



SUDAMÉRICA

Revista de Ciencias Sociales

Nº 9 / Año 2018

ISSN 2314-1174

Sudamérica

Revista de Ciencias Sociales

DOSSIER

Sociología de la educación entre siglos.
Perspectivas, tensiones y rearticulaciones
frente a un campo en expansión



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

Sudamérica

Revista de Ciencias Sociales

DOSSIER

Sociología de la educación entre siglos. Perspectivas, tensiones y rearticulaciones frente a un campo en expansión



UNIVERSIDAD NACIONAL
DE MAR DEL PLATA
.....

FACULTAD DE HUMANIDADES | CENTRO DE ESTUDIOS SOCIALES Y POLÍTICOS

SUDAMÉRICA: Revista de Ciencias Sociales

Centro de Estudios Sociales y Políticos

Facultad de Humanidades - Universidad Nacional de Mar del Plata.

Correo electrónico: revistasudamerica@mdp.edu.ar

Web: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/sudamerica>

ISSN 2250-7779 (Versión impresa)

ISSN 2314-1174 (Versión en línea)

Sudamérica es una revista del Centro de Estudios Sociales y Políticos, Facultad de Humanidades, de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Sus páginas son un espacio de difusión para investigaciones académicas de las más variadas temáticas en el campo de las ciencias sociales.

Los artículos, ensayos y reseñas de libros publicados en Sudamérica, son seleccionados por el Cuerpo de Árbitros de la Revista. Están protegidos por el Registro Nacional de Propiedad Intelectual, y su reproducción en cualquier medio, incluido el electrónico, debe ser autorizado por los editores. La Dirección no se responsabiliza por las opiniones vertidas en los artículos firmados.

Por correspondencia y/o canje dirigirse a: Centro de Estudios Sociales y Políticos | Funes 3350 (7600) Mar del Plata | Argentina

Diciembre de 2018

Revista Sudamérica

Directora:

Dra. Cintia Rodrigo, UNMDP, Argentina

Secretaria de Coordinación Científica:

Dra. Ivonne Barragán, UBA-UNMDP, Argentina

Asistentes:

Lic. Gonzalo Lohiol

Est. Florencia Bertolotti

Comité Editorial

Dr. Oscar Aelo, UNMDP, Argentina

Dr. Enrique Andriotti Romanín, UNMDP, Argentina

Dra. María Laura Canestraro, UNMDP, Argentina

Dr. Federico Lorenc Valcarce, UBA-UNMDP, Argentina

Lic. Javier Pelacoff, UBA-UNMDP, Argentina

Lic. Germán Pérez, UNMDP, Argentina

Dra. Inés Pérez, UNMDP, Argentina

Dra. Cecilia Rustoyburu, UNMDP, Argentina

Dr. Gustavo Salerno, UNMDP, Argentina

Dr. Facundo Solanas, UNMdP, Argentina

Dra. Andrea Torricella, UNMDP, Argentina

Comité de Asesores

Dr. Carlos Quenan, Institut des Ameriques, Francia

Dra. Marcela Ferrari, UNMDP, Argentina

Dra. Adriana Álvarez, UNMDP, Argentina

Dr. Federico Lorenz, IDES, Argentina

Dra. Silvina Merenson, UNSAM, Argentina

Mg. Elisa Pastoriza, UNMDP, Argentina

Dr. Alejandro Hugo Del Valle, UNMdP, Argentina

Dra. Maria Antonia Muñoz, UNLP, Argentina

Dr. Eduardo Chavez Molina, UBA-UNMDP, Argentina

Dr. Marcelo Boado, Universidad de la República, Uruguay

Dr. Gabriel Kessler, UNLP, Argentina

Dr. German Soprano, UNQui-UNLP, Argentina

Dr. Ana Castellani, UNS, Argentina

Dr. Denis Merklen, EHES, París, France

Dra. Laura Gomes, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Prof. Alberto Minujin, New School University, Estados Unidos

Dr. Ernesto Meccia, UBA-UNL, Argentina

Dr. Antonio Elizalde, Univ. Bolivariana, Chile

Dr. Anibal Viguera, UNMDP, Argentina

Dra. Fernanda Torres, UNMDP-UNLP, Argentina

AUTORIDADES UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

RECTOR

CPN Alfredo Remo Lazzeretti

VICERECTOR

Dr. Daniel Antenucci

FACULTAD DE HUMANIDADES

DECANA

Dra. Silvia Sleimen

VICEDECANO

Dr. Federico Lorenc Valcarce

CENTRO DE ESTUDIOS SOCIALES Y POLÍTICOS

DIRECTOR

Lic. Germán Pérez

Editorial

Tenemos la alegría de compartir con ustedes una nueva edición de Sudamérica, que continúa creciendo y consolidándose número a número en sus ya seis años de publicación ininterrumpida.

Nuestra meta es que sus páginas se conviertan cada vez más en un espacio de difusión y circulación de trabajos académicos de excelencia. Queremos que, como publicación científica, gane cada vez protagonismo en el circuito académico de las Ciencias Sociales en Argentina. En esa dirección hemos dado un paso importante, Sudamérica ha sido indizada por la Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (REDIB).

Esta incorporación representa un avance en cuanto a la difusión de nuestra labor, dado que el portal de la REDIB permite un acceso directo a todos los números de la revista a un amplio público lectores, editores y productores de contenidos científicos y académicos de los países iberoamericanos.

Para esta edición también queremos compartir la alegría de haber sumado dos nuevos colaboradores al equipo de trabajo de Sudamérica, inaugurando con ellos un ciclo anual de formación de estudiantes y graduados en la tarea editorial. Una revista que se enmarca en el ámbito de la Universidad pública debe asumir también el desafío de contar con una dimensión formativa, y estamos orgullosos de poder incorporarla paulatinamente.

Este nuevo número incluye además la convocatoria a presentar trabajos en dos próximos dossiers. Esta posibilidad de trazar agenda a mediano plazo es otro indicador de las excelentes perspectivas que tenemos por delante como proyecto editorial.

Como en cada edición renovamos nuestro compromiso con la Universidad pública, haciendo explícito, también desde nuestras páginas, el reclamo de que se garantice el derecho a la educación superior en nuestro país. Los sucesivos ajustes presupuestarios hacen peligrar la continuidad de nuestra tarea, no obstante, la defensa de la Universidad Pública la realizamos también desde esta trinchera, redoblando el esfuerzo de difusión de su producción académica e invitándoles a acompañarnos como parte de la comunidad que sostiene a Sudamérica.

Dra. Cintia Rodrigo
Directora Revista Sudamérica

Sumario

DOSSIER:

Sociología de la educación entre siglos. Perspectivas, tensiones y rearticulaciones frente a un campo en expansión 8

Introducción

Silvia Grinberg y Luis Porta 9

Biociencia y sociología de la educación: el caso de la educación biosocial

Deborah Youdell 22

Construyendo puentes con Bernstein: planteamiento y resultados del proyecto de mentoría “Enxaneta” con alumnos, familias y escuelas contra las desigualdades educativas

Jordi Collet-Sabé y Joan Carles Martori 49

¿Qué hay entre las políticas de inclusión y las prácticas pedagógicas en la escuela?

Maura Corcini Lopes 73

La ambición es autobiográfica: género, espacio y desigualdad social entre jóvenes mujeres en el Gran Buenos Aires

Ana Miranda y Milena Arancibia 95

La naturaleza afectiva del orden social. Una cuestión rezagada del campo de la sociología de la educación

Carina Kaplan 117

Pasado y presente de la noción de resistencia estudiantil: aportes a la investigación y a la enseñanza de sociología de la educación

Eduardo Langer 129

Sociología de la educación y políticas de formación docente. El caso de los polos de desarrollo (2000-2010) desde una investigación biográfico-narrativa

Jonathan Aguirre 152

Reseña de Franco “Bifo” Berardi (2017). *Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación conectiva*. Buenos Aires: Caja Negra. 358 páginas.

Julieta Armella 181

ARTICULOS LIBRES:

Vulnerabilidad y exclusión social en Argentina: un análisis durante el período 2006-2016

Emiliano Gutierrez 188

AVANCES DE INVESTIGACIÓN-ENSAYO:

Murgas estilo porteño, resistencias y disputas culturales en la ciudad de Mar del Plata

Nayla Pisani 220

RESEÑAS:

Vommaro, Gabriel (2017). *La larga marcha de cambios: La construcción silenciosa de un proyecto de poder*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 368 páginas.

María Sol Meglio 249

Latour, Bruno (2017) *Cara a cara con el planeta Una nueva mirada sobre el cambio climático alejada de las posiciones apocalípticas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI, 352 páginas.

Micaela Comesaña 251

Índice de autorxs 256

Pautas para autorxs 259

DOSSIER

*Sociología de la educación
entre siglos. Perspectivas,
tensiones y rearticulaciones
frente a un campo
en expansión*

Sociología de la educación entre siglos. Perspectivas, tensiones y rearticulaciones frente a un campo en expansión

Sociology of education between centuries. Perspectives, tensions and rearticulations in front of an expanding field

Silvia Grinberg

(CONICET-UNSAM) - sgrinber@unsam.edu.ar

Luis Porta

(CONICET-UNMdP) luporta@mdp.edu.ar

Resumen

Este artículo está estructurado en cuatro partes. La primera, presenta las articulaciones y tensiones que emergen a partir del dossier coordinado para la Revista Sudamérica del Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, oficiando a modo de presentación del monográfico sobre Sociología de la Educación. La segunda parte reflexiona acerca de la problematización del campo de la Sociología de la Educación por la cuestión de la desigualdad. La tercera, incluye esa cuestión en debates más amplios acerca de la cuestión social (Durkheim; Marx) mientras que, la cuarta parte debate sobre las múltiples conceptualizaciones de la sociología de la educación y presenta líneas actuales en torno a debates sobre los procesos de producción, distribución, transmisión de la cultura y la necesidad de seguir reconceptualizando sobre el campo socioeducativo.

Palabras clave:

Sociología de la educación – desigualdad – cuestión social – cultura – campo socioeducativo

Abstract

This article is structured in four parts. The first one presents the articulations and tensions that emerge from the dossier coordinated for the South America Magazine of the Department of Sociology of the Faculty of Humanities, National University of Mar del Plata, officiating as a presentation of the monograph on Sociology of Education. The second part reflects on the problematization of the field of the Sociology of Education for the question of inequality. The third one includes that question in broader debates about the social question (Durkheim, Marx) while, the fourth part discusses the multiple conceptualizations of the sociology of education and presents current lines around debates about production processes, distribution, transmission of culture and the need to continue reconceptualizing the socio-educational field.

Keywords:

Sociology of education – inequality – social issue – culture – socio-educational field

Fecha de recepción: 30 de noviembre de 2018

Fecha de aprobación: 10 de diciembre de 2018

Sociología de la educación entre siglos. Perspectivas, tensiones y rearticulaciones frente a un campo en expansión

I

El dossier que presentamos procura instalarse en el territorio de la producción científica del campo de la Sociología de la Educación con el fin de discutir las tramas históricas, políticas, pedagógicas y de la acción concreta que atraviesan el gobierno y la subjetividad de la vida escolar. Algunas de las líneas de preguntas que planteamos a los y las autorxs para dar rienda suelta a esta dinámica estuvieron asociadas a, ¿Cómo son vividos y experimentados los procesos de gobierno? ¿Cómo se encuentra el sujeto con lo sedimentado? ¿Qué líneas se bifurcan, se trazan y/o se rompen en términos de las trayectorias escolares de los sujetos y del sistema? Poner la experiencia del sujeto y su cuerpo en el centro de la escena nos permitirá encontrar distintos espesores, lógicas y contradicciones, luchas emergentes, formas heterogéneas, difusas y yuxtapuestas que aparecen en la vida cotidiana de las prácticas, las instituciones y de las políticas públicas. Entender los múltiples atravesamientos entre la vida barrial y la escolar en conexión con las políticas, resulta indispensable para comprender algunas de las tensiones, posibilidades e imposibilidades que a diario atraviesan la vida escolar. Las marcas de lugar y la configuración territorial importan respecto de cómo las escuelas producen esas marcas y, por el otro, cómo esas marcas territoriales se expresan en la vida escolar.

En la línea propuesta, presentamos nueve posibles entradas a la problematización sobre el campo de la Sociología de la Educación que presentan temas, problemas y dinámicas que hacen a la constitución y consolidación de este complejo campo de investigación y enseñanza.

La primera entrada *Sociología de la educación entre siglos. Perspectivas y tensiones frente a un campo crítico* es la propuesta de Silvia Grinberg y Luis Porta en esta introducción al dossier. Los autores reflexionamos alrededor de la desigualdad como uno de los ejes centrales de la Sociología de la Educación. Pensarlo entre siglo implica genealogizar aspectos conceptuales y a la vez, ampliar las formas del discurso, la investigación y las prácticas que nos permiten abonar a la construcción de un campo crítico.

La segunda entrada es la traducción del artículo de Deborah Youdell *Biociencia y sociología de la educación: el caso de la educación biosocial*. Este texto se relaciona con los intereses actuales de la Sociología de la Educación centrados en lo que la autora denomina *Corporización y afecto, las posibilidades que ofrecen los estudios conceptuales y los usos de la teoría de recopilación y complejidad para pensar el fenómeno educativo*. En esta línea, el artículo examina el

legado de la biología/sociología y sus riesgos, límites y potencialidades de la investigación biosocial, transdisciplinaria y de desplazamiento.

La tercera entrada la proponen Jordi Collet-Sabé & Joan Carles Martori en *Construyendo puentes con Bernstein: planteamiento y resultados del proyecto de mentoría Enxaneta con alumnos, familias y escuelas contra las desigualdades educativas*. En este artículo se presentan los resultados en un proyecto de apoyo escolar a 154 alumnos de escuelas primarias con bajos resultados académicos y bajo el modelo de Bernstein. En este sentido, los resultados que aparecen en este diseño cuasi experimental, permiten vislumbrar que los niños de este proyecto mejoran significativamente más en las pruebas competenciales (reducción de desigualdades) aunque no, en las notas escolares.

Maura Corcini Lopes en *¿Qué hay entre las políticas de inclusión y las prácticas pedagógicas en la escuela?*, analiza cómo los profesores interpretan y traducen las políticas educacionales de inclusión en las escuelas. En esta línea de análisis, cruza datos producidos en dos investigaciones: una sobre políticas y prácticas de gobierno de la población con deficiencia y la otra, sobre saberes y prácticas narradas por profesores de escuelas públicas en nueve estados brasileños. La autora percibe dos paradojas: que los alumnos no aprenden, mientras que los sectores sociales y compañeros de la escuela declaran que todos aprenden y pueden desarrollar competencias para el mundo de hoy y, el otro acontece cuando los profesores, de tanto afirmar que no están preparados para incluir, delegan a favor de terceros la función de la escuela con lo cual, terminan cometiendo exclusión.

La quinta entrada es la que propone Carina Kaplan en su artículo denominado *La naturaleza afectiva del orden social. Una cuestión rezagada del campo de la Sociología de la Educación*. La autora reflexiona sobre la naturaleza afectiva del orden social y se plantea interrogantes teórico-empíricos acerca de cómo se estructuran las disposiciones para sentir en los procesos de socialización escolar. Afirma que, las emociones constituyen dimensiones fundantes para la comprensión analítica de los sujetos, las prácticas y las instituciones educativas.

Ana Miranda y Milena Arancibia en *La ambición es autobiográfica: género, espacio y desigualdad social entre jóvenes mujeres en el Gran Buenos Aires* analizan las trayectorias educativas y laborales de jóvenes mujeres en el Gran Buenos Aires durante la última década poniendo foco de atención en las transiciones de los jóvenes de diferente origen social, de la educación al empleo o al trabajo reproductivo, así como en las diferentes trayectorias conducentes a la vida adulta. Siguiendo una estrategia de investigación de corte longitudinal, se presentan resultados de investigación elaborados a

partir de entrevistas biográficas retrospectivas con mujeres de distintos sectores sociales.

La séptima entrada que proponemos es la de Eduardo Langer en *Pasado y presente de la noción de resistencia estudiantil: aportes a la investigación y a la enseñanza de sociología de la educación*. En el artículo describe las particularidades de la noción de resistencia estudiantil en el pasado y en el presente, para pensar los aportes al campo de producción en investigación y de enseñanza. A la vez, se desarrolla la relación entre la sociología de la educación y los estudios de gubernamentalidad para el estudio de las prácticas de resistencia.

El artículo de Jonathan Aguirre denominado *Sociología de la educación y políticas de formación docente. El caso de los polos de desarrollo (2000-2010) desde una investigación biográfico-narrativa*, presenta hallazgos preliminares de una investigación doctoral en la cual se indagan las características que asumió el proyecto *Polos de Desarrollo* a partir de las voces territorializadas de los sujetos que intervinieron en los diversos niveles de concreción de dicha política. Desde una mirada sociológica y narrativa aborda el objeto de estudio, no sólo desde el análisis de los documentos oficiales, sino, principalmente, desde las voces de los actores, visibilizando los rostros humanos de quienes construyen, resignifican y traducen las políticas públicas en los contextos de la práctica.

Finalmente, la última entrada es la que propone Julieta Armella quien dialoga con el texto de Franco Bifo Berardi, *Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación conectiva*. A partir de la pregunta sobre ¿El fin de qué? El autor afirma: Nada, en rigor, está llegando a su fin. Más bien, señala, se disuelve en el aire y sobrevive bajo una nueva forma, distinta: el proceso de devenir otro. Se trata de la disolución de la moderna concepción de humanidad, de la extinción del hombre y de la mujer humanistas. El eje puesto en la sensibilidad y sensibilidad es el que elige la autora para poner en tensión la idea de mutación colectiva.

En el próximo apartado y, como modo de *nombrar*, tomar posición en el campo, presentamos algunas líneas de debate, de tensión y articulación en torno a una de las categorías centrales del campo de la Sociología de la Educación: la desigualdad.

II

Karabel y Halsey (1976) en un devenido clásico texto referían a la sociología de la educación como un campo de investigación y formación que se conformaba y crecía al calor de la creación de Institutos y departamentos en el período de la posguerra. Entre otras cuestiones, identificaban los grandes núcleos de debate de esta área en ciernes en torno a la pregunta por la desigualdad social, ofreciendo los

modos diversos y encontrados en que la investigación socio-educativa se debatía y ofrecía respuestas a la cuestión. Ello, en un contexto en que, al calor de la movilidad social ascendente propia del período de la posguerra, las políticas educativas se tensionaban con la creciente diferenciación tanto de los puntos de partida como de llegada de una escolarización que mientras comenzaba a universalizarse empezaba a mostrar los trazos de la desigualdad de la que el sistema educativo hacía de juez y parte. Mientras que por un lado, la educación esta(ba) funcionando como una actividad clave en los procesos de movilidad social ascendente también, o, quizá convenga decir, justamente por eso, funciona(ba) como explicación de la cristalización de posiciones sociales. Años más tarde, Gallart (1986) propondrá la metáfora del trampolín y del paracaídas para explicar, por lo menos, parte de este fenómeno. En tiempos de crecimiento y desarrollo de la economía las credenciales escolares funcionan como trampolín que propicia ese movimiento; en cambio en momentos de contracción esas mismas credenciales contribuyen a frenar o detener la caída. En ese marco, la sociología de la educación ha tenido (y tiene) por lo menos, dos puertas de entrada: cómo la desigualdad social atraviesa e interviene en la educación y, seguidamente, cómo la educación refuerza, revierte o mejor aún, se tensiona en la producción de esa desigualdad.

Así, la problematización sociológica de la educación, ha tenido entre sus ejes la pregunta por la desigualdad no tanto por alguna cuestión propia de una realidad dada, sino porque ella va creciendo como parte de una declarada sociedad de la competencia.

No obstante, ella tiene que distribuir espacios desde premisas igualitarias –no tiene más remedio que suponer que los competidores parten de idénticas premisas- [...] la distinción entre vencedores y perdedores no es testimonio de origen de ninguna distinción esencial, sino sólo una lista de honor que siempre es susceptible de revisión (Sloterdijk, 2002: 94).

Es en ese marco que la pregunta por la desigualdad se vuelve proceso y resultado de una sociedad que decidió vivir en competencia y, por tanto, no le queda otra que explicar la enorme cantidad de injusticias que el hecho en sí de competir trae *per se*. Es en ese punto, que el autor señalará

Es una venganza de la historia en nosotros, los igualitaristas, que también tengamos que vérnosla con la obligación de distinguir. Un aprendizaje obligado que no

puede mantenerse al margen de la lección político-antropológica de los hombres modernos; esto es, la de vivir su desigualdad de un modo diferente. Tras la revolución constructivista [...] todas las distinciones que eran objeto de descubrimiento han de ser transformadas en distinciones fabricadas (Sloterdijk, 2002: 89).

Ahora, si ese primer grupo de trabajos se ocuparían de las miradas más sistemáticas en torno a la cuestión de la producción de la desigualdad, la nueva sociología de la educación haría su ingreso para ocuparse de aquello que había quedado fuera de la mirada investigativa: las dinámicas de la vida escolar y sus múltiples tensiones. Ello permitió abrir un conjunto de nuevos interrogantes y conceptualizaciones donde la desigualdad seguiría estando en el centro de la escena del debate pero agregando aquellos matices clave para comprender un fenómeno que, como antaño, involucran las luchas y fisuras de la vida social. Esas miradas harían énfasis en la vida cotidiana de las instituciones y allí de un modo, casi inevitable, la investigación se encontraría con los quiebres y las resistencias (Jackson, 1991; Willis, 1999; Apple y King, 1989; Giroux, 2004).

Aquí, entonces, aparecerían los grandes procesos pero también los más pequeños. Por un lado, luego de la Segunda Guerra Mundial emerge una renovada esperanza sobre la escolaridad por el otro, la inquietud respecto de los procesos de dominación asociados a ella se presentaban como explicaciones inexorables. En este punto, probablemente valga la pena recuperar el tan visitado enunciado de Benjamin respecto de la cultura y sus tensiones. En la tesis VII de su Filosofía de la Historia señala: "No hay documento de cultura que no sea la vez. Y la misma barbarie que los afecta, afecta igualmente el proceso de su documento de su transmisión de mano en mano" (2002: 81). Si la primera frase de esta enunciación ha sido múltiplemente referida, no ha ocurrido lo mismo con la segunda. Si poco queremos escuchar respecto de la barbarie en la cultura mucho menos queremos hacerlo respecto de la tarea de educar. Ahora, no se trata tanto, por lo menos en el caso de la sociología de la educación, de escapar de esa tensión sino de, instalarse en ella.

La pregunta por la cultura y aquello que debe ser objeto de la transmisión e incluso quienes pueden/deben acceder a ella, los mecanismos de selección y logro; quienes son o deben ser los responsables de esos procesos; en la voz de quién está la palabra autorizada, quién puede decir qué enseñar a quién y cuándo, son algunos de los tantos ejes que han atravesado los aportes y problematizaciones que la sociología de la educación ha realizado y aún

lo hace. En otras palabras, la mirada socioeducativa nos ha permitido comprender, parafraseando a Foucault (2000), que 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. Claramente refería al discurso, pero sin duda podemos extender esa apreciación. De hecho, algunas páginas después dirá:

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 (1999: 45).

En suma, la muy vasta y extensa investigación en sociología de la educación nos ha dejado enfrentados a aceptar que las luchas no ocurren fuera de su seno, o, como un reflejo de un afuera que la el sistema educacional debe enfrentar, sino que es en y por donde circulan los procesos de selección, distribución y acceso a la cultura. Ello nos deja enfrentados a las prácticas de dominación pero también es donde ocurren los procesos posibles de esa lucha; en otros términos, es a través de la educación que somos dados al mundo de la cultura, de la lengua, de la palabra.

III

Ahora, si como Karabel y Halsey (1976) han señalado desde mediados del siglo pasado que la sociología de la educación entró en la escena como campo con temas y debates propios, también es cierto que se trata de cuestiones que atravesaron los debates sociales de las incipientes ciencias en el siglo anterior. Los tres autores clásicos de la sociología, tal como Karabel y Halsey (1976) los describen se ocuparon de modos diversos de la cuestión. Es Durkheim quien le dedicó especiales textos e investigaciones. De un modo particular lo hace en el curso *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*, que dictara en La Sorbonne entre 1904 y 1905 donde logró no sólo hacer lugar a la problematización de la educación sino que, como Halbwachs (1968) lo señalara, consiguió que la sociología se abriera camino en La Sorbonne. Esta es la entrada de la sociología a la universidad, por vía de la pedagogía. Ese texto, asimismo, adquirió especial valor por diversos motivos: desde ya por su carácter historiográfico de la

escolaridad, pero también porque en su recorrido no dejaba de delinear algunos de los ejes de debate que aún atraviesan a la escolaridad contemporánea: la sociología de la educación como campo de saber e investigación. Es en esa línea, que Ortega (1982) propondrá que Durkheim perfila en ese curso dos grandes objetivos epistemológicos para la sociología de la educación: "Por un lado, la constitución histórica de los sistemas educativos de cuya comprensión se desprenden las causas que lo originaron y los fines que cumplen; por el otro, la forma en que funcionan las sociedades contemporáneas" (8).

Como salida de una sátira, vale poner en relieve una de las motivaciones centrales que habilitaron a que la sociología entrara en las aulas de la universidad a través de esa investigación: la preocupación más general que había en la institución parisina por los procesos de puesta en marcha de una reforma de la educación secundaria en Francia. Aun cuando Durkheim, al mismo tiempo que señala que la crisis de la enseñanza secundaria no había llegado aún a su desenlace, anticipaba que el estado de incertidumbre que generaba la puesta en marcha de la reforma no podría durar indefinidamente. Un poco más de una centuria después, podemos decir que lo que más ha perdurado es ese estado de incertidumbre. Entre las diversas cuestiones que preocupaban a Durkheim respecto de esa reforma, una de ellas radicaba en el encierro que comporta la especialización de cada ciencia. En ese proceso se preguntaría por el hombre de hoy, en tanto la educación debe formar su ideal, a través de la interrogación por el hombre de ayer. Así señalaría: "Puesto que el presente es bastante poca cosa comparado con este largo pasado en el curso del cual nos hemos formado y del cual resultado. Pero no percibimos a este hombre del pasado porque está inveterado en nosotros..." (1981: 37). Así, luego se preguntará ¿Qué es un análisis del presente, puesto que los elementos de que está formado el presente se encuentran en el pasado? Esa interrogación respecto del pasado en el presente, sin duda sigue vigente en el siglo XXI, es dable agregar ¿Qué es un análisis del presente que no incluya la pregunta por el futuro? Si la educación es la institución por excelencia que debe hacer posible el encuentro en el presente de las líneas del pasado y del futuro, luego de 100 años de incertidumbre, la pregunta por el porvenir se vuelve asimismo central. Desde ya no se trata de hacer futurología, sino de incorporar esas líneas en la pregunta por un presente que se vuelve resbaladizo.

Ahora, si la sociología hizo su entrada a la universidad de París, verbigracia el curso de Durkheim la interpelación del status del saber de las ciencias humanas y sociales no sólo no ha cesado sino que se ha revitalizado. Al respecto, cabe recuperar la inquietud Weberiana acerca de la relación entre la posesión del capital, la educación y la cultura. En

la ética protestante discutiendo las razones acerca de la posiciones de los protestantes no sólo debido a la detentación de capital sino también en las posiciones directrices de las empresas, llamaba la atención sobre el *tipo* de educación secundaria a la concurrían sus hijos. Nuevamente, se trata de una parte de ese texto que ha sido muy poco considerada. Como señalaba y también mostraba en una de las tantas notas al pie de página que componen esa enorme investigación, eran los protestantes quienes engrosaban las filas de los estudios técnicos y profesiones, quienes concurrían en un menor porcentaje al *Gymnasien* donde se privilegiaban los estudios humanísticos. En ese muy breve párrafo, Weber siembra algunas claves para una sociología de la educación que hoy no dudaríamos en colocar en el centro de la inquietud sobre el vínculo entre educación y trabajo, pero también en torno de los saberes, su selección y distribución: el currículum o, quizá en el sentido más general, en torno de la cultura y las prácticas asociadas a su transmisión.

Algunos decenios anteriores al curso de Durkheim, Marx expondría su inquietud respecto de la participación del Estado en la educación pública. En su crítica al programa de Gotha señalaría:

¿Educación popular igual? ¿Qué se entiende por esto? ¿Se cree en la sociedad actual (que es de la que se trata), la educación puede ser igual para todas las clases? ¿O lo que se exige es que también las clases altas sean obligadas por la fuerza a conformarse con la modesta educación que da la escuela pública, la única compatible con la situación económica, no sólo del obrero asalariado, sino también del campesino? Asistencia escolar obligatoria para todos. Instrucción gratuita. La primera existe ya, incluso en Alemania; la segunda, en Suiza y en los Estados Unidos, en lo que a las escuelas públicas se refiere... técnicas (teóricas y prácticas) combinadas con las escuelas públicas. Eso de *educación popular a cargo del Estado* es absolutamente inadmisibile ¡Una cosa es determinar, por medio de una ley general, los recursos de las escuelas públicas, las condiciones de capacidad del personal docente, las materias de enseñanza, etc., y velar por el cumplimiento de estas prescripciones legales mediante inspectores del Estado, como se hace en los Estados Unidos, y otra cosa, completamente distinta, es nombrar al Estado educador del pueblo! Lejos de esto, lo que hay que hacer es substraer la escuela a toda influencia por parte del gobierno y de la Iglesia. Sobre todo en el imperio prusiano alemán (y no vale salirse con el torpe subterfugio de que

se habla de un *Estado futuro*, ya hemos visto lo que es éste), donde es, por el contrario, el Estado el que necesita recibir del pueblo una educación muy severa (33).

Sin duda este texto constituye un punto de partida clave para la discusión en torno del estado y del lugar del estado en la educación, así como respecto de quién educa y el contenido de esa transmisión. Ahora, si Marx cuestiona el papel del Estado en tanto que educador, lo hace claramente poniendo en tensión la pregunta por la igualdad, por las implicancias de esa igualdad en lo que refiere a la educación popular y, seguidamente, respecto de la transferencia de recursos. Marx no podría haber puesto en los términos de los debates propios de la sociología del currículum pero, instala la interrogación respecto de la cultura, quién define sus términos y, más aún, quién es el responsable de su transmisión.

IV

Varios decenios más tarde Bowles y Gintis (1983) revolucionaban los debates en sociología de la educación presentando las formas en que la vida escolar se correspondía con la vida laboral. La formación de una parte importante de la población discurría entre normas, hábitos y cumplimiento de órdenes; a ese proceso de formación de los rasgos no cognitivos de la personalidad, de la fuerza de trabajo, lo denominaron *principio de correspondencia*. Por esos mismos años, aunque con un impacto posterior en el campo de la educación Foucault, aunque desde una perspectiva diferente, también refería a la producción de de la fuerza de trabajo. Así, explicaba “[...] el gran panoptismo social cuya función es precisamente la transformación de la vida de los hombres en fuerza productiva” (2000: 137). Ahora, en nuestro presente está claro que ya no vivimos en épocas de capitalismo industrial donde masas de obreros se encuentran frente a la línea de montaje realizando el mismo movimiento corporal por segundo. Esos cuerpos son otros cuerpos. Por lo menos, para una parte de la población, ya no se trata de que “el tiempo de la vida se convierta en tiempo de trabajo, que éste a su vez se transforme en fuerza de trabajo y que la fuerza de trabajo pase a ser fuerza productiva [...]” (2000: 136).

Así, la sociología de la educación ha ensayado múltiples conceptualizaciones. Probablemente este sea uno de sus legados y desafíos. Hacia el final del segundo decenio de esta ya no tan nueva centuria, nos vemos enfrentados a revisar las preguntas que los clásicos de la sociología pusieron sobre la mesa, pero ahora en una escena en la que aquellas instituciones que, como la escuela, componían un juego que, esquemática y globalmente, estaba ligado con la producción de

cuerpos dóciles. Estas instituciones no sólo se han visto enfrentadas a sus propias crisis, sino que la educación en sí se está volviendo cada vez más plataforma clave de la cultura digital.

Vivimos otras épocas, donde esas masas de trabajadores se han convertido en masa marginal, desempleados, piqueteros, excluidos, vulnerables, población en riesgo u otros muchos nombres que reciben o designan a quienes ya no tienen lugar en el mundo del empleo, la industria y, sus cuerpos tomando prestado un término de Butler (2002), constituyen el ejército de los *cuerpos que no importan*. Ni como trabajadores ni como consumidores encuentran lugar; este es probablemente uno de los mayores dilemas de nuestra socialidad.

Los crecientes y cada más globalizados flujos de circulación de las mercancías, de la cultura, de los saberes y poblaciones, así como de las luchas y resistencias, atraviesan de modo diverso la pregunta por aquello que la educación está siendo, a la vez que interpela la imaginación sociológica en un contexto donde el espanto que sintiera Marx por el estado educador, deviene en una no tan lejana escena donde son las empresas 4.0 las que devienen, parafraseando al auto del 18 brumario, la tragedia de la historia.

La sociología de la educación ha dado respuestas, como Karabel y Halsey (1976) bien lo han señalado, a la pregunta por la desigualdad a través de la problematización sobre los múltiples procesos que involucran la selección, distribución y acceso a la cultura. Lo cierto es que, los procesos de la cultura y su transmisión son los ejes de la educación, en y por lo que se lucha, y en esa problematización la mirada socioeducativa ha sido, lo es y sin duda será cada vez más necesaria.

Referencias Bibliográficas

- Apple, M. y King, N. (1989). ¿Qué enseñan las escuelas? En: Gimeno Sacristan, J. y Perez Gomez, A. La enseñanza, su teoría y su práctica. Madrid: Akal.
- Benjamin, W. (2002). Ensayos (Tomo III). Madrid: Nacional.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1983). “La educación como escenario de las contradicciones en la reproducción de la relación capital-trabajo. Reflexiones sobre el principio de correspondencia”, en: Educación y Sociedad, 2, pp 7-23.
- Butler, J. (2002). Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del sexo. Buenos Aires: Paidós.
- Durkheim, E. (1992). Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. Madrid: Endymion.
- Foucault, M. (1999). El orden del discurso. Madrid: Tusquets.

- Foucault, M. (2000). *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- Gallart, M. (1986). *Educación, empleo y trabajo en la industria de la construcción de Buenos Aires: un estudio de la capacidad de sustitución de la educación formal por aprendizaje en el trabajo*. París: IPE. Informe de Investigación n 57.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Halbwachs, M. (1968). *La mémoire collective*. Paris: Puf
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Karabel, J. y Halsey, H. (1976). *La investigación educativa: una revisión e interpretación*. En J. Karabel y H. Halsey (comp.), *Poder e ideología en educación*. Nueva York: Oxford University Press.
- Marx, C. (1875/1979). *Crítica del Programa de Gotha*. Madrid: Progreso.
- Ortega, F. (1982). *Presentación a la edición castellana*. En: Durkheim, E.: *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia (1904-1905)*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- Sloterdijk, P. (2002). *El desprecio de las masas*. Valencia: Pre-textos.
- Willis, P. (1999). *Producción cultural y teorías de la reproducción*. En: Fernandez Enguita, M.: *Sociología de la Educación: lecturas básicas y textos de apoyo*. Barcelona: Ariel

Biociencia y sociología de la educación: el caso de la educación biosocial¹

Bioscience and the sociology of education: the case for biosocial education

Deborah Youdell

(University of Cambridge) - d.youdell@bham.ac.uk

Resumen:

Este artículo argumenta a favor de la educación biosocial como campo de investigación y como marco potencial para la práctica educativa. Se relaciona con los intereses actuales de la sociología de la educación en corporización y afecto, las posibilidades que ofrecen los estudios conceptuales, y los usos de la teoría de recopilación y complejidad para pensar sobre el fenómeno educativo. Además, considera las relaciones más amplias de la teoría de la ciencia social y de la política con la epigenética y la neurociencia. El artículo examina el legado de la biología/sociología y sus riesgos, límites y potencialidades de la investigación biosocial colaborativa, transdisciplinaria y de desplazamiento. El artículo considera los desarrollos en biociencias que puede que tengan resonancia y promesa para la educación, en particular, la epigenética del cuidado y el estrés y la dieta metabólica. El artículo argumenta que la sociología de la educación debe comprometerse con la biociencia para interrogar los movimientos envolventes de lo social, lo cultural, lo biográfico, lo pedagógico, lo político, lo afectivo, lo neurológico y lo biológico en la producción interactiva de los estudiantes y el aprendizaje.

Palabras clave:

Biosocial- Epigenetica-Omega-3-Complejidad-Ensamblaje-Deconstrucción

Abstract:

This article makes a case for biosocial education as a field of research and as a potential framework for education practice. The article engages with sociology of education's contemporary interests in embodiment and affect, the possibilities offered by concept studies, and uses of assemblage and complexity theory for thinking about educational phenomena. It also considers broader social science and political theory engagements with epigenetics and neuroscience. The article examines the legacy of the biology/sociology split and the risks, limits, and potentialities of degrounded

¹¹ Traducción: Laura Proasi Publicado originalmente como: Youdell, D. (2017) "Bioscience and the sociology of education: the case for biosocial education". In *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 38, N° 8. Pp. 1-14. doi:10.1080/01425692.2016.1272406

collaborative trans-disciplinary biosocial research. It considers developments in biosciences that may have particular resonance and promise for education, in particular the epigenetics of care and stress and the metabolomics of diet. The article argues that sociology of education should engage with bioscience to interrogate the folding together of the social, cultural, biographical, pedagogic, political, affective, neurological, and biological in the interactive production of students and learning.

Keywords:

Biosocial-Epigenetics- Omega-3-Complexity- Assemblage-Degrounding

Fecha de recepción: 21 de octubre de 2018

Fecha de aprobación: 10 de noviembre de 2018

Biociencia y sociología de la educación: el caso de la educación biosocial

1. Introducción

Estamos ante una coyuntura importante en sociología de la educación; la confluencia de movimientos en políticas, en ciencias biológicas. La misma sociología de la educación sugiere la necesidad de que la biología y la sociología se vuelvan a entrelazar. La relación entre la sociología de la educación y las ciencias de la vida no ha venido siendo buena, y los académicos, dentro de la sociología de la educación, siguen criticando, resistiendo y/o alertando a tener cuidado con ese entrelazamiento con las ciencias biológicas (Gillborn 2016; Gilles 2008; Evans 2014). A pesar de estas alertas persuasivas, coherentes y bien fundadas, en este artículo argumento sobre la *educación biosocial* como campo de investigación y estudio, como marco para una aproximación a la práctica educativa.

