la profesionalización de esta función en la educación superior.

Desde la convicción del aporte que representa un análisis situado del fenómeno social que se investiga, procuramos configurar, a partir de una recopilación de la producción de los principales autores nacionales (que en ocasiones recurren a una perspectiva comparada latinoamericana), la identidad y prácticas de la profesión académica en Argentina. En este apartado, se contextualiza su ejercicio en el marco político legal, considerando la evolución operada desde la reconstrucción del Estado democrático y el período de la normalización universitaria hasta la aprobación y gradual implementación del Convenio Colectivo de Trabajo. Presentamos una caracterización de la población docente del sistema universitario público a partir de su estructura por categoría y dedicación, lo que permite observar cómo una composición con dedicaciones mayoritariamente simples afecta el desarrollo de la profesión académica, generando implicancias individuales, grupales, institucionales y sistémicas. En este punto identificamos que un abordaje desde la perspectiva de género también cobra sentido. El trabajo luego profundiza en las preferencias entre las funciones sustantivas e identifica una inclinación, creciente en los últimos años, por la investigación ya sea para obtener subsidios, para acceder a un cargo o debido al mayor prestigio del cual goza esta actividad si se la compara con la extensión o la docencia. Nos resultó interesante enriquecer este diagnóstico considerando la participación de los académicos en el nivel de posgrado e incluyendo la perspectiva de los distintos grupos generacionales en este análisis. Para finalizar esta descripción, el texto aborda consideraciones sobre el salario, los incentivos y otras condiciones de empleo que presentan los primeros elementos objetivos que influyen sobre la satisfacción laboral, tema que se profundiza en el apartado posterior.

Un escenario laboral caracterizado por niveles crecientes de exposición a riesgos psicosociales, debido a la mercantilización, la intensificación laboral y el incremento del productivismo, entre otros factores, derivaron en que se haya focalizado la atención de funcionarios, académicos, directivos y representantes sindicales en mejorar las condiciones de trabajo con el fin de preservar la salud física y mental de las personas, poniendo en agenda el tema de la satisfacción laboral en la profesión

académica. Este tópico no solo permite profundizar el abordaje desde una perspectiva de calidad de vida laboral, sino que incorpora una proyección más amplia ya que la satisfacción laboral emerge como un determinante fundamental del bienestar subjetivo y la satisfacción vital. También, decidimos incorporar una mirada institucional a partir de la posibilidad de diseño de políticas de mejora en las organizaciones de educación superior, considerando su vínculo con el compromiso organizacional, lo que se vincula con un mejor desempeño actual, la anticipación de conflictos y la posibilidad de desarrollar políticas de acción positiva, orientadas hacia una mayor capacidad de adaptación, cooperación y apertura al cambio.

Dado que, en los riesgos psicosociales, en lo relativo a las elevadas demandas laborales, aparecen como macrocategorías con influencia la sobrecarga de trabajo y la doble presencia, despertó nuestro interés profundizar en los apartados siguientes en el ejercicio de la profesión académica en las profesiones liberales y cómo opera en ellos la conciliación trabajo vida/ familia, transversalizando la perspectiva de género a lo largo del trabajo.

Cuando se profundiza en quienes ejercen la profesión académica, proviniendo de las profesiones liberales como las ciencias económicas, gran parte de los y las docentes tienen otras actividades profesionales por lo que esta “exigencia simultánea de presencia” puede darse, además, entre dos ámbitos laborales distintos, lo cual articulando con las demandas familiares, podría llevarlos a identificar la exigencia de “una triple presencia” (Pujol-Cols y Arraigada, 2015,2017; Pujol-Cols y Foutel, 2019; Pujol-Cols, Foutel y Porta, 2019).

Un aspecto central de la feminización del conflicto trabajo-vida es la imagen del académico ideal arraigada en la norma de la ‘masculinidad hegemónica’, que sigue siendo la dominante, aun cuando las nuevas masculinidades ya están presentes en el sistema científico y de educación superior público. No obstante, las condiciones laborales actuales no terminan de propiciar la equidad de géneros en la carrera de las académicas. De allí, la inquietud de pensar, desde las trayectorias individuales, cómo este factor afecta la decisión de ejercicio de la profesión académica, sobre todo en quienes provienen de profesiones liberales como las ciencias económicas. Asimismo, resalta la necesidad de que existan políticas y estrategias institucionales explícitas de conciliación para las mujeres en las universidades para que el cambio cultural que está en marcha pueda pasar de las ideas a la acción (Pujol Cols y Foutel, 2018).