La aproximación biosocial a la que adhiero aquí no echa por la borda a aquellos conocimientos profundos que ha desarrollado la sociología de la educación durante los últimos 50 años. Más bien, sugiero un análisis biosocial que interroga los movimientos envolventes de lo social, lo cultural, lo biográfico, lo pedagógico, lo político, lo afectivo, lo neurológico en la producción interactiva de los estudiantes y el aprendizaje.

En ese sentido tienen mucho más en común con los análisis biopsico-sociales de Celia Roberts (2015) y los “estudios conceptuales” llevados a cabo por Evans (2014) Me extiendo más allá de un “cruce de frontera conceptual” al que Evans (2014: 45) adhiere para sugerir también un cruce de frontera sustantivo y procesual aplicado a través de la investigación biosocial y, potencialmente, a través de la práctica educativa.

Este artículo propone trasladarnos más allá de la interrogación transdisciplinaria de los orígenes, de las representaciones, de las definiciones y aplicaciones de conceptos como aprendizaje, pedagogía, corporización o inclusión (Evans 2014), para promulgar la investigación empírica transdisciplinar del fenómeno educativo.

Es un argumento riesgoso que anticipa la crítica desde la sociología de la educación en un gran número de cuestiones: no reconocer las fuerzas dañinas de la ciencia en sí misma en manos de quienes hacen las leyes, atados a agendas que no son compatibles con la justicia social (Evans and Davies 2015; Gillborn 2016; Rose and Rose 2013; Wastell and White 2012); contribuyendo a argumentos discriminatorios en torno al fracaso educativo que “culpa a la víctima”

de instituciones racistas, si no partidistas (Gillborn 2009; Gillies 2008); imaginamos ingenuamente a los investigadores de las ciencias de la vida uniéndose con los sociólogos de la educación en contextos de investigación sobre educación superior; contextos que están fuertemente demarcados, estratificados, individualizados, que son competitivos y se encuentran atados a los recursos (Sparkes 2013; Evans 2014).

Sin embargo, doy curso a la explicación del potencial para una interacción productiva entre sociología y biología. Considero a las áreas emergentes de la biología humana y planteo las indicaciones para trabajar entre lo social y lo biológico -conviviendo con el desplazamiento y el disenso (Butler *et al* 1994 citado en Atkinson y de Palma 2009) Esto tiene que ver con trabajar a través de distintas maneras de ver el mundo y al objeto de investigación; no obstante, las tradiciones y los métodos de investigación. Sugiero que ese tipo de aproximaciones, que se buscan cuidadosamente, puedan generar un conocimiento biosocial nuevo que amplíe masivamente nuestra idea sobre la educación.

2. Confluencia de fuerzas

Mi argumentación sobre la investigación y práctica de la educación biosocial se apoya en la confluencia de una serie de fuerzas productivas que hacen necesaria la aproximación biosocial.

Primero, estamos trabajando en una educación transnacional en el contexto político de los primeros años lo cual se encuentra firme asentado sobre la política en términos de “problema” y “solución” (Webb 2013), comprometido con formas particulares de “evidencia” cuantitativa (Sellars y Lingard 2014; Sparkes 2013), que se inclina considerablemente hacia la investigación en ciencias neurogenéticas tanto para el conocimiento como para la “solución” (Gillborn 2016; Wastell y White 2016).

Segundo, el ambiente de investigación-financiamiento, estrecho y particularizado, (ya destacado) deja de lado cada vez más a la investigación sociológica cualitativa, curiosa intelectualmente y orientada a la justicia social (Sparkes 2015).

Tercero, existe actualmente un fuerte interés en la corporalización en la sociología de la educación que hace uso y desarrolla una variedad de nuevas herramientas conceptuales y de investigación para avanzar más allá, superando los planteos racionalistas sobre educación y que considera al propio cuerpo en educación (Evans *et al* 2009; Ivinson 2012; Leahy 2009; Stolz 2015; Youdell 2011, Lindley y Youdell 2016).

Cuarto, y en relación con lo anterior, existe un compromiso creciente con una serie de teorías de la complejidad para entender el fenómeno educativo que persiste (Evans 2014; Ivinson 2012; Webb 2009; Youdell 2011, Youdell y Mcgimpsey 2015).

Quinto, y quizás el más importante, existe evidencia emergente en epigenética de la inclusión, en curso y persistente, de lo social en lo biológico (Meloni 2016; Moore 2015; Roberts 2015).

3. La división biología/sociología y los riesgos de lo biosocial

En *Biología Política*, Maurizio Meloni (2016) ofrece una argumentación convincente sobre cómo la sociología emerge y depende del movimiento de la biología de la herencia dura vinculado a la preocupación por la interioridad sellada del cuerpo.

Meloni muestra cómo este giro, desde la interacción de lo social, lo ambiental y lo biológico, en la primera mitad del siglo XX, establece las condiciones para la sociología como campo discreto de conocimiento posicionado como puro por la alineación de la ciencia de la herencia dura y las agendas políticas de la Derecha (Meloni 2016). En sociología de la educación heredamos y estamos atrapados en las múltiples versiones nuevas de esta división naturaleza/crianza.

Dicha división, fundacional y profundamente arraigada, y las buenas razones de las objeciones críticas de la sociología al cientificismo, presentan desafíos para la sociología de la educación; imaginando los cruces de fronteras necesarios para poder involucrarse en el trabajo que está emergiendo en las ciencias biológicas. Uno de ellos es la posible expropiación de la investigación biosocial para promover las agendas de la división política y las leyes. Si bien esto es un riesgo real y se ha visto su desarrollo en algunos usos de los datos de neuroimágenes (Wastell and Wise 2012), no es peculiar para la investigación biosocial y, mientras debemos estar alertas a esto, al final, puede que no se encuentre dentro de nuestro control.

Otra cuestión tiene que ver con la necesidad de navegar subcampos dentro de las ciencias biológicas (ej: genética, genómica, genética médica, neurociencia, psiquiatría molecular y psicología, biología molecular, epigenética, nutrigenética, nutrigenómica, metabolómica) los cuales trabajan con una variedad de métodos, a diferentes escalas, y con diferentes orientaciones de lo biológico y lo social.

Es necesario hacerse lo suficientemente experto para poder meterse selectiva, crítica y creativamente en este trabajo en pos de generar un nuevo pensamiento transdisciplinar y transescala que es lo que se está demandando (Evans 2014; Frost 2014).

Incluso otro desafío es la dificultad para definir proyectos comunes entre los sociólogos de la educación con agendas claras de justicia social y de biólogos que trabajen en el marco de un paradigma que insista con los compromisos éticos y/o políticos que aún “se dejan en la puerta de los laboratorios”.

Finalmente, estos desafíos sugieren la necesidad de un trabajo colaborativo transdisciplinar donde las orientaciones de los investigadores permitan posicionamientos productivos, incluso cuando la posibilidad para el acuerdo epistémico y metodológico parezca poco claro. En este sentido, sugiero tratar de colaborar mientras ‘nos desplazamos’. Judith Butler escribe:

Creo que tenemos que buscar los momentos de desplazamiento, cuando estamos parados en dos sitios distintos al mismo tiempo; o cuando no sabemos exactamente dónde estamos parados, o cuando hemos producido una práctica estética que sacude el piso. Allí es cuando se da la resistencia a la recuperación. Es como abrir caminos hacia un nuevo conjunto de paradigmas. (Butler, Osborne, y Segal 1994, 35).

La posibilidad de involucrarnos en una investigación colaborativa transdisciplinar sin saber exactamente dónde estamos parados puede que sea desconcertante, pero como sugiere Butler, pueden emerger nuevos paradigmas de las colaboraciones entre sociólogos y biocientíficos que están dispuestos a trabajar desde este (no) lugar.

Se han dado a conocer dudas válidas en torno a que esa colaboración estuviera en camino (Evans 2014; Sparkes 2013), pero aparecen ejemplos. Por caso, el trabajo del laboratorio Urban Brain sobre la interacción de la vida en la ciudad, el funcionamiento del cerebro y el bienestar (Fitzgerald *et al* 2016); el laboratorio de Investigación Biosocial recientemente inaugurado en la Universidad de Metropolitana de Manchester; y mis propias colaboraciones con el Grupo de Investigación Translational Chemical Biology de la Universidad de Loughborough, el Centro para la salud del cerebro humano de la Universidad de Birmingham, y el Grupo de Investigación IPRH-Mellon Biohumanidades de la Universidad de Illinois-Urbana-Champaign. Por supuesto que tales colaboraciones corren el riesgo de desintegrarse nuevamente en espacios, seguros y propios, de las disciplinas conocidas, o que una disciplina subsuma a otra (Sparkes 2013).

4. El marco biosocial

En la educación biosocial, el conocimiento de la sociología de la educación en la producción de inequidades educativas persistentes y de las exclusiones permanece como algo crucial, como lo hace en la orientación hacia sus intolerancias (Foucault 1988). Los análisis llevados al análisis biosocial de cómo los sistemas educativos, el currículum, la pedagogía, la selección y la evaluación, y el día a día de la escuela producen inequidades (Ball, Maguire, Braun 2012; Bradbury 2014; Gillborn y Youdell 2000; Whitty 2002); muestran cómo estas prácticas involucran procesos de reconocimiento e identificación que producen una variedad de subjetividades, incluyendo aquellas del que aprende y del que está fuera (Youdell 2006, 2011); y cómo la psiquis, el afecto, personal y relacional, así como también racional, son aspectos fundamentales de la educación (Youdell 2011; Boler 1999; Bibby 2011).

El análisis biosocial también se construye a partir de movimientos existentes en la sociología de la educación para poder argumentar mejor sobre el rol del cuerpo en la pedagogía, el aprendizaje, la inclusión y la exclusión educativa. Por ejemplo, se ha escrito mucho en torno a las nociones de habitus de Bourdieu, sobre la disposición de la hexis corporal, y cómo se conecta con el sentir (Lingard 2014, Reay 2015) y con cómo funciona como performativo (Butler 1997, Youdell 2006).

El “Aprendizaje propio” desarrollado en base a Bernstein, nos sugiere “el dispositivo corpóreo” para entender el cuerpo en la práctica pedagógica y el aprendizaje del estudiante (Evans *et al* 2008, 2009; Ivinsón 2012).

Algunos sociólogos de la educación han utilizado el trabajo sobre afectividad de Deleuze y Guattari para incorporar los flujos del sentimiento corpóreo en los encuentros pedagógicos (Hickey-Moody 2013, Leahy 2009, Youdell 2011). Y Stolz (2013) ha buscado incorporar la emoción, la práctica, y la estética a través de la pedagogía propia. Incluso a través de estos compromisos con la naturaleza fundamental, propia del aprendizaje y el lugar del cuerpo en el aprendizaje como “transmisión material de y para sí mismo” (Evans *et al* 2010 p179 citado en Ivinsón 2012), nuestro encuentro con el cuerpo permanece de manera interpretativa, y el interior del cuerpo -desde el latido del corazón hasta procesos dentro de las células y los movimientos entre las membranas – permanecen fuera de nuestro alcance.

El movimiento biosocial que sugiero, apunta a analizar, en forma conjunta, una gran variedad de factores que abarca múltiples

órdenes y escalas, y el cual puede ser pensado communmente como perteneciente a diferentes campos o dominios.

Le debe mucho a la noción de ensamblaje de Deleuze y Guattari (2008) en la cual los componentes se juntan en relaciones productivas móviles. Se apoya en la argumentación de Samatha Frost (2016) sobre el ser humano como criatura biocultural, atravesando escalas desde lo molecular a lo cultural. Este giro hacia el pensamiento biosocial incluso tiene resonancia en las corrientes del “nuevo materialismo” (ver por ejemplo Coole y Frost 2010) que coloca a lo material en primer plano en un marco que rechaza un status especial para el ser humano e insiste en la capacidad de lo no humano para hacer que las cosas sucedan (Bennett 2010), incluyendo el trabajo de Karan Barad (2007) entre la física cuántica y la teoría feminista que establece las nociones de intra-acciones productivas de los actantes en un fenómeno.

Aunque encontré al ensamblaje particularmente generativo, otros, en educación, han relacionado más instancias de la teoría compleja para pensar sobre la dinámica, la interactividad, la causalidad compleja (Ivinson 2012), y esto lo ha extendido la consideración de los estudios conceptuales (Evans 2014 citando a Davis y Sumara 2010).

La educación biosocial que sugiero, entonces, se sustenta en este trabajo sustantivo, conceptual y metodológico para ampliar la preocupación por las prácticas institucionales, de clase, pedagogías y subjetivación, con el fin de incorporar una mayor cantidad de fuerzas incluyendo los trabajos sobre el cuerpo molecular y sus intra-acciones con el medioambiente.

Dicha educación biosocial debe tomar a la “educación”, a la “pedagogía”, al “maestro” y al que “aprende” como fenómenos producidos a través de la intra-acción con un campo diverso de fuerzas que incluye los mecanismos y las funciones del cuerpo molecular.

5. ¿Una era biosocial?

Nikolas Rose ha planteado que la genética y la neurociencia, sus leyes y su aceptación popular han inaugurado una “era biológica” (Rose 2013). De hecho, estas nuevas biociencias han colocado al trabajo sustancial en el discurso experto, y las políticas relacionadas con los primeros años y los usos de la educación que han sido criticadas como demasiado demandantes e incluso engañosas (Wastell y White 2012; Edwards *et al* 2015; Gillies 2008).

Asimismo, los reclamos a la inteligencia genética siguen teniendo una influencia significativa en la política educativa. La política en el Reino Unido ha sido compasiva particularmente con el trabajo de

laboratorio de Robert Plomin, quien planteaba la noción “g”; inteligencia genética generalizada (Ashbury y Plomin 2014). Mucho de este trabajo se ha basado en estudios idénticos, pero como la ciencia genética y las tecnologías para estudiar el genoma han cambiado, este trabajo se ha extendido a “genética evolutiva” sobre la base de los estudios asociados con el genoma en términos más amplios (GWAS) o en el análisis de características complejas del gen (GCTA). Los estudios idénticos afirman que alrededor de la mitad de la varianza en inteligencia es hereditaria (Plomin 2014), un reclamo que ha sido refutado en el trabajo sociológico crítico (Gillborn 2010, 2016).

Los estudios asociados al gen muestran un menor grado de varianza hereditaria (sólo un 2 por ciento), pero se sugiere que estos estudios sea un dispositivo de datos, no un sabotaje a los hallazgos de los estudios idénticos (Plomin and Deary 2015) y el análisis más reciente tiene que ver con otorgarle una proporción mayor (6-15 por ciento) de varianza hereditaria (Selzam *et al* 2016).

En la investigación educativa ha habido incluso relación con la genética en términos de dificultades de aprendizaje y trastornos. Autismo, TDAH (trastorno por déficit de atención con hiperactividad), dificultades en lectura, lenguaje y dificultades en el aprendizaje; todos ellos han sido puestos juntos en la búsqueda de causas genéticas; en particular en la búsqueda de “genes candidatos”. La Figura 1, por ejemplo, muestra un esquema de la variación genética sospechada de estar involucrada en la dificultad de aprendizaje de la lectura y el lenguaje.

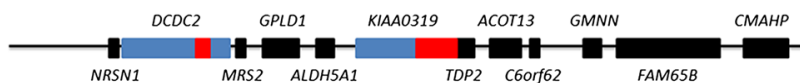


Figura 1. Genes Candidatos²

Se plantean objeciones desde la sociología de la educación a este tipo de trabajos porque toman los diagnósticos en concreto; los estudios sobre discapacidad y educación inclusiva demuestran que son

² Esquema de genes dentro del sitio DYX2 sobre el cromosoma 6p22. Genes en azul, DCDC2 y KIAA0319, tienen asociaciones duplicadas con los fenotipos de lenguaje verbal y escrito, llamados RD y LI. Las regiones en rojo marcan dos variables funcionales, LEER1 en DCDC2 y un haplotipo de riesgo que contiene marcadores en KIAA0319 y TDP2, los cuales han sido asociados funcionalmente con RD y LI utilizando modelos animales y técnicas moleculares (Eicher *et al* 2014 p. 869).

constitutivos y dañinos. No tienen en cuenta los matices de la biografía, el contexto social, y la vida diaria de la escuela y el aula -los cuales han demostrado ser la mayor influencia en presencia y efecto de este tipo de diagnósticos- (Allan 2010; Graham 2007; Harwood 2006; Youdell 2011).

Estas críticas no necesariamente refutan la posibilidad de la influencia genética, sino que cuestionan los efectos (políticos, pedagógicos, personales) de elevar los “genes candidatos” a primera causa.

Mientras que la sociología ha tendido hacia la crítica, toda la investigación genética y de neurociencia no es la misma; y el uso y abuso de estos trabajos por parte de los legisladores y de los medios en estos campos, no es lo mismo que el trabajo en sí mismo.

Por ejemplo, existe un cuerpo creciente de investigaciones en neurociencias en educación en cuanto a la relación entre la variabilidad en la función del cerebro y la lectura, incluyendo dificultades en la lectura; es algo que también está mostrando resultados significativos para los niños de las intervenciones pedagógicas basadas en las neurociencias (Goswami 2006, 2015).

Más precisamente, los desarrollos en las nuevas ciencias biológicas están mutando de la herencia dura, los genes candidatos y GWAS hacia la epigenética -un gran conjunto de subcampos dentro de la biociencia que involucra la interconexión de lo biológico y de lo social y que tiene un potencial particular como para poder ser articulado con las ciencias sociales-.

En el resto de este artículo propongo una argumentación sobre la epigenética y detallo dos aspectos de la investigación en ese campo: los efectos del cuidado y el estrés en ratas y los efectos del Omega 3 en nuestras dietas.

5.1. Epigenética

La preocupación de la epigenética está centrada en la interacción entre eventos y experiencias de vida y la forma en que el código genético del cuerpo es puesto a trabajar (Moore 2015). Estos efectos ocurren en el lapso de la vida de un ser y puede que tengan efectos intrageneracionales duraderos, pero no cambian el código genético (genoma) de un cuerpo. Más bien, la epigenética cambia los genes reguladores a través de una serie de mecanismos, el primero de los cuales es: la “metilación” (la incorporación de moléculas de metilo) de los genes, de la cromatina donde se ubican los genes, o de las

histonas donde se guardan los cromosomas y la “acetilación” (la incorporación de moléculas de acetilo) de las histonas.

Estos cambios regulatorios afectan en cómo se expresan los genes y, por tanto, qué es lo que le hacen hacer al cuerpo dicho genes - éstos amplían “exponencialmente el poder computacional del genoma” (Molfese 2011: 2). Estas relaciones y procesos se muestran de manera muy útil en la Figura 2.

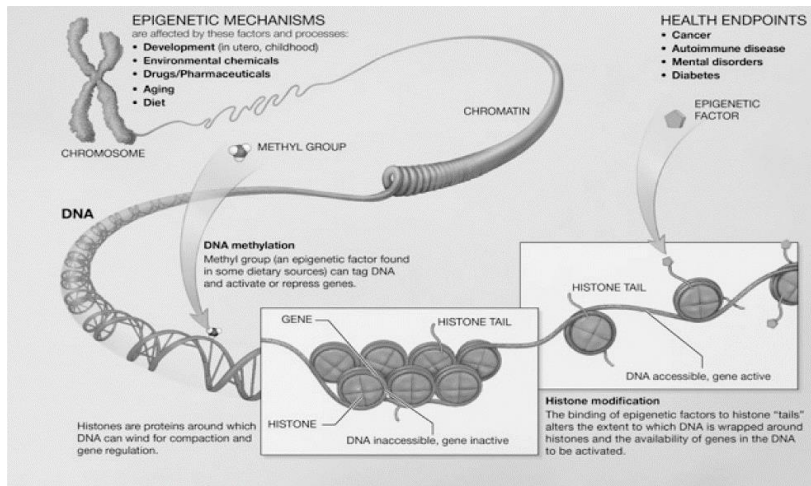


Figura 2. Mecanismos epigenéticos³

El genoma en sí mismo entonces no determina cómo será una criatura o cómo se comportará -el genoma brinda un recurso que, en interacción con otras influencias, se involucra en la acción de las moléculas, de las células y en la criatura que aquellas constituyen. Las potencialidades de un cuerpo son mucho mayores que el genoma.

Algunos argumentos de los efectos epigenéticos marcan una referencia al “silenciar genes” o activarlos o desactivarlos, pero la evidencia de la investigación creciente sugiere una variedad imperceptible de efectos, y la persistencia y el potencial para el revés

³ Mecanismos epigenéticos. El ADN envuelve dos veces a un octámero de proteínas histonas. Las colas de las histonas sobrepasan al ADN enrollado. Las histonas envueltas en ADN continúan enrollándose, comprimiendo al ADN en proporción 10,000. Vastos sectores de este ADN comprimido forman los cromosomas. La imagen es cortesía de NIH (dominio público). (Fuente: Molfese 2011).

de la metilación es una pregunta de investigación abierta; con alguna que otra sugerencia en cuanto a que la metilación puede ser pasajera y variable en respuesta al medioambiente.

La investigación en ratas ha mostrado una metilación variable con el paso de las horas y los días en el marco de una exposición post-miedo (Molfese 2011) y la metilación del ADN en genes específicos en gemelos monocigotos (de un sólo óvulo) a los 5 años y a los 10 han mostrado que varían a los 5 años de edad y pasan a ser inestables entre los 5 y los 10 años (van Ijzendoorn *et al* 2011). Es importante tener en mente que la regulación epigenética de la expresión del gen no se hereda bien o mal -se trata de la adaptación medioambiental preparada que puede que sea o no adaptable a futuros medioambientes- (van Ijzendoorn *et al* 2011: 307).

Debajo del gran paraguas de la epigenética se encuentran los campos emergentes de la nutrigenómica y de la metabolómica. Este trabajo se preocupa por la interacción generacional interna entre la dieta y el código genético del cuerpo (nutrigenómica) y los procesos químicos intermedios que están involucrados en el metabolismo a través del cual la actividad nutricional y física influyen al cuerpo a nivel molecular (metabolómica) (Mickelborough and Lindley 2013).

La neurociencia puede que también esté involucrada con la epigenética. A pesar de los cerebros “genéticamente determinados” y la inteligencia genética del discurso popular y político, como así también alguna que otra investigación en curso, la neurociencia tiende hacia la “plasticidad” del cerebro (Rose and Abi-Rached 2013).

El cerebro padece cambios en sus estructuras en el lapso de una vida, en las redes, dentro y a través de sus distintas regiones, y dentro de las células neuronales individuales y gliales; y muchos de esos cambios se dan en interacción con los factores medioambientales.

El alcance, la particularidad y los efectos de la plasticidad del cerebro continúan siendo explorados dentro del campo, pero el hecho de la plasticidad está bien establecido y abre un gran campo de interconexión potencial entre el cerebro y el mundo social.

5.2. Medioambiente y mundo social

Al tiempo que se reconoce al medioambiente como de mucha importancia en la investigación epigenética, los argumentos sobre el medioambiente son muy comunes: alimentación materna prenatal, estrés, la experiencia de ser padres, la experiencia infante/niño de ser

padres, vínculo padres-infante-niño, alimentación, estrés, miedo y toxinas medioambientales.

Meloni (2016) resalta la preponderancia de lo traumático y patológico en la investigación epigenética notando que “el diseño de investigación predominante mira la conexión entre las carencias sociales y lo anormal o hipometilación; la epigenética, no obstante, se convierte en lo distintivo de la pobreza”. (Meloni, 2016: 219).

Como subraya Meloni, esta aproximación al medioambiente sugiere cierta clasificación de hipótesis de investigación y establece cierta clasificación de respuestas.

Aún así, este no tiene porqué ser el caso -la ciencia social puede ampliar estos factores medioambientales (Chung *et al* 2016) para incluir los procesos y las prácticas del mundo social-. Esto es, un matiz de la comprensión de las relaciones sociológicas; de las interacciones, de los sentimientos, de las subjetividades, de lo social, de lo institucional y de las prácticas pedagógicas; la política, las inequidades; las ideas, los discursos y objetos que puedan ser llevados a los análisis epigenéticos.

Algunos científicos están alertas sobre el camino limitado que ha operacionalizado el medioambiente en biociencia: “muchos estudios correlacionales de G X E (gen ambiente) evalúan a los genes de una forma muy precisa, pero fracasan en medir el componente medioambiental de una manera equitativa precisa”. (Belsky & van Ijzendoorn 2015: 3). Existen, al menos, algunas aperturas hacia una comprensión más amplia y más matizada del medioambiente y, como ya lo he planteado, un marco conceptual y métodos diferentes no excluyen una aproximación biosocial.

5.3. Modelos animales y otras prácticas extrañas

A medida que me voy adentrando en una investigación más detallada sobre el cuidado y el estrés en ratas y los efectos del Omega 3 en nuestras dietas, encontramos otra tensión clave que debe abordarse en el trabajo biosocial: los métodos.

La investigación epigenética requiere muestras biológicas en las cuales se puedan medir los cambios epigenéticos específicos del tejido – a veces la sangre, la saliva o las células de la mejilla son adecuadas, pero a veces también los tejidos específicos; ejemplo: un músculo o el cerebro requieren biopsias o muestras post-mortem.

Algunas investigaciones epigenéticas usan modelos animales - ratas, ratones, moscas, peces y primates- desde líneas de reproducción, mantenidas muy a menudo en medioambientes intencionalmente

desagradables y finalmente son asesinados para la examinación del tejido- desde donde se trazan las aproximaciones a los humanos.

Y la investigación en neurociencia se apoya fuertemente sobre la colocación de cascos a los sujetos en aparatos de resonancia magnética para cerebros o electroencefalografías o magnetoencefalografía cuando llevan a cabo tareas de experimentación en el laboratorio. Estos métodos están lejos de la investigación colaborativa o etnográfica que generan argumentaciones ricas sobre la vida diaria; y puede que entren en colisión con cuestiones éticas sobre cómo deben ser utilizados los seres humanos y los animales en las investigaciones.

Nuevamente planteo que, como sociólogos de la educación, puede que nos encontremos desplazados cuando nos involucramos, como yo lo hago más abajo, en relación a los hallazgos de las investigaciones que se generan de esas formas.

6. Cuidado y estrés – epigenética del lamido y acicalamiento de una rata

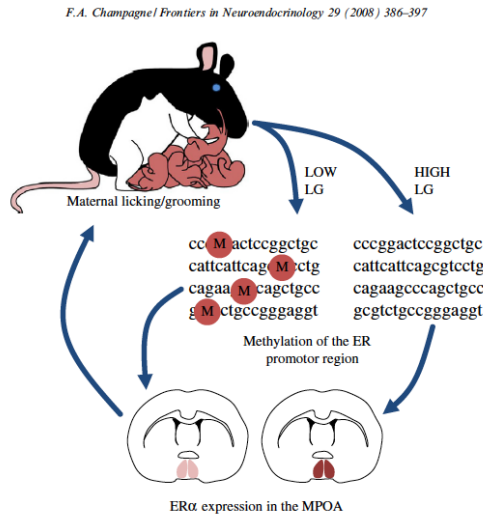


Fig. 2. Illustration of the epigenetic transmission of maternal care from mother to offspring through the effects of LG on ERα promoter methylation and consequent ERα gene expression in the MPOA.

Figura 3. Lamido y acicalamiento en rata⁴.

⁴ Fig. 3. Ilustración de la transmisión epigenética del cuidado maternal de la madre a la cría a través de los efectos de LG sobre la metilación del promotor Erx y la consecuente expresión del gen Erx en el MPOA. Fuente, Champagne, 2008.

La imagen de la figura 3 reafirma los efectos de la epigenética en el cuidado maternal de las ratas. Este campo de investigación toma la variabilidad en ratas madres lamando y acicalando a su cría (y menos centrado en su lomo arqueado – cuidado protector) y examina el impacto que tienen estas prácticas sobre el cerebro y en la conducta de la cría, incluyendo la subsecuente crianza de esa propia cría.

En estos estudios la conducta maternal de la rata se clasifica como lamido-acicalamiento Bajo, Medio y Alto (Bajo-LG, Medio-LG, Alto-LG) y las comparaciones se realizan a través de las crías.

Un efecto clave sobre la cría de Bajo-LG se da en lo que se conoce como “Eje HPA” o “eje de estrés”. Este eje refiere a la confluencia de la actividad hipotalámica, pituitaria y adrenal, de allí HPA. A las crías de la rata se las somete a exámenes de restricción intentando provocar estrés y así permitir el análisis controlado de las reacciones en el HPA medido por el análisis de sangre o del tejido cerebral.

Las ratas criadas por madres Bajo-LG tienen niveles más altos y más duraderos de Adrenocorticotropina (ACTH) (una hormona pituitaria que actúa sobre la corteza adrenal) y de corticosterona (una hormona esteroide adrenal provocada por el ACTH) que las crías de otras ratas.

La sugerencia aquí es que el Bajo-LG lleva a cambios en el funcionamiento del eje de HPA, lo cual significa que la cría Baja-LG que tenga un elevado ACTH y un elevado CRH son menos capaces de regular hacia abajo su liberación (Champagne 2009).

La regulación hacia abajo, por ejemplo, significa que hay menos receptores para la molécula; por tanto, tiene un efecto menor (la regulación hacia arriba aquí significaría que hay más receptores para la molécula, por tanto, tiene un efecto mayor)

La conducta de lamer y acicalar se muestra también para que tenga un efecto en un ARNm particular lo cual es crucial para el funcionamiento de las células. Para que el ADN tenga efectos, tiene que someterse a una “transcripción”. La transcripción es el proceso que consiste en tomar la información de un gen -lo hace la enzima ARN polimerasa- y haciendo una copia de él en la forma de ARN mensajero o ARNm para poder trasladarse dentro de la célula y producir proteína.

La cría Baja-LG tiene un bajo receptor hipocampal glucocorticoides (GR), los niveles de ARNm (los glucocorticoides son una clase de hormonas esteroides involucradas en el metabolismo de los carbohidratos, las grasas y las proteínas) por tanto, los niveles bajos

de los receptores significan que son menos eficaces en la regulación hacia abajo. La cría Baja-LG además tiene niveles altos de ARNm para la liberación de la hormona hipotalámica corticotropina (CRH) (la cual es un neurotransmisor involucrado en la respuesta al estrés) por lo cual significa que habrá más de esta hormona. Entonces, como hay menos GR (receptores glucocorticoides) ARNm en el hipocampo y más corticosterona, cuando termina el episodio estresante es más difícil regular hacia abajo la corticosterona que ha sido liberada con la activación del HPA (Champagne 2009; van Ijzendoorn *et al* 2011).

El trabajo reciente de Beery *et al* (2016) señala el efecto de LG en las conductas sociales; las crías con Alto-LG fueron identificadas como más sociales. Esto está asociado con la variabilidad de los niveles del receptor de oxitocina y su distribución a través de áreas del sistema límbico del cerebro ('Red de conducta social' Beery *et al* 2016: 43). Ellos notaron que la metilación del gen receptor de oxitocina (OXTr) asociado con Bajo-LG en ratas está asociado con la ansiedad y la depresión en seres humanos. No obstante, la metilación OXTr es variable con el paso del tiempo y sobre el tejido; se resalta que los estudios humanos dependen del tejido sanguíneo, lo cual puede como no considerar al tejido cerebral.

6.1 Cuidado, estrés y escolaridad -¿De las ratas a los seres humanos?

Los sociólogos críticos sienten disconformidad, de alguna manera, con la idea de que la conducta de la rata madre y los efectos en su cría puede que tengan cierta relevancia para la educación de los niños humanos.

Además, los investigadores en el campo sugieren que los factores medioambientales estresantes que se introducen en las ratas bajo condiciones controladas de laboratorio son, en efecto, el reflejo de una suerte de amalgama de factores que se fusionan para crear condiciones de profunda desventaja para los niños: '[p]ara los seres humanos, las condiciones de pobreza crónica pueden, de hecho, constituir una aproximación cercana a la manipulación constante del medioambiente utilizada en las investigaciones con ratas o en monos rhesus' (Ijzendoorn *et al* 2011: 308).

Es de gran importancia pensar en las implicancias o en la relevancia práctica de esta investigación en humanos; por el hecho de que estos cambios epigenéticos en el cerebro no son fijos. Tognini *et al* (2015) enfatiza la relevancia del alcance de la plasticidad en el cerebro humano: 'El cerebro tiene una característica epigenética

excepcional y única con respecto a todos los otros tejidos en nuestro cuerpo, ambas se refieren a la cantidad abundante de marcas epigenéticas [...] y al paisaje epigenético extremadamente plástico debido a la estimulación continua del medioambiente' (Tognini *et al* 2015).

En los estudios en ratas esto se confirma por los efectos de la intervención positiva -donde la cría infantil y adolescente de madres de Baja-LG son adoptadas por madres de Alto-LG; se revierten así los efectos del eje HPA (Champagne 2009).

Como se ha evidenciado, la sociología ha abordado el tema de un principio basado en el reclamo de los efectos de la maternidad en niños con extrema precaución; justamente notando la tendencia de tal principio y sus representaciones para dislocar familias de las condiciones estructurales y materiales que marcan sus vidas y hacen a las madres únicas responsables de los resultados relativamente pobres de sus hijos (Gillies 2008).

Pero la investigación epigenética que he trabajado aquí no sigue necesariamente la inflexión de este principio.

La conducta de lamer y acicalar, pensada en seres humanos, debe ser traducida directamente. Una comparación obvia y otra hecha en las publicaciones (ej: en van Ijzendoorn *et al* 2011), tiene que ver con la teoría aparejada y la maternidad sensitiva- responsable que es popular en las publicaciones de intervención temprana. Además la plasticidad que se demuestra a través de la infancia y la adolescencia sugiere la preocupación con una gran variedad de modos de relacionarse y de la variedad de relaciones que llevan de la niñez a la adultez. Esto sugiere la necesidad de que la investigación biosocial mire por fuera de la díada madre-hijo y de la familia para incluir las relaciones con los maestros y otros adultos, tanto como con los pares dentro del aula.

Esta plasticidad y la variabilidad en el eje HPA debe protegerse de aquellos hallazgos de la investigación que se han tomado como evidencia de causas orgánicas, no obstante epigenéticas, de los trastornos diagnosticados.

Los cambios en el eje HPA prueban ser adaptativos para algunos (Ijzendoorn *et al* 2011, Beery *et al* 2016). Es más, tales adaptaciones epigenéticas pueden ser susceptibles a los procesos de todos los días, a las prácticas y sentimientos del aula y de la escuela, justamente por ser experiencias tempranas de crianza.

Esto resalta la importancia potencial de esta investigación para poder entender y facilitar el aprendizaje. Existe un trabajo

psicoanalítico en educación de larga data que enfatiza los procesos psíquicos en el aula y la profunda importancia de las capacidades relacionales del maestro -para amar, posterior a Bion, y para tener al niño en mente, posterior a Winnicott (Bibby 2012; Britzman 2006; Teague 2015).

El desarrollo de la investigación biosocial dentro de las relaciones y el aprendizaje, tal vez sea una entrada potencial intuitiva para quitar las dificultades puestas sobre el niño dentro del aula, buscando, por el contrario, una variedad de influencias que interactúan en el medioambiente incluyendo el aula, y las formas en que se encarnan estas cuestiones.

7. Alimento – Metabólica y ácidos grasos poliinsaturados

Lo que se ingiere es otro factor medioambiental investigado por los efectos epigenéticos o metabólicos. Los ácidos grasos poliinsaturados (PUFAs) y especialmente el aceite de pescado Omega 3 han sido un punto clave de la investigación. Los metabolitos de Omega 3, el ácido docosahexaenoico (DHA) y el ácido eicosapentaenoico (EPA) se encuentran en las membranas de las células en todo el cuerpo, en varios tipos de tejidos (incluyendo las neuronas y el tejido muscular) y en la sangre; son los que contribuyen a los procesos complejos que modifican las células a nivel molecular, incluyendo las funciones anti-inflamatorias y respiratorias (Groeger 2010; Mickleborough y Lindley 2014, Shei *et al* 2014). El DHA es el mayor componente de las neuronas y acelera la fluidez de la membrana neuronal y el EPA está involucrado en la conectividad neuronal y reduce las reacciones de estrés (Kirby 2010a; Tammam 2015).

El Omega 3 se ha convertido en centro de la investigación porque el EPA y el DHA tienen funciones celulares importantes, y el Omega 3 parece estar en pocas cantidades en el abastecimiento de las células en el desarrollo de las dietas mundiales contemporáneas, en las cuales Omega 3 compite por la absorción de las células con la abundancia de Omega 6.

Para dar una idea de la extensión de la competencia para la absorción entre el Omega 6 y el Omega 3, se estima que la proporción de Omega 6 a Omega 3 en las células de los cuerpos alimentadas por las dietas occidentales contemporáneas se ha elevado desde una proporción de entre 1 y 2:1 en el período preindustrial, a entre 15 y 25:1 hoy en día (Kirby *et al* 2010a, 2010b; Mickleborough & Lindley 2013).

Como los efectos neuronales epigenéticos de crianza, los efectos neuronales por la deficiencia de Omega 3 se examinan en animales. La actividad neuronal contrastante de los renacuajos con deficiencia de Omega 3 (Figura 4) sugiere fuertemente el rol del EPA y del DHA en la actividad neuronal (Kirby 2010b, Tammam 2015) y resalta porqué la preocupación de los investigadores por la función del cerebro en humanos tiene que ver con los efectos del Omega 3.

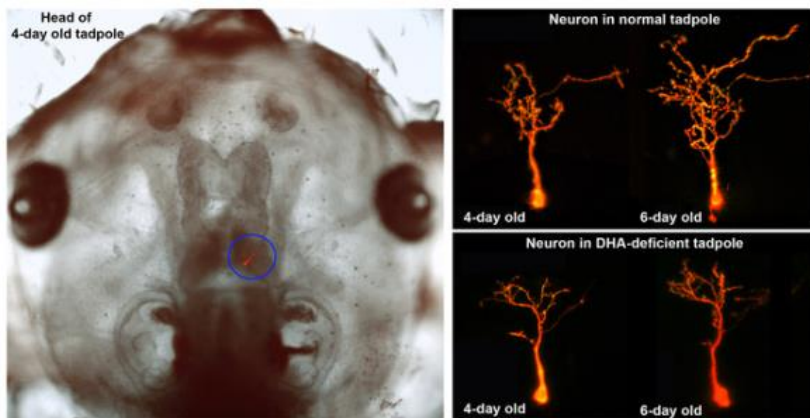


Figura 4. Neuronas de renacuajo⁵.

7.1 Alimento y escolaridad - ¿Qué puede hacer el aceite de pescado aquí?

Los efectos potenciales de Omega 3 en educación han sido sometidos a investigación, en particular en relación con el rendimiento cognitivo general, dificultades en el aprendizaje de la lectura y el lenguaje, autismo y TDAH. Por lo general, esta investigación involucra pruebas de control al azar en las cuales se les suministra Omega 3 a los niños; en las pruebas pre y post suministro, las observaciones y cuestionarios miden los efectos asociados. En algunos estudios, se miden las proporciones de referencia de Omega 6 a Omega 3, y se utilizan muestras de células de mejilla para medir la absorción de Omega 3 durante el suministro.

⁵ Fuente: Igarashi et al 2015. Impacto del ácido graso poliinsaturado de maternal n-3 sobre la morfología de la arborización dendrítica y en la conectividad de las neuronas centrales del desarrollo embrionario de *Xenopus laevis* in vivo.

En relación al desempeño cognitivo general, la investigación hoy es ambigua. Una proporción alta de Omega 3 a Omega 6 en el sistema nervioso central ha mostrado tener efectos negativos en la neurotransmisión (Tammam 2015).

El suministro de Omega 3 parece tener un efecto beneficioso, pero no muestra la asociación con el desempeño cognitivo cuando los niveles de Omega 3 se miden tanto en los glóbulos rojos como en el plasma (Kirby 2010a, 2010b).

Se han presentado resultados más claros en relación a las dificultades en lectura y lenguaje donde se muestra una asociación con la deficiencia de Omega 3 y con el trastorno del metabolismo fosfolípido (lo cual inhibe la absorción/síntesis de Omega 3) (Kirby 2010a).

Se asociaron niveles más altos de Omega 3 con un desempeño más alto en lectoescritura (Kirby 2009).

Similarmente, se han asociado diagnósticos de TDAH con la deficiencia de Omega 3, medido a través del plasma (Kirby 2010b); y el suministro de Omega 3, que dio como resultado mayores niveles, se midió a través de los glóbulos rojos y las células de plasma, asociándose con mejores calificaciones, de maestros y padres, en cuanto a la atención, la hiperactividad, y la conducta antisocial (Kirby 2010b).

El suministro de Omega 3 ha sido asociado con la reducción de “transgresiones conductuales” a través de grupos de estudiantes (Tammam 2015). No se demostró que el suministro haya sido beneficioso para aquellos estudiantes con diagnóstico de autismo (Mankad 2015).

A la fecha, el Omega 3 en la investigación educativa se condujo dentro de un paradigma científico en el cual RCTs y otros resultados cuantificables se ponen en primer plano; se han sugerido asociaciones, pero no mecanismos o secuencias moleculares. Ha procedido además a partir de la aceptación de conceptos de apoyo como la habilidad cognitiva, el aprendizaje diagnosticado y otros trastornos.

Una gran variedad de fuerzas constituyen la corriente de la vida diaria; y aún permanece como un aspecto central para los sociólogos el integrar con la investigación, los efectos de las proporciones de Omega 6:Omega3 y su relación con el aprendizaje.

A pesar de que la educación ha venido interviniendo desde hace un largo tiempo en los cuerpos de los niños a través de la dieta (comidas en la escuela, leche en la escuela), hoy en día, sólo aquellos niños, cuyas familias tienen conocimiento y pueden solventar el costo, reciben suplemento de Omega 3. Esto sugiere que el no atender al consumo de

Omega 6 y ofrecerles Omega 3 a todos los niños puede que tenga consecuencias reales en términos de justicia social.

8. Educación Biosocial

La Ciencia Social necesita relacionarse con la biociencia -las nuevas biociencias tienen un alcance y una influencia significativa; ahora el medioambiente es entendido con un rol importante en la regulación, en la expresión de los genes y en los mecanismos metabólicos; y hay un alcance que amplía en gran medida la forma en que se entiende el medioambiente. Esta relación debe ser más que crítica -debemos comprometernos con la posibilidad, que tienen las ciencias biológicas como la tiene la ciencia social, de decir algo importante y que tenemos también algo importante que decirnos entre nosotros. Para permitir que esto suceda, debemos desarrollar nuevas maneras de trabajar transversalmente entre lo social y lo biológico.

No estoy sugiriendo que vayamos a tener que convertirnos en biocientíficos, o que simplemente que le prestemos nuestra experticia a la biociencia. Definitivamente, nuestras concepciones de lo social, lo cultural, lo institucional, lo discursivo, lo pedagógico, lo político, lo relacional, lo afectivo, lo subjetivo tienen el potencial de aumentar las concepciones de las ciencias de la vida estrechamente delineadas en términos de medioambiente, por ejemplo: vínculo padres-hijos, el útero. Pero sugiero hacer más. Nuestras herramientas conceptuales y miradas investigativas tienen el potencial de transformar cómo entiende el medioambiente la ciencia de la vida y sus potenciales influencias y, aún más, las preguntas que se hace o las hipótesis de las que parte. Los conocimientos emergentes de las ciencias de la vida y las técnicas de investigación tienen el potencial, ciertamente, de cambiar radicalmente las concepciones sociológicas de corporalización y de relación entre el cuerpo y lo social. Sugiero un trabajo colaborativo, de desplazamiento, transdisciplinario entre lo social y las ciencias biológicas para poder interrogar las bases conceptuales, (el medioambiente puede que tenga que probar que es un buen punto de partida para los estudios conceptuales transdisciplinarios); el desarrollo de marcos conceptuales híbridos, el planteo de nuevas clases de preguntas y el desarrollo de nuevas formas de hipótesis; pensar nuevas formas de metodologías de investigación y métodos. La investigación en educación biosocial, en este sentido, llevaría a la epigenética y a la metabolómica del laboratorio a las escuelas, adaptando sus métodos para captar las actividades moleculares de los cuerpos en tiempo real, mientras se van desplegando en las cotidianidades de la vida diaria en la escuela; esto

se capta en detalle a través de métodos sociológicos y etnográficos y en estudios de caso en profundidad.

Estos análisis de lo molecular y lo metabólico juntos se relacionarán con los análisis de la vida diaria en la escuela a medida que ésta se manifiesta y se produce a través del currículum, de las prácticas institucionales y pedagógicas, de las relaciones, de la afectividad, de la identificación y del reconocimiento. Como resultado ofrecería análisis biosociales de las formas en que estos factores se interrelacionan en el hacer de aquellos que aprenden, y ofrecería también percepciones únicas de cómo podríamos cambiar la escolaridad para acomodar y responder tanto a los mecanismos biológicos como a los sociales y sus funciones en los cuerpos de los niños.

Es probable que la sociología de la educación se sienta un tanto nerviosa en cuanto a los usos de la epigenética, y sea un tanto escéptica acerca del potencial que tiene la investigación de la educación biosocial. En particular, puede que esté preocupada porque una investigación biosocial matizada pueda ser traducida en emparches y/o más determinismo tanto en la política como en las clases dominadas por las demandas de evaluaciones de altos estándares. Es importante que la investigación en educación biosocial sea conciente de estas posibilidades. Pero, si la regulación de los genes y su expresión está sujeta a la influencia en curso del medioambiente, existe entonces una continua posibilidad de cambio.

Empezar a pensar en cómo intervenir en estos procesos biosociales es sólo el principio. Ejemplo: a través de las relaciones que se dan en la clase, en primer plano, o brindándoles suplementos dietarios claves a los niños; es importante que empecemos a considerar de qué mejor manera podemos intervenir en la política, en los campos de la investigación biosocial y en las escuelas mediante formas que sean socialmente beneficiosas y justas (o incluso igualando). Gabriela Ivinson con respecto a la relación cuerpo-pedagogía ha sugerido:

[una] mayor preocupación en torno a la regulación somática al interior de la práctica pedagógica oficial ayuda a iluminar cómo y por qué algunos jóvenes son excluidos del aprendizaje académico incluso antes de que empiece la clase debido a que no pueden ajustarse al grado de postura dócil que se les requiere (Ivinson 2012 p.492).

La intra-acción de lo social y lo biológico en la producción del fenómeno emergente, como en el caso del aprendizaje, significa que nuestra comprensión de los procesos institucional, social, pedagógico, psíquico y afectivo deben ser integrados a las biociencias para poder generar nuevos conocimientos biosociales en educación.

Como puntualizó van Ijzendoorn, ‘desde una perspectiva epigenética, la división entre los genes, el cerebro, y la conducta son artificiales, ya que el medioambiente se inscribe en el epigenoma’. (Ijzendoorn 2011: 309). Tenemos que comprometernos con la educación biosocial porque somos biosociales.

Agadecimientos

Este trabajo ha contado con el apoyo de British Academy Mid-Career Fellowship (Distinción N°: MD140037). Además ha sido enriquecido con las conversaciones y colaboraciones actuales de biólogos, neurocientíficos, y científicos sociales, entre ellos: el Dr Martin Lindley (biología molecular), Prof Kimron Shapiro (neurociencia), Dr Andy Bagshaw (neuro-imagen), Prof Samantha Frost (teoría política), Prof. David Gillborn (teoría crítica de la raza) y Dr Ian McGimpsey (sociología de la educación). Mi sincero agradecimiento a todos ellos, y a los participantes de los talleres de *British Academy Biosocial Research -University of Birmingham*, y a los del taller *Urbana Champaign Bio-Humanities and Bio-Social Methodologies-University of Birmingham-University of Illinois*.

Referencias bibliográficas

- Allan, J. 2010. The Sociology of Disability and the Struggle for Inclusive Education. *British Journal of Sociology of Education*. 31(5):603-19.
- Ashbury, K., and Plomin, R. 2014. *G is for Genes: The impact of Genetics on Education and Achievement*. Chichester: Wiley.
- Atkinson, E., & DePalma, R. 2009. Un-believing the matrix: queering consensual heteronormativity. *Gender and Education*. 21(1):17-29.
- Barad, K.M. 2007. *Meeting the Universe Halfway*. Durham, NC: Duke University Press.
- Beery, A.K., McEwan, L.M., MacIsaac, J.L., Francis, D.D. and Kobor, M.S. 2016. Natural variation in maternal care and cross-tissue patterns of oxytocin receptor genemethylation in rats. *Hormones and Behaviour* 77:42-52.
- Belsky, J, and van Ijzendoorn, M.H. 2015. What works for whom? Genetic moderation of intervention efficacy. *Development and Psychopathology* 27(1):1-6
- Bennett, J. 2010. *Vibrant Matter: a political ecology of things*. London: Duke University Press.
- Ball, S.J., Maguire, M. and Braun, A. 2012. *How Schools do Policy: Policy*

- Enactments in Secondary Schools*. London: Routledge.
- Bibby, T. 2011. *Education - An 'Impossible Profession'?: Psychoanalytic explorations of learning and classrooms*. London: Routledge.
- Boler, M. 1999. *Feeling Power: emotion and education*. London: Routledge.
- Bradbury, A. 2014. Learning, assessment and equality in Early Childhood Education (ECE) settings in England. *European Early Childhood Education Research Journal*. 22(3):347-54.
- Butler, J., P. Osborne, and L. Segal. 1994. Gender as performance: An interview with Judith Butler. *Radical Philosophy* 67, Summer: 32–9.
- Champagne, F.A. 2009. Epigenetic mechanisms and the transgenerational effects of maternal care. *Neuroendocrinol.* 29(3):386-97.
- Coole, D. and Frost, S. (Eds). 2010. *New Materialisms: ontology, agency, and politics*. London: Duke University Press.
- Chung, E., J. Cromby, D. Papadopoulos, and C. Tufarelli. 2016. Biosocial challenges and opportunities: epigenetics and neuroscience. *Sociological Review Monographs*. 64(1):168-85.
- Davis, B. & Samura, D. 2010. If things were simple . . .': Complexity in education. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 16(4):856:960.
- Deleuze, G. and F. Guattari. 2008. *A Thousand Plateaus*. London: Continuum.
- Edwards, R., V. Gillies, V. and Horsley, N. 2015. Brain Science and early years policy: Hopeful ethos or 'cruel optimism'? *Critical Social Policy* 35(2):167-87.
- Eicher, J.D., Powers, N.R., Miller, L.L., Mueller, K.L., Mascheretti, S., Marino, C., Willcutt, E.G. *et al.* 2014. Characterization of the DYX2 locus on chromosome 6p22 with reading disability, language impairment, and IQ. *Human Genetics*. 133(7):869-81.
- Evans, J., & Davies, B. 2015. Physical education, privatisation and social justice. *Sport, Education and Society*, 20(1):1-9.
- Evans, J. (2014). Ideational border crossings: rethinking the politics of knowledge within and across disciplines. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35(1):45-60.
- Evans, J., B. Davies, and E. Rich. 2010. Bernstein, body pedagogies and the corporeal device. In *Knowledge and identity: Concepts and applications in Bernstein's sociology*, ed. G. Ivinson, B. Davies, and B. Fitz, 176–90. London: Routledge.
- Evans, J., E. Rich, and B. Davies. 2009. The body made flesh: Embodied learning and the corporeal device. *British Journal of Sociology of Education* 30(4):389–91.
- Evans, J., E. Rich, B. Davies, and R. Allwood. 2008. *Education, disordered eating and obesity discourse: Fat fabrications*. London: Routledge.
- Fitzgerald, D., Rose, N, and Singh, I., 2016. Living Well in the *Neuropolis*. *Sociological Review Monographs*. 64(1):221-37.
- Foucault, M. 1988. Critical Theory/Intellectual History. In *Michel Foucault – politics, philosophy culture: interviews and other writing 1977/1984*, Ed. L. Kritzman, 17-46. London: Routledge.
- Frost, S. 2016. *Biocultural Creatures: Towards a New Theory of the Human*. Durham, NC: Duke University Press.
- Frost, S. 2014. Re-considering the turn to biology on feminist theory.

- Feminist Theory*. 15(3):307-326.
- Gillborn, D., & Youdell, D. 2000. *Rationing Education: Policy, practice, reform and equity*. Buckingham: Open University Press
- Gillborn, D. 2010. Reform, racism and the centrality of Whiteness: assessment, ability and the new eugenics. *Irish Educational Studies* 29(3):231-52.
- Gillborn, D. 2016. Softly, Softly: genetics, intelligence and the hidden racism of then new genism. *Journal of Education Policy*.
- Gillies, V. 2008. Childrearing, Class and the New Politics of Parenting. *Compass* 2(3):1079-95.
- Goswami, U. 2006. Neuroscience and Education: From Research to Practice? *National Review of Neuroscience*. 7(5):406-11.
- Goswami, U. 2015. Sensory Theories of Developmental Dyslexia: three challenges for research. *National Review of Neuroscience* 16(1):43-54.
- Graham, L. 2007. Out of site, out of mind/out of mind, out of site: schooling and attention deficit hyperactivity disorder. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. 20(5):585-602.
- Gulson, K.N. and P.T. Webb. 2016. Emerging biological rationalities for policy: (Molecular) biopolitics and the new authorities in education. In *Policy and inequality in education*, edited by Parker. S., Gulson. K.N. and Gale. T. Dordrecht: Springer.
- Harwood, V. 2006. *Diagnosing 'Disorderly' Children: A critique of behavior disorder discourses*. London: Routledge.
- Hickey-Moody, A. 2013. *Youth Arts and Education: reassembling subjectivity through affect*. New York: Routledge.
- Igarashi, M., Santos, R., & Cohen-Cory, S. 2015. Impact of Maternal n-3 Polyunsaturated Fatty Acid Deficiency on Dendritic Arbor Morphology and Connectivity of Developing *Xenopus laevis* Central Neurons In Vivo. *Journal of Neuroscience*. 35(15):6079-6092
- Ivinson, G. (2012). The body and pedagogy: beyond absent, moving bodies in pedagogic practice. *British Journal of Sociology of Education*, 33(4) 489-506. doi:10.1080/01425692.2012.662822
- Kirby, A., Woodward, A. and Jackson, S. 2010a. Benefits of Omega-3 Supplementation for Schoolchildren: Review of the Current Evidence. *British Educational Research Journal*. 36(5):699-732.
- Kirby, A., Woodward, A., Jackson, S., Wang, Y. and Crawford, M.A. 2010b. A Double-Blind, Placebo-Controlled Study Investigating the Effects of Omega-3 Supplementation in Children Aged 8-10 Years from a Mainstream School Population. *Research in Developmental Disabilities: A Multidisciplinary Journal*. 31(3):718-30.
- Leahy, D. 2009. Disgusting Pedagogies. In *Biopolitics and the 'Obesity Epidemic': Governing Bodies*. edited by V. Wright and V. Harwood, 172-182. London: Routledge
- Lindley, M. R., & Youdell, D. 2016. The absent body: bio-social encounters with the effects of physical activity on the wellbeing of children and young people In S.
- Dagkas & L. Burrows (Eds.), *Families, Young People, Physical Activity and Health: Critical Perspectives*. 13-28. London: Routledge.

- Lingard, B. 2014. *Politics, policies and pedagogies in education: selected works of Bob Lingard*. Oxon: Routledge
- Mankad, D., Dupuis, A., Smile, S., Roberts, W., Brian, J., Lui, T., Genore, L. et al. 2015. A randomized, placebo controlled trial of omega-3 fatty acids in the treatment of young children with autism. Review of. *Molecular Autism* 6.(1):18.
- Meloni, M. 2016. *Political Biology: Science and Social Value in Human Heredity from Eugenics to Epigenetics*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Mickleborough, T.D., and Lindley, M.R. 2013. Omega-3 fatty acids: a potential future treatment for asthma? *Expert Review of Respiratory Medicine* 7(6):577-780.
- Mickleborough, T.D. and Lindley, M.R. 2014. The Effect of Combining Fish Oil and Vitamin C on Airway Inflammation and Hyperpnea-Induced Bronchoconstriction in Asthma. *Journal of Allergy & Therapy*. 5(4).
- Molfese, D.L. 2011. Advancing neuroscience through epigenetics: molecular mechanisms of learning and memory. *Developmental neuropsychology* 36(7):810.
- Moore, D.S. 2015. *The Developing Genome: An introduction to behavioural epigenetics*. Oxford: Oxford University Press.
- Plomin, R. 2014 Genotype-Environment Correlation in the Era of DNA. *Behavioral Genetics*. 44(6):629-38.
- Plomin, R., and Deary, I.J. 2015. Genetics and intelligence differences: five special findings. *Molecular psychiatry*. 20(1):98-10.
- Reay, Diane. 2015. Habitus and the psychosocial: Bourdieu with feelings. *Cambridge Journal of Education*. 45(1):9-23.
- Roberts, C. 2015. *Puberty in Crisis: The Sociology of Early Sexual Development*. Cambridge: Cambridge University press.
- Rose, H, and Rose, S. 2013. *Genes, Cells and Brains: The Promethean Promise of the New Biology*. London: Verso.
- Rose, N. 2013. The Human Sciences in a Biological Age. *Theory, Culture and Society*. 30(3):3-34.
- Rose, N, and J.M. Ab-Rached. 2013. *Neuro: The New Brain Sciences and the Management of the Mind*. Oxford: Princeton University Press.
- Sellar, S., & Lingard, B. 2014. The OECD and the expansion of PISA: new global modes of governance in education. *British Educational Research Journal*. 40(6), 917-936. doi:10.1002/berj.3120
- Selzam, S., Krapohl, E., von Stumm, S., O'Reilly, P.F., Rimfeld, K., Kovas, Y., . . .Plomin, R. 2016. Predicting educational achievement from DNA. *Mol Psychiatry*. doi:10.1038/mp.2016.107
- Shei, R-J., Lindley, M.R., Mickleborough, T.D. 2014. Omega-3 Polyunsaturated Fatty Acids in the Optimization of Physical Performance. *Military Medicine*. 179(11):144-156.
- Sparkes, A.C. 2013. Qualitative research in sport, exercise and health in the era of neoliberalism, audit and New Public Management: understanding the conditions for the (im)possibilities of a new paradigm dialogue. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 5(3):440-459. doi:10.1080/2159676X.2013.796493
- Stolz, S. A. (2015). Embodied Learning. *Educational Philosophy and*

- Theory*, 47(5), 474-487. doi:10.1080/00131857.2013.879694
- van Ijzendoorn, M.H., Bakermans-Kranenburg, M.J. and Ebstein, P.E. 2011. Methylation Matters in Child Development: Toward Developmental Behavioral Epigenetics. *Child Development Perspectives*. 5(4):305-10.
- Tammam, J., Steinsaltz, D., Bester, D.W., Semb-Andenaes, T and Stein, J.F. 2015. A randomised double-blind placebo-controlled trial investigating the behavioural effects of vitamin, mineral and n-3 fatty acid supplementation in typically developing adolescent schoolchildren. *British Journal of Nutrition*. 115:361-73.
- Teague, L. 2015. *Pedagogy, Subjectivity and Counter Politics in the Primary School: an ethnography of a teacher's practices*. UCL Institute of Education.
- Tognini, P., Napoli, D., and Pizzorusso, T. 2015. Dynamic DNA methylation in the brain: a new epigenetic mark for experience-dependent plasticity. *Frontiers in Cellular Neuroscience* 9.
- Wastell, D, and White, S. 2012. Blinded by Neuroscience: social policy, the family and the infant brain. *Families, Relationships and Societies*. 1(3):397-414.
- Webb, T. 2009. *Teacher Assemblage*. Rotterdam: Sense.
- Weaver, I.C.G., Hellstron, I.C., Brown, S.E., Andrews, S.D., Dymov, S., Diorio, J., Zhang, T-Y., Szyf, M. and Meaney, M.J. 2014. The methylated-DNA binding protein MBD2 enhances NGF!-A (erg-1)-mediated transcriptional activation of the glucocorticoid receptor. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*. 369. doi: 20130513.
- Whitty, G. 2002. *Making sense of education policy: studies in the sociology and politics of education*. London: Paul Chapman.
- Youdell, D. 2006. *Impossible Bodies, Impossible Selves: Exclusions and Student Subjectivities*. Dordrecht: Springer.
- Youdell, D. 2011a. *School Trouble: identity, power and politics in education*. London: Routledge.
- Youdell, D., & Armstrong, F. 2011b. A Politics Beyond Subjects: the affective choreographies and smooth spaces of schooling. *Emotion, Space, Society*, 4(1):144- 150.

Construyendo puentes con Bernstein: planteamiento y resultados del proyecto de mentoría “Enxaneta” con alumnos, familias y escuelas contra las desigualdades educativas⁶

Jordi Collet-Sabé y Joan Carles Martori
(UCC-Barcelona)- jordi.collet@uvic.cat /
(INRS- Canadá)- martori@uvic.cat

Resumen:

El artículo presenta los resultados obtenidos en el marco del Proyecto «Enxaneta» de apoyo escolar a 154 alumnos de escuela primaria con bajos resultados académicos. Partiendo del modelo de análisis de los códigos educativos de Basil Bernstein y las pedagogías mixtas (Morais), el proyecto se plantea a nivel teórico, construir puentes entre la pedagogía institucional (escuela) y la segmental o informal (familia); entre los códigos elaborados de la escuela y los restringidos de algunas familias; y entre los diferentes modelos pedagógicos (invisible y personal vs visible y posicional). El proyecto tiene cuatro objetivos: a) hacer de puente entre las pedagogías y códigos escolares y familiares; b) hacer entrar físicamente y simbólicamente las familias en el «espacio sagrado» escolar y compartirlo con mentores y maestros; c) mejorar las expectativas docentes hacia los niños y familias; d) con el objetivo final de reducir o subvertir desigualdades de partida. Los resultados obtenidos (diseño cuasiexperimental) permiten afirmar que los niños enxaneta mejoran significativamente más que los no enxaneta en las pruebas competenciales (reducción de desigualdades), pero no en cambio, en las notas escolares.

Palabras Clave:

Éxito Académico- Mentoría- Desigualdades- Basil Bernstein- Enxaneta.

Abstract:

The paper presents the results of the «Enxaneta» project that provides school support to 154 primary school pupils with low school performance. Based on the Basil Bernstein codes theory and «mixed pedagogies» (Morais), the «Enxaneta» project wants to build up bridges between the institutional (school) and the segmental or informal (families) pedagogy; between the elaborated codes of the school and the restricted one used by some families; and between different pedagogic models (invisible – personal vs visible – positional). The project pursues four goals: a) to bridge between school and families pedagogies and codes; b) to enter families into the «sacred space» of the school; c) To improve teacher expectations of pupils and families; d) to reduce or subvert

⁶ Este texto está publicado en inglés en una versión posterior en: Collet, J.; Martori, J.C. (2018) “Bridging boundaries with Bernstein: Approach, procedure and results of a school support project in Catalonia» *British Journal of Sociology of Education* on-line first.

inequalities. The results (quasi-experimental design) show that Enxaneta pupils improve more than non Enxaneta in skill test, but not in school marks.

Keywords:

School Success- Mentoring- Inequalities- Basil Bernstein- Enxaneta

Fecha de recepción: 29 de octubre de 2018

Fecha de aceptación: 13 de noviembre de 2018

Construyendo puentes con Bernstein: planteamiento y resultados del proyecto de mentoría “Enxaneta” con alumnos, familias y escuelas contra las desigualdades educativas

1. Introducción

La desafección escolar, el fracaso escolar o el abandono escolar prematuro siguen estando, a pesar de los muchos esfuerzos en las últimas décadas, en el centro de las preocupaciones de nuestras sociedades europeas. El sueño de una auténtica escolarización equitativa e inclusiva en su acceso, en sus procesos y en sus resultados para todo el alumnado (Demeuse y Baye, 2005) está todavía lejos de hacerse realidad (Dyson y Squires, 2016). Desde los años sesenta, han sido centenares las investigaciones que han aportado datos muy relevantes sobre como los capitales educativos y económicos de los progenitores (Bourdieu, 1997), el nivel de segregación escolar (Vincent y Baile, 2006) o las expectativas docentes (Rosenthal y Jacobson, 1968) entre otros, facilitan la reproducción de las desigualdades sociales existentes en la escuela.

Todo ello, haciendo que, de manera muy significativa, los capitales familiares sean todavía hoy, unos grandes predictores del nivel de éxito o fracaso escolar (OCDE, 2015). Así, si bien tenemos robustas evidencias alrededor de lo que pasa en el sistema educativo formal como espacio de reproducción de desigualdades sociales, también es cierto que no han sido tan numerosas las investigaciones que se han interrogado por cómo se dan, de manera concreta, cotidiana y precisa estos procesos de (re)producción de desigualdades en la escuela. Así, por un lado, las investigaciones que analizan los inputs y los outputs escolares certifican esta dificultad por parte de la escuela de revertir las desigualdades familiares de origen. Pero por la otra, tenemos todavía pocas herramientas que nos indiquen cómo y de qué manera estas desigualdades se (re)producen en el día a día escolar y, con esto, como pueden ser combatidas de manera eficaz. Sin duda, esta fue la principal aportación de Basil Bernstein a la sociología de la educación de la segunda mitad del siglo XX. Puesto que se preocupó durante cuatro décadas de abrir la caja negra de la escuela en el marco de su investigación sobre cómo se da la transmisión cultural y la socialización de las nuevas generaciones. Para Bernstein el objetivo era comprender como aquello macro (desigualdades, relaciones de poder, dinámicas de control) se encarna de manera concreta y precisa en el día a día de la escuela (sociología de la pedagogía) y, a través de esto, se (re)producen a la vez las desigualdades previas y las identidades de los niños y niñas.

Así explicitaba su proyecto de investigación Bernstein en el marco del clásico libro coordinado por M. Young que proponía una «nueva sociología de la educación» (Bernstein, 1971, p. 47):

How a society selects, classifies, distributes, transmits and evaluates the educational knowledge it consider to be public, reflects both the distribution of power and the principles of social control. From this point of view, differences within and change in the organization, transmission and evaluation of educational knowledge should be a major area of sociological interest.

Creemos que este análisis que Bernstein ofrece sobre *cómo* se dan los micro-procesos educativos dentro de la escuela y su vínculo con las dinámicas sociales de desigualdad, poder y control en relación al conocimiento es clave a la hora de construir un proyecto de apoyo escolar contra la desafección y el fracaso escolar. En este artículo, presentamos las bases del proyecto de apoyo escolar «Enxaneta» así como sus resultados después de un año de su implementación en 154 niños y sus familias de la comarca de Osona (Cataluña). Este proyecto, diseñado y promovido desde su inicio entre el Consejo Comarcal, la Universidad de Vic-UCC, 12 ayuntamientos y 15 direcciones de escuela, quiere coproducir un apoyo a niños/as de los primeros cursos de primaria que obtienen notas bajas. El *target* de niños es entre primero y tercer curso de primaria (7-9 años) con notas medianas entre 3 y 6 sobre 10 en las materias instrumentales (lengua y matemáticas). El proyecto se desarrolla a través de una mentoría profesional que llevan a cabo graduados en magisterio, educación social o psicología, elegidos y formatos específicamente por el proyecto (30 horas iniciales más formación de 2 horas mensuales específicas). Y que incluye cuatro tardes a la semana de un mentor/a con 2 niños durante 1'30 horas, más una sesión semanal con todos los niños, sus padres y/o madres y algún maestro de la escuela. El planteamiento de este proyecto se fundamenta en la idea de las pedagogías mixtas (Morais, 2002) que tienen que ser las que permitan que las familias y la escuela construyan puentes sobre las diferencias y las desigualdades entre sus códigos y pedagogías respectivas (Bernstein, 1971; 1973a; 1973b; 1990; 1997): elaborado y restringido; agregado e integrado; visibles e invisibles. Y con esto, el proyecto propone no sólo prevenir la desafección y el eventual futuro fracaso escolar, sino que también se plantea como hipótesis subvertir desigualdades (familiares) de partida y que los niños del proyecto (grupo diana 154 niños y niñas y sus familias) mejoren más

que sus compañeros de clase (grupo control de 1297 niños) en la evolución de notas y de las pruebas de competencias básicas entre octubre de 2015 (pre-test) y el mayo de 2016 (post-test). Veamos en primer lugar los fundamentos teóricos del proyecto y de su hipótesis.

2. Construir puentes entre códigos, pedagogías y espacios de socialización para subvertir desigualdades escolares. Bases teóricas del proyecto de apoyo escolar «Enxaneta»

Basil Bernstein construyó su teoría de la transmisión cultural y la socialización basándose, fundamentalmente, en tres conceptos clave: currículum, pedagogía y evaluación. Él mismo los definía diciendo que: «Curriculum defines what counts as valid knowledge, pedagogy defines what counts as valid transmission of knowledge, and evaluation defines what counts as a valid realization of the knowledge on the part of the taught» (1973b, p. 85). Para Bernstein, el *qué* se transmite en educación, el *cómo* se transmite y su *evaluación* están estrechamente relacionados con elementos macro como por ejemplo las diferentes clases sociales, la división social del trabajo, las desigualdades, el control o las relaciones de poder. Para el autor inglés, la escuela no es un plácido lugar de consenso como los funcionalistas primero y actualmente muchas de las aproximaciones de la Nueva Gestión Pública quieren hacer creer. La escuela, como la sociedad, es un lugar de conflicto, de choque cultural y social y donde se dan relaciones de poder desiguales. Por eso, con Nancy Fraser, el punto de partida del proyecto «Enxaneta» es el de entender la desafección y el fracaso escolar sobretodo como una “injusticia cultural” entendiendo que «School institutionalized patterns of cultural value generate misrecognition and status inequality for particular children and families» (Fraser, 2008, p. 12). Según nuestro punto de partida, la desafección y el fracaso escolar no son resultados erróneos de un proceso educativo neutro sino, claramente, procesos que nos indican que en la escuela hay “injusticia cultural” que el proyecto quiere contribuir a subvertir.

Bernstein, con su sistema dicotómico de organización de las pedagogías y los códigos, nos permite hacer un mapa claro (y en algunos momentos quizás demasiado simple) de lo que podemos denominar el «choque cultural» entre la escuela y las familias de clase trabajadora y/o de origen extranjero que está en la base de la injusticia cultural que es la desafección y el fracaso escolar. Veamos tres dimensiones complementarias (Bernstein, 1973a; 1973b; 1990). Parece claro, en primer lugar, que la escuela trabaja desde una pedagogía institucional entendida como «aquella que se lleva a cabo en lugares

oficiales, con proveedores acreditados y donde los educandos están organizados como grupo o categoría» (Bernstein, 1997, p. 25). Por su parte, la familia acostumbra a educar desde una pedagogía segmental, informal, de relaciones frente a frente, que se da en la vida cotidiana, y que muchas veces tiene un contenido o voluntad educativa implícita. En segundo lugar, podemos ver como la escuela se comunica y educa desde un código sociolingüístico elaborado, tanto en cuanto a los elementos lingüísticos (riqueza de vocabulario, complejidad gramatical, abstracción, lenguaje explícito y expositivo, etc.) cómo en cuanto a los elementos socializadores (centrado en la persona, en los argumentos, individualizador, etc.). Este código elaborado, acostumbra a generar incomprendimientos en aquellas familias de clase trabajadora y/o origen extranjero que acostumbran a comunicarse y educar desde un código restringido. Es decir, para un tipo de lenguaje particular, contextual, pleno de significados implícitos y más narrativo, que a la vez está relacionado con un modelo socialización más posicional, basado en los roles y no tanto en las personas, en la autoridad y no tanto en el argumento y con mucho peso de la familia y la comunidad como elementos clave en ninguna parte del individuo. Finalmente, en tercer lugar, podemos ver como estas familias acostumbran a educar desde una pedagogía visible con unas prácticas pedagógicas y una clasificación fuertes mientras que la escuela lo hace, cada vez más, desde una pedagogía invisible con prácticas y clasificación débil. Esto implica que las relaciones de jerarquía entre adultos y niños; las secuencias y los ritmos de aprendizaje; las reglas de control y disciplina; las formas de evaluación, recompensa y castigo; etc. tienden a ser claramente diferenciadas en los dos contextos socializadores. Facilitando, como constatan desde hace decenios las investigaciones, la desafección escolar (entente como el sentimiento de extrañeza y de incomprendimiento del qué y del cómo escolar), el fracaso escolar (entendido como la no graduación de la educación obligatoria) y el abandono escolar prematuro (no seguir cursando estudios postobligatorios entre los 18 y los 24 años) de determinados colectivos de niños y niñas. Sobre todo, los vinculados a familias de clases trabajadoras y/o de origen extranjero (Fernández Enguita, Mena y Rivière, 2011; OCDE, 2015).

Así pues, nos encontramos ante un choque cultural entre la escuela y determinadas familias de clase trabajadora y/o de origen extranjero, que tiene varias dimensiones y que las herramientas analíticas construidas por Bernstein (1973a; 1973b; 1997) nos han ayudado a identificar y, sobre todo, a conocer como operan de manera práctica y cotidiana en la escuela. Este choque cultural cotidiano en relación a: las diferentes formas de socialización entre institución

escolar y familias; los diferentes códigos y pedagogías; los diferentes contenidos y formas de evaluación; etc. analizado por Bernstein y otros autores (Bourdieu, 1997; Bonal 1998; Bonal y Tarabini 2016; Lahire, 1995; Lareau, 2003; Vincent, 2017; Vincent y Baile 2006) es el elemento clave que el proyecto «Enxaneta» quiere contribuir a combatir. Un choque cultural estructural que está en el origen de la (re)producción escolar cotidiana de las desigualdades escolares y, por lo tanto, de los procesos de desafección y fracaso escolar por parte de los niños de determinadas familias. Retomando la perspectiva de Bernstein, Bautier (2006, p.9) definen este choque cultural desde una mirada relacional que propone entenderlo:

Como una confrontación entre, de una parte, las características y las disposiciones sociocognitivas y sociolingüísticas de los alumnos, que están ligadas a sus modelos de socialización no escolares (sobre todo familia y grupo de iguales) y que los preparan y los disponen de manera desigual a la hora de hacer frente a los requisitos del aprendizaje escolar. Y de la otra parte, la opacidad y el carácter implícito de estos requisitos, los modos de funcionamiento del sistema educativo, las prácticas profesionales y las formas de trabajo que se exigen a los alumnos.

El choque cultural entre aquellos niños/as, las familias de los cuales están familiarizados y conocen los códigos, los requisitos y las pedagogías escolares y las que no es, como decíamos, una situación de injusticia cultural. Sobre todo, porque estas proximidades o distancias restan invisibilizadas por un trato escolar homogéneo (que no igual): trata a todo el mundo de manera indistinta. Este trato hace que, aparentemente, el fracaso escolar sea un error o una dificultad individual del niño y su familia por el no seguimiento de la dinámica, el contenido, la pedagogía, el modelo de socialización, las tareas y las evaluaciones escolares. Unas pautas escolares que se presentan como naturales o neutras, a pesar de están estrechamente ligadas a los códigos y pedagogías de la clase mediana autóctona de cada territorio.

Finalmente, después de este brevísimo repaso de algunos de los puntos clave de la propuesta analítica de Bernstein para comprender como se dan los micro procesos de choque cultural y socializador entre un grupo de niños/as y la escuela, aparece una pregunta clave a la que, a parecer nuestro, la sociología de la educación también tiene que contribuir a dar respuesta: una vez hecho el diagnóstico, qué se puede hacer para combatir este choque cultural entendido como injusticia

cultural y que (re)produce cotidianamente los procesos de desigualdad escolar como la desafección o el fracaso? Para contribuir a dar respuesta a esta pregunta se construyó el proyecto «Enxaneta» basado en el marco teórico que acabamos de explicar. En el siguiente apartado, se exponen el problema, los objetivos y las bases metodológicas que han orientado el proyecto «Enxaneta» para como combatir la producción de desigualdades escolares a la escuela primaria. Un proyecto con el objetivo final de generar las condiciones de posibilidad de una igualdad de oportunidades, de procesos y de resultados reales para todo el alumnado de la comarca de Osona (Demeuse y Baye, 2005).