Finalmente, esta investigación pretende focalizar en el análisis del desarrollo de la profesión académica en el campo de las Ciencias Económicas, la cual es categorizada en el grupo de tales profesiones liberales tradicionales. Profundizamos en la elección vocacional versus su calificación como categoría residual, tensión subyacente a la decisión del ejercicio prioritario de la profesión académica por parte de estos subgrupos. En el caso de las profesiones liberales en general y en las Ciencias Económicas en

particular, los profesores han sido históricamente reconocidos asignando mayor prioridad a la solvencia en el conocimiento de su disciplina. En tanto que ejercen su rol docente de modo casi intuitivo o producto muchas veces de una formación acotada y/ o poco sistemática, lo cual podría erigirse en otro factor de minusvalía a la opción exclusiva por la profesión académica. Adicionalmente, en los últimos años, la competitividad creciente en el sistema de educación superior y las políticas institucionales alineadas en este sentido, han puesto en tensión ese rol asignado y asumido por tradición, asociado en las Ciencias Económicas con la transmisión de un saber disciplinar que se domina. Así, comienza a tomar fuerza un nuevo rol que la sociedad demanda y que implica un académico en ciencias económicas que ya no solo sea una fuente de información y transmisión de experiencias, sino que, a partir de políticas que promuevan la integralidad en el ejercicio de las funciones sustantivas, revalorice la investigación, la generación y transferencia de conocimiento y que incluya la curricularización de la extensión reconociéndola como una instancia más de desarrollo. Lo anteriormente descripto, asociado con la demanda de una formación pedagógica sistemática que le permita al docente poder reflexionar sobre su propio hacer y proyectarlo de un modo diferente, nos ilusiona con poder realizar un aporte concreto, desde ese ejercicio académico integral y comprometido, a un desarrollo disciplinar que transfiera ese impacto positivo al mundo productivo local y regional.

En la decisión de ejercicio parcial o exclusivo de la profesión académica por parte de los profesionales en ciencias económicas, más allá de los condicionantes sociales y contextuales, que tendrán que ver con el posicionamiento de la profesión académica en el imaginario colectivo y su evolución, configurado a partir de determinados lineamientos de macropolítica y de la dinámica del mercado laboral extrauniversitario, inciden también los condicionantes organizacionales estructurales. Estos resultan de la caracterización de la institución de educación superior en que cada docente se desempeña en el contexto del sistema universitario argentino; su marco estratégico que refleja el posicionamiento comunitario; la identidad y cultura universitarias, con modos de ser y de hacer más abiertos o cerrados a la incorporación de nuevos participantes; y, finalmente, la dinámica de poder que opera en ella, tanto desde una mirada del micro como del macropoder y su vínculo con los agentes externos con influencia (Foutel, Pujol Cols y Musticchio, 2013).

Un análisis particular y profundo merecen, además, los condicionantes personales (Barbisan y Foutel, 2019), factores en los que se pretende bucear, a partir a un análisis interpretativo y que incluyen los intereses, valores y expectativas individuales, que suelen asociarse con diferentes dimensiones ocupacionales y que pueden ir mutando a medida que el sujeto transita las distintas etapas de su ciclo vital, en las que puede evolucionar su nivel de autoconocimiento y reflexión y en las que la influencia familiar emerge con diferente nivel de prioridad.