3. Metodología

3.1 Problema, proyecto y grupo diana

El Proyecto «Enxaneta» nace de la necesidad de repensar las prácticas de apoyo escolar que se llevan a cabo hasta el momento en Osona y que estaban basadas en la respuesta espontánea, voluntarista, voluntaria y sin orientación teórica que cada municipio daba de manera aislada a la necesidad de apoyo escolar de determinados niños y niñas que sufren la desafección y/o el fracaso escolar. Así, surgido de la demanda del Consejo Comarcal, varios ayuntamientos y direcciones de escuela, estos agentes demandan a la universidad que los acompañe en un proceso conjunto para repensar los apoyos escolares que se daban y construir uno nuevo más fundamentado y más efectivo (Collet, Jiménez y Naranjo, 2016). Es decir, con capacidad real de prevenir y revertir los procesos de desafección escolar. Este proceso de debate y de co-construir conjuntamente los diferentes actores un nuevo modelo de apoyo escolar dura 2 cursos (2013-14 y 2014-15) y el resultado es el proyecto «Enxaneta». Un proyecto de apoyo escolar fuera del horario lectivo que tiene por objetivos:

- a) Contribuir significativamente a la mejora de los resultados académicos del alumnado del programa a través de la mejora de sus competencias básicas.
- b) Empoderar a las familias del alumnado del programa para que puedan acompañarlos en el apoyo escolar de manera autónoma.
- c) Dar a conocer al alumnado y sus familias los recursos educativos y socioculturales del entorno y facilitarles su uso cotidiano.
- d) Contribuir al debate (auto)crítico en las escuelas en relación con su rol en la reproducción de las desigualdades sociales existentes y los mecanismos concretos que lo facilitan.

El grupo diana del proyecto «Enxaneta» son los alumnos de entre primero y tercer curso de educación primaria, que sus resultados académicos se sitúan, aproximadamente, entre el 3 y el 6 (sobre 10) en las competencias básicas correspondientes a su curso en lectura, comprensión, expresión (catalán y castellano) y operaciones y resolución de problemas (numeración y cálculo; espacio y medida; relaciones y cambio) y preferiblemente, pero no únicamente, de familias de clase trabajadora y/o origen extranjero. La justificación de esta población diana es doble. Por un lado, sabemos por la investigación que si los alumnos llegan a cuarto-quinto de primaria sin un dominio mínimo de las competencias básicas, especialmente la de comprensión lectora, la tendencia a su desafección aumenta de manera considerable puesto que no disponen de las herramientas para seguir el curso académico (Cebolla, 2014; Collarín, Besalú, Feudo y Torcido, 2014; Dyson y Squires, 2016; Fernández Enguita, Mena y Rivière, 2011). Estos criterios se concretaron en una población diana del proyecto que describimos a continuación en comparación con los niños del grupo control, es decir, de aquellos niños y niñas de las mismas aulas que el alumnado enxaneta pero que no participan en el proyecto. Todos los datos se han obtenido con un cuestionario sobre las condiciones socioeconómicas de las familias que se han pasado a los padres y madres.

En primer lugar, en relación al trabajo de los progenitores, podemos ver como el 31.2% de los niños enxaneta tienen un padre con trabajo profesional frente al 36.5% de los niños no enxaneta. En el caso del trabajo de la madre, sólo hay un 8.4% de madres de los niños enxaneta con categoría profesional enfrente el 17.7% de los niños no enxaneta. Hay una diferencia estadísticamente significativa ($p\text{-value} \leq 0.001$) en las ocupaciones de las madres. En segundo lugar, si cogemos la variable de cuántos libros tienen en casa, podemos ver que el 68.6% de los hogares de los niños enxaneta afirman que sin o pocos, un porcentaje muy superior a los de los niños no enxaneta (44.9%). La diferencia entre los libros que tienen en casa suya los niños enxaneta y los no enxaneta también es significativa ($p\text{-value} \leq 0.001$). En tercer lugar, respecto al origen de los niños medido por el país de nacimiento de la madre, el 21.4% de los niños enxaneta tienen la madre nacida en el Marruecos (primer país de origen de los inmigrantes en Cataluña), en cambio los niños no enxaneta este porcentaje se reduce al 12.8%. También existen diferencias significativas respecto al país de nacimiento de la madre ($p\text{-value} \leq 0.01$). Podemos ver los datos sociodemográficos de los niños y familias enxaneta y no enxaneta a la Mesa 1.

Cuadro 1. Resumen de las características de los niños enxaneta y no enxaneta.

	Enxaneta	No enxaneta	p- value
Sexo			
<i>Niñas</i>	45.3	46.5	0.798
<i>Niños</i>	54.7	53.5	
Origen de la madre			
<i>Cataluña</i>	49.4	48.3	0.004*
<i>Marruecos</i>	21.4	12.8	
<i>Otros</i>	29.2	38.2	
Tipo de ocupación padre			
<i>Gerencia y profesionales</i>	2.6	9.2	0.011*
<i>Intermedios</i>	39.5	40.3	
<i>Rutinas, manuales y parados</i>	57.9	49.5	
Tipo de ocupación madre			
<i>Gerencia y profesionales</i>	8.4	17.7	<0.001*
<i>intermedios</i>	19.7	20.7	
<i>Rutinas,manuale y parados</i>	71.9	61.6	
Libros en casa			
<i>Sin libros o pocos libros</i>	68.6	44.9	<0.001*
<i>Una estantería</i>	22.6	36.1	
<i>Dos o más estanterías</i>	8.8	19.0	
Número de alumnos	154	1683	

Los datos representan porcentajes. P-value of χ^2 test. Con * diferencias significativas.

Fuente: Elaboración propia.

Así, pues, podemos constatar que los niños y niñas del proyecto tienen un punto de partida socioeconómico claramente inferior al de sus compañeros de aula, algo que los sitúa, a nivel de patrón estadístico, en un mayor riesgo de sufrir fracaso escolar a través de todos los procesos y mecanismos de alejamiento y desafección escolar que antes hemos visto. Por lo tanto, estos niños, tienen mayores probabilidades de vivir procesos de desafección escolar ligada a una lejanía más grande de la pedagogía institucional escolar y de su código sociolingüístico elaborado, de su pedagogía invisible y de su marco y clasificación débil. Por eso el proyecto se centra en estos niños cuando justo se está construyendo esta lejanía y esta desafección. Por otro lado, hemos descartado aquel pequeño número de niños que presentan situaciones de gran alejamiento y de grandes dificultades en relación con lo escolar ya en estas edades tempranas, porque acostumbran a estar relacionados con realidades sociales y familiares muy complejas, altamente

vulnerables y que requieren de un trabajo integral que escapa a las posibilidades del proyecto. Además, como demuestra la investigación, este tipo de programas de apoyo escolar con mentoría acaban por generar pocas mejoras en este tipo de situaciones de alta complejidad social (Alegre, 2015, p. 11). Para dar respuesta a este problema, estos objetivos y este grupo diana, el proyecto se propone, en relación al marco teórico expuesto, una serie de innovaciones metodológicas

3.2 Innovaciones metodológicas

3.2.1. Empezar el apoyo educativo antes

Sabemos por la investigación que los primeros años de vida son claves para la construcción de las condiciones de posibilidad del aprendizaje (Cebolla, 2014; Esping-Andersen et. al., 2012; Heckman, 2011; Heckman y Masterov, 2007; OCDE, 2015). Así, toda política de apoyo escolar que se dirija a los niños hasta los 10 años deviene, *de facto*, una política de prevención del fracaso y el abandono escolar. La investigación nos indica la importancia de entornos de calidad, estimulantes y estables en edades tempranas, puesto que sus efectos positivos se mantienen a lo largo de toda la vida en términos de éxito escolar, continuidad educativa y mejores trabajos de adulto. Por eso, nuestro proyecto se propone como una política de prevención de la desafección y el fracaso escolar que se implementa mucho antes de lo que es habitual en Cataluña y España (a partir de ciclo superior) (Alegre, 2015). «Enxaneta» trabaja entre primero y tercero porque es cuando se introducen y se consolidan las competencias básicas y, por lo tanto, también cuando se construye y se produce, en relación a determinados grupos de alumnos, el choque cultural, el alejamiento y la desafección escolar en las diferentes dimensiones y a través de los diferentes mecanismos que hemos expuesto con Bernstein. Por eso, el primer fundamento metodológico del proyecto «Enxaneta» es entenderlo como un proyecto de prevención que empieza el trabajo de apoyo escolar en edades tempranas cuando el choque cultural y la desafección escolar se están construyendo en relación a la adquisición de competencias básicas.

3.2.2. Mentoría profesional

La mentoría de apoyo escolar tiene una larga tradición en el mundo anglosajón, sobre todo en el trabajo con o entre jóvenes, pero no es así en Cataluña o España donde las primeras iniciativas en este ámbito empezaron hace unos 10-15 años. La mentoría ha sido a menudo evaluada como una estrategia con posibilidades reales de contribución

al bienestar de los niños y jóvenes, a su inclusión y también a la prevención y/o lucha contra el fracaso escolar si cumplen determinadas características (Alegre, 2015; Simõse y Alarcão, 2011). A parecer nuestro, y siguiendo el modelo teórico de Bernstein sobre qué es y cómo se produce la desafección escolar, definimos el rol de la mentoría del proyecto «Enxaneta» como los profesionales que construyen puentes entre códigos, pedagogías y agentes socializadores. Y que lo hacen tanto en la sesión con niños y niñas (un mentor - 2 niños durante 1'30h semana - 29 semanas por curso) cómo en la de niños y familias trabajando aquello escolar con el apoyo de mentores y maestros (2 horas/semana - 29 semanas año). Estos puentes tienen que ver con crear las condiciones para que los niños puedan ser aprendices activos y esto se genera con un tipo de mentoría que se practica de acuerdo con cinco elementos clave (Bernstein, 1990; Morais, 2002):

a) «Bernstein repeatedly argued that successful learning depends to a great extent on the weak framing on pacing, that is, on conditions where children have some control over the time of their acquisition (...) For that reason, only those children who have access to a second site of acquisition have been likely to succeed» (Morais, 2002, p. 560). Para los niños y niñas del proyecto «Enxaneta», la familia quizás no puede ser este segundo espacio como para muchos otros niños, pero sí que lo puede ser la mentoría. Un tiempo, precisamente, donde los niños pueden controlar los ritmos de sus aprendizajes sin presiones. El proyecto, quiere ser temporalmente este segundo espacio para los niños y las familias porque, a través del puente del proyecto, ellas mismas puedan ser este segundo espacio para todos sus hijos e hijas. En este sentido, también hay que destacar que se quiere impactar en el conjunto del sistema familiar y se prioriza la entrada de hermanos/as mayores al proyecto porque los aprendizajes de los padres y madres puedan beneficiar también a los otros hermanos/as.

b) «Other characteristics of pedagogic practice may create conditions for weakening the framing of pacing is when the process of transmission-acquisition is characterised by a weak classification between the various scientific contents to be learned» (Morais, 2002, p. 561). Un ejemplo de estos puentes entre áreas en «Enxaneta» es cuando en una de las mentorías se trabajaban la lectura, las matemáticas y la geografía conjuntamente a partir de las listas de clasificación de la liga española de fútbol y, especialmente, de los cuadros de delanteros con más goles marcados. La mentoría también se entiende como un puente entre contenidos, materias y áreas.

c) «A weak classification of spaces (...) and a weak framing of the hierarchical rules creates a context where children can question,

discuss and share ideas thus straightening the framing of evaluation criteria» (Morais, 2002, p. 561). Estas dos características ententes como facilitadores de puentes entre aquello escolar y aquello familiar, fueron incorporadas por los mentores tanto a la sesión con niños como con las familias.

d) Finalmente, Morais expone que «a close relation of communication between academic and non-academic discourses has the potential to make knowledge more meaningful, more understandable and applicable» (Morais, 2002, p. 561). Aquí la mentoría acontece el puente entre aquello académico y aquello no académico, traduciéndolos mutuamente y a la vez reconociéndolos los dos como valiosos. Con el objetivo de evitar la incompreensión familiar de aquello escolar como una de las fuentes de desafección escolar.

3.2.3. Trabajo con familias

Para avanzar contra la reproducción generacional del fracaso escolar, hace falta no sólo trabajar con el alumnado con vulnerabilidades, sino también con sus familias. A pesar de ser sólo una estrategia de apoyo escolar, el proyecto trabaja desde la perspectiva de la empoderamiento (Kagan, Burton, Duckett, Lawthom y Siddiquee, 2011) que busca acompañar las personas y las familias a reconocer y potenciar sus saberes, capacidades y habilidades, que los permitan acceder y disponer de una agencia y un control vital y académico propio (Bernstein, 1990; Freire, 1973). Empoderar implica siempre un proceso de aprendizaje que trae hacia el reconocimiento y la conciencia de las propias capacidades individuales y colectivas, y al ejercicio de estas desde la propia agencia (Bacquéy Biewener, 2013). Esto implica, por ejemplo, valorar la diversidad lingüística y cultural y promover el (re)conocimiento de las lenguas maternas; implicar activamente los progenitores en todos los procesos educativos; trabajar desde la idea que aprender es construir conexiones horizontales que permiten aplicar una competencia en entornos diversos y que las conexiones horizontales son más fáciles cuando el aprendizaje es culturalmente y socialmente cercano (contextualizado) cómo en las sesiones de familias; etc. Aquí el proyecto realiza la función de puente entre unas familias que saben cosas y tienen capacidades y un mundo escolar que a menudo no los reconoce como sabientes ni como capaces (mirada del déficit). Y las sesiones con niños/as, familias, mentores/as y maestros/as han servido, precisamente, para construir estos puentes y que los docentes y las familias, en un contexto informal y de pequeño grupo, pudieran acercarse mutuamente de manera física y simbólica. Y con esto, incluirlos y sentirse incluidos en “lo escolar”; y reconocer y ser

reconocidos como sabientes, competentes y capaces también en este ámbito. Con Bernstein (2000) y Dubet (2002) podemos decir que el puente del «Enxaneta» ha servido para hacer entrar físicamente y simbólicamente las familias (profanas) al espacio sagrado escolar, compartirlo con los maestros y mentores y, con esto, hacerlo más cercano, menos extraño y más comprensible. Y cómo veremos seguidamente, también cuestionar elementos escolares que facilitan el alejamiento y la desafección de estos niños y familias.

3.3.4. Transformar expectativas, transformar el lenguaje

Desde hace decenios (Bernstein, 1997; Rosenthal y Jacobson, 1968), la investigación nos indica que las expectativas de clase, género y etnia condicionan qué se enseña, como se enseña, como se habla a los alumnos (y familias), como se relacionan con los maestros y cómo se los evalúa. Cuantas menos expectativas tienen los docentes, más control, más relaciones y evaluaciones jerárquicas, menos negociación, más pasividad del alumnado es esperada, etc. Y a la inversa, cuando son niños, niñas y familias de clases medias. Así, como decíamos al inicio, los análisis de Bernstein nos ayudan a comprender *como* las expectativas contribuyen a (re)producir las desigualdades en la escuela y a la vez, nos apuntan pistas sobre cómo combatirlas. Por eso, el proyecto «Enxaneta» quiere, a través de la mentoría y especialmente las sesiones con las familias, niños y maestros, romper las bajas expectativas iniciales sobre estos niños que «no se adaptan a la escuela porque tienen una cultura muy fuerte» (choque cultural) (Ballestín, 2015, p. 367). La mentoría se plantea, para docentes, familias y niños/as, como un espacio de puente entre las bajas expectativas iniciales (en función de clase, género y/o origen) y unas nuevas expectativas de unos alumnos que tienen un apoyo que los permite, por primera vez, presentar en clase deberes hechos con los progenitores, levantar la mano para responder una pregunta del maestro o sacar buena nota de una prueba. Así se rompe el círculo de la profecía autocumplida que afecta su autoconcepto y su identidad como alumnas, su motivación, su confianza, etc. (Weinstein, 2004).

3.3.5. Trabajo con escuelas

Finalmente, la última innovación metodológica es que «Enxaneta» quiere evitar una dinámica bastante presente en muchos de los apoyos escolares catalanes y españoles (Alegre, 2015): que la escuela entienda el proyecto como un espacio para «externalizar» los

niños y niñas con más dificultades sin preguntarse por las causas de estas y sin promover cambios internos para evitarlas. Esto pasa por cuestionar que los alumnos que no encajan con los procedimientos, currículums, pedagogías, tiempos, calendarios, deberes o evaluaciones establecidas escolares, sean considerados como problemáticos en una concepción que individualiza y externaliza el choque cultural expuesto. Y pasen a ser vividos como retos que permiten reexaminar y mejorar las prácticas escolares y docentes globales y para todo el alumnado. Para que esto suceda, el equipo de investigación ha realizado dos reuniones pedagógicas durante el curso con cada claustro de maestros en el cual se presentaban los fundamentos teóricos del proyecto, metodologías, etc. En estas sesiones de formación y debate, también se construía conjuntamente un plan de acciones concretas contra la desafección y el fracaso escolar de todo el alumnado en ámbitos como: los deberes, las relaciones con las diferentes familias, el tipo de pedagogía, el tipo de lenguaje o el tipo de evaluación. Y se acordaban qué acciones se harían para acercar la cultura escolar a todo el alumnado.

Así, podemos ver como las diferentes apuestas metodológicas son fruto del trabajo teórico llevado a cabo con Bernstein y otras aportaciones alrededor del choque cultural entre aquello escolar y determinadas familias-niños y cómo, en el marco de esta injusticia cultural, se (re)producen las desigualdades sociales en la escuela. Para combatir estos procesos, el proyecto «Enxaneta» quiere construir puentes entre códigos y pedagogías, entre escuela y determinadas familias para facilitar el éxito escolar de todo el alumnado a partir de repensarlos desde la idea de pedagogías mixtas (Morais, 2002; Morais y Neves, 2001). Presentamos ahora el diseño de la evaluación del proyecto y los resultados de este para ver si la hipótesis que estas actuaciones pueden reducir o, incluso, subvertir la desafección y el fracaso escolar se verifica o no.

4. Diseño de la evaluación y resultados del proyecto «Enxaneta»

La evaluación del proyecto tiene por objetivo poder contrastar si el «Enxaneta» tuvo la capacidad de reducir las desigualdades existentes entre los niños y niñas que forman parte del proyecto (grupo diana) y el resto de compañeros de clase (grupo control). Para lograr este objetivo planteamos el método de la doble diferencia en relación a notas escolares y a una prueba de competencias. «Double difference measures outcomes and covariates for both participant and non-participant in pre and post-intervention periods. Essentially this method compares treatment and comparison groups in terms of outcome

changes over time relative to the outcomes observed for a pre-intervention baseline (...) Difference is calculated between the observed mean outcomes for the treatment group and control group before and after program intervention» (Khandker, Koolwal i Samad, 2010, p. 71-72). Concretamente en nuestro proyecto, por un lado, se recogieron las notas de matemáticas y de catalán del primero y del tercer trimestre de los niños enxaneta (grupo diana N=154) y del resto de cada clase donde hay niños del proyecto (grupo control N=1683). En el **cuadro 2** podemos ver los resultados pre y post del grupo de niños enxaneta y de los no enxaneta y su evolución diferenciada en las notas escolares⁷.

Cuadro 2. Resultados de notas escolares

	Enxaneta	No enxaneta	p- value
Lengua			
<i>Pre</i>	5.18±1.05	6.42±1.45	<0.001*
<i>Post</i>	5.33±1.01	6.68±1.56	<0.001*
<i>Diferencia Pre-Post</i>	0.13±0.76	0.25±0.90	0.103
Matemáticas			
<i>Pre</i>	5.36±1.34	6.64±1.58	<0.001*
<i>Post</i>	5.50±1.28	6.89±1.69	<0.001*
<i>Diferencia Pre-Post</i>	0.11±1.12	0.26±1.35	0.332

Nota: Los datos presentados representan \pm SD de las notas. P-value of the Mann-Whitney Uno Test. A nivel estadístico, hay que decir que los resultados de las pruebas competenciales no superan un contraste de normalidad Kolmogorov-*Smirnov con corrección de Lilliefors, por este motivo se utiliza el contraste Uno de Mann-Whitney. Con * diferencias significativas. Las diferencias Pre-Cuadro resultan exactamente de la diferencia entre los valores mostrados como Pre y como Post debido a la incorporación de nuevos alumnos al programa un golpe realizada la prueba Pre.

Con los resultados del Cuadro 2 podemos constatar tres cosas. La primera es que los niños del proyecto parten de notas claramente inferiores a los no enxaneta (grupo control). La segunda es que la mejora en las notas de catalán y matemáticas al final de curso respecto del inicio es mucho más grande entre los no enxaneta que no entre los niños del proyecto. En los dos casos es casi el doble. Algo que, de entrada, muestra las limitaciones del proyecto a la hora de conseguir

que los niños demuestren de maneras escolares aquello que han aprendido de manera competencial en el proyecto. Hablamos de ello más adelante. Y la tercera es que, el hecho que los niños exaneta mejoren menos que los no exaneta durante el curso medido en notas escolares, contrasta mucho con los resultados de las pruebas competenciales como se puede ver en el Cuadro 3.

En este cuadro, se presentan los resultados pre y tabla del grupo de niños exaneta (diana) y no exaneta (control) en unas pruebas competenciales hechas *ad hoc*. Estas pruebas siguen la línea pedagógica competencial que plantea PISA y que también el gobierno catalán y español adopta en sus pruebas de 3º y 6.º

Cuadro 3. Resultados en pruebas competenciales por niños exaneta y no exaneta

	Exaneta	No exaneta	p- value
<i>Pre</i>	4.80±2.46	6.30±2.36	<0.001*
<i>Post</i>	5.78±2.45	7.10±2.25	<0.001*
Diferencia Pre-Post	0.98±2.25	0.80±2.01	0.323

Nota: Los datos presentados representan ± SD ofthe marks. P-value del test Uno Mann-Whitney. Con * diferencias significativas. Hay diferencias significativas en los resultados pre y tabla de la prueba competencial por los alumnos exaneta(P-value del test T de Wilcoxon:0.000).

A nivel global, podemos ver como, en contra del que pasaba con la mejora de las notas de catalán y de matemáticas, en la prueba de competencias, a los niños exaneta no sólo mejoran igual que los no exaneta entre la prueba de inicio y de final de curso, sino que los superan en esta mejora en 0'18 puntos de media. Esto, traducido al lenguaje de la sociología de la educación, quiere decir que el proyecto está contribuyendo a reducir desigualdades de partida entre los niños exaneta y no exaneta que son muy notables. Así, en relación al marco teórico que orienta el proyecto, podemos decir que las pedagogías mixtas del proyecto que han buscado hacer de puente entre las pedagogías y los códigos escolares y los familiares, han resultado efectivos a nivel de todos los niños y niñas exaneta. Si afinamos más en cómo ha impactado el proyecto de manera diferencial en perfiles diversos, en el Cuadro 4 podemos ver como el proyecto ha sido especialmente efectivo en el primero y segundo curso, cuando se construyen las bases de las competencias lingüísticas y matemáticas básicas, confirmando nuestra hipótesis. Así que los niños exaneta de primero mejoren en 0'59 puntos de media más que los no exaneta, si

se tiene en cuenta que sus notas de partida de las pruebas de competencias eran 1'73 puntos de media por debajo, nos parece un resultado muy relevante que confirma la capacidad del proyecto para generar mejoras significativas que reduzcan la desigualdad de partida. Por el contrario, en tercero se da una situación contraria, en la que los no exaneta mejoran más que los exaneta y en cuarto las mejoras de los niños del proyecto vuelven a ser superiores a los alumnos que no participaban.

Cuadro 4. Resultados en pruebas competenciales niños exaneta y no exaneta por curso

		Exaneta	No exaneta	p- value
Primer curso	<i>Pre</i>	5.69±2.50	7.42±2.13	<0.001*
	<i>Post</i>	7.13±2.37	8.28±1.76	0.003*
	<i>Diferencia Pre-Post</i>	1.44±2.71	0.85±2.20	0.181
Segundo curso	<i>Pre</i>	5.12±2.51	6.20±2.27	0.005*
	<i>Post</i>	6.26±1.86	7.20±2.12	<0.001*
	<i>Diferencia Pre-Post</i>	1.14±2.34	0.99±2.00	0.604
Tercer curso	<i>Pre</i>	3.26±1.97	5.03±2.20	<0.001*
	<i>Post</i>	3.72±1.82	5.84±2.19	<0.001*
	<i>Diferencia Pre-Post</i>	0.46±1.86	0.80±1.86	0.477
Cuarto curso	<i>Pre</i>	5.74±1.62	6.83±2.04	0.019*
	<i>Post</i>	6.43±2.26	7.06±2.30	0.264
	<i>Diferencia Pre-Post</i>	0.69±1.10	0.23±1.80	0.303

Nota: Los datos presentados representan as mean ± SD of the marks. P-value of the Mann-Whitney Uno Test. Con * diferencias significativas

En el Cuadro 5, todavía se puede concretar algo más a qué perfil de niños el proyecto ha sido capaz de generar más impacto. Por un lado, podemos ver como los niños exaneta mejoran 0'27 puntos más de media que sus compañeras niñas, algo que se da a la inversa entre los alumnos no exaneta. Si hablamos de los orígenes nacionales de las madres, vemos que a los niños con madres de origen marroquí son los que mejoran más a las pruebas competenciales al grupo exaneta: una mejora de 0'33 puntos de media más que los niños con madres catalanas y 0'46 de media a los otros orígenes. En cuanto a los trabajos de los

padres, los niños enxaneta que más mejoran son aquellos con trabajos paternos o maternos no cualificados, algo que no se da en los no enxaneta. Finalmente, muy en la línea de los objetivos del proyecto expuestos antes, los niños con una o pocas estanterías de libros a casa son los más beneficiados por el impacto del proyecto. Un grupo que correspondería a los niños con situaciones de clara lejanía respecto los códigos, pedagogías, formas de trabajo y objetivos escolares, pero no radicalmente alejados como los que prácticamente no tienen libros a quienes el proyecto impacta menos. Así, como conclusión, podemos decir que el perfil con más mejora respecto a los niños no enxanetas sería el de los niños (diferencia significativa al 10%), con madre de origen marroquí, padre y madre con trabajos no calificados y con poca diferencia respecto al gerentes y profesionales, y con unos cuantos libros a casa (una estantería).

Cuadro 5. Diferencia Pre-Post en las pruebas competenciales para niños y niñas enxaneta y no enxaneta por características

	Enxaneta	No enxaneta	p- value
Género			
<i>Niñas</i>	0.95±2.07	0.87±2.04	0.826
<i>Niños</i>	1.22±2.19	0.73±2.00	0.055
Origen de la madre			
<i>Cataluña</i>	0.94±2.28	0.71±1.92	0.478
<i>Marruecos</i>	1.27±2.11	1.05±2.20	0.622
<i>Otros</i>	0.81±2.33	0.85±2.05	0.889
Nivel ocupación laboral padre			
<i>Gerencia y profesionales</i>	1.00±0.81	1.06±1.77	0.950
<i>Intermedios</i>	0.76±2.40	0.61±2.01	0.681
<i>Rutinas, manuales y parados</i>	1.08±2.20	0.86±2.05	0.332
Nivel ocupación laboral madre			
<i>Gerencia y profesionales</i>	0.33±2.46	0.80±1.89	0.339
<i>Intermedio</i>	1.33±2.10	0.74±2.08	0.251
<i>Rutinas, manuales y parados</i>	0.99±2.26	0.81±2.01	0.336
Libros en casa			
<i>Sin o poco</i>	1.02±2.11	0.72±1.99	0.218
<i>Una estantería</i>	1.31±2.31	0.89±2.09	0.229
<i>Dos o más estanterías</i>	1.11±2.24	0.81±1.93	0.350

Nota: Los datos presentados representan as mean ± SD of the marks. P-value of the Mann-Whitney U Test.

De manera general, a la hora de analizar los resultados, vemos una contradicción clara. Por un lado, los niños exaneta, especialmente si son de primer curso, chicos con padres de origen marroquí y con trabajos manuales, obtienen una clara mejora en las pruebas competenciales que sus compañeros no exaneta (grupo control). Pero, por otro lado, estas mejoras en las pruebas competenciales no parecen repercutir en la mejora de las notas que la escuela pone. Unas notas en las que los niños y niñas exaneta mejoran claramente menos que los no exaneta. Según nuestra opinión, que habrá que contrastar con nuevos análisis de los resultados que el segundo año de proyecto nos proporcionará, esta contradicción tiene que ver con dos elementos. Uno, que la escuela sigue centrada en trabajar desde la perspectiva de contenidos y no tanto desde las competencias. Por lo tanto, las notas todavía tienen que ver con los resultados de pruebas sobre contenidos explicados en clase y poco con la capacidad de los niños/as de utilizar de manera autónoma y en contextos diversos, los aprendizajes adquiridos. Además, las notas también tienen que ver con otros elementos como el comportamiento, la actitud, , que no se miden en los resultados de las pruebas competenciales. En segundo término, encontramos el tema clave de las expectativas diferenciadas por clase, género y origen. Diversas investigaciones (Ballestín, 2015; Nusche, 2009) corroboran lo que por ejemplo Dunne y Gazeley (2007, p. 461) destacan:

«Our analysis shows how teachers' identifications of underachieving pupils overlapped with, and were informed by, their tacit understanding of pupils' social class position. While many teachers resisted the influence of social class, they used stereotypes to justify their practice and expectations, positioning pupils within educational and occupational hierarchies».

Creemos que mientras que, en las pruebas competenciales, los niños y niñas interaccionan directamente con los ejercicios, las notas están altamente mediadas por las expectativas diferenciadas y desiguales hacia el grupo de niños con las notas más bajas del grupo. Las maestras, ven y viven a estos niños como lejanos de la cultura, el lenguaje, los intereses, las dinámicas... escolares (Bernstein, 1973a) y por lo tanto los sitúan como “malos alumnos”. Un tipo de expectativa difícil de combatir desde un proyecto que, a pesar de su conexión con el temario escolar, los deberes, etc., no se implementa dentro de la clase y no implica un contacto directo y habitual con la maestra. Por lo tanto, como hipótesis a ser explorada los siguientes cursos, vemos que el

«Enxaneta» no ha sido capaz de generar puentes entre niños y familias, mentor y maestra que rompieran estas lejanías y expectativas desiguales en relación con las notas. Mientras sí que ha sido capaz de generarlos en los propios niños/as y familias que, aunque parten de situaciones de desafección escolar, han conseguido mejorar más que sus compañeros no enxaneta en las pruebas competenciales, a pesar de partir de situaciones escolares peores.

5. Conclusiones, limitaciones y nuevas vías de investigación

El proyecto «Enxaneta», con su foco teórico y metodológico en construir puentes entre códigos, pedagogías y lenguajes escolares y familiares a través de las pedagogías mixtas; de acontecer un segundo espacio para los niños; de trabajar con un ritmo más tranquilo; y buscar de debilitar las barreras que separan el mundo escolar del familiar (Bernstein, 1997; Morais, 2002), ha logrado generar unos impactos en el aprendizaje de los niños que han participado del mismo. Pero estos impactos, medidos con el método de la doble diferencia (pre y post, grupo diana y grupo control), han mostrado dos realidades contradictorias. Por un lado, a nivel de mejora de notas, los niños enxaneta han avanzado menos que los no enxaneta. Por el otro, en las pruebas de competencias, han sido los enxaneta los que de manera clara han mejorado más que los no enxaneta. Y esta mejora ha sido sensiblemente remarcable en primero, y en chicos con padres de origen marroquí, trabajos no cualificados y pocos libros a casa. Esta contradicción, a la espera de ser analizada con más detalle con los resultados del segundo año de proyecto, se explican de manera hipotética a partir de dos elementos: que la escuela catalana posiblemente sigue trabajando de manera real más centrada en los contenidos a pesar de que los decretos y leyes hablan de trabajo por competencias. Y en relación a expectativas diferenciadas y desiguales por parte de los maestros. Estos, tratan a los niños/as enxaneta en función de su condición de clase social y de etnia como alejados de aquello escolar, y mantienen estas expectativas desiguales aunque en el marco de unas pruebas competenciales los resultados sean inversos.

Estos resultados nos hablan, por un lado, de la capacidad del proyecto para generar impactos significativos en la lucha contra las desigualdades escolares. Pero por la otra, de sus dificultades a la hora de entrar los puentes, las pedagogías mixtas, los vínculos, las expectativas elevadas... que se han generado entre niños, mentores y familias a la dinámica ordinaria escolar. Que es donde se generan las desigualdades de notas que el proyecto no ha conseguido subvertir. Por eso, una pista clara de mejora es el trabajo del «Enxaneta» para ampliar

a la escuela sus principios y formas de trabajo que hemos definido con Bernstein y Morais. Trasladar las nuevas formas de trabajo educativo-familiar que el «Enxaneta» ha generado como proyecto de apoyo escolar fuera del horario lectivo es, a parecer nuestro, el reto más importante para el siguiente curso del proyecto. Y todo esto, con el objetivo de ampliar los impactos positivos en la lucha contra las desigualdades escolares.

Bibliografía

- Alegre, M.A. (2015) *Són efectius els programes de tutorització individual com a eina d'atenció de la diversitat?*. Barcelona, Ivàlua i Fundació Jaume Bofill.
- Bacqué, M.H.; Biewener, C. (2013) *L'empowerment, una pratique emancipatrice*. Paris, La Découverte.
- Ballestín, B. (2015) «De “su cultura es muy fuerte” a “no se adapta a la escuela”: alumnado de origen inmigrante, evaluación y efecto Pigmalión en primaria». *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* (València, Universitat de València), 8 (3), p. 361-379.
- Bautier, É. Dir. (2006) *Apprendre l'école, apprendre à l'école*. Lyon, Chronique sociale.
- Bernstein, B. (1971) «On the classification and framing of educational knowledge», a Young, M. [ed.] *Knowledge and Control*. Londres, Collier-MacMillan, p. 47-69.
- Bernstein, B. (1973a) *Class, Codes and Control, vol. 1: Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. London, Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1973b) *Class, Codes and Control, vol. 2: Applied studies towards a sociology of Language*. London, Routledge & Kegan Paul
- Bernstein, B. (1990) *Class, Codes and Control, vol. 4: The Structuring Of Pedagogic Discourse*. London, Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1996) *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, research and critique*. Maryland, Rowman & Littlefield.
- Bernstein, B. (1997) «Conocimiento oficial e identidades pedagógicas» a M. Goikoetxea, J; García, J. [coords.] *Ensayos de pedagogía crítica*. Madrid, Popular, p. 11-28.
- Bernstein, B. (2000) *Class, Codes and Control, Volume V: Pedagogy, Symbolic Control and Identity*, Oxford, Rowman & Littlefield.
- Bonal, X. (1998) «La sociología de la política educativa». *Revista de Educación* 317, 185-202.
- Bonal, X.; Tarabini, A. (2016) «Being poor at school: Exploring conditions of educability in the favela». *British Journal of Sociology of Education* 37(2), p. 212-229.
- Bourdieu, P. (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama.
- Cebolla, H. (2014) «Previous school results and social background: compensation and imperfect information in educational transitions».

- European Sociological Review* (Oxford, University of Oxford), 30 (2), p. 207-217.
- Collet, J.; Besalú, X.; Feu, J.; Tort, A. (2014) «Escuelas, familias y resultados académicos: Un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito de todo el alumnado». *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* (Granada, Universidad de Granada), 18 (2), p. 7-33.
- Collet, J.; Jiménez, V.; Naranjo, M. (2016) «Projecte Enxaneta. Suport escolar per a l'èxit de tot l'alumnat». *Temps d'Educació* (Barcelona, Universitat de Barcelona), 50, p. 155-170.
- Demeuse, M.; Baye, A. (2005) «Pourquoi parler d'équité ?» a Demeuse, M. [ed.] *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles, De Boeck., p. 150-170.
- Dubet, F. (2002) *Le déclin de l'institution*. París, Seuil.
- Dunne, M.; Gazeley, L. (2007) «Teachers, social class and underachievement». *British Journal of Sociology of Education*, 29(5), p. 451-463.
- Dyson, A.; Squires, G. (2016) *Early school leaving and learners with disabilities and/or Spetian Education Needs*. Brussels, European agency for special needs and inclusive education.
- Esping-Andersen, G.; Garfinkel, I.; Han, W.J.; Magnuson, K.; Wagner, S.; Waldfogel, J. (2012) «Child care and school performance in Denmark and the United States». *Children and Youth Services* (Los Angeles, University of California), 34 (3), p. 576-589.
- Fernández Enguita, M.; Mena, L.; Rivière, J. (2011) *Fracàs i abandonament escolar a Espanya*. Barcelona, Fundació La Caixa.
- Fraser, N. (2008) *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*. Nova York, Columbia University Press.
- Freire, P. (1973) *La Educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Graizer, O.; Navas, A. (2011) «El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en Didáctica y Organización Escolar» [Basil Bernstein's Theory as Research Methodology in Curriculum Studies and Educational Policy Studies]. *Revista de Educación*, 356, p. 133-158.
- Heckman J.; Masterov, D.V. (2007) «The Productivity Argument for Investing in Young Children», *Review of Agricultural Economics*, 29 (3), p.446-493.
- Heckman, J. (2011) «The Economics of inequality. The value of early childhood education», *American Educator* (Chicago, American Federation of Teachers), 35 (1), p. 31-35.
- Kagan, C.; Burton, M.; Duckett, P.; Lawthom, R.; Siddiquee, A. (2011) *Critical Community Psychology*. London, Blackwell.
- Khandker, S.; Koolwal, G.; Samad, H. (2010) *Handbook on impact evaluation*. New York, World Bank.
- Koustourakis, G.; Zacharos, K. (2011) «Changes in school mathematics knowledge in Greece: a Bernsteinian analysis». *British Journal of Sociology of Education*, 32 (3) p. 369-387.

- Lahire, B. (1995) *Tableaux de familles*. Paris, Seuil.
- Lareau, A. (2003) *Unequal childhoods*. Berkeley, UCP.
- Maton, K. (2013) *Knowledge and knowers*. London, Routledge.
- Maton, K.; Hood, S.; Shay, S. (2015) *Knowledge-building*. London, Routledge.
- Morais, A.; Neves, I. (2001) «Pedagogical social contexts: Studies for a sociology of learning», a Morais, A.; Neves, I.; Davies, B.; Daniels, H. [Eds.] *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research*. New York, Peter Lang.
- Morais, A. (2002) «Basil Bernstein at the Micro Level of classroom». *British Journal of Sociology of Education*, 23 (4), p. 559-569.
- Navas, A. (2008) *Estudio de la práctica pedagógica en garantía social*. València, Universitat de València. Departament de Didàctica i Organització Escolar (tesi doctoral).
- Nusche, D. (2009) *What Works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options*. Paris, OECD (Education Working Papers), 22.
- OCDE. (2015) *Starting strong II: Early childhood education and care*. Paris, OCDE.
- Portes, A.; Aparicio, R.; Haller, W.; Vickstrom, E. (2010) «Moving Ahead in Madrid: Aspirations and Expectations in the Spanish Second Generation». *International Migration Review* (Nova York), 44 (4), p. 767-801.
- Ribeiro-Pedro, E. (1981) *Social Stratification and Classroom Discourse. A Sociolinguistic Analysis of Classroom Practice*. Lund, CWK Gleerup.
- Rochex, J.Y.; Crinon, J. (2011) *La construction des inégalités scolaires*. Rennes, PUR.
- Rosenthal, R; Jacobson, L.F. (1968) «Teacher expectation for the disadvantaged» *Scientific American*, 218 (4), 3-9.
- Simões, F.; Alarcão, M. (2011) «A eficácia da mentoria escolar na promoção do desenvolvimento socioemocional e instrumental de jovens». *Educação e Pesquisa*, 37 (2), p. 339-354.
- Van Voorhis, F.; Maier, M.; Epstein, J.; Lloyd, Ch. (2013) *The Impact of Family Involvement on the Education of Children Ages 3 to 8. Focus on Literacy and Math Achievement Outcomes and Social-Emotional Skills*. New York, MDRC.
- Vincent, C. (2017) «The children have only got one education and you have to make sure it's a good one': parenting and parent-school relations in a neoliberal age». *Gender and Education*, 29 (5), p. 541-557.
- Vincent, C.; Ball, S. (2006) *Childcare, Choice and Class Practices: Middle Class Parents and their Children*. Abingdon, Routledge.
- Weinstein, R. S. (2004) *Reaching higher: The Power of Expectations in Schooling*. Cambridge, Harvard University Press.
- Young, M. (1971) *Knowledge and control*. London, Macmillan.

¿Qué hay entre las políticas de inclusión y las prácticas pedagógicas en la escuela?

What is there between inclusion policies and the pedagogical practices in the schools?

Maura Corcini Lopes
(UNISINOS) - maura@unisinós.br

Resumen:

A partir de la pregunta planteada en el título, este artículo analiza cómo los profesores interpretan y traducen las políticas educacionales de inclusión en las escuelas. Para esto, se cruzan datos producidos en dos investigaciones: una, sobre políticas y prácticas de gobierno de la población con discapacidad, creadas a finales de 1990 hasta el año 2015 en Brasil; la otra, sobre saberes y prácticas pedagógicas narradas por 57 profesores de escuelas públicas en nueve estados brasileños. Para el análisis del material, fueron tomados los conceptos de *educacionalización de lo social*, de *sociedad educativa* o *sociedad de aprendizaje*. Se afirma percibir dos paradojas en las narrativas de los profesores: el primero está en el hecho de los profesores afirmar que los alumnos no aprenden, mientras que los sectores sociales y compañeros de la escuela declaran que todos aprenden y pueden desarrollar competencias válidas en el mundo de hoy; el otro acontece cuando profesores, de tanto afirmar que no están preparados para incluir, acaban cometiendo la in/exclusión al delegar a terceros la función de educar para vivir en sociedad. Se concluye que la ampliación de las funciones de la escuela está asociado al festejo del aprendizaje, fenómeno típico de la sociedad del aprendizaje.

Palabras clave:

Políticas de Inclusión – Profesores – Aprendizaje – Educacionalización de lo Social

Abstract:

From the question posed in the title, this paper analyzes the way that teachers have interpreted and translated the educational inclusion policies in the schools. In order to do that, data from two investigations were crossed: one was about policies and practices designed by the end of the 1990s until 2015 for governing the population with disabilities in Brazil; the other was about pedagogical knowledges and practices reported by 57 teachers working in public schools in nine Brazilian states. The concepts of *educationalization of the social*, *educative society* or *learning society* were taken in the analyses. Two paradoxes were noticed in the teachers' narratives. The first is that the teachers state that the students do not learn, while the social sectors and school partners claim that everybody learns and is able to develop valid competences in the present world. The other is seen when the teachers, after claiming they are not prepared to include students, end up carrying out inclusion by

delegating to third parties the function of educating to live in society. It has been concluded that the broadening of school functions is associated with the aggrandizement of learning, a phenomenon that is typical of a learning society.

Keywords:

Inclusion Policies – Teachers – Learning – Educationalization of the Social

Fecha de recepción: 14 de Octubre de 2018

Fecha de aprobación: 16 de Noviembre de 2018

¿Qué hay entre las políticas de inclusión y las prácticas pedagógicas en la escuela?

Introducción

La pregunta *Qué hay entre las políticas de inclusión y las prácticas pedagógicas en las escuelas brasileñas* no es retórica. La misma surge a mediados del año 2012, cuando investigadores preocupados con las condiciones en que la inclusión escolar estaba aconteciendo en Brasil, comienzan a indagar sobre cómo las políticas son traducidas en las escuelas públicas de diferentes regiones del país. El grupo estaba finalizando el sondeo de las políticas de inclusión en el país y problematizando la situación actual de las personas con discapacidad en edad escolar. También estaba finalizando el sondeo de programas gubernamentales, asociados o no con empresarios y ONGs, orientados a aquellos que se encontraban al margen de la escuela debido a las condiciones de pobreza y de pobreza absoluta en que vivían. Se cuestionaban las condiciones de las escuelas para cumplir la Constitución Brasileña de 1988, que afirma la igualdad de todos ante la Ley y tiene como principio que todos deben tener el acceso y la permanencia garantizados en la escuela. En un país con diferencias culturales, sociales, económicas, ambientales y geográficas, marcadas además de desigualdades históricamente presentes, asumir el imperativo de la inclusión y de la escuela para todos constituye un desafío a ser perseguido por generaciones.

A mediados del año 1990 e inicios del año 2000, así como en otros países europeos, basados en la Declaración de Salamanca del año de 1994 y por la Declaración de Jomtien del año del 1990, Brasil comienza a colocar en la agenda gubernamental a los brasileños en situación de desafiliación (Castel, 2007) y de marginalización debido a las condiciones económicas y de discapacidad que presentaban. Se luchaba para mapearlos, conocerlos e integrarlos al sistema público de salud, educación y salario. El año 2000 inicia efervescente en Brasil: al frente del país, un presidente sociólogo que invierte en el cambio del imaginario brasileño sobre sí mismo. En la ola de asumir el mestizaje como elemento de orgullo y de identidad nacional, políticas de inclusión social, educacional y económicas comenzaron a ser fomentadas. El campo de la educación pasa a ser reforzado como espacio donde políticas sociales se realizan y son fiscalizadas. Se controla la frecuencia escolar, y se pasa a responsabilizar a la escuela por denunciar y buscar a aquellos que, estando integrados en el Programa de Bolsa Familia (PBF), no envían a sus hijos a la escuela. El PBF consistía en la ayuda financiera a las familias pobres (definidas

como aquellas que poseen salario per cápita de R\$ 85,00 a R\$170,00), que tengan como integrantes a gestantes, niños o adolescentes entre 0 y 17 años. Una de las exigencias de contrapartida es que las familias beneficiarias mantengan a los niños y adolescentes con frecuencia en la escuela. Con la expansión de las funciones escolares, sumado a la amplia divulgación de una educación de resultados, cada vez más instrumental y movilizadora por intereses individuales, entran en decadencia las referencias disciplinares instituidas en la Modernidad⁸, que justificaban enviar a los niños y jóvenes a la escuela.

El traslado de las funciones de la escuela o la corresponsabilización escolar para resolver problemas sociales, además de contribuir con la falta de claridad sobre la función de la escuela, abre la posibilidad de diferentes sectores asumir la educación de la población. Smeyers y Depaepe (2008), denominan este fenómeno como *educacionalización de lo social*. Este concepto es productivo para identificar el enfoque de un fenómeno que inicia en este siglo en Brasil, que será la sociedad educativa. Conforme a los autores, el concepto surgió en Alemania en la década de 1950. En Brasil, Lockmann (2016) y Lockmann y Traversini (2017) afirman que el fenómeno de la *educacionalización* es bastante reciente, aunque las condiciones de posibilidad para su emergencia puedan ser observadas en el final del siglo XIX e inicio del siglo XX. Jorge Nagle (2001), al hacer un estudio sobre educación, resalta movimientos que él denomina de *entusiasmo educacional* y *optimismo pedagógico*, vividos en la década de 1920, o en el período de la Primera República (1889-1930) en Brasil. Para él, estos movimientos son el resultado de inversiones anteriores al año de 1920, que se dan con la inserción sistemática de asuntos educacionales, con destaque en la lucha contra el analfabetismo en los programas de distintas corrientes políticas y sociales brasileñas. En la época, la educación era considerada una fuerza fundamental para el progreso nacional — razón para que fueran reforzados los anhelos republicanos y democráticos asociados a los anhelos de ampliación de las oportunidades educacionales para todos. Por lo tanto, aunque todavía no se pueda articular el concepto de educacionalización de lo social en la Primera República, se puede apreciar un discurso presente en el contexto político y social de la época que, al final del siglo XX y en las dos primeras décadas del siglo XXI en Brasil se vuelve condición de posibilidad para que hoy podamos observar prácticas y responsabilidades educacionales difundidas en la sociedad brasileña.

⁸La modernidad es comprendida aquí como un conjunto de transformaciones sociales, económicas, culturales y políticas, iniciadas en Europa en los siglos XVI y XVII.

El espíritu de lo que se está reconociendo como prácticas de *educacionalización de lo social* (Smeyers, Depaepe, 2008) puede ser traducido como *sociedad educativa o sociedad de aprendizaje* (Hamilton, 2002, Noguera-Ramírez, 2011). Hamilton (2002) discute los desplazamientos de una sociedad que él denomina como instruccional para una sociedad de aprendizaje. En esta última, hay constantes tensiones sobre la enseñanza, las metodologías y la propia idea de transmisión cultural. Noguera-Ramírez (2011) también problematiza el carácter educacional de la Modernidad, así como lo que se denomina sociedad educativa o sociedad de aprendizaje. Para el autor, hacer la lectura de la Modernidad en la llave de la educación es partir de la comprensión de tres momentos o formas de organización de los discursos pedagógicos. La primera, la de la *instrucción o enseñanza*, puede ser evidenciada entre los siglos XVII y XVIII; la segunda forma, la de la *educación liberal*, es observada a finales del siglo XVIII; y la tercera, la de la *sociedad educativa o sociedad de aprendizaje*, puede percibirse a fines del siglo XIX. Aunque disertar sobre cada forma de organización del discurso de la educación en la Modernidad sea bastante interesante, para el alcance de este artículo, nos enfocamos en la tercera forma, aquella que hace emerger las condiciones para lo que hoy reconocemos como sociedad educativa o de aprendizaje.

Con la emergencia del contexto de aprendizaje, la concepción de educación que en el siglo XIX enfocaba la formación del carácter, de la moral y de la institución, en el siglo XX se va modificando y enfocando el interés en los procesos de desarrollo y/o adaptación de cada individuo a su medio ambiente. En ese contexto adaptativo del humano al ambiente, la educación pasa a ser entendida como una actividad capaz de desarrollar procesos mentales. Biesta (2013), al disertar sobre la importancia de no reemplazar el lenguaje de la educación por el lenguaje del aprendizaje, argumenta que la cognición y el conocimiento constituyen apenas una manera de relacionarse con el mundo natural y social. Todavía, tal manera es exaltada y colocada como la forma más productiva de acceder al aprendizaje. También es entendida como una forma de atender a los deseos individuales por medio de la oferta personalizada de actividades que deben involucrar al estudiante en su desarrollo individual. Aunque las actividades sean desencadenadas de forma colaborativa, el intercambio entre individuos se sustenta en la satisfacción de un deseo individual.

Biesta (2013) apunta cuatro tendencias que han contribuido para la emergencia y el fortalecimiento del lenguaje del aprendizaje. Estas tendencias son: 1) Nuevas teorías de aprendizaje; 2) el posmodernismo; 3) la explosión silenciosa del aprendizaje adulto; y 4) la erosión del Estado de bienestar social. La primera tendencia tiene una

fuerte influencia de las teorías psicológicas y biológicas que, al afirmar el carácter activo de la construcción cognitiva y, por lo tanto, de aquel que aprende, destacan el sujeto activo, confiriéndole pleno protagonismo y capacidad de resiliencia. La segunda tendencia, de los posmodernistas, al hacer críticas duras al pensamiento moderno y a la creencia iluminista de que es posible que el profesor desarrolle un pensamiento crítico, y liberar la conciencia de los estudiantes, desvanecer los discursos educacionales, exaltando el aprendizaje. En la tercera tendencia, se reconoce la capacidad adulta de aprender y, percibiéndose a los adultos como sujetos de consumo, nuevos *productos* son ofertados para ser aprendidos. La última o cuarta tendencia se refiere a la caída del Estado de bienestar, transformando la educación en una mercadería a ser consumida, y la escuela en un espacio de atención voluntario y blanco de políticas sociales y de salud. Ya no siendo solamente una tarea del Estado, educar a la población pasó a ser acción de empresas y de grandes organizaciones que tienen en el emprendedorismo tanto una forma de actuar sobre lo social como también una meta de conversión de individuos. Todavía, conforme Biesta (2013), el *nuevo aprendizaje* ha posibilitado transformar la educación en un espacio de transacción económica, lo que significa:

[...] una transacción en que (1) el que aprende es el (potencial) consumidor, aquel que tiene ciertas *necesidades*, en que (2) el profesor, el educador o la institución educacional son vistos como los proveedores, esto significa, aquel que existe para satisfacer las necesidades del que aprende, y en que (3) la propia educación se convierte en una mercadería – *una cosa* – a ser provista o entregada por el profesor o por la institución educacional, a ser consumida por el que aprende (Biesta, 2013, p. 38).

En el lenguaje del aprendizaje, por lo tanto, la educación gana expresión a medida que satisface las necesidades de aquel que aprende. De la misma forma, a medida que posibilita, la escuela y toda la cadena política en que está colocada, salen bien en *rankings* de evaluación educacional nacionales e internacionales. En este contexto, metodologías activas y evaluaciones de resultados medidos por el desempeño alcanzados por los alumnos en evaluaciones nacionales de larga escala, capacitan a los alumnos para responder conforme a principios educacionales neoliberales. Al hacerse la crítica a la sociedad de aprendizaje o a la sociedad educativa, no se está negando el compromiso social en dividir esfuerzos para que la educación y la escuela se actualicen y vuelvan sus prácticas más próximas de las

necesidades del siglo XXI. Diferente de esto, se argumenta la pérdida del carácter de conducción y de enseñanza que tenía como finalidad el fortalecimiento de un *ethos* contemporáneo, sustentado en principios humanos éticos y universales.

Delante de lo expuesto en esta introducción expandida, porque tenía como objetivo presentar el contexto en que se traman políticas de inclusión y prácticas pedagógicas, se pasa al próximo subtítulo, donde se presenta rápidamente la metodología de investigación utilizada para la producción de los datos que inspiran los análisis aquí realizados. En la secuencia, se discuten algunos de los efectos de las políticas en las prácticas pedagógicas narradas por los profesores sujetos de las investigaciones, con el fin de problematizar la atribución de responsabilidad a la sociedad por la educación de niños y jóvenes con deficiencia. Para concluir, se retoma la pregunta que titula el texto con el objetivo de tensionar la función de la escuela cuando la responsabilidad en educar y en enseñar pasa a ser atribuida a la sociedad.

1. Las investigaciones: el *modus operandi* metodológico

Dos investigaciones⁹ realizadas por investigadores de un mismo grupo de búsqueda alimentan las discusiones en el presente artículo. La primera, finalizada en 2016, se enfocaba en el interés por las políticas de inclusión educacional producidas en Brasil en el período de 2000 a 2015. La segunda, concluida en 2017, volcaba la atención para las prácticas pedagógicas narradas por profesores que trabajaban en escuelas públicas brasileñas de cinco regiones: sur, sudeste, centro oeste, norte y nordeste.

En la primera investigación, se partió del concepto de *in/exclusión* (Lopes, 2004; Lopes & Dal'Igna, 2007; Lopes & Fabris, 2013), acuñado en búsquedas que investigan la inclusión educacional y social en el contexto brasileño, para problematizar las prácticas de *incluir para excluir* (Veiga-Neto, 2001) y de inclusión excluyente, observadas cotidianamente en las escuelas. En esa investigación, se partía de lo presupuesto de que las condiciones de permanencia del niño y del joven con deficiencia en la escuela, sumada a la inclusión como un derecho individual, determinaba prácticas de disimulación de la discriminación negativa y de la violencia simbólica presentes en las escuelas. Se invertía en la idea de seguir en la reunión de fuentes que

⁹Ambas contaron con financiamiento público del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq).

permitan dibujar la *matriz de experiencia de la inclusión*, iniciada por Lopes y Morgenstern (2014).

Orientar las lecturas de las políticas por el concepto de matriz de experiencia exigía que la inclusión fuese rastreada en distintas fuentes y por un período histórico expresivo. Para orientar el inicio del rastreamiento, fue considerada la Declaración de Jomtien, redactada en 1990, también llamada como Declaración Mundial de Educación para Todos, documento elaborado durante la Conferencia Mundial de Educación para Todos, en Tailandia, que provee definiciones y nuevos enfoques sobre las necesidades básicas de aprendizaje. Tal documento, además de ofrecer un marco de emergencia de la inclusión en diversos países, también permitió percibir la recurrencia del aprendizaje como preocupación central en los discursos educacionales. Igualmente, se percibió que cada vez más las políticas inclusivas envuelven a más compañeros en la tarea de incluir yendo más allá del campo escolar. En Brasil, aunque la idea de inclusión ya estuviese haciendo presión en las prácticas de integración, de inserción y de apoyo pedagógico y clínico a los alumnos con deficiencia, solamente en el año 2002 es que la palabra aparece en las políticas educacionales para referirse a la entrada y permanencia de las personas con deficiencia en la escuela común. Por lo tanto; por más que las prácticas pedagógicas fuesen observadas en algunas escuelas particulares, que discusiones académicas fuesen bloqueadas en torno de los dilemas humanos de integración y de inclusión y que hasta las luchas políticas y pedagógicas para la manutención y resignificación de las concepciones de educación, de enseñanza y de aprendizaje estuvieran presentes en los cotidianos de las instituciones escolares y académicas, solamente en 2002 la inclusión es asumida por el estado y difundida en forma de ley. Desde aquel acontecimiento, las luchas son bloqueadas, y distintas formas de hacer inclusión están siendo constituidas caracterizando y definiendo, a partir de sus usos, conceptos de inclusión.

Los distintos usos observados, que hacen que los investigadores los rastreen para acompañar el movimiento de la inclusión, guardan entre sí lo que Wittgenstein (1991) llama *semejanzas de familia*. Resumiendo, el concepto de inclusión no es cerrado. Aunque haya sido enunciado políticamente para todos, las prácticas definen significados para la palabra de acuerdo con las posibilidades de las formas de vida de quien lo utiliza y lo que hace valer. Lo mismo pasa con todos aquellos conceptos que atraviesan las prácticas de inclusión, por ejemplo: exclusión, aprendizaje, enseñanza, desarrollo, participación, corrección, apoyo, normalización, deficiencia, pobreza, autonomía, participación, etc. Esto significa que los usos dados para la palabra están inmersos en las condiciones de vida de aquellos que la utilizan y la

significan, así como son significados por estos. Hay juegos de lenguaje (Wittgenstein, 1991) presentes en las formas de significación que precisan ser leídos, interpretados y problematizados. Ahí está la importancia de los movimientos en la investigación: la de rastrear conceptos en políticas y documentos y la de buscar conocer las prácticas a partir de sus traducciones, hechas por los profesores que actúan en las escuelas públicas de educación básica brasileña.

A partir de las inversiones en la búsqueda de transformar el concepto de inclusión en las políticas, se sentía la necesidad de percibir cómo las escuelas y, más específicamente, los profesores, hacían el proceso de traducción de tales políticas, posicionando a él y a sus alumnos dentro de un *gradiente inclusivo*. Interesaba saber cómo las políticas de inclusión se tornaban vivas en las escuelas. Para crear un *modus operandi* específico para la intención de la investigación, se buscó inspiración en el trabajo de Ball, Maguire y Braun (2016), más específicamente, en el uso que hacen del concepto de *redes de políticas*, descrito en el libro titulado *Como las escuelas hacen políticas*. Los autores afirman que “la política es complejamente codificada en textos y artefactos y es decodificada (y recodificada) de forma igualmente compleja” (Ball, Maguire y Braun, 2016, p.14). Considerando tal entendimiento y aproximándolo al concepto de *semejanza de familia* de Wittgenstein, se partió para una adaptación metodológica en la producción de datos, visando abarcar cómo las políticas de inclusión impactaban a los profesores y estos a sus alumnos, a partir de lo que tenían como experiencia en las escuelas. Para esto, fueron definidas dos técnicas de producción de narrativa: *el círculo de dialogo* (Afonso, Abade, 2008) y *la entrevista narrativa* (Silveira, 2007; Andrade, 2012).

Fueron producidas 57 narrativas de profesores. De ese total, sólo 4 no fueron grabadas y transcritas por no haber sido obtenida la autorización de los sujetos de la investigación, aunque ellos hayan autorizado el uso de anotaciones hechas en diario de campo. La elección de las dos técnicas de producción de datos se dio posteriormente al inicio de la investigación. En la experiencia piloto de desarrollo de la entrevista-narrativa, se percibió que la presencia de más profesores podría facilitar la reflexión, movilizándolo a estos a hablar sobre ellos. Entonces, considerando tal observación y que no siempre sería posible movilizar a un grupo de profesores para trabajar conjuntamente en las diferentes regiones de Brasil, la decisión fue mantener las dos formas a lo largo de toda la investigación.

Como fue dicho anteriormente, la investigación se desarrolló en cinco regiones brasileñas. La elección de tal cobertura ocurrió porque el grupo tenía una hipótesis inicial; la de que las diferencias culturales, climáticas, económicas, sociales y de incentivos a la

formación de profesores eran muy grandes para ser leídas a partir de una región y posteriormente ser generalizadas las interpretaciones de los datos para Brasil. Siendo así, con recursos del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq), dos investigadores se trasladaban para las regiones después de contactar a las escuelas y pactar los trabajos con los profesores vía *online* o auxiliados por otros investigadores, compañeros que actúan en universidades en las distintas regiones donde se realizó la investigación.

Antes de cada inicio del trabajo, los investigadores se presentaban, decían estar interesados en las prácticas pedagógicas que podrían ser narradas por los profesores, solicitaban la participación de cada uno de los presentes y desarrollaban la técnica de la narración o de la entrevista-narrativa. La palabra *inclusión* no era mencionada en un primer momento para que esta no determine el rumbo de las conversaciones. Se tenía una segunda hipótesis para que la palabra *inclusión* no fuese traída inicialmente a las conversaciones con los profesores: que las prácticas inclusivas ya estuvieran incorporadas a las rutinas pedagógicas, ya que muchas fueron las inversiones en los últimos casi 20 años en formación de profesores y en investigaciones en todo Brasil. Al final, después de una primera rueda de conversaciones, se insertaba la palabra *inclusión* en el contexto con la finalidad de contrastar las narrativas anteriores y posteriores en su presencia. Cuando se finalizaba la técnica, era dado el Término de Consentimiento Libre y Aclarado (TCLE) para ser firmado, o no, por los participantes. Solamente permanecían en la investigación aquellos que firmaban la autorización para que las informaciones dadas pudieran ser utilizadas con la finalidad de investigar, resguardadas las identidades de los sujetos.

El cruzamiento de los datos de ambas investigaciones permitió percibir los procesos de traducción y de reconstrucción de significados para las prácticas nombradas inclusivas. Constituyendo tal percepción, se nota una creciente responsabilidad de lo social, hecha por los profesores, por la educación de niños y jóvenes con discapacidad. De la misma forma, las políticas parecen abarcar un número mayor de actores envueltos en la inclusión, por medio de la corresponsabilidad por la inclusión. Las innumerables tablas construidas para destacar las recurrencias y discontinuidades enunciativas acerca de la inclusión y destacar el campo semántico de las enunciaciones que constituyen la inclusión, posibilitaron observar los conceptos de aprendizaje, de diversidad y de responsabilidad, entre otros, siendo utilizados para justificar las demandas de la inclusión a lo social.

2. La traducción de las políticas en las prácticas pedagógicas

Con la finalidad de conectar la discusión sobre la *educacionalización de lo social* y la *sociedad de aprendizaje* como las discusiones producidas a partir de los datos de investigaciones anteriormente referidas, se aborda en este apartado una percibida atribución de responsabilidad a la sociedad por la educación de los escolares, principalmente de aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad y de aquellos que poseen algún tipo de discapacidad.

Entre los programas asociados a las condiciones de vida económica y de vulnerabilidad social están: Programa de Salud en la Escuela (Brasil, 2007), resultado de una asociación entre el Ministerio de Salud y el de Educación, con el objetivo de promover la salud de los alumnos de escuelas públicas. Con el despliegue del Programa de Salud en la Escuela, está la promoción de la educación sexual y reproductiva, así también como la concientización de adolescentes y jóvenes sobre salud y prevención; Programa Crack (Brasil, 2012), un programa de prevención con eje de actuación en las escuelas públicas, con el objetivo de fortalecer vínculos familiares y comunitarios y desarrollar la consciencia de los jóvenes al escoger sus caminos; Bolsa Familia, programa social de transferencia de salario del Gobierno Federal mediante condicionalidades, instituido en el año 2003 y convertido en Ley en el año 2004, unificando y ampliando los siguientes programas anteriores de transferencia de salario: Programa Federal de Salario Mínimo vinculado a la Educación – Bolsa Escuela (Ley n^o 10.219, del 11 de abril de 2001); Registro Único del Gobierno Federal (Decreto n^o 3.877, del 24 de julio de 2001); Programa Nacional de Salario Mínimo vinculado a la Salud – Bolsa Alimentación (Medida Provisoria n^o 2.206-1, del 6 de Septiembre de 2001); Programa Auxilio-Gas (Decreto n^o 10.689, del 13 de Junio de 2003).

Entre los muchos programas de apoyo¹⁰ a la inclusión educacional de niños y jóvenes con discapacidad, están: Programa Dinero Directo en la Escuela – Escuela Accesible, para costar la adecuación arquitectónica de las instituciones; Programa de Formación Continua de Profesores en Educación Especial, desarrollado en conjunto con universidades públicas. El Ministerio de Educación ofrece cursos de capacitación de profesores para actuar en las salas de recursos multifuncionales y como apoyo en clases comunes. Para el ingreso en la Red Nacional de Formación Continua de Profesores en la Educación Básica, las redes públicas de enseñanza deben realizar una planificación de formación y presentarlo al Ministerio de Educación; Programa

¹⁰Para hacer una discusión profundizada leer Fröhlich y Lopes (2018).

Implantación de Salas de Recursos Multifuncionales, que posibilita la instalación de espacios equipados con instrumentos diversificados para contribuir con el acceso de los contenidos escolares por los estudiantes. Además de estos y otros servicios de apoyo educacional y psicológico para familias que poseen niños y jóvenes con discapacidad, el Ministerio de Educación pone a disposición acciones enfocadas a la formación profesional de los jóvenes con discapacidad, al transporte y a la adquisición de libros accesibles, entre Programas y acciones del Directorio.

Muchas de las acciones arriba mencionadas acontecen en conjunto con distintos sectores sociales y empresas. Ellos dividen la responsabilidad en educar a la población, sumando nuevas formas de subjetivación en el campo educacional más amplio, o sea, no solamente en lo escolar. Es interesante observar que la transferencia de responsabilidad por la educación a la sociedad acontece en el mismo momento en que la escuela se ve invadida por proyectos que intentan conocer, acompañar y educar a niños y jóvenes para una vida más saludable, segura, prevenida, sustentable, etc. Gadelha (2009) afirma que la educación y la escuela - esta última entendida como campo de aplicación de prácticas y blanco de políticas - , han sido convocadas para viabilizar iniciativas, campañas y programas gubernamentales variados, volcados para la salud, la seguridad, la sustentabilidad el ambiente, etc.

En las narrativas de los profesores sujetos de las investigaciones, las acciones de las políticas de inclusión y de los referidos programas sociales impactan en el día a día escolar, ya que buena parte del tiempo vivido en la escuela es dedicado al trabajo de concientización, de evaluación de medidas corporales, de vacunación, de control de cepillado dental, entre otros. En las narrativas de los profesores son visibles dos tipos de reacciones a esas inserciones en el espacio escolar: inquietud y preocupación, porque no consiguen tiempo para enseñar; y alivio porque, en los momentos en que los alumnos están con otros profesionales, la responsabilidad por ellos es transferida de manos.

La presencia de otros profesionales en la escuela es recurrente en cualquier región brasileña, aunque en la región nordeste pareciera como si hubiese una intensificación mayor de actividades para acceder y concientizar a niños y jóvenes que viven en condiciones de vulnerabilidad. En las narrativas de los profesores producidas en las regiones nordeste y sur, son comunes comentarios como los que siguen abajo:

55PFS¹¹: Es bueno cuando tienen proyectos para que ellos participen. Hoy la clase comenzó y ya tenían oficina de reciclaje. Es un proyecto de la prefectura para ver si mejoran las condiciones de higiene del lugar donde ellos viven. Después, creo que llegó la hora del recreo. Más tarde, fueron para una charla sobre drogas [...] Mientras están allá, yo me quedo en la sala de profesores, a veces, corrigiendo pruebas.

56PBa: Todos aquellos que están corriendo allá reciben la beca para venir a la escuela. Mientras están aquí, no están en la calle [...] Por lo menos, ellos están intentando enseñar algo [...] Yo desistí, no voy a pelear con ellos.

Piloto PPOA: Nuestros alumnos están envueltos en muchos trabajos. Tienen al personal de la salud bucal, que los orienta sobre como cepillarse los dientes; algunos son atendidos por la psicóloga, no todos, pero todos tienen orientación nutricional en la escuela, dado por nutricionistas de la universidad [...] Ah, y también tienen a las enfermeras, ellas miden y pesan a los niños.

El crecimiento de los trabajos desarrollados en las escuelas amplía las expectativas sobre ellas y también las funciones asumidas por la institución. Tales hechos, movilizados por acciones que ocurren en su interior, pero que también vienen de afuera para dentro de la escuela, parece tener efectos paradójales cuando se piensa en la inclusión de personas con discapacidad. Esto significa que, cuanto más responsabilidades la escuela asume para sí, volviéndose una institución fundamental en el siglo XXI, más los profesores afirman no estar preparados para realizar el trabajo de enseñar. También significa que, cuanto más los profesores discriminan negativamente a los alumnos con discapacidad, declarando sus discapacidades como problemas o barreras insuperables para el aprendizaje, más los alumnos se incluyen en la sociedad a través del concepto de aprendizaje y de desarrollo de competencias. Es posible que, al resistirse a enseñar para los alumnos los conocimientos históricamente acumulados, o al no movilizarlos para que busquen nuevos conocimientos a partir de sus intereses, los profesores se fijen en denunciar que no están preparados y dejan de prestar atención en las respuestas de los alumnos con deficiencia. Abajo

¹¹Los códigos que anteceden a los extractos de las narrativas de los profesores fueron creados con el objetivo de preservar las identidades de los sujetos. Cada código es comportado por: secuencia numérica de la narrativa, seguida de la letra P de profesor y de las Iniciales de la ciudad donde se produjo el material.

algunos extractos de narraciones de profesores como ejemplos de lo que está siendo aquí abordado. Los extractos son de narraciones producidas en las regiones sudeste, sur y nordeste.

18PViT: Yo me siento muy angustiada cuando me deparo con una situación de estas. Toda una conversación sobre inclusión, de accesibilidad [...] Inclusive, yo tengo una alumna en mi sala que no tiene ningún informe, pero es nítido, nosotros percibimos una diferencia en comparación con los demás alumnos. Nosotros no tenemos un profesional para trabajar con esa alumna. Yo, con mi formación, no estoy preparada para trabajar con ella, la escuela no está preparada para recibirlo.

8PPoA: Yo creo que las campañas del Gobierno son súper interesantes. Algunas son utópicas, pero yo creo que... Esa idea de que todos necesitan de educación... Y una educación para todos, es válida, solo que también depende mucho de la escuela que se ofrece para los alumnos, ¿No? Que ellos tienen que estar en la escuela, ¡Es una cosa obvia! No se necesita de mucho *marketing* para poder llegar a esa conclusión. Y claro que todos los jóvenes y niños deben estar dentro de la escuela y deben estudiar, pero creo que también debe haber una preocupación de cómo se va a enseñar, porque es muy complicado ¿No? Porque, como yo, que tengo una alumna que es de inclusión. Ella tiene Síndrome de Down y *nunca* trabajé con ese tipo de... [Pausa] discapacidad. Y es muy complicado, y el gobierno quiere que incluyamos a los alumnos, pero ellos no nos dan soporte [...] Entonces, claro que queremos que todo el mundo esté dentro de la sala de aula, pero tienen que dar una importancia, ¡Qué tipo de educación está siendo dado para esos alumnos! Con tenerlos adentro de la escuela no quiere decir que están estudiando, ¿No? Tampoco quiere decir que estén aprendiendo [...]

43PBA: Una cosa que todo el mundo que trabaja en la escuela sabe [...] La inclusión es totalmente exclusiva [...] No voy a radicalizar, [...] bastante exclusiva. El alumno llega a la escuela, pero no está en la escuela [...] Entonces, lo que yo sentí el primer día de aula, [...] me vi delante de 13 alumnos, nueve sordos y cuatro oyentes, siendo que todos los oyentes tenían problemas, no sabían [...] En el sexto año, no sabían ni escribir el nombre, casi ni leían,

repetían el curso como los sordos. [...] Eso me dio una angustia. No es una sala inclusiva, pero sí de problemas [...] es un derecho mío [...] no estar en una sala así, no estoy preparada.

16PBe: El alumno está yendo para tercer año [...] va a ser [...] Hay un alumno allá en la escuela que está hace cuatro años en tercer año, y no tiene el rótulo de indisciplinado, pero es desinteresado. Él fue mi alumno en segundo año y en tercero, y él me llamaba de mamá, tiene problemas de visión. Creo que tiene un grado, o grado y medio de miopía. Llamé dos años a su mamá para, para [...]. Nosotros mandamos para el consejo tutelar, el documento [...]. El consejo tutelar no nos da retorno [...]. Tiene todas las dificultades que aparecen, ¿No? Entonces, la cuestión de la educación para todos los involucrados, es todo eso [...] La falta de retorno que la red de protección debería darnos, para dar el soporte a la escuela, para que podamos hacer la inclusión efectiva de ese alumno. Lo que pasa es que él queda allá todo el año, y ahí, repite, repite, repite y un día se va. Al otro día, la escuela pierde al alumno, porque la misma escuela no lo incluyó, la escuela no incluye. Es una de las cosas que estoy colocando en mi trabajo, es que la educación es hostil.

A partir del campo de la Educación, se afirma que es interesante abordar el aprendizaje, considerando los saberes de la Pedagogía, porque se trata de un área que ocupa dos procesos de enseñanza: el de desarrollo y de aprendizaje de cualquier individuo. Todavía, la Pedagogía parece sufrir un proceso creciente de desvalorización, entre otras razones, debido a la falta de respuestas rápidas a los problemas del siglo XXI. Críticas cada vez más duras a la desactualización pedagógica han reforzado representaciones de un área y de un profesional volcado a las prácticas del siglo XX. La frase afirmativa *alumnos del siglo XXI y profesores del siglo XX* pasó a ser un nuevo cliché en el mercado educacional de nuevas prácticas para alcanzar a aquellos que defienden la tradición de enseñar.

El proceso de depreciación y desvalorización de la educación escolar también ocurre a partir de la fuerte ola de denuncias vivida en Brasil en los últimos años. La escuela pública está siendo el blanco de ataques que la apuntan como un espacio de maquinaria política de izquierda. Críticas basadas en los bajos resultados de aprendizaje demostrados por los alumnos en las evaluaciones a gran escala han servido de munición para atacar a aquellos que abordan temas como

racismo, género, sexualidad, violencia, etc. en las escuelas. No importa cómo son realizados los abordajes, o sea, si son la única razón del trabajo o si son el lema pedagógico por medio del cual otros contenidos/conocimientos escolares serán trabajados. Delante de severas acusaciones sociales reforzadas por el creciente movimiento político por una *escuela sin partido*, todos los profesores son colocados en un mismo lugar, y no son escuchadas sus razones. Se entiende como necesaria la reanudación de las condiciones de enseñanza para que los alumnos aprendan más en las escuelas, por eso, ante esto, parece ser fundamental retomar la discusión sobre la finalidad de la escuela en la contemporaneidad para que la crisis sin precedentes en la cual ella se encuentra sea leída con discernimiento y competencia.