A modo de conclusión podemos decir que el trabajo aborda distintos planos de análisis: el nivel macro (Rueda, 2016) busca estudiar el impacto de las políticas nacionales e internacionales que repercuten en la educación superior, con particular foco en aquellas que generan un contexto regional y nacional para el ejercicio de la profesión académica, tanto en lo relativo a aspectos educativos como a condiciones laborales. La investigación procura luego contemplar el nivel meso, a partir de bucear en las singularidades propias de cada institución de educación superior considerando cuestiones del tipo de proyecto educativo y normatividad institucional, su organización académica y estructural, las condiciones laborales y cuestiones culturales, introduciendo la mirada de cómo cada uno de estos factores facilitan o dificultan la práctica profesional académica. Finalmente, en el nivel micro, se aborda el nivel individual, desde lo intra e interindividual, procurando sistematizar las percepciones respecto de cómo los niveles macro y meso interactúan con estos, actuando como facilitadores u obstáculos al ejercicio de la profesión académica. En este orden de ideas, el abordaje a nivel meso focaliza en la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), y, más específicamente, en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FCEyS), para profundizar finalmente, a nivel micro, en las trayectorias de quienes allí se desempeñan.

Los resultados logrados pretendemos que motiven una discusión que aporte recomendaciones de política institucional que puedan contribuir a mejorar la calidad en el despliegue de la profesión académica en las profesiones liberales, a partir de un desarrollo integrado y sinérgico de las funciones sustantivas, particularmente en las ciencias económicas. La expectativa es que esta nueva mirada contribuya a superar debilidades detectadas en los recientes procesos de acreditación realizados por CONEAU y genere un mayor impacto positivo en un desarrollo productivo, sostenible e inclusivo del área de influencia de la UNMDP.

Referencias bibliográficas

Barbisan, R. & Foutel, M. (25, 26 y 27 de Noviembre de 2019). La influencia de factores psicosociales individuales en decisiones académicas. En XIX Coloquio Internacional de Gestión Universitaria 'Universidad y desarrollo sustentable: desempeño académico y los desafíos de la sociedad contemporánea". Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. [Fecha de consulta 6 de Abril de 2021].

Becher, T. (2001). Las disciplinas académicas. Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas. España, Barcelona: Editorial Gedisa. [Fecha de consulta 6 de Abril de 2021]. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/372868994/Tribus-y-Territorios-Academicos-Tony-Becher>

Brunner, J. J., & Uribe, D. (2007). Mercados universitarios: El nuevo escenario de la educación superior. Chile, Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales. https://www.academia.edu/2703288/Mercados_universitarios_el_nuevo_escenario_de_la_educaci%C3%B3n_superior

La profesión académica como alternativa para los profesionales en Ciencias Económicas: tensiones y condicionantes. Un estudio interpretativo en los docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UNMDP

Chiroleu, A. (2002). La profesión académica en Argentina. *Revista (Syn) Thesis*, 7, 41 - 52. [Fecha de consulta 14 de Enero de 2021]. Disponible en: https://www.academia.edu/4206919/La_profesi%C3%B3n_acad%C3%A9mica_en_Argentina

Fernández Lamarra, N., Pérez Centeno C., Marquina, M. & Aiello, M. (2018). La educación Superior Universitaria Argentina: Situación actual en el contexto regional. Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). ISBN 978-987-4151-44-5. [Fecha de consulta 22 de Mayo de 2021].

Foutel, M., Pujol Cols, L. & Musticchio, C. A. (2013). La influencia del clima organizacional en el desarrollo de la Profesión Docente: La importancia de su consideración plena en la negociación colectiva. En VII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado. "Narrativa(s), Prácticas e Investigacion(es)".

Foutel, M & Marquina, M. (2021). La Profesión Académica: un largo camino de producción de conocimiento. *Revista de Educación*, 0(24.2), 7-15. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5541

García de Fanelli, Ana (2016). Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016, Informe Nacional, Caso Argentina, UNIVERSIA-CINDA. [Fecha de Consulta 6 de Abril de 2021]. Disponible en: <http://www.cinda.cl/wp-content/uploads/2016/11/ARGENTINA-Informe-Final.pdf>

García Fanelli, A. & Adrogué, C. (2021). Docentes universitarios en la Argentina: Factores asociados y satisfacción con la posición en la estructura ocupacional. *Revista de Educación*, 0(24.2), 203-226. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5548

Henández Sampieri, R., Ferández Collado, C. F & Baptista Lucio, P. (2006). Metodología de la investigación. México, México DF: Mcgraw-hill Interamericana Editores.