En las escuelas, buscando entender cómo los profesores interpretan y traducen las políticas de inclusión, es posible percibir que, así como se observa descuido y desánimo por parte de un número considerable de profesores en enseñar y buscar alternativas para que la inclusión y el aprendizaje se efectivicen, también se constata la inconformidad y la movilización para la búsqueda de formación y de alternativas pedagógicas para el desarrollo del aprendizaje. Interesante observar que, del universo de 57 profesores, apenas cinco hacen referencia a aprendizajes que pasan dentro de la propia escuela por medio del intercambio de experiencias entre compañeros. Todos estos cinco profesores tienen en común el hecho de mantener contacto con la universidad, siendo que uno de ellos cursa el profesorado en Educación. Para la gran mayoría de los profesores, los nuevos y válidos aprendizajes son desencadenados por extraños, y no por los pares. No parecen valorizar el trabajo artesanal típicamente pedagógico. La búsqueda por técnicas listas y apuntes que den resultado inmediato y que envuelvan a los alumnos es fuertemente evidenciada en las narrativas. Igualmente, las temáticas sobre racismo, género, drogas y violencia son una fuerte evidencia en la pauta pedagógica. Conocimientos de matemáticas, lectura, escritura, historia, ciencia, etc. aparecieron, aun así, mucho más, constatando que los alumnos no aprendieron más que movilizándolos para aprender. El aprendizaje de los alumnos con discapacidad, diferente de los demás alumnos, está más relacionado a la creación de hábitos y rutinas o las respuestas rápidas a estímulos puntuales que al alargamiento de la base de conocimientos que los forme para la vida.

4PRJ - [...] Yo me formé ahora en 2011 en Pedagogía, hice aquí en la XXXX y tuve la suerte [...] Digo que bastante suerte para hacer cuatro años de iniciación científica con una Investigadora Invitada y pasar cuatro

años, una vez por semana, en la sala de aula con la 5RJ, acompañando el movimiento con los niños. Entonces, fui percibiendo otras posibilidades de relación con los niños, otros modos de enseñar [...] La 5RJ ya es una profesora que trata la cuestión del racismo, sin necesidad de nombrar, sin necesidad de traer a la rueda esa cuestión para hablarla, pero que trabaja con gestos, en las actitudes, en el modo de relacionarse, en los libros que traía, en las propuestas que hacía, en el modo en cómo se asumía como mujer negra, el propio cabello, en fin... Ahí, yo fui con las discusiones de la Universidad, con las reflexiones, en el grupo de investigación, pudiendo acompañar una práctica. [...] Todavía tengo que mejorar bastante ¿No? [...] de alguna manera, yo creo que ya estoy atento para intentar ver algunas coherencias e intentar hacer de otra manera para no reforzar ciertos conceptos.

9PPoA: Porque a mí me dio un shock del año pasado a este... De tener una escuela donde el 60% de los alumnos eran nota cualitativa, y un 40% cuantitativa. Y este año me dio un shock de nuevo, de tener una escuela que es 20% cualitativa y 80% cuantitativa. Y entonces, [...] 80% son contenidos que el alumno desarrolla. En la otra escuela, yo trabajaba con más del 50% de alumnos desarrollándose como persona. Responsabilidad, interés, participación, asiduidad. Vos estabas creando ahí a un sujeto responsable, que participa, que trabaja, que va creciendo, evaluando el contenido de él, pero sin ser [pausa] inhumano. Donde se evalúa 80% del contenido [...] no se evalúa a la persona [...] Yo creo que debería ser 50% y 50%. Si la escuela nos enseña para la vida, entonces, la escuela debe enseñar para la vida. Debe estar dividida esta nota, porque, si yo no aprendo solo por medio de la escuela, donde esta ese 80%? ¿Cómo es que la escuela me va a enseñar para la vida si después me va a cobrar en la prueba? ¿Y dónde está la participación? ¿Los proyectos? ¿Dónde está la interacción del grupo? ¿La interacción de un grupo con otro? Porque a veces hablamos mucho sobre eso, ¿No? De un grupo interactuar con el otro. El profesor se sienta y hace la planificación con ellos. [Pausa] Explorar un poco más ese lado [...] Yo creo que eso parte también del profesor, del profesor tener esa disponibilidad, o interés de llegar al compañero y decir: "Che, ¡Vamos a trabajar juntos!" [...] Trabajar en un buen tópico.

Trabajamos en un proyecto de la escuela entera para una exposición [...] ¡Eso abre la mente del alumno para muchas posibilidades! Y, a veces, ellos no tienen la oportunidad de hacer eso siempre. Nosotros no damos la oportunidad. Queremos superar contenidos y trabajar, porque la escuela exige [...]. Ahí, es por eso que yo digo, no damos la cara [...] digamos [...] no todo el tiempo, voy a trabajar con todo, pero a mi manera. En el pizarrón, como fue conmigo. Yo creo que la escuela no debería tener pizarrón. La escuela debería ser la calle. Sólo se aprende para la vida, enseñando la vida. Y es con los compañeros que ellos aprenden, porque cosas de la calle se aprenden más fáciles que las cosas de la escuela. Es el único espacio [...]

En el diálogo entre Dussel, Masschelein Y Simons (2017), Dussel trae experiencias latinoamericanas recientes, vividas en Argentina, para tensionar la crítica hecha por Masschelein y Simons a la despolitización de la escuela o la transformación de alumnos en ciudadanos que aprenden. La autora argumenta en defensa de la politización y de la popularización como estrategias fundamentales para articular algunos experimentos pedagógicos. Ella nos hace pensar que “la política habilita y produce, en su posibilidad de proponer o construir posiciones y vínculos con el saber que permiten expandir el propio mundo” (p. 148). Al citar prácticas pedagógicas argentinas que, en la misma ola de otros movimientos políticos acontecidos en América del Sur, buscaban la igualdad de condiciones de acceso y la universalización de enseñanza de calidad, esto nos posibilita pensar en las prácticas narradas por los profesores de las escuelas brasileñas. Como toda experiencia, no hay posibilidad de grandes afirmaciones, como las del tipo *los profesores brasileños*, pero es posible observar la dimensión de las políticas de promoción de la igualdad en las historias pedagógicas. En el contexto brasileño, la escuela es el espacio que posibilita pensar las injusticias históricamente construidas y que ofrece herramientas para pensar en las intolerancias. En la misma línea, la escuela también puede ser el espacio para que los alumnos accedan a mundos con los cuales no podrían establecer contacto directo.

Conclusiones

La política está hecha por y para los profesores; ellos son actores y sujetos, sujetos y objetos de la política. La política es escrita en los cuerpos y produce posiciones

específicas de los sujetos (Ball, Maguire y Braun, 2016, p. 13).

¿Que hay entre las políticas de inclusión y las prácticas pedagógicas? Lejos de cerrar la discusión desarrollada en el texto, se propone finalizarla. Entre las políticas de inclusión y las prácticas hay procesos de interpretación y traducción pedagógicas, así como formas distintas para que los profesores realicen las políticas en las escuelas. Hay también un número considerable de alumnos que todavía esperan que la escuela los prepare para un futuro incierto. También existe un número considerable de alumnos que viven en situaciones precarias y de vulnerabilidad social, así como alumnos con discapacidad que no esperan que la escuela cambie sus vidas, pero que por lo menos garantice que, teniendo la matrícula, los servicios asistenciales lleguen hasta ellos. En estos casos, hay una especie de corresponsabilidad entre escuela y familia para que las políticas de acción social y de salud alcancen más rápidamente a los que de ella necesitan.

En el escenario contemporáneo en que la escuela está posicionada, son producidas paradojas, e impases derivan de estos mismos en los cotidianos pedagógicos. Tal vez la mayor paradoja encontrada sea el hecho de que los profesores afirmen que los alumnos no aprenden, sin embargo, los sectores sociales y socios de la escuela declaran que todos aprenden y pueden desarrollar competencias válidas en el mundo de hoy. La otra paradoja surge cuando los profesores, de tanto afirmar que no están preparados para incluir y que no es posible la inclusión, terminan sorprendiéndose con la inclusión realizada por otros actores sociales presentes en la escuela.

Otro efecto de las políticas de inclusión en la escuela es el que Gräff (2017) hacía referencia en su investigación, cual sea, el *efecto rebote*. Esto significa que, aunque pasaron casi 20 años de políticas de inclusión y de innumerables inversiones en formación de profesores y en campañas de concientización social de que todos son diferentes, parece que tales prácticas golpean en lo social y son rebotadas, retornando para lo social en forma de discriminación negativa y estigmatización de los sujetos con discapacidad.

Además de las paradojas presentadas y de la responsabilidad de profesionales y de otros sectores por el aprendizaje de aquellos que están en la escuela, se vuelven contra ella argumentos que la condenan de estar instrumentalizada políticamente, de tener profesionales no preparados para los alumnos del siglo XXI, de no propiciar el aprendizaje de todos y de mantener una relación jerárquica con los alumnos. Tales críticas a la escuela se encuentran casi sin respuesta que

las refuten, pero son reforzadas, principalmente, por el proceso de disminución de las responsabilidades de enseñar.

Hacer críticas a la horizontalidad del profesor no significa defender la negación de demandas de los alumnos y de nuestro tiempo, ni tampoco no escuchar las realidades económicas, sociales, religiosas, culturales y de las condiciones individuales de aprendizaje de los alumnos. Tampoco significa negar la necesidad de actualización de conceptos y la creatividad necesaria en la definición de metodologías de enseñanza y de aprendizaje más interactivas y coherentes con el siglo XXI, porque la suma de todo eso, entre otros elementos, compone lo que se denomina educación de calidad.

Las traducciones de las políticas evidenciadas en las narrativas de los profesores parecen variar entre una causa a ser asumida y apoyada por la escuela en compañía con otros sectores de la sociedad y una forma de resistencia oposicional a las políticas de universalización de acceso y de aprendizaje. La primera forma de traducción de las políticas moviliza a la escuela y a los profesores a luchar por el aprendizaje de todos aquellos nombrados e identificados como a incluir. La segunda forma, por oposición, sea que está manifestada por resistencia declarada o por negación de la diferencia y de los principios republicanos de igualdad y de equidad, moviliza a la escuela para su implosión o la mantención del conservadurismo fundamentalista y preconceptual. En ambas formas, es remarcada la presencia de la identidad como criterio de definición de la inclusión. La identificación de quien deberá ser incluido es una constante, hecho que posibilita leer la no universalidad de la preocupación con el aprendizaje de todos en la escuela para todos.

Finalmente, si, por un lado, las políticas propiciaron la entrada de sujetos antes excluidos de la escuela, por otro lado, la entrada de tales sujetos y la necesidad de que estos aprendan en la escuela han promovido la cobranza de la escuela asumir compromisos, tales como: proporcionar condiciones para que aquellos que ingresan se mantengan en la institución; posibilitar mecanismos de acompañamiento, evaluación continua y personalizada para que los alumnos con deficiencia no interfieran en los flujos ni interrumpan el éxito de las escuelas en los *rankings* (inter)nacionales; promover el aprendizaje significativo de los alumnos, no considerando cualquier movimiento e interacción común como un aprendizaje; mantener la agilidad en las respuestas a los problemas individuales y sociales del presente, etc.

La ampliación o hasta el desbordamiento de las funciones de la escuela, debido al fenómeno de la *educacionalización de lo social*, está asociado a la exaltación del aprendizaje. La celebración del aprendizaje está conectada, en las políticas y en las prácticas pedagógicas, a las

identidades, que son útiles a las prácticas de gobierno de la población por parte del Estado. Ese engranaje complejo integra una maquinaria difícil de ser modificada en países como Brasil, donde hay excesos de gobierno y carencia de gubernamentalidad.

Referencias bibliográficas

- Afonso, M. L. & Abade, F. L. (2008). *Para reinventar as rodas: rodas de conversa em direitos humanos*. Belo Horizonte, Brasil. RECIMAM.
- Andrade, S. (2012). A entrevista-narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. En Meyer. Dagmar Estermann; Paraíso, Marlucy. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação. Belo Horizonte, Brasil. Mazza edições. pp. 173-194.
- Ball, S., Maguire, M. & Braun, A. (2016). *Como as escolas fazem as políticas. Atuação em escolas secundárias*. Ponta Grossa, Brasil. UEPG.
- Biesta, Gert. (2013): *Para além da aprendizagem. Educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte, Brasil, Autêntica.
- Brasil. Ministério da Saúde e Ministério da educação. Programa Saúde na Escola, Brasília, DF. MS/MEC, 2007. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cadernos_atencao_basica_24.pdf>. Acesso em: 27 setembro. 2018.
- Brasil. Ministério da Saúde. Programa Craque é possível vencer: compromisso de todos, 2012. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/craquepossivel vencer/home>>. Acesso em: 19 fev. 2013.
- Castel, R. (2007). *Desigualdade e a questão social*. São Paulo, Brasil, EDUC.
- Dussel, I., Masschelein, J. & Simons, M. (2017). A politização e a popularização como domesticação da escola: contrapontos latino-americanos. En: Larrosa, Jorge. *Elogio da escola*. Belo Horizonte, Brasil. Autêntica. pp. 147-160.
- Fröhlich, R. & Lopes, M C. (2018): Serviços de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais. *Revista Educação Especial*, n.63, v.31. Santa Maria, Brasil, UFSM. pp 995-1008. Extraído el 10 de octubre desde <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33074/pdf>
- Gadella, S. (2009). *Biopolítica, Governamentalidade e Educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault*. Belo Horizonte, Brasil. Autêntica.
- Gräff, P. (2017). Identidades culturais na educação escolar: estratégias de governo identitário. Tese de doctorado no publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, Brasil, UNISINOS.
- Hamilton, D. (2002). O revivescimento da aprendizagem. *Educação & Sociedade*, n.78, v.23, Campinas, Brasil, Unicamp. Pp. 187-198. Extraído el 15 de setembro desde <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a11v2378.pdf>
- Lockmann, K. & Traversini, C. (2017). Alargamento das funções da escola e redefinição dos conhecimentos escolares: implicações da

- educacionalização do social. *Revista Educação Pública*. n 63, v 26, Cuiabá, Brasil, UFMT. pp. 817-835. Extraído el 10 de septiembre desde file:///C:/Users/adm_maura/Downloads/2926-17844-1-PB.pdf
- Lockmann, Kamila. (2016). A educacionalização do social e as implicações na escola contemporânea. *Educação UNISINOS*. n1, v.20, São Leopoldo, Brasil, UNISINOS. pp. 201-206. Extraído el 11 de septiembre desde <http://revistas.unisinis.br/index.php/educacao/article/view/edu.2016.201.06/5231>
- Lopes, M C. & Morgenstern, J M. (2014). Inclusão como matriz de experiência. *Pro-posições*. n.2, v.25, Campinas, Brasil, Unicamp. pp.177-193.
- Lopes, M C. & Fabris, E H. (2013). *Inclusão & Educação*. Belo Horizonte, Brasil. Autêntica.
- Lopes, M C. & Dal’Igna, M. (2007). *In/Exclusão nas tramas da escola*. Canoas, Brasil. ULBRA.
- Lopes, M C. (2004). Inclusão como ficção moderna, *Revista Pedagogia: a revista do curso*. n.6, v.3, n.6. São Miguel Oeste, Brasil. UNOESC, 2004. pp.7-20.
- Nagle, J. (2001). *Educação e sociedade na Primeira república*. Rio de Janeiro, Brasil, DP&A.
- Noguera-Ramirez & Carlos E. (2011). *Pedagogia e governamentalidade ou da Modernidade como uma sociedade educativa*. Belo Horizonte, Brasil. Autêntica.
- Silveira, R H. (2007). A entrevista na pesquisa em educação - uma arena de significados. En: Costa, Marisa Costa. *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro, Brasil, Lamparina. pp. 117-138.
- Smeyers, P. & Depaepe, M. (2008). Educational Research: the educationalization of social problems. *Educational Research* (3). Belgium: Springer.
- Veiga-Neto, A. (2001). Incluir para excluir. Em Larrosa, Jorge. Skliar, Carlos. (Ed) *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica. pp.105-118.
- Wittgenstein, L. (1991). *Investigações filosóficas*, São Paulo, Brasil. Nova Cultural.

La ambición es autobiográfica: género, espacio y desigualdad social entre jóvenes mujeres en el Gran Buenos Aires

Ambition is autobiographical: gender, space and social inequality among young women in Buenos Aires Metropolitan Area

Ana Miranda y Milena Arancibia
(CONICET-FLACSO) - amiranda@flacso.org.ar /
m2arancibia@gmail.com

Resumen:

La dimensión espacial de la vida social configura el acceso a redes y recursos diferenciados entre los y las jóvenes de diferentes géneros y sectores sociales, imponiendo estilos de vida divergentes. El análisis de la dimensión espacial de la desigualdad representa un insumo de gran interés en la profundización del estudio de las transiciones juveniles. La segmentación espacial se expresa en las decisiones que las mujeres jóvenes toman durante la transición juvenil, sobre todo en asuntos relacionados con la educación y el trabajo, arraigados en decisiones vitales sobre el matrimonio, la maternidad y la participación en actividades de cuidado familiar. El artículo analiza las trayectorias educativas y laborales de jóvenes mujeres en el Gran Buenos Aires durante la última década. El foco de atención de este análisis se centra en las transiciones de los jóvenes de diferente origen social, de la educación al empleo o al trabajo reproductivo, así como en las diferentes trayectorias conducentes a la vida adulta. Siguiendo una estrategia de investigación de corte longitudinal, se presentan resultados de investigación elaborados a partir de entrevistas biográficas retrospectivas con mujeres de distintos sectores sociales. Entre sus conclusiones destaca que la desigualdad espacial afecta particularmente a las mujeres, polarizando las trayectorias de las jóvenes de distintos sectores sociales, proponiendo poner en evidencia el escaso grado de visibilidad que tienen las actividades de cuidado como problemática social, que aún es considerado como un problema privado, de la esfera familiar, inclusive en los espacios escolares.

Palabras clave:

Trayectorias Juveniles – Mujeres Jóvenes – Desigualdad Espacial

Abstract

The spatial dimension of social life grants access to differentiated networks and resources among young people of different gender and social areas, imposing divergent lifestyles. The analysis of the spatial dimension of inequality represents an input of great interest in the advanced study of youth transitions. Spatial segmentation is expressed in decisions made by young women during youth transition, especially in matters related to education and work, rooted in vital decisions about marriage, motherhood, and intervention in family care activities. This article analyses labor and educational trajectories of young women in Buenos Aires Metropolitan Area during the last decade,

focusing on the transitions of young people of different social origin, from education to labor or reproductive labor, as well as on the different trajectories leading to adult life. Following a longitudinal research strategy, research findings are presented based on retrospective biographical interviews with women from different social areas. Among the conclusions, the article emphasizes that spatial inequality affects women in particular, polarizing the trajectories of young women from different social areas, and proposing to show the scarce degree of visibility that care activities have as a social problem, which is still considered as a private problem that belongs to the family sphere, even at school.

Keywords:

Youth Trajectories – Young Women – Spatial Inequality

Fecha de recepción: 23 de octubre de 2018

Fecha de aprobación: 23 de noviembre de 2018

La ambición es autobiográfica: género, espacio y desigualdad social entre jóvenes mujeres en el Gran Buenos Aires

Introducción

Los procesos de cambio y reproducción social representan preocupaciones centrales en las obras (ya) clásicas de la transición y de los estudios sub-culturales de juventud (Bigart, 2009). Las transformaciones del mundo laboral de finales de los años noventa y su impacto sobre la extensión de la desocupación juvenil implicaron un cambio en las temáticas y la agenda de investigaciones del campo. A partir de una fuerte especialización, las distintas tradiciones produjeron conocimiento con poca interacción entre sí, de forma tal que los estudios sobre culturas y desocupación juvenil de desarrollaron en canales paralelos.

Durante la última década, y con el objetivo de promover miradas plurales, las nociones de tiempo, espacio, género y arraigo (Savage, 2010; Warr, 2015; entre otros) fueron abordadas como una estrategia válida para el dialogo entre las distintas tradiciones del campo, dando lugar a la reflexión sobre la importancia de los factores culturales e identitarios en los procesos de transición de la(s) juventud(es). De forma particular, la incorporación de la teoría de género habilitó la crítica sobre el carácter heteronormativo y eurocentrista, muchas veces presente en los estudios de juventud, ya sean de tradición sub-cultural o estructuralista (Wyn et al., 2017; Miranda y Arancibia, 2017). La producción de la geografía crítica, en lo referente a la dimensión temporal y espacial, hizo posible la reflexión sobre la construcción de subjetividades en el marco de cursos de vida que son heterogéneos y no lineales (Longo, 2015; Worth, 2015; Segura, 2017). En su conjunto, los nuevos aportes contribuyeron a la densidad teórica, permitieron avanzar en una mirada holística y construyeron líneas de pensamiento en la intersección de distintos campos del conocimiento.

El artículo propone un conjunto de reflexiones elaboradas en la confluencia de distintos campos, deteniéndose particularmente en el análisis de la intersección entre trayectorias juveniles, género y desigualdad espacial. Analiza de forma particular los recorridos de jóvenes mujeres en el Gran Buenos Aires durante la última década. Forma parte de un conjunto de trabajos que se plantean aportar al desarrollo conceptual y que se iniciaron con la incorporación de la

perspectiva de género al estudio de transiciones¹² (Miranda y Arancibia, 2017 y 2018). Con ese objetivo, agrega nociones de la geografía humana, en tanto herramientas para la comprensión de las dimensiones simbólicas y espaciales de la segmentación urbana y su impacto en los recorridos vitales (Bayon y Saravi, 2017).

Siguiendo una estrategia de investigación de corte longitudinal, el artículo aborda resultados de investigación obtenidos a través de entrevistas biográficas retrospectivas con jóvenes mujeres de distintos sectores sociales, que contaban entre 32 y 34 años de edad al momento de la entrevista. El trabajo de campo se realizó gracias al financiamiento del CONICET¹³ y como parte del Programa de *Estudios Longitudinales Gramáticas de la Juventud* con sede en FLACSO Argentina. La construcción de la muestra fue intencional, con un total 52 casos de hombres y mujeres jóvenes convocados/as en función del nivel educativo alcanzando y el tipo de barrio en el que habitaban. Los resultados se proponen aportar a la construcción de conocimiento sobre cómo las mujeres jóvenes que habitan en Gran Buenos Aires transitan a la vida adulta, cuestionando los procesos de reproducción social que se agudizan como efecto de la segmentación urbana y la persistencia de la división sexual del trabajo. Así como contribuir a la construcción sobre la conceptualización de las gramáticas de la juventud(es) y colaborar a la elaboración de programas de protección social y ampliación de los derechos juveniles.

El texto parte de la premisa de que la dimensión espacial de la vida social configura el acceso a redes y recursos diferenciados entre los y las jóvenes de diferentes géneros y sectores sociales, imponiendo estilos de vida divergentes. Y sostiene que, las características de los espacios habitados y las representaciones espaciales generan diferentes formas de arraigo, especialmente diferenciadas entre las mujeres jóvenes. Propone que el concepto de arraigo contribuye al análisis de la identidad generacional, las raíces y la afectividad como nociones centrales para el estudio de las transiciones juveniles, al tiempo que reconoce la importancia de las subjetividades como parte del proceso de transición a la vida adulta (Cuervo y Wyn, 2014). Entre sus conclusiones destaca, siguiendo a Willis (2008), que la resistencia *silenciosa* de las mujeres jóvenes a las presiones contemporáneas de la

¹² Es preciso advertir que numerosos trabajos han abordado el estudio de juventud(es) y género (p.e. Elizalde, 2006, entre otras), la particularidad de este enfoque está relacionado con su aplicación sobre la conceptualización de las transiciones juveniles.

¹³ Proyecto *Construcción de autonomía y desigualdad social: tendencias hacia el cambio y la reproducción en las transiciones juveniles de principios del siglo 21*. PIP 2014 CONICET.

afirmación individual, puede colaborar en la reproducción de fuertes asimetrías en el acceso al bienestar social, reforzando la división sexual del trabajo y la domesticidad como espacio de lo femenino.

1. Ciudades, escalas espaciales, géneros

La dimensión espacial de la vida social configura el acceso a redes y recursos entre los y las jóvenes de diferentes sectores sociales, participando en la construcción de identidades en un contexto de segmentación social. En tiempos de globalización, el acceso a recursos asociados al bienestar se presenta en áreas de conectividad desigual, vinculadas al posicionamiento social de los hogares que las personas jóvenes habitan. Las escalas espaciales delimitan el marco de la construcción subjetiva y sus anclajes simbólicos, entre juventudes globalizadas y territorializadas (CEPAL, 2004). Hopkins enfatiza la importancia de considerar las escalas espaciales no solo como un marco, sino también como el resultado de un proceso, argumentando que los espacios utilizados, habitados y ocupados por jóvenes tienen una fuerte influencia en la configuración de sus identidades personales (Hopkins, 2014).

La desigualdad espacial manifiesta brechas territoriales en América Latina, en tanto rasgos distintivos de las ciudades. Los procesos de auto-urbanización y auto-construcción de viviendas forman parte de un proceso de crecimiento informal que recorre la historia del siglo veinte y que contribuyeron a profundizar la desigualdad social y a restringir las oportunidades de aquellos que habitan en barrios de hábitat popular (Bayon, 2015; Cravino, 2008; Saravi, 2008). Y que, sobre principios de siglo veintiuno, se encuentra cristalizado en las burbujas inmobiliarias y la fragmentación del espacio urbano (Segura, 2017; Saravi, 2015; Prevot Schapira, 2001). La financiarización de la renta urbana fue generando un proceso de redistribución regresiva del suelo, promoviendo entre los distintos grupos sociales -y desde edades tempranas- experiencias generacionales altamente diferenciadas.

La desigualdad espacial forma parte del paisaje de las ciudades latinoamericanas, y puede verse a simple vista en un recorrido por sus metrópolis, en donde se distinguen claramente espacios de privilegio y hábitats de amplia privación. La literatura de estudios urbanos ha documentado ampliamente cómo los recursos económicos de las personas representan antecedentes centrales de la segmentación territorial o barrial en términos de servicios públicos y calidad ambiental, destacando cómo la división social del espacio puede ser la expresión espacial de la estratificación social (Duhau, 2003). En esta dirección, distintas corrientes intentaron superar las vaguedades del

concepto de segregación y buscaron dar cuenta de la complejidad del fenómeno. Entre ellos, el concepto de fragmentación puso en cuestión la relación lineal entre estructura social y procesos urbanos (Cravino, 2009; Segura, 2012), al tiempo que subrayó las múltiples fronteras entre los espacios barriales. Como parte de los argumentos centrales del artículo, es de interés reflexionar junto con otros estudios que han presentado evidencia acerca de cómo el incremento de la desigualdad, y de las brechas en el acceso a distintos bienes y servicios urbanos, se ha convertido en un elemento central en la construcción de las subjetividades juveniles. En los años 90, y frente a la pérdida de centralidad del trabajo en tanto organizador de la vida social, la creciente importancia del barrio (en referencia a la inscripción territorial de la sociabilidad) fue destacada, sobre todo entre los sectores populares.

Las transformaciones provocadas por la hegemonía neoliberal convirtieron al espacio barrial informal en un lugar privilegiado de soporte personal y cohesión social. Según Merklen, la vigencia de fuertes lazos entre quienes habitan en barrios relegados se explica por distintas razones. Por un lado, porque la situación deficitaria lleva a los y las habitantes a nuclearse en organizaciones barriales en busca de soluciones. Por otro, porque la escasez de soportes institucionales y servicios sociales estatales hace que la solidaridad barrial sea imprescindible para la supervivencia de las personas que habitan en estos espacios (Merklen, 2005). La pérdida de la centralidad del trabajo en tanto articulador de las relaciones sociales se constituye en un factor explicativo de la importancia creciente de los barrios informales en la construcción subjetiva de las personas jóvenes, en un proceso de *inclusiones desiguales y exclusiones recíprocas* (Saravi, 2015). La preeminencia de los vínculos barriales sobre otras estructuras identitarias tiene un carácter contradictorio, que se puede observar a partir de una investigación realizada por Gabriel Kessler en un barrio de construcción social discriminado por los medios y la opinión pública. El autor que, siguiendo a Bourdieu, analiza la intersección entre afirmación personal y estigmatización social, plantea que el denominado *efecto de lugar* afecta a los y las jóvenes en la devaluación de sus *capitales*, al tiempo que produce un afianzamiento de los lazos internos, en una suerte de *comunidad imposible*. En la obra, Kessler aborda las consecuencias de la denigración de ciertos espacios urbanos y sus efectos subjetivos entre los habitantes de barrios informales, dando cuenta de los procesos de estigmatización que limitan sus oportunidades educativas y laborales (Kessler, 2012).

La contradicción entre afirmación y estigmatización se expresa también desde la perspectiva de la biopolítica, en trabajos de Silvia

Grimberg sobre la trayectoria de los y las jóvenes en asentamientos informales con fuertes problemáticas ambientales. Desde esta perspectiva, el conflicto se asocia a la espacialización de las relaciones de poder, cristalizada en las vidas cotidianas de las personas que habitan los barrios informales, con fuertes deficiencias en términos de hábitat y ambiente. Tomando como punto de partida el carácter estratificado de las metrópolis latinoamericanas, la autora analiza los relatos de hombres y mujeres jóvenes, en una ciudad que dibuja fronteras y estigmatiza a una proporción importante de su población. Entre los aportes más significativos para el debate, plantea a los y las sujetos como *seres deseantes*, activos en la búsqueda por un lugar dentro de una sociedad fuertemente segmentada (Grimberg et al., 2018).

Una serie de estudios sobre la segmentación trabajan sobre la hipótesis de la fragmentación social, haciendo foco en el fenómeno de distanciamiento y extrañamiento mutuo enraizado en las subjetividades juveniles. En esta dirección y partiendo del supuesto de que en América Latina la desigualdad se ha transformado en fragmentación social y espacial, Gonzalo Saravi plantea la existencia de límites culturales y simbólicos que producen una intensificación del distanciamiento entre las personas de distintos sectores sociales. El argumento de partida, que el autor comprueba en un estudio sobre distintos espacios barriales en la Ciudad de México, sugiere un debilitamiento del *lazo social* de la sociedad en su conjunto y un avance de mutualidades construidas en espacios aislados, de exclusiones recíprocas. En base a relatos de jóvenes que habitan en los extremos de la estructura social, el análisis da cuenta de la escasez de espacios de contacto e interacción que provocan extrañamiento, miedo y provocando la reproducción de una estructura social ampliamente desigual (Saravi, 2015). Como parte de un movimiento que concentra y aleja a los distintos fragmentos del espacio urbano, las subjetividades juveniles se corresponden con actividades, valores y construcciones simbólicas de poco contacto entre sí. La fragmentación parte de una hipótesis que fue trabajada por Tiramonti y Ziegler en referencia al sistema educativo, y que expresa la noción de *cierre social* entre los extremos de la estructura social (Tiramonti y Ziegler, 2008), que quedan aislados y se excluyen recíprocamente. La idea del fragmento muestra una subjetividad auto-centrada, sin referencia al conjunto social al que desconoce y desconfía.

El análisis de la dimensión espacial de la desigualdad representa un insumo de gran interés en la profundización del estudio de las transiciones juveniles, permitiendo una ampliación del foco hacia poblaciones que son ajenas a las normativas hegemónicas. Particularmente, el abordaje de las biografías juveniles que transcurren en espacios de privación, donde las identificaciones subjetivas se

construyen en lazos mutuales donde la división sexual del trabajo sigue reproduciendo los estereotipos tradicionales. En efecto, la segmentación espacial se expresa a través de las decisiones que las mujeres jóvenes asumen durante la transición juvenil, sobre todo en asuntos relacionados con la educación y el trabajo, que están arraigados en decisiones vitales sobre el matrimonio, la maternidad y la participación en actividades de cuidado familiar. En este punto, la construcción de trayectorias se respalda en diferentes niveles de autonomía y privatización de la vida personal de las jóvenes, delineando situaciones ampliamente contrastantes (Warr, 2015). Como parte de este proceso, se expanden una variedad de sentimientos relacionados con la pertenencia al espacio barrial, algunos territorializados, otros globalizados. En el análisis de las representaciones sobre el espacio en distintos sectores sociales, el concepto de arraigo y escalas espaciales puede echar luz acerca de los sentidos de la localización en cada uno de ellos. El concepto de arraigo resulta útil cuando se abordan las trayectorias de mujeres entre quienes la centralidad del empleo productivo es inexistente (Miranda y Arancibia, 2017). En este sentido, las “(...) interacciones con la familia, los amigos, el barrio y otros miembros de la comunidad tienen la capacidad de generar sentido de pertenencia” (Cuervo y Wyn, 2014:7), y tienen efectos en los procesos de cambio y reproducción de la estructura de oportunidades y acceso al bienestar.

En base a la incorporación de las nociones de tiempo, escalas espaciales y arraigo, el texto aborda la propuesta conceptual de las gramáticas de la juventud(es), buscando contextualizar las experiencias juveniles en diferentes campos, como las formas de acción (agencia) de los jóvenes sobre las estructuras y determinaciones. El foco de atención de este análisis se centra en las transiciones de los jóvenes de diferente origen social, de la educación al empleo o al trabajo reproductivo, así como en las diferentes trayectorias conducentes a la vida adulta. La idea de gramática señala que se ha construido un sistema de reglas que organizan el curso de vida, con el que los y las jóvenes interactúan y negocian y que tiene un anclaje territorial, es decir que se desarrolla de forma social y culturalmente situada. Los distintos espacios sociales estructuran distintas gramáticas juveniles, mediante las cuales se van construyendo las biografías, los relatos, los deseos (Bendit & Miranda, 2017). Dar lugar a una mirada plural de las distintas gramáticas juveniles y de la forma en que las jóvenes negocian con recursos y expectativas propias y ajenas, será una de las claves que guiará el análisis de los resultados del campo que se presentan a continuación.

2. Estrategia metodológica

Los testimonios que se presentan en el artículo son resultado de la aplicación de la metodología cualitativa, particularmente de la realización de entrevistas en profundidad, y fueron realizadas en el marco del Programa de Estudios Longitudinales Gramáticas de la Juventud. El programa comenzó en el año 1998 a desarrollar estudios longitudinales mediante la aplicación de encuestas y entrevistas en profundidad entre distintas generaciones, y cuenta con paneles que agrupan información de dos generaciones que alcanzaron la mayoría de edad (18 años) en coyunturas económico-sociales bien distintas. Por un lado, la G 99 agrupa a jóvenes que nacieron entre los años 1981 y 1982 y que alcanzaron los 18 años en un periodo signado por la aplicación de programas de ajuste, el desempleo y la recesión económica (1999). Por otro lado, la G 11 agrupa a jóvenes que nacieron entre 1993 y 1994 y que llegaron a los 18 años de edad en un contexto caracterizado por mayores oportunidades laborales y protección social (2011).

La información que se analiza fue elaborada con la cohorte G99, a través de entrevistas retrospectivas en profundidad, realizadas cuando los jóvenes tenían entre 32 y 34 años de edad. Los relatos relevados a lo largo del trabajo de campo permiten reconstruir el recorrido completo de la transición de los jóvenes entre la educación y el mundo del trabajo (ya sea como empleo, o como actividad de cuidados) sobre principios de la vida adulta de una generación que se había integrado al mercado de trabajo en años de crisis económica y que posteriormente pudo acceder a un contexto de crecimiento y creación de empleo y oportunidades educativas sobre mediados de los dos mil (Bendit y Miranda, 2016).

La selección de los entrevistados correspondió a muestra segmentada según el nivel educativo alcanzado, el sexo y las características del hábitat, que incluyó barrios informales, como distintos tipos de vivienda social. La muestra integra 52 entrevistas a jóvenes urbanos de diferentes grupos sociales en el Área del Gran Buenos Aires, y quedó conformada por 22 jóvenes que habitan en barrios deprivados, 12 jóvenes de clase trabajadora, 10 de sector de ingresos medios y 8 de sector medio- alto; de ellos 27 son hombres y 25 son mujeres. El artículo está centrado en los testimonios femeninos. Reflexionando, de forma particular, en las trayectorias de mujeres jóvenes a partir de la dimensión espacial de sus trayectorias, las escalas de pertenencia y su importancia sobre la construcción de los recorridos biográficos. En esta dirección, y siguiendo a Bayon, se considera que

(...) Visualizar a la sociedad desde el punto de vista de los sujetos *protagonistas* permite una comprensión más aguda de sus relaciones con las estructuras sociales y los contextos culturales. La subjetividad no puede entenderse sin tener en cuenta los constreñimientos externos que moldean las vidas individuales (Bayon, 2015: 55).

El esquema de exposición fue organizado en base a una primera distinción entre las entrevistas realizadas en el espacio barrial urbano de tipo informal, y aquellas realizadas en la espacialidad oficial o formal, intentando detectar la influencia del espacio en la construcción subjetiva, considerada aquí de manera situada y construida relacionamente. Razón por la cual, el análisis de resultados se presenta distinguiendo las trayectorias sociales de las mujeres jóvenes que integran la muestra según su lugar de residencia.

3. Desarrollo

3.1 Arraigo y afectividad en la vida cotidiana de las mujeres jóvenes del sector más débil de la clase trabajadora

En países como la Argentina, donde la provisión estatal de servicios sociales es básica y existe un modelo de cuidado basado en la organización familiar (Aguirre et al., 2014), las mujeres de los grupos de menores recursos económicos asumen las tareas de cuidado desde edades tempranas. El cuidado de hermanos/as y familiares mayores, así como el cuidado de los hijos/as propios, la organización del hogar, son tareas que ocupan una gran proporción del tiempo de las mujeres jóvenes del sector no calificado de la clase trabajadora, quienes son responsables de atender las necesidades de sus grupos familiares, garantizando la disponibilidad vital de los hombres para el trabajo productivo (o fuera del hogar).

Distintas investigaciones han destacado la continuidad de la división sexual del trabajo entre distintos grupos sociales, en el caso de quienes habitan en barrios informales esta división se expresa en términos territoriales y de pertenencia. El lugar de residencia, en dirección a la desigualdad espacial, se expresa en las rutas, los desplazamientos urbanos y las interacciones con el entorno urbano. Al respecto, Segura sostiene que

Las relaciones de género se traducen en la lógica de circulación cotidiana en itinerarios territoriales claramente diferenciados entre varones y mujeres. Mientras los

primeros realizan itinerarios lineales del tipo casa-trabajo-casa. Podríamos caracterizar a los itinerarios femeninos como no lineales o múltiples, en tanto deben hacer compatibles múltiples requerimientos (domésticos, laborales, etc.). Entre los principales lugares a partir de los cuales las mujeres organizan la morfología urbana son el almacén, el comedor, la escuela y la salita (Segura, 2012; 122).