Marquina, M. (2013). ¿Hay una profesión académica en Argentina? Avances y reflexiones de un objeto en construcción. *Pensamiento Universitario*, 15 (15), 35 - 58. [Fecha de consulta 13 de Enero de 2021]. Disponible en: https://www.academia.edu/15825227/_Hay_una_profesi%C3%B3n_acad%C3%A9mica_argentina_Avances_y_reflexiones_sobre_un_objeto_en_construcci%C3%B3n

Marquina, M. (2021). El estudio de la profesión académica en América Latina: entre lo global y lo local /The study of the Academic Profession in Latin America: Between the global and the local. *Revista de Educación*, 0(24.2), 19-36. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5541

Nosiglia, M. C. & Fuksman, B. U. (2020). El lugar de la investigación en la profesión académica argentina: hallazgos del estudio internacional APIKS. *RELAPAE*, (12), 61 - 81. [Fecha de consulta 12 de Enero de 2021]. Disponible en: <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/425>

Pérez Centeno, C. (2019). "El estudio de la Profesión Académica: consideraciones y problemas metodológicos del proyecto internacional APIKS". II Encuentro Internacional de Educación. Educación pública: democracia, derechos y justicia social. Universidad Nacional del Centro de la Pcia. de Buenos Aires. Tandil 4, 5 y 6 de diciembre.

Pérez Centeno, C., Nosiglia, M.C., Januszewski, S. & Fuksman, B. (2021). La evaluación de la docencia universitaria en Argentina: hallazgos del estudio APIKS. En Fernández Lamarra,

N., Nosiglia, M.C., Pérez Centeno, C. & Rueda Beltrán, M. Evaluación, desarrollo, innovación y futuro de la docencia universitaria de la Red Iberoamericana de Investigadores en Evaluación de la Docencia, Editorial FEDUN, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2021. [Fecha de consulta 22 de Mayo de 2021].

Pujol-Cols, L. J. & Arraigada, M. C. (2015). Exploración de la representación social de la profesión académica en una muestra de docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata. *FACES: revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales*, 21 (45), 87-109. [Fecha de consulta 4 de Diciembre de 2020]. Disponible en: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/69790>

Pujol-Cols, L. & Arraigada, M. (2017). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Riesgos Psicosociales Copsoq-Istas 21 y aplicación en docentes universitarios argentinos. *Cuadernos de Administración*, 30 (55), 97 - 125. [Fecha de consulta 7 de Abril de 2021]. Disponible en: <http://nulan.mdp.edu.ar/2943/>

Pujol Cols, L. & Foutel, M (2018). Cultura, identidad e imagen organizacional: desarrollo de una metodología para su estudio en la Universidad. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 9(26), 64-86. [Fecha de consulta 22 de mayo de 2021]. Disponible en: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2018.26.297>

Pujol-Cols, L. & Foutel, M. (2019). Satisfacción laboral y salud: Un análisis de efectos directos e indirectos en gerentes argentinos. *Cuadernos de Administración*, 32(59). [Fecha de consulta 1 de Febrero de 2021]. Disponible en: [https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/CA/32-59%20\(2019-II\)/20561244003/](https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/CA/32-59%20(2019-II)/20561244003/)

Pujol-Cols, L. J., Foutel, M. & Porta, L. (2019). Riesgos psicosociales en la profesión académica: un análisis interpretativo del discurso de docentes universitarios argentinos. *Trabajo y Sociedad*, (33), 197-223. [Fecha de consulta 15 de Enero de 2021]. Disponible en: <https://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/33%20PUJOL%20COLS%20Y%20OTROS%20Riesgos%20Psicosociales%20en%20Profesionales%20Academicos.pdf>

Rueda Beltrán, M., Canales, A., y Leyva, Y. (2016) Desarrollo de la docencia: Universidad Nacional Autónoma de México, en *Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia*, Mario Rueda Beltrán (coord.), iisue-unam, México, pp. 15-69.

Teichler U. (2017) *Academic Profession, Higher Education*. In: Shin J., Teixeira P. (eds) *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Springer, Dordrecht. [Fecha de consulta 8 de Enero de 2021]. Disponible en: https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-94-017-9553-1_290-2

Notas

¹ Doctora en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario. Magister en Administración de Sistemas y Servicios (Universidad Favaloro), Especialista en Docencia Universitaria (UNMdP), Licenciada en Administración y Contadora Pública (UNMdP). Docente e investigadora del Departamento de C. de la Educación de la Facultad de Humanidades y del Area Pedagógica de Administración de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales/ UNMdP. Es directora del Grupo de Investigaciones en Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA) radicado en el Centro de Investigaciones

La profesión académica como alternativa para los profesionales en Ciencias Económicas: tensiones y condicionantes. Un estudio interpretativo en los docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UNMDP

Multidisciplinarias en Educación (CIMED) y del Grupo de Investigaciones en Administración del Centro de Investigaciones Económicas y Sociales (CIEYS) marianafoutel@yahoo.com.ar

Revista de **E**ducación



RESEÑAS **Eventos**



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



Educación para el ejercicio de derechos en clave pedagógica. Un encuentro para construir juntos la escuela que queremos

Education for the exercise of law in a pedagogical key, a meeting to build together the school we want

Comentario de Evento “Educación para el ejercicio de derecho en clave pedagógica” Encuentro –taller organizado por el Grupo de extensión Interpretación/Formación de Datos Educativos y Culturales de Mar del Plata (GIFDEC). 11 de octubre de 2022. Mar del Plata.

Romina Sapag¹

En esta ocasión el grupo de extensión Interpretación/Formación de Datos Educativos y Culturales de Mar del Plata (GIFDEC) en el marco del Proyecto “Educación, conectividad (es) y cultura (s) desde la Red Mar del Plata entre todos. Articulación y divulgación en escuelas secundarias del partido de General Pueyrredón” organizó el pasado 11 de noviembre de 2022 un encuentro taller denominado “Educación para el ejercicio de derecho en clave pedagógica”, cuyo objetivo fue brindar un espacio de reflexión y producción de materiales pedagógicos sobre indicadores sociodemográficos de educación, cultura y conectividades de Mar del Plata para la Escuela Secundaria.



La apertura del encuentro estuvo a cargo del director del grupo, el Dr. Jonathan Aguirre (UNMDP) y la co-directora Dra. Mariana Foutel (UNMDP), quienes propusieron realizar un breve recorrido por los tópicos del primer encuentro que se desarrolló el 5 de Octubre en la sede de la Red Mar del Plata Entre Todos. El lema de la red se

puede expresar en la frase: *Para saber qué ciudad queremos, necesitamos saber qué ciudad tenemos*, en ese sentido, este grupo, en articulación con otros actores, propuso relevar distintos datos, que serán el inicio de un trabajo en territorio, alcanzando en un primer momento a la EES N°2 “Teniente Félix Origone” de Gestión Estatal y al Colegio Atlántico del Sur de Gestión Privada. Los datos fueron recolectados a través de una encuesta que ha sido respondida por docentes y directivos de escuelas de nivel secundario, de ambas gestiones, con el fin de tabular sus respuestas y generar indicadores que son y serán interpretados por todos nosotros. De esta manera, no sólo se pretende relevar datos duros de las instituciones, como matrícula, tasas de sobreedad, repitencia, deserción sino también las percepciones de los actores que recorren diariamente las instituciones.

Seguidamente, se proyectó un video que constó de la compilación de respuestas de diferentes estudiantes secundarios a la pregunta: ¿Qué característica debería tener una clase para motivarte al aprendizaje? Las respuestas, si bien fueron variadas, tenían un punto de encuentro, debían ser dinámicas las clases. Los estudiantes secundarios respondieron que una clase motivadora es aquella en donde se puede debatir, en donde existe el dinamismo y la fluidez en la explicaciones, actividades y debates y en donde el docente constantemente está motivando, asociando la motivación al aprendizaje. Otros manifestaban que las clases debían estar atravesadas por la flexibilidad, lo que permitiría que el docente “no se estanque” en un tema. Para resaltar, algunos estudiantes manifestaron sentir una asimetría del poder en algunas clases y que, para que motive sus aprendizajes debería ser la antítesis de la nombrada.