Las rutas, los itinerarios y las interacciones cotidianas de las mujeres jóvenes se organizan en relación a sus barrios y grupos de proximidad. La organización de la vida y las situaciones de privación que enfrentan ocupan la mayor parte de su tiempo vital que se dispone para la reproducción del grupo familiar de pertenencia.

En los datos generales del campo se puede observar que, en este grupo, el inicio de la denominada transición familiar comenzó a edades tempranas, y asociadas a una primera maternidad alrededor de los 14 años de edad, en la mayoría de los casos asociadas a una nueva distribución en la vivienda de la familia de origen propia o del compañero (vivienda de los suegros/as). En sus relatos, se hace evidente un fuerte arraigo barrial, un escaso contacto con ocupaciones laborales formales y el sentimiento contradictorio que provoca la estigmatización de los barrios en que habitan. En el caso de Raquel, su discurso acerca del barrio parecería identificarse con la mirada externa. Ella es una joven que dejó la escuela secundaria tempranamente para dedicarse al cuidado de su familia, su estrategia de supervivencia combinó a lo largo del tiempo programas sociales con la venta de mercadería ilegal y la ayuda de vecinos y familiares, lo que era fundamental en su posibilidad de mantenerse económicamente. Ella encontró numerosas dificultades para mantener un empleo estable, sobre todo por el hecho de no contar con una infraestructura de cuidado para sus hijas, mientras que su pareja pasaba la mayor parte del tiempo en la cárcel. En el relato sobre su experiencia en el barrio muestra la situación de vulnerabilidad que enfrentaba desde niña, e intentaba que sus hijos salieran lo menos posible a la calle. Lo había vivido desde que era pequeña y así lo relataba:

Ahí entrabas y no sabías si salías, y cuando salías no sabías si salías o si volvías bien a tu casa... (...) Cuando era chica no salía mucho yo, si bien era mucha la ausencia de mi mamá, mi papá trabajaba todo el día, mi hermana era muy sobreprotectora, ella no nos dejaba salir a ningún lado... Yo me acuerdo cuando íbamos al jardín, era a un par de

cuadras largas, y yo tenía cuatro o cinco años y ella tenía nueve, diez años, y nos llevaba ella, era tan chiquita y nos llevaba a la mañana, y ella se volvía, los peligros que ella pasaba, porque ella nos cuidaba a nosotros (E6-VS-La Saladita, Avellaneda).

Las contradicciones se presentan, sin embargo, a partir de los vínculos con el espacio, las relaciones, los afectos. En esta dirección, Raquel cuenta que en una oportunidad le prestaron una vivienda en un barrio formal que se encontraba lejos (Villa Adelina), y que allí experimentó un sentimiento de soledad y angustia por lo que dejó la casa que le habían prestado. En sus palabras:

Viste que son gente de guita los que viven en aquellos lados, era tipo zona residencial. La casa era hermosa... pero el trato de la gente, la gente de ahí es como que te ve y *ah, ¿Vos quién sos?* (...) La casa era un encanto, que vos decís *no podés estar acá...* Y la terminé dejando... porque estaba sola. Ya ahí ya no venía a trabajar, no, no trabajaba (IDEM).

La mudanza implicó la pérdida de muchas de las relaciones y recursos que apoyaban su cotidianeidad, tal como la ayuda de parientes, vecinos, pero también la posibilidad de participar del programa estatal de cooperativas. De esta forma, la accesibilidad a los bienes urbanos, dada por la localización de la vivienda, adquiere centralidad en las relaciones sociales de afinidad, así como también constituye los circuitos para acceder a los programas sociales de los cuales, como subraya Raquel, se pierde la posibilidad de participar si se vive en otro barrio. El arraigo territorial y su vínculo afectivo ejercen influencia, en gran medida, en la determinación de la trayectoria de Raquel, quien volvió a vivir en un barrio muy precario en condiciones de privación extrema.

El análisis de la dimensión espacial de las trayectorias de vida de las jóvenes entrevistadas permite identificar el arraigo al barrio y algunos de sus efectos contradictorios. Tal es el caso de Pamela, quien habitó siempre en el complejo habitacional Zabala, en el municipio de San Martín. La mayoría de sus empleos fueron obtenidos a través de contactos de sus vecinos, y de características precarias. De forma paradójica, mientras que los accesos a las ocupaciones se dan a partir de las relaciones barriales, se constituyen en parte del proceso de reproducción de la segmentación laboral que destina a los y las

habitantes de barrios informales a ocupaciones precarias (Mac Donald et al., 2005; Reynolds, 2014).

En las valoraciones de Pamela acerca del barrio, más allá del discurso que se apropia del estigma o aquel que lo niega naturalizando la situación, parecería que el arraigo incide en las conductas más que en las valoraciones sobre el espacio. Si bien ella conocía los problemas del vecindario, como el delito y las drogas, argumentaba que no tenía motivos para abandonar el barrio:

El barrio... uno que ya vivió acá toda la vida ya te digo desde los 7, no es nada fuera de lo común. Tenés de todo, la gente que se levanta, se va a laburar a las 4 o 5 de la mañana, los que te llegan, como yo, a las 4 o 6.30, así... y después tenés la parte mala. Pero lo bueno es que dentro de todo, la parte mala fue criada acá, entonces, sabe, y dentro de todo respeta... y mantiene (E7-M-CH, Zagala, San Martín, 2017).

Cuando se pone el foco en la forma del arraigo de las mujeres de barrios relegados, los datos también resaltan los fuertes vínculos con las redes locales, que en algunos casos se relacionan con actividades barriales y que también hacen referencia a la presencia de soportes estatales. Gabriela (E12-M- Villa 20, CABA) nació en Paraguay, donde cursó el primario en una escuela rural. A los 10 años, cuando vino con su familia a la Ciudad de Buenos Aires, pudo continuar los estudios. En esa época ya ayudaba a la madre en tareas de limpieza en casas de familia. Cuando empezó el secundario se aburría y se sentía discriminada por su nacionalidad, por lo que fue dejando. Más tarde realizó distintos intentos de retomar el secundario para adultos, pero no logró tener continuidad (alrededor de los 20 años y a los 30). La segunda vez que intentó fue en un secundario orientado en un centro educativo de nivel secundario (CENS), en el Hospital Garrahan, con orientación en salud, pero tuvo que dejar porque no tenía con quién dejar a su hijo pequeño.

En su trayectoria laboral se observa que teniendo 15 años empezó a trabajar en empleos temporarios *en negro* en distintos rubros (lavadero de autos, estación de servicio, empresa de mensajería). Luego de pasar por diversos empleos de calificación operativa, como secretaria, cajera, niñera, tuvo que dejar de trabajar cuando murió su madre que era quien le cuidaba a los hijos. En los períodos en los que no tenía trabajo había sido beneficiaria de distintos programas estatales. En el 2001 por el PJyJHD, entró a trabajar en la cooperativa donde trabajaba el padre. Asimismo, a través del Programa Red de

Microcréditos¹⁴, en el año 2012 consiguió el dinero para comprar las máquinas para coser ropa que luego vendía por redes sociales. Desde ese año, entró a trabajar a la cooperativa barrial que contaba con un bar en el centro de la ciudad, y recibía financiamiento a través de distintos programas y en la que hacía tareas de apoyo a la comunidad, como meriendas, actividades para los niños. De acuerdo con Gabriela:

De chica iba a la casa de mi tía a pasar un fin de semana y me moría del aburrimiento, el silencio me mataba. Acá nunca hay silencio, acá todos nos conocemos, salimos a la calle, *Buen día*, el silencio, eso creo que es muy difícil, he escuchado de personas que se han ido del barrio y que se terminaron volviendo porque no se adaptan. Es como más frío todo, no hay ese allegarse, o conocerse con el vecino, se sienten muy solos, muy aislados, y terminan volviendo al barrio (E12-V-Villa 20, CABA, 2017).

En el discurso de Gabriela se observa cómo las raíces históricas y la historia familiar están así ancladas, reafirmando un arraigo y una identidad situada. En el caso de Pamela y Raquel, la identidad se afirma en la disponibilidad vital de las tareas de cuidado y la naturaleza esencialista de la maternidad, que al tiempo que da cobijo, fortalece la reproducción de la división sexual del trabajo, en un marco de escasa movilidad social. Los afectos, las redes de mutualidad y el enraizamiento están presentes en las decisiones. Como parte de una *gramática* local afirmada en la división de tareas enraizadas en el género, las identificaciones femeninas disponibles se construyen a partir del arraigo a grupos familiares, comunitarios y territoriales. En este contexto, y como parte de la expansión de las políticas de inclusión, se percibe una fuerte influencia de los programas estatales, con efectos sobre la integración social y la disponibilidad de recursos. Luego de ver el fuerte anclaje territorial entre las historias de mujeres de barrios relegados, ahora se cambia el foco de atención a las mujeres de sectores medio-altos.

¹⁴ En el año 2006 la Ley 26.117, de Promoción del Microcrédito para el Desarrollo de la Economía Social, que en su artículo primero establece como objeto la promoción y regulación del microcrédito, a fin de estimular el desarrollo integral de las personas, los grupos de escasos recursos y el fortalecimiento institucional de organizaciones no lucrativas de la sociedad civil que colaboran en el cumplimiento de las políticas sociales.

3.2 Proyecto individual, trayectos normativos y retraso de la maternidad entre las jóvenes de sectores medios-altos

Las trayectorias de las mujeres jóvenes de clase media-alta que integran la muestra hacen posible analizar transiciones que se desarrollan dentro de los parámetros normativos estereotipados para el período que corresponde con la juventud. En sus relatos se destacan los detalles de la experiencia universitaria durante sus veinte años y su continuidad en distintas experiencias de trabajo, que cerca de los treinta años de edad desembocó en una cierta estabilidad laboral (Miranda y Arancibia, 2017). En este segmento, las mujeres profesionales con trabajos *a tiempo completo* tienen una vida autónoma donde las decisiones se fueron tomando de forma individual, y con el apoyo familiar.

La *gramática juvenil* de los sectores sociales medios-altos habilita la afirmación de la carrera laboral entre las mujeres y el consecuente aplazamiento de las tareas asociadas a la vida familiar. Como parte del campo se pudo observar que, el tiempo dedicado al estudio y al trabajo resultó inversamente proporcional a la formación de un grupo familiar propio, que se retrasó inclusive después de los 30 años de edad. Este proceso, que se presenta con fuerza entre las mujeres que participan de una *juventud modernizada* (Bendit, 2008) no está exento de riesgos, ya que la configuración actual de los mercados laborales propone la postergación de la asunción de roles parentales hasta edades cada vez más avanzadas, implicando muchas veces la medicalización de la actividad reproductiva (Fraser, 2016).

Las trayectorias se fueron construyendo por aproximaciones sucesivas y tuvieron como característica central la privatización de la vida personal (Warr, 2015), que se convierte en la *obligación* de un proyecto propio y superador de la familia de origen. La dimensión espacial de las trayectorias se presenta en otros *territorios*, a los que corresponde aplicar el concepto de arraigo electivo (Savage, 2010). Por ejemplo, entre las entrevistadas está Bárbara, quien tuvo trabajos temporales en los primeros años de sus estudios universitarios e hizo experiencias que contribuyeron a su formación profesional, hasta que ingresó en un empleo estable. Poco antes de graduarse como psicóloga, obtuvo un trabajo en el sector público, que a sus 32 años combinaba con la enseñanza y la práctica de atención clínica privada. La combinación entre estudio y trabajo se desarrolló en un círculo virtuoso que terminó en una trayectoria de integración profesional y la postergación de la decisión sobre la maternidad. En sus primeros años de la cuarta década, Bárbara continuaba estudiando estudios de posgrado (para obtener el título de magíster) y entre sus expectativas futuras estaba tener hijos

con su pareja. Además, planeaba mudarse a una casa más grande, pero no quería abandonar la Ciudad de Buenos Aires, donde siempre había vivido. En sus propias palabras:

(...) La calidad de vida de la CABA es mala pero no me imagino yéndome de acá ni por casualidad, mi familia, los espacios de formación, las amigas, nunca me imaginé lejos. No me preguntes por qué pero nunca me imaginé lejos de la universidad (...) hay una marcha y la miro desde la ventana, es 24 de marzo y me voy a la plaza. Me interesa la accesibilidad a cuestiones de la esfera política (E M-SA, CABA, 2013).

A través de su relato es posible observar entre las mujeres entrevistadas “el reconocimiento de que pueden elegir vivir en uno entre otros lugares, y que esta elección es reveladora y evocadora para ellos” (Savage, 2010, p. 118, traducción propia). Se trata de una elección vinculada a la vida política y social, en un territorio amplio: la Ciudad de Buenos Aires. Una ciudad cosmopolita y globalizada que ofrece espacios de reconocimiento simbólico para los y las jóvenes contemporáneos. En el caso de la biografía de Susana, una joven de sector alto que completó la educación superior y trabajó como fotógrafa independiente, la combinación de estudiar y trabajar también se desarrolló en la consolidación de su posición profesional. Su propensión a la movilidad, en el marco de las ciudades globales, formaba parte de sus expectativas. En su relato, ella argumentaba:

Tengo una fantasía muy extraña que es comprar el estudio e irme a vivir a Europa. Así sabiendo que yo tengo a dónde volver me puedo ir tranquila. Y en Europa me podría ir a vivir a Barcelona o a París, son las dos ciudades en las que más me imagino vivir. O Italia capaz, pero no se (E2, sector alto, CABA, 2013).

Watt (2009) refiere también al término *pertenencia selectiva*, que remite a sentimientos que tienen como punto de partida la elección o decisión consciente de moverse. Como parte de un proceso reflexivo, la relación con el lugar no se relaciona con las raíces históricas sino con las posibilidades que brindan los lugares para construir identidades. Cuando Watt refiere a la pertenencia selectiva agrega a la elección la dimensión de distinción que genera el lugar. De esta forma, pertenecer está asociado a una distinción estética y de clase. El sentido de pertenencia comunicado por Susana que se muestra en imaginaciones

sin anclaje territorial, se refieren a sentimientos que tienen como punto de partida la elección personal y la decisión consciente de moverse.

El posicionamiento de la identidad se relaciona con una pertenencia que se sostiene en los flujos globales, en ciudades altamente conectadas. El arraigo de Susana se asocia con distinciones estéticas y de clase, como parte de una selección de elementos culturales (Cuervo y Wyn, 2017; Savage et al, 2005), que construyen una identidad femenina que se despega del rol tradicional en la división sexual del trabajo, al menos hasta los primeros años de la cuarta década de vida. La reflexibilidad en la construcción de una pertenencia electiva se construye en el marco de decisiones individualizadas, lo que permitirá la afirmación de un estilo de vida y consumo juvenil extendido (Savage, 2010). En dirección a lo que se ha denominado como *juventud modernizada*, presente sobre todo en las ciudades globales del norte.

4. Debate

Las investigaciones del campo de la sociología de la educación, particularmente aquellas enfocadas en el vínculo entre la educación y el mundo del trabajo, están en deuda con la incorporación de la perspectiva de género. Como parte de una tradición orientada al estudio del pasaje del sistema educativo al mundo del trabajo, los estudios que abordan las transiciones juveniles presentan deficiencias en la interpretación de las trayectorias de las mujeres jóvenes que no ingresan al mercado de trabajo (al menos en su juventud) y se dedican desde edades tempranas a tareas de cuidado y reproducción de la vida. Las limitaciones conceptuales se expresan en categorías muchas veces estigmatizantes, tales como NI-NI (ni estudian, ni trabajan), que quedan luego plasmadas en el diseño de políticas públicas destinadas a la activación o *empleabilidad juvenil* (Miranda y Alfredo, 2018).

Los resultados de investigación permitieron comprobar la vigencia de la división sexual del trabajo que pre-destina a las mujeres jóvenes del sector más débil de la clase trabajadora a las tareas de cuidado y reproducción. Aún en un período caracterizado por el crecimiento económico y de ampliación de derechos, en el relato de las muchachas se registró el abandono escolar y la asunción de tareas asociadas a la reproducción del hogar a edades tempranas, así como la pertenencia a un entramado barrial que les brindó afectos y cobijo. Los soportes barriales, las formas de supervivencia cotidiana, delinearon así relaciones de género en donde los proyectos individuales no hallaron sentido. En esa dirección y en un trabajo reciente, Gaitán estudió las contradicciones de la gestión estatal de la maternidad juvenil, distinguiendo entre los discursos abstractos y los intereses prácticos de

género, dejando en evidencia que las ideas de empoderamiento y los discursos sobre la individualidad muchas veces tropezaban con las estrategias de supervivencia de las jóvenes madres (Gaitán, 2017). El carácter contradictorio de la pertenencia barrial adquiere en este ámbito nuevos matices.

En el extremo opuesto de la estructura social, las expresiones femeninas evocaron un discurso divergente. A través de sus relatos, y de forma comparativa, las biografías de las jóvenes *modernizadas* hicieron evidente cómo los espacios habitados, los recursos disponibles y las referencias espaciales generan diferentes formas de arraigo, ampliamente diferenciadas entre las mujeres jóvenes en nuestros días. Entre aquellas que habitaron espacios de ingresos medios-altos, se registró un arraigo selectivo construido en base a elementos simbólicos, estéticos y de clase que habilita a las mujeres a pensarse en tanto individuos, por fuera del marco de sus organizaciones familiares. Este camino, sin embargo, enfrenta un conjunto de desafíos, sobre todo, aquellos asociados al sistema familiar o privado de cuidados, que restringe la disponibilidad laboral de las mujeres inclusive con carreras universitarias completas (Wyn et. Al., 2017).

Los resultados nos llevan entonces a presentar el debate de cómo incorporar la perspectiva de género y clase al estudio sobre los procesos de transición entre la educación y el trabajo productivo y reproductivo. A repensar las propuestas escolares y las políticas públicas destinadas a las personas jóvenes. A reflexionar cómo articular los esfuerzos de personas *deseantes* que enfrentan condiciones de amplia privación, situaciones de supervivencia, anclajes territoriales y simbólicos ampliamente diferenciados, entre mujeres que enfrentaron un mismo tiempo generacional, pero con condiciones sociales ampliamente desiguales. Cómo enfrentar estos nuevos desafíos, frente a la actual coyuntura económica y social, que imprime un marco de mayores restricciones y encasillamientos.

Conclusiones

Este artículo forma parte de un programa de investigaciones de corte longitudinal que se propone elaborar estrategias de investigación novedosas, al tiempo que contribuir al desarrollo de perspectivas teóricas propias de los países del sur. Como parte de estos esfuerzos, la construcción de la noción de *gramática de la juventud* expresa la intención de dar cuenta de la estructura de actividades y accesos que las sociedades contemporáneas ofrecen a los y las jóvenes, al tiempo que de los marcos normativos que subyacen en el contorno de las expectativas que se depositan en su cumplimiento. Junto con el

desarrollo conceptual, y en virtud de los resultados del estudio se busca responder a un conjunto de preguntas entre ellas: ¿En qué medida la relación entre las gramáticas y el espacio define diferentes escalas de arraigo entre mujeres de distintos sectores sociales? ¿Qué papel tiene la desigualdad espacial en la construcción de las trayectorias sociales de las mujeres jóvenes?

En el artículo se describieron dos gramáticas contrapuestas que suceden en diferentes escalas espaciales y tienen implicancias en los cursos de vida de las jóvenes. Por un lado, entre las mujeres jóvenes del sector más débil de la clase trabajadora se estructura una gramática juvenil subalternizada, que está ligada al espacio barrial. Por otro, una gramática juvenil hegemónica entre mujeres jóvenes clase media-alta, ligada a la escala global. En la primera se observa un arraigo fuerte al barrio por los lazos afectivos presentes en el mismo, pero también por los recursos que éste provee (como por ejemplo los programas estatales), y todo ello da como resultado la predominancia de la escala barrial. La segunda gramática está en relación con un arraigo flexible, ligado a lo simbólico y lo cultural que influye en las decisiones de las jóvenes, en un contexto global, donde la elección del lugar en el cual vivir es un elemento sustantivo en la constitución de un estilo de vida (Savage, 2005).

Entre las mujeres que no se insertan en el mercado laboral el arraigo se asocia con el trabajo de cuidado, y para ellas la vivienda se constituye en un espacio central en el desenvolvimiento de la vida cotidiana. En un contexto de gran inestabilidad y vulnerabilidad, el fuerte vínculo de pertenencia al barrio marcó trayectorias situadas localmente, constituyendo una alternativa a las gramáticas hegemónicas de la juventud, con escaso reconocimiento social y fuerte estigmatización. Así, y siguiendo a Paul Willis, se pudo observar cómo la resistencia *silenciosa* de las mujeres jóvenes de los sectores más débiles de la clase trabajadora a las presiones contemporáneas de la afirmación individual, así como su apego al espacio barrial, colaboró en la reproducción de fuertes asimetrías en el acceso al bienestar social, reforzando la división sexual del trabajo y la domesticidad como espacio de lo femenino (Willis, 2008). De esta forma, se pudo observar que, a pesar de los avances en el esquema de protección social, en la Argentina contemporánea las identidades se construyen en espacios y con gramáticas juveniles segmentadas.

La desigualdad espacial afecta particularmente a las mujeres, polarizando las trayectorias de las jóvenes de distintos sectores sociales. En el título del artículo se afirmó la idea de que la ambición en términos de expectativas y proyecciones puede solo entenderse como parte de las experiencias vividas, es decir que es autobiográfica. En los testimonios

de las jóvenes se pudo observar el escaso grado de visibilidad que tienen las actividades de cuidado como problemática social, las cuales son aún consideradas como un parte de un problema privado, de la esfera familiar, inclusive en los espacios escolares. En este sentido, las políticas de género que busquen igualar las posibilidades de tener una vida autónoma entre mujeres y varones no sólo deben realizar acciones orientadas a facilitar la participación de las jóvenes en el empleo y la educación, sino que también deben posicionar el ámbito de la reproducción como un problema público e intervenir por medio de diversos apoyos en dicha labor, ya sea a través de la provisión de un conjunto de servicios de cuidado, como a través del control/gestión de los mismos. Entre ellos, la regulación de las licencias por maternidad y paternidad, la disponibilidad de servicios de cuidado de niños, como guarderías y jardines de infantes en los ámbitos laborales y educativos, entre otros, son instrumentos indispensables para alentar y favorecer la inserción de las mujeres en el mercado de trabajo. Asimismo, deben fortalecerse las políticas de salud reproductiva, como la efectiva implementación de la Ley de Educación Sexual Integral (Ley Nacional 26.150) y el avance en la aprobación de la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo actualmente en la agenda de debate.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, R., Batthyány, K., Genta, N., y Perrotta, V. (2014). Los cuidados en la agenda de investigación y en las políticas públicas en Uruguay. *Íconos: Revista de Ciencias Sociales*, (50), 43-60.
- Arancibia, M. (2017) Trabajo y vivienda: la relación entre inserción laboral y autonomía habitacional. Un estudio sobre las trayectorias de jóvenes en el Área Metropolitana de Buenos Aires. *Revista Estudios del Trabajo* (53).
- Bayon C. (2015): *La integración excluyente. Experiencias, discursos y representaciones de la pobreza urbana en México*. México. Universidad Nacional Autónoma de México/Bonilla Artigas Editores, S. A. de C. V.
- Bendit R. y Miranda A. (2017). La gramática de la juventud: un nuevo concepto en construcción. *Revista Última Década*, N° 46, pp 4-43. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v25n46/0718-2236-udecada-25-46-00004.pdf>
- Bendit R. y Miranda A. (2016). Turning thirty: youth transition process in Argentina in 21 century. *Journal of Applied Youth Studies* v.1, n.3, pp 96-108.
- Bendit R. (2008). Los jóvenes y el futuro: procesos de inclusión social y patrones de vulnerabilidad en el mundo global. Bendit, R., Hahn, M., & Miranda, A. (Eds.). *Transiciones juveniles: procesos de inclusión social y patrones de vulnerabilidad en un mundo globalizado*. Buenos Aires: Prometeo.
- CEPAL (2004). *La juventud en Iberoamérica. Tendencias y urgencias*.

- Santiago de Chile. CEPAL-OIJ.
- Cravino, M. C. (2008). *Los mil barrios informales en el AMBA*. Los Polvorines: Universidad Nacional General Sarmiento.
- Cravino, M. C. (2009). *Vivir en la villa: relatos, trayectorias y estrategias habitacionales*. Los Polvorines: Universidad Nacional General Sarmiento.
- Elizalde, S. (2006). El androcentrismo en los estudios de juventud: efectos ideológicos y aperturas posibles. *Ultima década*, 14(25), 91-110.
- Farrugia, D. (2015). Space and Place in Studies of Childhood and Youth. Wyn J. & Cahill H. (Eds.): *Handbook of Children and Youth Studies*. Singapore. Springer.
- Fraser, N. (2016). Contradictions of capital and care. *New Left Review*, (100), 99-117.7(4), 527-543.
- Gaitán, A. C. (2017). Juventud y maternidad en el barrio. Etnografía de las negociaciones de sentidos y prácticas en la implementación de políticas sociales en el conurbano bonaerense. Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4596/uba_ffyl_t_2017_se_gaitan.pdf?sequence=1
- Mac Donald, R., Shildrick, T., Webster, C., y Simpson, D. (2005). Growing up in poor neighbourhoods: the significance of class and place in the extended transitions of 'socially excluded' young adults. *Sociology*, 39(5), 873-891.
- Miranda A. y Alfredo M. (2018). Políticas y Leyes de Primer Empleo en América Latina: tensiones entre inserción y construcción de trayectorias. *Revista de Ciencias Sociales*, DS-FCS, vol. 31, n.o 42, enero-junio 2018, pp. 79-106. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/rcs/v31n42/1688-4981-rcs-31-42-79.pdf>
- Miranda A. y Arancibia, M (2017). El futuro está incompleto: La construcción de trayectorias laborales sobre principios de siglo 21. *Revista Trabajo y Sociedad* N*28. Pp. 195-217.
- Pérez, P. (2015). La urbanización en América Latina: Las heterogeneidades en su producción y resultados. In I Congreso Latinoamericano de Teoría Social, Buenos Aires (pp. 19-21).
- Reynolds, T. (2015). "Black Neighborhoods" and "Race," Placed Identities in Youth Transition to Adulthoods. Wyn J. & Cahill H. (Eds.). *Handbook of Children and Youth Studies*. Singapore. Springer.
- Rodríguez, C. et al. (2007) Producción social del hábitat y políticas en el Área Metropolitana de Buenos Aires: historia con desencuentros, *Documentos de Trabajo No 49*, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Universidad de Buenos Aires.
- Saravi, G. A. (2008). *Mundos aislados: segregación urbana y desigualdad en la ciudad de México*. Eure (Santiago), 34(103), 93-110.
- Saravi, G.A. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México. FLACSO México/CIESAS.
- Segura, R. (2012). Elementos para una crítica de la noción de segregación residencial socio-económica: desigualdades, desplazamientos e

- interacciones en la periferia de La Plata. *Quid 16: Revista del Área de Estudios Urbanos*, (2), 106-132.
- Segura, R. (2014). El espacio urbano y la (re) producción de desigualdades sociales. Desacoples entre distribución del ingreso y patrones de urbanización en ciudades latinoamericanas.
- 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 (RMBA). *Revista CS*, (21), 15-39.
- Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008). La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades. Buenos Aires. Paidós.
- Warr, D. (2015). The Ambivalent Implications of Strong Belonging for Young People Living in Poor Neighborhoods. Wyn J. & Cahill H. (Eds.): *Handbook of Children and Youth Studies*. Singapore. Springer.
- Ward M. R. M. (2014). “I’m a Geek I am”: academic achievement and the performance of a studious working-class masculinity. *Gender and Education*, Vol 26, N° 7, pp 709-725.
- Willis, P. (2008). Los soldados rasos de la modernidad: la dialéctica del consumo cultural y la escuela del siglo XX. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 1(3), 43-66.
- Worth, N. (2015). Youth, Relationality, and Space: Conceptual Resources for Youth Studies from Critical Human Geography. Wyn J. & Cahill H. (Eds.). *Handbook of Children and Youth Studies*. Singapore. Springer.
- Wyn, J., Cuervo, H., Crofts, J., y Woodman, D. (2017). Gendered transitions from education to work: The mysterious relationship between the fields of education and work. *Journal of Sociology*, 53(2), 492-506.

La naturaleza afectiva del orden social. Una cuestión rezagada del campo de la sociología de la educación

Carina Kaplan

(CONICET/FFYL-UBA) - kaplancarina@gmail.com

Fecha de recepción: 23 de octubre de 2018

Fecha de aprobación: 26 de noviembre de 2018

Introducción

El orden social es de naturaleza fundamentalmente afectiva. A pesar de este supuesto, es dable entrever que lo sentimental ha tenido un tratamiento residual en la tradición de la teoría social contemporánea en general y en la sociología de la educación en particular. En concordancia con lo que hace notar Bericat Alastuey (2000), afirmamos que las teorías sociológicas de la emoción, explícitamente concebidas en tanto tales, no pueden encontrarse con anterioridad a la década de los ochenta del siglo XX. “La *construcción social de la realidad* (...) ha prestado escasa consideración a la realidad emocional de los seres sociales concretos y a la realidad emocional de las sociedades” (Bericat Alastuey, 2000, p. 146).

Las contribuciones teórico-empíricas de la sociología figuracional de Norbert Elias junto a las de la sociología constructivista de Pierre Bourdieu nos aproximan a un enfoque del comportamiento humano que requiere pensar los procesos sociogenéticos y psicogenéticos en simultáneo. Por consiguiente, los procesos de construcción y transformación educativa solo pueden ser aprehendidos en mutua conexión; ligando los cambios de largo alcance de la estructura social y la estructura psíquica o emotiva.

Si las estructuras emocionales y las estructuras sociales son las dos caras de una misma moneda, ello significa posicionarse en un horizonte epistemológico donde 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.

En la medida en que las emociones están condicionadas por los contextos sociales no es posible comprenderlas si no atendemos la perspectiva relacional de los seres humanos (Kemper, 1990). Desde una mirada sociohistórica y sociocultural, es preciso dar cuenta del cambio estructural de los seres humanos en la dirección de una mayor consolidación y diferenciación de sus controles emotivos y, con ello, también, de sus experiencias subjetivas y de su comportamiento.

Al pensar la afectividad es preciso asumir que ésta no puede ser reducida al despliegue de una interioridad individual deshistorizada. La trama de toda emoción es siempre relacional y situada. Lo que nos transporta, como anticipábamos, a presupuestos teóricos derivados de conceptualizaciones que se proponen superar la dicotomía objetivismo-subjetivismo donde individuo y sociedad ya no se piensen como entidades separadas sino que se impliquen en una argumentación que permita una comprensión de las existencias individuales y colectivas de los seres humanos en su integralidad.

A los fines de reflexionar sobre este carácter procesal en el campo de la práctica de investigación, el presente trabajo ensaya una serie de reflexiones e interrogantes teórico-empíricos acerca de cómo se estructuran las disposiciones para sentir en los procesos de socialización escolar. Las emociones constituyen dimensiones fundantes para la comprensión analítica de los sujetos, las prácticas y las instituciones educativas.

Insistamos en que la estructura afectiva no es una formación dada sino que es el resultado de un proceso de transformación cultural y de interacción cotidiana. Por tanto, las emociones portan un componente biológico que no puede escindirse de lo simbólico. El orden emotivo no es fijo. Una perspectiva de análisis sobre la vida emocional en la trama vincular escolar precisa partir de la premisa de que ninguna de las formas de comportamiento ni las disposiciones para sentir, por más asimiladas que las tengamos, pueden catalogarse como *naturales*, aunque así se perciban y se vivencien (característico de la dinámica de la naturalización).

Los comportamientos sociales son producto de continuos movimientos inconstantes. Lo mismo sucede con las emociones y los sentimientos. De ello se desprende que la estructura emotiva es cambiante y necesita ser anclada en procesos sociohistóricos y culturales más amplios. Así, el *yo siento* se complementa con el *nosotros sentimos* en configuraciones singulares y en las relaciones con los otros. El orden escolar colabora en la producción de ciertas tramas y prácticas de afectividad.

1. La civilización de los afectos

Junto con Illouz (2007), aseveramos que la emoción es un elemento psicológico pero es en mayor medida un elemento cultural y social. Cada época y contexto desarrolla una jerarquización de las emociones que “organiza implícitamente las disposiciones morales y sociales” (p.17). Las emociones incluso pueden ser pensadas como vías de reparación de la memoria histórica y de las biografías subjetivas.

En *El proceso de civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas* (Elias, 1987) se examina el aumento del autocontrol emocional de los individuos a partir de los períodos de la baja Edad Media y el Renacimiento temprano en Europa Occidental. Elias da cuenta allí 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. Para hacer inteligible el proceso civilizatorio se debe investigar la totalidad de los cambios morfológicos, psíquicos y sociales (Weiler, 1998 y 2009). Desde una perspectiva de larga duración, la sociología figuracional aborda las transformaciones específicas que modelan el aparato psíquico y la forma de convivir de los seres humanos. La diferenciación progresiva de las funciones sociales, la constitución de institutos de monopolio de la violencia física y la estabilidad creciente de los órganos sociales centrales representan las transformaciones sociales que dan lugar a los cambios de los hábitos psíquicos y corporales.

Estas transformaciones son conceptualizadas por Norbert Elias como la civilización de los afectos o la moderación de los sentimientos (Elias, 1987; Mutchinick y Kaplan, 2016).

Nos afirmamos sobre el supuesto de que no existe el punto cero de la historicidad, así como tampoco hay punto cero de la sociabilidad. La sensibilidad y la estructura afectiva están atravesadas por las motivaciones sociales y la orientación del comportamiento propio según los modelos de los círculos que marcan la pauta.

Asimismo, es preciso considerar que existe una brecha generacional que distancia el comportamiento infantil del adulto. La pauta de comportamiento que se ha establecido en nuestra fase de la civilización se caracteriza por incluir una enorme distancia entre el comportamiento de los nominados como *adultos* y el de los *niños*.

Siguiendo el camino que propone Elias, señalemos que, en unos pocos años, las niñas y los niños están obligados a alcanzar la pauta muy avanzada de sentimientos de pudor y de escrúpulo que ha ido constituyéndose a lo largo de los siglos. Sus impulsos infantiles tienen que someterse rápidamente a aquella modelación específica que es característica de nuestra sociedad, que se ha ido desarrollando lentamente en nuestra evolución histórica. Los padres no son otra cosa que los instrumentos a menudo insuficientes, los ejecutores primarios del condicionamiento; pero ya sea a través de ellos o a través de otros mil instrumentos, acaban siendo siempre la sociedad como un todo, el entramado total de los seres humanos los que ejercen la presión sobre las niñas y los niños y los que, en definitiva, los configuran de un modo completo o incompleto.

También en la Edad Media era la sociedad como un todo la encargada de modelar a los individuos, aunque los mecanismos de la modelación, como los órganos de la ejecución y del condicionamiento, eran en gran parte distintos a los actuales. Lo más significativo es que la regulación y la represión a las que se sometía la vida impulsiva de los adultos eran notablemente menos estrictas que en la fase siguiente de la civilización y, a consecuencia de ello, también era menor la diferencia entre el comportamiento de los adultos y el de los niños. El grado de contención y regulación de los impulsos que unos adultos esperaban de otros no era mucho más grande que la que se imponía a los niños. La distancia que separaba a los adultos de los niños, en comparación con la de hoy, no era muy grande.

El aumento de la regulación cada vez más diferenciada del conjunto del aparato psíquico, es decir una mayor diferenciación de las auto-coacciones, va de la mano de una progresiva diferenciación social, con su división de funciones, y la ampliación de las cadenas de interdependencia. "...Con la diferenciación del entramado social también se hace más diferenciado, generalizado y estable el aparato sociogenético de autocontrol psíquico" (Elias, 1987, p. 540). Lo característico de esta transformación del aparato psíquico en el proceso civilizatorio es que desde pequeños se va inculcando a los individuos esta regulación cada vez más diferenciada y estable del comportamiento, como si fuera algo automático, como si fuera una auto-coacción de la que no pueden liberarse aunque lo quieran conscientemente.

Para Elias, la red de las acciones se hace tan complicada y extensa y la tensión que supone ese comportamiento *correcto* en el interior de cada cual alcanza tal intensidad que, junto a los autocontroles conscientes que se consolidan en el individuo, aparece también un aparato de autocontrol automático y ciego que por medio de una barrera de miedos, trata de evitar las infracciones del comportamiento socialmente aceptado pero que, precisamente por funcionar de este modo mecánico y ciego, suele provocar infracciones contra la realidad social de modo indirecto.

En el marco de estas reflexiones surge la pregunta de si existe una afectividad particular propia del espacio escolar; un canon propio de comportamiento y una forma de pensar y sentir específica de la escuela. Con ello no se quiere decir que se pueda hablar de una idea homogénea y unitaria de la condición estudiantil. Por el contrario, se entiende que la situación del estudiante no presupone uniformidad de las constricciones materiales y simbólicas de vida; las identidades estudiantiles varían en función de los contextos y épocas. En una época en que se dificulta la construcción y el mantenimiento de lazos sociales,

pensar esta problemática en el ámbito escolar se convierte en elemento clave.

2. Las disposiciones para sentir en los procesos de socialización escolar

El corazón de la obra de Elias late alrededor de la organización de las emociones desde una perspectiva de larga duración mientras que para Bourdieu los efectos subjetivos del ejercicio de la dominación simbólica operan sobre los sentimientos de auto-valoría social. Por medio de los juicios, las clasificaciones y los veredictos que la institución educativa realiza, cada estudiante va interiorizando de un modo inconsciente sus límites y también sus posibilidades simbólicas (*no es para mí*), estableciendo lo que Bourdieu (1988) dio en llamar el sentido de los límites. Se trata de una suerte de

Anticipación práctica de los límites objetivos, adquirida mediante la experiencia de los límites objetivos, que lleva a la persona y grupos a excluirse de aquello de lo que ya están excluidos. Esto es así en tanto lo propio del sentido de los límites es implicar el olvido de los límites.