Continuando el encuentro luego del visionario, se propuso una ronda de presentación a los docentes asistentes al encuentro. La diversidad de los participantes es significativa, la cual se ve plasmada en el recorrido por las instituciones que mencionaron: EES N°3, EES N°4, EES N°12, EES N°13, EES N°15, EES N°16, EES N°24, EES N°33, EES N°34, EES N°36, EES N°42, EES N°43, EES N°47, EES N°54, EES N°71, EES N°81, CADS y Colegio Nacional Dr. Arturo Illia. Estas instituciones abarcan las zonas sur, centro y norte de la ciudad, como también Sierra de Los Padres. Además de este recorrido, los docentes comentaron que su desempeño se realiza por distintas asignaturas: Construcción de la Ciudadanía, Política y Ciudadanía, Historia, Geografía, Inglés y, la participación de una Orientadora Social perteneciente a la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

Educación para el ejercicio de derechos en clave pedagógica. Un encuentro para construir juntos la escuela que queremos



La jornada prosiguió retomando las vivencias de los docentes y donde se reflexionó sobre cómo pensar los indicadores con nuestros estudiantes. En esta línea, se arribaron a pequeñas conclusiones que resultarán punto de partida para futuros encuentros. Se acordó que no es posible diseñar un único material pedagógico, pues cada comunidad educativa se encuentra atravesada por particularidades propias del contexto en el que se encuentran inmersos. A continuación, la Dra. Foutel recordó que en espacios anteriores se desarrollaba “Diálogos Urbanos”, propuesta que pretendía generar tensiones y consensos sobre diversas temáticas, de esta manera sería viable proponer mesas de debate con los docentes interesados para generar acuerdos, compartir experiencias sobre la utilización de los informes de la Red Mar del Plata Entre todos y comenzar a producir algunos materiales. Una propuesta planteada por una de las docentes asistentes es generar un recursero colaborativo, que permita visibilizar propuestas que pueden ser llevadas al aula.

El encuentro resultó una interesante puesta en común, tendiente a resignificar las prácticas docentes y, por consiguiente, generar clases motivadoras. Es nuestro deseo que el intercambio realizado en este encuentro, contribuya a generar nuevos espacios y propuestas haciendo extensivo el proyecto a otras escuelas secundarias del partido de General Pueyrredón y que sirva como punto de partida para acompañar conocer qué ciudad tenemos.

Notas

¹ Profesora de Matemática (ISFD N°19). Licenciada en Educación Matemática (UNICEN). Estudiante avanzada de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y de la Especialización en Docencia Universitaria (UNMDP). Es integrante del grupo de extensión “Educación, conectividad(es) y cultura(s) desde la Red Mar del Plata entre todos. Articulación y divulgación en escuelas secundarias del partido de General Pueyrredón” (2022-2023) dependiente del GIFDEC-CIMED. Integrante del grupo de investigación de Estudios de Política Educativa (GIEPE-CIMED). Adscripta estudiante a Política Educativa y Economía de la Educación.

Tiempos (re) inaugurales en el campo educativo contemporáneo. A propósito de la apertura del Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades- UNMdP

Comentario de las *V Jornadas de Investigadorxs, Grupos y Proyectos en Educación 2022*

Cecilia Benito¹

Durante los días 27, 28 y 29 de octubre se llevaron a cabo las V Jornadas de Investigadorxs, Grupos y Proyectos en Educación tituladas “Tiempos (re) inaugurales en el campo educativo contemporáneo. A propósito de la apertura del Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación”. Las mismas se desarrollaron en la ciudad de Mar del Plata organizadas por el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Estos encuentros buscaron promover un espacio para la socialización, el debate y la reflexión en torno a investigaciones y proyectos del campo educativo desde enfoques y metodologías diversas. En esta oportunidad se presentaron dos conferencias centrales, ocho conversatorios simultáneos, cuatro paneles, un ateneo de socialización de proyectos de estudiantes de la Carrera de Posgrado Especialización en Docencia Universitaria, mesas de intercambio de especialistas externos y mesas-talleres integradas por estudiantes de la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación que sumaron cerca de 200 trabajos de investigación y ponencias.

Las Jornadas iniciaron el día jueves 27 de octubre en la sede de ADUM (Agremiación Docente Universitaria Marplatense) con palabras de apertura a cargo del Dr. Enrique Andreotti Romanin, decano de la Facultad de Humanidades, el Dr. Luis Porta, Secretario de Investigación y Posgrado, el Dr. Jonathan Aguirre, Director del Departamento de Ciencias de la Educación de la misma Universidad y la Dra. Mariana Foutel, Directora del CIMED (Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación). Las presentaciones coincidieron en la celebración de la participación activa de los estudiantes de la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación, tanto en la organización como en el desarrollo de experiencias de investigación, un importante hito desde la re-apertura de la carrera de la Licenciatura en el año 2019 y la reciente apertura del Profesorado en el presente año.

A continuación, se presentó el primer Panel de Grupos y Proyectos en el que se

socializaron los trabajos que se vienen desarrollando en los grupos GIEEC (Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales), GIESE (Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas) y GIESPA (Grupo de Investigación en Educación Superior y Profesión Académica) enmarcados en el CIMED. El Dr. Porta, la Dra. Yedaide y la Dra. Foutel, respectivamente, compartieron las principales líneas de investigación de los grupos a los que pertenecen y resaltaron un interés profundo en las narrativas autobiográficas como producción de conocimientos y en la co-construcción de experiencias.

Las Jornadas continuaron con tres conversatorios simultáneos en los que se comentaron experiencias, investigaciones, proyectos de intervención y extensión realizados no sólo en la ciudad de Mar del Plata, sino con participantes de Buenos Aires, San Luis y Uruguay. Por la tarde se realizó la Mesa de Intercambio de especialistas externos en la que se presentaron el Dr. Langer, la Dra. Armella, la Dra. Dafunchio, la Dra. Villagran y la Dra. Bordoli compartiendo experiencias de investigaciones socioeducativas en otros territorios desde la Universidad Nacional de San Martín, Universidad de la República de Uruguay y Universidad Nacional de la Patagonia Austral, finalizando este primer encuentro con el desarrollo de la Conferencia Central a cargo de la Dra. Silvia Grinberg quien presentó *Devenir de la escolarización secundaria y desigualdad educativa en tiempos de (post) pandemia: un estudio en el partido de Gral. San Martín, Mar del Plata, Córdoba Capital y Caleta Olivia* invitando a pensar la escuela como un lugar de disputa y relaciones de poder.

El día viernes 28 de octubre se inició la jornada con una nueva ronda de tres conversatorios simultáneos en el que se socializaron proyectos de tesis y trabajos realizados en grupos de investigación con la presencia de colegas de distintas universidades del país y de Uruguay. Como resultado de uno de los conversatorios se originó la idea de conformar redes nacionales de investigaciones educativas con el propósito de dar a conocer la diversidad de trabajos que se vienen efectuando en distintos puntos del país.

Posteriormente se llevó adelante el segundo Panel coordinado por el Prof. Eduardo Devoto, en el que las Mg. Alfonsina Guardia y Silvia Zuppa compartieron los proyectos presentados y los que se vienen desarrollando en los grupos GIEDHICS (Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia) e HIPOGED (Grupo de Investigación en Historia, Política y Gestión).

Por la tarde se presentaron dos paneles más, el tercero tendiente a socializar Grupos y Proyectos de Extensión con la participación del Dr. Ramallo, el Dr. Aguirre y la Dra. Yedaide, y el cuarto dando a conocer trabajos de los grupos GICEC (Grupo de Investigaciones en Conocimiento, Educación y Comunicación) a cargo de la Prof. Senger y la Esp. Garmendia, GIPE (Grupo Interdisciplinario de Políticas Educativas) a cargo de la Dra. De Laurentis, y GIFE (Grupo de Investigación de Filosofía de

la Educación) a cargo de la Dra. Flores. Se resaltó la riqueza de la conformación interdisciplinaria y heterogénea de los grupos contando con integrantes docentes, estudiantes, de otras unidades académicas y distintas disciplinas.

Esta segunda jornada finalizó con una tertulia de cierre a cargo del Dr. Luis Porta de la Universidad Nacional de Mar del Plata y la Dra. Isabel Molinas de la Universidad Nacional del Litoral que denominaron “Río y Mar tal para cual. Diálogo en torno a ficciones compartidas para construir futuro”. Con una puesta en escena, iluminación, sonido, escenografía, generaron un clima de diálogo íntimo en el que se enlazaron infinidad de ficciones literarias para dar cuenta de las experiencias estéticas como forma de conocer y ser en el mundo.

Finalmente, el día sábado 29 las actividades se trasladaron al Complejo Universitario e iniciaron con el Ateneo de Socialización de proyectos y trabajos de estudiantes de la Cohorte 2020 de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria y dos conversatorios simultáneos. En el Ateneo participaron estudiantes de las facultades de Ciencias Agrarias, de Ciencias Exactas y Naturales, de Psicología, de Derecho, de Humanidades, de Ciencias de la Salud y Trabajo Social y de Institutos de Formación Docente de Mar del Plata implicando diversidad de enfoques y metodologías utilizadas en cada propuesta. Como última actividad del día se llevaron a cabo tres Mesas- Taller a cargo de estudiantes de la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación de manera simultánea. Se abordaron temáticas diversas tanto como micro-experiencias de investigación como proyectos de intervención elaborados en el marco de las distintas materias de la Licenciatura y el Profesorado con propuestas que involucraron lenguajes artísticos.

En paralelo estudiantes de la Lic y el Prof. en Ciencias de la Educación de la UNMdP tuvieron un encuentro de socialización con estudiantes de la Universidad Nacional de San Martín en el que participaron los respectivos directores de carreras Dr. Eduardo Langer y Dr. Jonathan Aguirre

Luego de compartir los tres encuentros que conformaron estas jornadas, la Esp. María Galluzzi, docente, investigadora y secretaria del Departamento de Ciencias de la Educación brindó unas palabras de cierre y despedida agradeciendo la amplia convocatoria y reiterando la alegría de contar con la participación de los estudiantes. Asimismo, compartieron la satisfacción de haber alcanzado las expectativas y de que las jornadas se desarrollaran dentro de lo previsto dando cumplimiento con lo pautado dejando las puertas abiertas a las próximas jornadas a realizarse en octubre del año 2024.

Como estudiante de la carrera celebro estas Jornadas porque da cuenta del crecimiento y consolidación de la Lic. y el Prof. en CCEE así como también permite visibilizar todo lo trabajado durante estos años y las múltiples líneas de indagación e intervención que se abren en el futuro.

Notas

¹ Profesora de Educación Inicial – Estudiante de la Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación – Miembro del Grupo GIESE perteneciente al Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación – Diplomada en Culturas y Narrativas para la Infancia y la Juventud por FLACSO. ceciliabenito80@gmail.com

Revista de **E**ducación



EVENTOS



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



CENTRO DE
INVESTIGACIONES
MULTIDISCIPLINARIAS
EN EDUCACION

FACULTAD DE HUMANIDADES | UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

EVENTOS

X Encuentro de equipos docentes de Sociología de la Educación de universidades nacionales “La construcción de conocimiento y formación docente en el escenario contemporáneo”. San Luis, 13, 14 y 15 de abril 2023.

Primera circular: [1er. Circular Encuentro Equipos Docentes Sociologia de la Educacion - San Luis 2023.docx.pdf](#)

Contacto: encuentrosocioeduc@gmail.com

Suscripción y canje

INSTITUCIÓN / INSTITUTION:

DIRECCIÓN POSTAL / ADDRESS

DESEARÍAMOS RECIBIR LA REVISTA EN CANJE CON NUESTRA REVISTA /

WE WOULD LIKE TO RECIEVE IN EXCHANGE FOR OUR SERIAL

ISSN

PERIODICIDAD / FREQUENCY

FIRMA / SIGNATURE

Enviar este formulario a la siguiente dirección postal o transcribir en el cuerpo un e-mail y enviarlo a sidhuma@mdp.edu.ar

Correo Postal:

Bib. Doc. Alicia Hernández
Servicio de Información Documental
Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Mar del Plata
Funes 3350 Nivel +4
7600 - Mar del Plata
Pcia. de Buenos Aires
Argentina

Correo Electrónico:

sidhuma@mdp.edu.ar

Esta Edición se terminó de imprimir
en la ciudad de Mar del Plata
en el mes de diciembre de 2022..