Desde este campo de la Sociología de la Educación, en nuestra línea de investigación nos hemos propuesto comprender las experiencias emocionales desde la perspectiva de las y los jóvenes estudiantes. Consideramos que el abordaje de las transformaciones en las experiencias emocionales en contextos de exclusión así como los significados del cuerpo socializado, constituyen una fructífera fuente de información para analizar las distintas expresiones que asumen las violencias en la escuela secundaria en relación con la condición estudiantil.

La realidad sentimental representa una dimensión central para comprender los procesos sociales ya que permite, en gran parte, dar cuenta de porqué los sujetos se comportan de una cierta manera en las configuraciones escolares. Las figuraciones son formadas por grupos interdependientes de personas: los seres humanos están orientados unos con otros y unidos unos con otros de las más diversas maneras; ellos constituyen *telas de interdependencia* (Elias, 1970, p. 15) de muchos tipos, tales como familias, escuelas, ciudades, estratos sociales o estados.

En nuestras investigaciones nos hemos centrado en la comprensión de las dinámicas específicas que se ligan a la producción, reproducción, inhibición o regulación de las emociones en las

experiencias escolares: formas de sociabilidad, imágenes y auto-imágenes, tipificación violento/ no violento, creencias de inferioridad/ superioridad, entre otras. Asimismo, analizamos el poder simbólico de los actos de nombramiento y clasificación, así como los juicios de descalificación que interiorizan las y los estudiantes.

En virtud de los resultados obtenidos y las hipótesis sustantivas surgidas de nuestros estudios consideramos que, para comprender las prácticas sociales ligadas a la desigualdad, la exclusión y la violencia, es preciso abordar sistemáticamente los vínculos de interdependencia en torno a la afectividad y la corporalidad.

A través de entrevistas en profundidad (individuales y grupos focales) indagamos en las siguientes dimensiones en torno a las experiencias emocionales de las y los jóvenes de escuelas secundarias de zonas urbanas periféricas: los sentimientos de humillación, de vergüenza, de respeto y el miedo a la muerte. Avanzamos en la recolección de datos en relación con las percepciones relativas al cuerpo socialmente tratado y los significados culturalmente construidos a partir de los cuales la generación joven se ha socializado. Se trata de identificar marcas corporales en tanto que signos visibles de las clasificaciones sociales que conllevan procesos de inferiorización y estigmatización social. Teniendo en cuenta que los sentimientos se entrecruzan (tal vez convendría referirse a una red sentimental) y poseen la cualidad de expresarse a la vez con consistencia y contradicciones.

Examinamos el caso de la juventud por ser uno de los grupos más afectados por los procesos de exclusión social. A los fines de indagar en los mecanismos simbólico-subjetivos de la producción de las violencias y más particularmente, identificar las transformaciones en las experiencias emocionales en contextos de fragmentación social, donde cada grupo es tratado y trata a los otros como minorías subalternizadas.

Reflexionaremos entonces sobre una serie de sentimientos que han surgido de nuestro proceso de investigación, necesariamente teórico-empírico.

2.1 Sentimientos de humillación

Nos centramos en la comprensión de los procesos de inferiorización expresados en los lenguajes verbal y corporal. Entendemos la humillación como una relación social entre individuos o grupos que ubican a otros en una posición de inferioridad generando un sentimiento de agravio (efecto simbólico de la dominación). La humillación es un acto y un sentimiento que deja expuesto al sujeto a

un juicio público. Al respecto, es interesante mencionar que humillar tiene su origen en la palabra humus (tierra); haciendo referencia a bajar, poner en el suelo, rebajar (Diez Mateo, s/f.).

Una de las consecuencias de la humillación es la estimación inconsciente de carácter negativo sobre las posibilidades propias a partir de la imagen que percibimos que los demás tienen de nosotros. Un concepto central en este sentido es el de *cálculo simbólico* que permite interpretar que:

...Los sujetos sociales somos definidos en gran parte por las expectativas socialmente construidas de las que somos depositarios, a la vez que hacemos propias esas expectativas en función de la experiencia social y escolar que, en tanto que sujetos históricos, construimos y a la vez nos constituye (Kaplan, 2008 a, p. 60).

2.2 Sentimientos de vergüenza

Este eje de indagación y análisis se centra en las experiencias de avergonzamiento propias de la condición estudiantil y juvenil; en particular, aquellas que hacen referencia a la vergüenza como dolor social (Goudsblom, 2008). El cuerpo se constituye en la superficie donde se expresan signos sociales vergonzantes a partir de la mirada de los otros (Goffman, 2009). Ciertas formas de ritualidad de la institución escolar generan situaciones que pueden operar como sentimientos de descrédito e inferioridad. La vergüenza es un instrumento de disciplinamiento que opera en las prácticas de interacción en la cotidianeidad escolar. Es un sentimiento que se encuentra estrechamente ligado al hecho de percibirse observado, examinado y evaluado.

Teniendo en cuenta, al mismo tiempo, tal como sostiene Elias (2003), que la participación en la superioridad grupal tiene un precio: sujetarse a normas específicas de grupo y someterse a determinadas pautas de control de afectos.

El orgullo de la encarnación del carisma grupal en uno mismo, la satisfacción de pertenecer y representar a un grupo humano poderoso y, según la propia ecuación emocional, excepcionalmente valioso y superior, se encuentra funcionalmente ligado a la disponibilidad de los miembros para someterse a las exigencias que impone ser miembro de dicho grupo (Elias, 2003: 227).

2.3 Sentimientos de respeto

Nos interesa identificar las prácticas de violencia relacionadas con la búsqueda de reconocimiento y auto-afirmación. Teniendo en cuenta las relaciones entre desigualdad y respeto partimos del supuesto de que se trata de un bien simbólico escaso en sociedades de exclusión (Sennett, 2003). Entendemos al respeto como una práctica social de carácter intersubjetivo que requiere de una actitud confirmatoria por parte de los otros (Kaplan y Silva, 2016). La fabricación cultural de emociones y sentimientos ligados a la valía social es constitutiva de los procesos de subjetivación.

2.4 Miedo a la muerte

Nos abocamos a caracterizar y significar las relaciones existentes entre las condiciones de marginalidad que atraviesan las vidas juveniles y la construcción social del miedo a la muerte. Dos de los discípulos más destacados de Elias, Goudsblom (2008) y Wouters (2008), al estudiar los miedos contemporáneos, posicionan a lo social como receptáculo central de la producción de la experiencia emocional. Encontrarse constantemente sometidos a situaciones de exclusión y violencia enfrenta a los jóvenes con la posibilidad de morir (Kaplan, 2013). Nos preguntamos cómo en ciertas configuraciones socio espaciales (Wacquant, 2001), se configura una estructura emotiva en relación a la muerte.

Una cuestión central para comprender las experiencias emocionales de las y los jóvenes y su relación con la producción de las violencias en la escuela es la necesidad que expresan de sentirse reconocidos y validados socialmente, sea ello bajo la forma de ser amado, odiado, o temido. En la producción de relaciones humanas de nuestro tiempo prevalecen temores y miedos ligados a los sentimientos de humillación, vergüenza y exclusión, en donde la valía social se fabrica sobre frágiles cimientos (Kaplan y Silva) Así relataba un estudiante que entrevistamos:

Me pone mal el rechazo, me da miedo hablar en público...
Yo soy una persona que, cuando voy a un lugar donde no conozco a nadie, no hablo. Si no me hablan, no hablo. Por ahí es esa inseguridad que te tienen. Una vez que te abrí, te discriminan o se burlan. Es así. (Estudiante Mujer, 5to año)

Vivimos bajo cadenas de generaciones de exclusión material y simbólica, por lo cual, a los fines de comprender las prácticas educativas, es preciso abordar sistemáticamente los vínculos de interdependencia y las emociones como dimensiones centrales en la producción y reproducción de la vida social. Necesitamos seguir explorando la realidad afectiva en las que se refleja la vulnerabilidad del yo bajo las condiciones de la modernidad, vulnerabilidad que es institucional y emocional, y es allí donde una reflexión en torno al respeto/menosprecio cobra vital relevancia.

De allí que adquiere especial relevancia caracterizar el sentimiento de respetabilidad que se traza en la estructura emotiva escolar. La palabra *respeto* proviene del latín *respectus*, compuesta por el prefijo *re*, que significa *de nuevo, nuevamente* y *spectus*, proveniente del verbo *specio*, que significa *ver, mirar a* (Díez Mateo, s/a). Por lo tanto, hace referencia a *mirar nuevamente, mirar dos veces*. El respeto representaría una visión más profunda que la surgida de las primeras impresiones interpretable en el marco de una relación (real o imaginaria) con el o los otros (individuos y grupos) (Kaplan y Silva, 2018). De acuerdo al diccionario de la Real Academia Española, el respeto está caracterizado a partir de la veneración o el acatamiento que se le hace a alguien. Incluye también: miramiento, consideración y deferencia. En el idioma portugués la palabra *respeito* posee la misma raíz latina y una significación similar a la del idioma español, pero además, con una acepción específica en la medida en que es definido como: *sentimiento que impide decir o hacer cosas desagradables al otro* y también como *miedo a lo que los otros puedan pensar de nosotros* (Diccionario Sopena, 2000). Así es que sostenemos que el sentimiento de temor a no ser considerado socialmente constituye una fuente de producción social del respeto (Kaplan y Silva, 2014).

Siguiendo la perspectiva de Elias (1987), entendemos las manifestaciones de respeto como expresiones de un código de comportamiento que una sociedad legitima en determinado momento histórico. Las modalidades de expresión de respeto forman parte de un proceso socio-histórico que genera disposiciones subjetivas para sentir. Dichas disposiciones delimitan modos específicos de trato social organizando una configuración emotiva de matriz sociocultural e histórica (Kaplan y Silva, 2016, 2018).

En las sociedades capitalistas occidentales el respeto escasea porque se coloca solo a un pequeño número de individuos como objeto de reconocimiento (Sennett, 2003). Las fuentes de respeto en las sociedades modernas se encuentran desigualmente distribuidas y es en esta cuestión que radica la dificultad de poder expresarlo del lado de allá de las fronteras de la desigualdad.

El desarrollo de una vida satisfactoria se juega en la posibilidad de que las personas puedan experimentar múltiples formas de reconocimiento (en el amor, en el derecho y en la solidaridad). En el plano concreto, el despliegue de una vida satisfactoria es variable y está determinado históricamente. El reconocimiento representa una clave interpretativa que nos permite comprender la complejidad de las luchas sociales contemporáneas. En definitiva, entendemos al respeto como una práctica de carácter intersubjetivo por medio de la cual las personas se expresan reconocimiento mutuo.

Un componente que consideramos inherente a las prácticas de respeto es su carácter recíproco. Otro supuesto es que su análisis resulta inseparable de las condiciones sociales, culturales e históricas que organizan modos legítimos de sentir, pensar y actuar. Las demandas de respeto que solicitan los diferentes actores del espacio escolar pueden ser leídas como la afirmación de cierta sensibilidad de época. Un estudiante manifestaba el menosprecio que sentía en ciertos espacios:

...Siempre pasaba por las escuelas del centro y siempre me miraban mal cuando salían los chicos y no me gusta eso. Porque como no tengo la misma ropa que ellos, o las mejores zapatillas o la mejor ropa te miran mal. Prefiero venir a una escuela donde seamos todos villeros y nos conocemos todos que ir a una escuela donde no nos conocen y nos tratan mal. (Estudiante varón, 5to año)

Trazamos un vínculo entre las expresiones de respeto o consideración hacia el otro y los procesos de pacificación social de nuestras sociedades (Elias, 1987, 2009). Existe una interrelación entre las percepciones de los sujetos y las transformaciones de los umbrales de sensibilidad social. La sensibilidad ante ciertos comportamientos y conductas es biográfica e histórica y lo es en el entramado de configuraciones particulares donde expande su sentido más hondo. Los comportamientos individuales necesitan ser abordados en una matriz social donde se van entretejiendo los condicionamientos institucionales y las interacciones cotidianas (Elias, 2009).

3. Para seguir pensando

El discurso pedagógico se centra hoy en la cuestión de la educación de las emociones y las sensibilidades. Bajo las consideraciones efectuadas, podemos reflexionar acerca de que la educación emocional podría reforzar y-o inhibir determinadas maneras de sentir que se ponen en acto en la interacción escolar y que han sido

interiorizadas bajo mecanismos sociales inconscientes. Los lenguajes son una de las principales avenidas que unen la naturaleza y la sociedad o la cultura (Elias, 1994). El lenguaje de las emociones nos abre a la dimensión de lo humano en nuestras relaciones sociales. Constituir lazos junto a otros es lo que dota de sentido a nuestro existir. Somos humanos precisamente porque tenemos esa necesidad de convivir, de tejer lazos, de simbolizar y de aprender.

Educar las emociones constituye una demanda del sistema educativo y de la juventud que transita por las aulas. Más aun entendiendo que el espacio escolar representa un ámbito de sociabilidad donde conviven grupos heterogéneos de jóvenes que se ven obligados a compartir largas jornadas en compañía (o bajo una sensación de soledad), lo que trae aparejado conflictividades latentes.

Los puntos de conflicto más comunes en la escuela están asociados a problemas de integración social expresados en tratos descalificatorios (burlas e insultos) hacia quienes se tipifican como diferentes, donde prevalecen sentimientos de exclusión. Los sentimientos de falta de respeto, de humillación y de vergüenza emergen como una de las principales fuentes de malestar. El respeto es un bien simbólico altamente valorado en la trama vincular de la cotidianidad. Sentirse respetado da cuenta de la propia valía social. Su contraparte, el menosprecio, corroe la autoestima.

Las diversas expresiones de inferiorización pueden generar sentimientos de desamparo e impotencia. Estamos en condiciones de afirmar que los sentimientos de exclusión se vinculan a procesos de inferiorización y estigmatización social donde se construye una distancia simbólica entre incluidos y excluidos; lo que da cuenta de las complejas dinámicas de aceptación/rechazo que se entablan en la trama escolar.

Referencias bibliográficas

- Bericat Alastuey, E. (2000). La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. *Papers Revista de Sociología* Vol.62, pp.145-176 doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v62n0.1070>.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Madrid: Taurus.
- Elias, N. (2003), Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros, *Reis. Revista española de investigaciones sociológicas* (España), núm. Sin mes, pp. 219-251.
- Goffman E. (2009). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Goudsblom, J. (2008). La vergüenza como dolor social. En C.V. Kaplan (Coord.), *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de*

- Norbert Elias (pp. 13-28). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Honneth, A. (2010) *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid: Katz.
- Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires: Katz.
- Kaplan (2009). *La humillación como emoción en la experiencia escolar. Una lectura desde la perspectiva de Norbert Elias*. En C.V. Kaplan y V. Orce (coords.) *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador. Los usos de Norbert Elias* (pp.99-109). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Kaplan, C. V. (2013). El miedo a morir joven. Meditaciones de los estudiantes sobre la condición humana. En C. V. Kaplan (dir), *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela* (pp. 45-68). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Kaplan, C. V. y Silva, V. (2016). Respeto y procesos civilizatorios. Imbricación socio-psíquica de las emociones. *Praxis educativa (Arg.)* Vol.20 (1), pp.28-36.
- Kaplan, C.V. y Silva, V. (2018): Respeto y menosprecio. Dos sentimientos estructurantes de la autoestima educativa. En: Kaplan, C.V. (ed.) *Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Kemper, T. D. (1990). Social Relations and Emotions: A Structural Approach. En T. D. Kemper (Ed.). *Research Agendas in the Sociology of Emotions* (pp.207-233). Nueva York, USA: State University of New York Press.
- Mutchinick, A. y Kaplan, C.V. (2016). La civilización de los afectos en los procesos educativos. p. 145 – 158. En: Kaplan, C. V. y Sarat, M. (comp.) *Educación y procesos de civilización. Miradas desde la obra de Norbert Elias*. Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Sennett, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona, España: Anagrama.
- Wacquant, L. (2001). *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Wouters, C. (2008). La civilización de las emociones: formalización e informalización. En C. V. Kaplan (coord.), *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias* (pp.81-94). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores

Pasado y presente de la noción de resistencia estudiantil: aportes a la investigación y a la enseñanza de sociología de la educación

Past and present of the notion of student resistance: contributions to research and education in the sociology of education

Eduardo Langer

(UNSM-CONICET)- langereduardo@gmail.com

Resumen

En este artículo nos proponemos describir las particularidades de la noción de resistencia estudiantil en el pasado y en el presente así como las formas en que esas características contribuyeron, y lo siguen haciendo, para pensar los aportes al campo de producción en investigación así como en la enseñanza de la sociología de la educación. La hipótesis a desarrollar es que junto con las transformaciones en las formaciones históricas y en los dispositivos pedagógicos a través de las reformas educativas, también hay modificaciones en aquello que consideramos resistencia según el contexto, el lugar, los sujetos y las dinámicas que allí se desarrollan. En la actualidad, la resistencia estudiantil ya no conlleva como hace algunas décadas fracaso escolar y social sino las potencialidades, las posibilidades, las formas de insistencia por continuar y sostener la escolaridad. Ello se realiza explorando la noción de resistencia tal como se produjo en el campo investigativo de la sociología de la educación en el pasado y en el presente, recuperando algunas de las transformaciones hacia la actualidad. A la vez, se desarrolla la relación entre la sociología de la educación y los estudios de gubernamentalidad para el estudio de las prácticas de resistencia.

Palabras Clave

Resistencia Estudiantil; Sociología de la Educación; Gubernamentalidad; Pasado y presente.

Abstract:

In this article we propose to describe the particularities of the notion of student resistance in the past and in the present as well as the ways in which they contribute to reflect on the field of research and the teaching of the sociology of education. The hypothesis is that along with the transformations of the historical formations and the pedagogical devices produced by educational reforms, the conception of resistance also changes according to the context, the place, the subjects and its social dynamics. Currently, the student resistance no longer represents, as it did a few decades ago, "the reproduction of the cycle of school and social failure" (Rockwell (2006: 6), but it now represents the potentialities, possibilities, and several ways of insistence coming from the people to continue and keep the schooling (Langer, 2017) This phenomenon can be known by exploring the notion of resistance, and through the recovering

of some of its transformations coming from the past to the present. This is a task that the research field of the sociology of education already did it and continue to do so. Therefore, in this article, we also discuss the relationship between the sociology of education and the governmentality studies in their usefulness for the study of the practices of student resistance.

Keywords:

Student Resistance; Sociology of Education; Governmentality; Past and Present.

Fecha de recepción: 10 de octubre de 2018

Fecha de aprobación: 11 de diciembre de 2018

Pasado y presente de la noción de resistencia estudiantil: aportes a la investigación y a la enseñanza de sociología de la educación

Introducción

En este artículo nos proponemos describir las particularidades de la noción de resistencia estudiantil en el pasado y en el presente así como las formas en que esas características contribuyeron, y lo siguen haciendo, para pensar los aportes al campo de producción en investigación así como en la enseñanza de la sociología de la educación. La caracterización de esas prácticas de resistencia nos permitirá comprender y describir las distintas maneras en que se contrarrestan los mecanismos sociales y escolares que aseguran la reproducción escolar en las distintas épocas, por tanto las formas en las que se piensan y franquean las desigualdades sociales y escolares como aquellos ejes centrales que atraviesa la sociología de la educación.

Junto con las transformaciones¹⁵ en las formaciones históricas y en los dispositivos pedagógicos a través de las reformas educativas, también hay modificaciones en aquello que consideramos resistencia según el contexto, el lugar, los sujetos y las dinámicas que allí se desarrollan. Por ello, aquí el eje central a desarrollar es que la noción de resistencia en la actualidad ya no conlleva, como hace algunas décadas, “la reproducción del ciclo de fracaso escolar y social” (Rockwell, 2006, p. 6) sino las potencialidades, las posibilidades, las formas de insistencia por continuar y sostener la escolaridad (Langer, 2017). Así, el estudio de las técnicas y estrategias que utilizan los estudiantes para producir y acompañar o no esos procesos a la vez que pensar sobre las posibilidades o impedimentos que tienen los actores en sus condiciones sociales y laborales para favorecerlos, son algunos de los ejes claves en las agendas de producción en sociología de la educación.

Estudiar e investigar esta noción a través de las formas en que los sujetos la producen en las instituciones en la historia es central porque creemos que aportan nuevas miradas e interrogantes a la discusión del objeto de la disciplina y de las dimensiones centrales que la constituyen tal como es la desigualdad, el éxito, el fracaso, la escolaridad, las posibilidades y las potencias, entre algunas de las más importantes.

¹⁵ Como desarrollaremos más adelante, los estudios de gubernamentalidad (Foucault, 1991; Rose y Miller, 1992, 1992; O'Malley, 1996) ayudan a comprender las transformaciones sociales que se están produciendo en la actualidad.

Por tanto, a continuación se desarrollará la noción de resistencia tal como se produjo en el campo investigativo de la sociología de la educación en el pasado. Posteriormente, se retomará la noción en el presente, recuperando algunas de las transformaciones hacia la actualidad. Ello se realiza atendiendo a los modos de hablar, pensar y hacer que producen los sujetos en las escuelas a través de diversas y heterogéneas dinámicas institucionales en función de las condiciones históricas. Luego, se propone cerrar retomando la relación entre la sociología de la educación y los estudios de gubernamentalidad para el estudio de las prácticas de resistencia en la actualidad.

1. El pasado en las producciones sobre resistencia estudiantil

En este amplio marco de debates, aquí se realiza una exploración de algunos de los antecedentes centrales al concepto de resistencia estudiantil y sus contribuciones al campo de la sociología de la educación en la historia, porque es desde este campo que, como dice Delamont (2001), siempre se ha mostrado repetidamente una respuesta ambigua ante el *antiescuela* y aún así “la investigación sobre los jóvenes de clase trabajadora que se niegan a adaptarse a las exigencias de la enseñanza y rechazan las oportunidades que ésta pretende ofrecerles es un tema de interés actual” (p. 63).

En el caso específico de los jóvenes, para González Calleja (2009), la aparición de un activismo juvenil data en muchos países europeos de los últimos treinta años del siglo XVIII. Es decir, conjuntamente con las propias ideas que definen al alumno de la “modernidad” -obediencia, dedicación, atención en clase e interés por el conocimiento-, se configuran experiencias escolares en las que hay estudiantes que resisten y en conflicto con la cultura escolar (Falconi, 2004, p. 3). La historia moderna de occidente, según Kaplan (2012), ha venido relacionando la peligrosidad social de los jóvenes, desarrollando diversos instrumentos de control social de esas fuerzas rebeldes juveniles. A lo largo del siglo XX, para Kessler (2004), los jóvenes de las nuevas generaciones considerados anómicos preocuparon tanto a la opinión pública como a las ciencias sociales por temor y miedo a no poder controlar sus conductas y sus energías. En gran parte, esta contestación juvenil contemporánea “encuentra en los románticos del antepasado siglo a sus progenitores, si no es que a sus ejemplares arquetipos” (Ferrarotti, 2007, p. 36).

En una perspectiva más filosófica que sociológica, la producción de Gramsci de fines del siglo XIX y principios del siglo XX brinda la posibilidad de pensar en los procesos de resistencia y contrahegemonía a partir, por ejemplo, de la función de los intelectuales

en la consolidación o pugna dentro de un bloque histórico. Para Gramsci (1970), los jóvenes se encuentran en estado de rebelión permanente, “porque persisten las causas profundas de la misma sin que estén permitidos el análisis, la crítica y la superación (no conceptual y abstracta, sino histórica y real); los "viejos" dominan de hecho, pero (...) no consiguen educar a los jóvenes, prepararlos para la sucesión” (p. 274). Esta concepción del poder y resistencia en su carácter de relación social es un aporte central para el campo disciplinar de la sociología de la educación, que significó la introducción en programas curriculares de universidades e institutos de formación. Gramsci es un autor enseñado e investigado en gran medida en este campo, aunque no provenga del mismo, para pensar las instituciones escolares y los sujetos que allí se encuentran resistiendo a los procesos de dominación.

Desde el campo propiamente dicho de la sociología de la educación, probablemente han sido Paul Willis y Henry Giroux quienes han revitalizado el debate en torno de la resistencia. Es *Aprendiendo a trabajar*, el trabajo de Willis escrito en 1978 en Inglaterra, posiblemente, el texto clave que desde el campo de la sociología de la educación aborda la noción de resistencia de los estudiantes y se constituye como obra central para la formulación, interrogación y debates. La cultura de resistencia a la escuela que describe Willis se caracteriza por su oposición a la autoridad arbitraria, al saber único/verdadero, a conocimientos desvinculados de las prácticas sociales y al sistema de evaluación que niega los modos de vida de esa cultura (Álvarez Uría y Varela, 2009). El trabajo de Willis es resultado de una investigación etnográfica en torno de la cultura contraescolar de los varones de raza blanca de la clase obrera, donde él veía que “la dimensión más explícita, más evidente y básica de la cultura contraescolar, es la de su acérrima oposición, en los planos personal y general, a la autoridad” (Willis, 1978, p. 23). Allí analizó los elementos de la cultura contraescolar como por ejemplo, el dormirse, escaquearse, cachondearse, el aburrirse y emocionarse, el racismo, el sexismo. A partir de este estudio, la idea de la resistencia adquirió importantes proporciones para valorar a los estudiantes como anti-escuela y anti-autoridad que dejaban la misma por sus propias valoraciones y culturas para incluirse al mercado de trabajo que los iba a explotar.

No fue solamente Willis, sino que en formas semejantes Fine (1982) y Erickson (1984) mostraban cómo los estudiantes desertaban de las escuelas. El primero de estos autores lo hizo atendiendo a las formas en que los estudiantes que abandonaban eran los más críticos y astutos políticamente de esas escuelas, “los desertores eran esos estudiantes más propensos a identificar la injusticia en sus vidas sociales y en las escuelas, y los más preparados para corregir una

injusticia criticando o desafiando a un maestro” (Fine, 1982, p. 6). El segundo autor, enfatizó la capacidad que tenían los alumnos a negarse a aprender lo que los maestros les proponían como una forma de resistir ante su autoridad.

Algunas de las críticas a este tipo de investigaciones, la realiza Delamont (2001) desde el propio campo de la sociología de la educación:

El chico de clase trabajadora odia la escuela, no asiste a ella, no hace los deberes y copia en los exámenes, valora la pelea y la rudeza, desprecia a los profesores y a los compañeros que trabajan de forma afeminada y débil y gana popularidad al alardear de sus conquistas sexuales, así como de sus actos de delincuencia. Es, en efecto, el héroe para su grupo de iguales. Estos chicos complican la vida a los profesores, rechazan las oportunidades de conseguir una titulación y tratan de imponer su propia definición de masculinidad a los otros chicos de la escuela. Willis valora de igual forma a sus doce chavales como los héroes de la clase y vivirán para siempre lanzando sus discursos racistas y machistas. Los chicos pro escuela, a quienes Willis se refiere únicamente dándoles el apelativo ofensivo de pringados, término con el cual son bautizados por los doce chavales, quedan marginados, ignorados, olvidados. Nadie los recuerda, no han quedado inmortalizados (Delamont, 2001, p. 67).

Odiar y no asistir a la escuela, el desprecio por los profesores y los compañeros son los estudiantes que resisten. Eso es resistencia para estos estudios de décadas atrás: la anti escuela. Esta crítica se vuelve aún más central en nuestra época en que todos los discursos van dirigidos a que a los estudiantes nada les interesa, son unos vagos, no quieren estudiar, sólo quieren una beca para comprarse y consumir. Pero, tal como trabajaremos más adelante, si tomamos la resistencia en formas opuestas a estas tradiciones, haciendo caso a Delamont (2001), podemos pensar que quienes defienden y valoran la escuela, creen que es importante y útil a pesar de que saben que no hay trabajo, hay desocupación o hay pobreza. Aquellas formas de resistir, insistir y pelear por tener educación, es uno de los ejes centrales de la enseñanza y la investigación en el campo de la sociología de la educación en la actualidad.

Algunos otros antecedentes relevantes en el campo de la sociología de la educación en relación a la noción, los encontramos en

Bernstein (1998), Baudelot y Establet (1990), Bowles y Gintis (1981), Althusser (1975), Viegas Fernandes (1988), Aggleton y Whitty (1985), entre otros. Para Bernstein (1998) los estudiantes de clase baja podían mostrar formas de resistencia que ponían en entredicho el modelo individual y competitivo del buen alumno saboteando la pedagogía normativa con relaciones de solidaridad o con posturas agresivas hacia los docentes. Para este autor, este tipo de resistencia podía afectar los mecanismos de control, pero no conseguía alterar las relaciones fundamentales de poder. Baudelot y Establet (1990), Bowles y Gintis (1981) y Althusser (1975) son considerados dentro de la línea crítico-reproductivista (Álvarez Uría y Varela, 2009) o como los teóricos del conflicto (Karabel y Halsey, 1976) que enfatizan el carácter reproductivo de la escolaridad. Sin embargo, escriben en esos textos tangencialmente sobre el problema de la resistencia de los estudiantes. Baudelot y Establet (1990) hacían énfasis en las luchas ideológicas de clase y, específicamente, en aquellas propias del proletariado. Bowles y Gintis (1981) consideraban que si el aula autoritaria producía trabajadores dóciles, también, producía desadaptados y rebeldes. A la vez, la resistencia de las clases explotadas, según Althusser (1975), podía encontrar el medio y la ocasión de expresarse en aparatos ideológicos del Estado como la escuela, ya sea utilizando las contradicciones existentes, ya sea conquistando allí posiciones de combate mediante la lucha. Por otro lado, Viegas Fernandes (1988), Aggleton y Whitty (1985) han avanzado en la construcción de criterios de interpretación del comportamiento del alumnado (Bonafant, 1998). Viegas Fernandes (1988) lo hace distinguiendo entre actos de contestación y actos de resistencia, porque los primeros son “las protestas, demandas y provocaciones exclusivamente orientadas contra los principios del control escolar” (p. 174) y para los segundos, las resistencias hacen referencia “a las actitudes y acciones sociales contrahegemónicas que tienen la intención de debilitar la clasificación entre categorías sociales y que se dirigen contra el poder dominante y contra aquellos que lo ejercen” (p. 174). A su vez, Aggleton y Whitty (1985) distinguen entre “intenciones de resistencia y efectos de resistencia” (p. 62) en torno a los comportamientos de los estudiantes en la escuela.

A diferencia de muchas de estas visiones, quizás como crítica a esas producciones clásicas del campo de la sociología de la educación, en Foucault (1988) las relaciones de resistencia no tienen la función principal de desestructurar un poder de clase. En ese sentido, no buscan ser luchas revolucionarias. La resistencia no se corresponde con un contragobierno que desestabiliza, no se refieren al enemigo principal sino al enemigo inmediato, no esperan solucionar los problemas en un

futuro preciso y/o cercano, sino que son constitutivas de toda relación de poder en las instituciones:

Donde hay poder hay resistencia, y no obstante ésta nunca está en posición de exterioridad respecto del poder. (...) No puede existir más que en función de una multiplicidad de puntos de resistencia: éstos desempeñan, en las relaciones de poder, el papel de adversario, de blanco, de apoyo, de saliente en el que sujetarse. Los puntos de resistencia están presentes en todas partes dentro de la red de poder (Foucault, 2008, p. 90).

Para este autor, la resistencia es una fuerza del afuera que no cesa de trastocar y de invertir los diagramas, ya que “no es el acto de resistencia abstracto, es acto de resistencia y de lucha activa contra la repartición de lo sagrado y lo profano” (Deleuze, 2008, p. 8). Es decir, para Foucault el acto de resistencia es la lucha cotidiana de los hombres que atraviesan a las instituciones. Esta además decir que Foucault se introduce y tiene mucha incidencia en la sociología de la educación vía *Vigilar y Castigar* durante los 80` y luego se va profundizando esos debates (Grinberg, 2016) y la agenda (Graizer, 2016) foucaulteanos en educación hacia nuestra actualidad.

Casi en paralelo a esos trabajos, Giroux (1983) desarrolla la noción de resistencia, justamente, como un valioso constructo teórico que

Provee un foco importante para analizar la relación entre la escuela y la sociedad más amplia y más importante aún, provee un nuevo medio para comprender las complejas maneras en que los grupos subordinados experimentan el fracaso escolar, señalando nuevas maneras de pensar y reestructurar modos (posturas) de pedagogía crítica (Giroux, 1983, p. 33).

Es decir, es con Giroux (1983) que se reconoce que no toda conducta de oposición tiene una significación radical ni es una respuesta definida a la dominación, por tanto, en algunos casos los estudiantes pueden ser totalmente indiferentes a la ideología dominante de la escuela con sus respectivas recompensas y demandas, “pueden expresar los momentos represivos inscritos en tal conducta por parte de la cultura dominante más que un mensaje de protesta contra su existencia” (Giroux, 1983, p. 31). Aquí, nos importa rescatar cómo para este autor las teorías de la resistencia se han centrado en los actos

abiertos de la conducta estudiantil rebelde e ignoran las formas menos obvias de resistencia entre los estudiantes:

Algunos estudiantes minimizan su participación en las prácticas rutinarias de la escuela mientras que al mismo tiempo muestran conformidad externa con la ideología de la escuela, optando por modos de resistencia que son silenciosamente (poco) subversivos en el sentido más inmediato, pero que tienen el potencial de ser progresivos políticamente a la larga (Giroux, 1983, p. 32).

Consideramos central este aporte de Giroux para el campo de la sociología de la educación como crítica a aquellos procesos de investigación en torno a las resistencias “radicales” atendiendo y haciendo énfasis en aquellos que tienen que ver con las acciones cotidianas, silenciosas, “poco” subversivas, más inmediatas pero con igual o semejante potencia política. En estos mismos sentidos, Giroux argumentó en contra de los usos laxos del término como por ejemplo, la resistencia como esa “rebelión anómica” (Valenzuela, 1984), como el asalto de los jóvenes contra el orden social constituido a partir de la inorganicidad por la revuelta de los grupos desestructurados de la sociedad o por la agresividad. La rebelión desde estos usos y posicionamientos es originalmente “tumultuosa, negativa y destructiva” (Valenzuela, 1984, p. 95).

A través de esas formas, se puede caer fácilmente, retomando a Restrepo (2012), en el riesgo de englobar todas las acciones de quienes son objeto de dominación, se puede leer y celebrar como resistencia toda acción articulada de uno u otro modo por los objetos de la dominación que parece no reproducir directamente el poder y, también, “se puede tender a moralizar el concepto, algunos incluso hasta el punto de una clara y tajante dicotomía, en la cual el eje de asociaciones ligadas a la resistencia se encuentra del lado de lo bueno y lo positivo frente al de asociaciones del poder, que es objeto de demonización” (p. 42). Por ello, para considerar una práctica como resistencia se requiere caracterizar bajo qué contexto histórico, económico, político y social de relaciones de poder opera. Giroux propuso crear una noción rigurosa de resistencia que permitiera encontrar fenómenos de oposición relacionados con la educación (Rockwell, 2006). Esta previsión fue importante frente a cierta tendencia de alabar como resistencia toda oposición estudiantil a las normas escolares, algo en lo cual -como escribimos con anterioridad- cayeron muchas de las tradiciones en el campo de la sociología de la educación.

En este sentido, la pregunta por la resistencia y su posibilidad de manifestación explícita o no, nos remite a las preguntas por “¿Quién puede rebelarse y contra qué? ¿De qué cultura estamos hablando?” (Kristeva, 1999, p. 22). Importa recuperar esas preguntas que son centrales para pensar la actualidad, las experiencias de escolarización en el presente que desde el campo de la sociología de la educación no se produjo sino hasta la primera década del siglo XX, tal como seguimos a continuación.

2. Hacia el presente de la resistencia: potencias, posibilidades e insistencias cotidianas de los estudiantes

El interrogante actual sobre las posibilidades o no de la rebeldía, como la única posibilidad de salvarnos o no de la robotización de la humanidad que nos está amenazando (Kristeva, 1999), es una pregunta por las contradicciones presentes y sobre las nuevas formas de resistencia en la sociedad postindustrial. En este punto, las preguntas realizadas por Kristeva ubican históricamente a la rebeldía, resultando insoslayable definir a ésta por fuera de unas coordenadas temporoespaciales específicas. ¿Por qué resistir hoy? ¿Qué sentidos tiene la resistencia hoy? ¿Contra qué resistir? Son interrogantes claves que nos ayudan a enseñar la sociología de la educación desnaturalizando los discursos que circulan por la sociedad y por las instituciones.

En clara sintonía con Foucault (2008) y Deleuze (2008) sobre los procesos de desarrollo y codificación de la resistencia y de la creación de espacios sociales marginales, para Scott (2000) “las relaciones de poder son, también, relaciones de resistencia” (p. 71). Distingue entre las formas abiertas y declaradas de resistencia y aquellas disfrazadas, discretas, implícitas que comprenden el ámbito de la infrapolítica de los grupos subordinados, la silenciosa compañera de una forma vociferante de resistencia pública, que designa una gran variedad de formas de resistencia muy discretas que recurren a formas indirectas de expresión. Esos *subordinados* que resisten, evitan cualquier “manifestación explícita de insubordinación” (Scott, 2000, p. 113) porque, de hecho, “se podría hacer una investigación histórica paralela sobre la simulación desplegada por los grupos subordinados para ocultar sus prácticas de resistencia”¹⁶ (p. 115). Creemos que las

¹⁶ Sin embargo, pensamos que la división que Scott (2000) realiza entre discurso público y discurso oculto es posible de ser discutida porque, muchas veces, nos encontramos con estudiantes que no tienen necesidad ni quieren ocultar sus discursos (Langer, 2012).

simulaciones y las no simulaciones, los silencios¹⁷ y los gritos, las prácticas explícitas y las no explícitas se convierten en dimensiones e interrogantes centrales respecto de nuestra actualidad y constituyen ejes clave para la caracterización de las formas de resistencia en la escuela. Ello porque son los recursos mediante los cuales los "sectores inferiores de la sociedad" (Scott, 2000, p. 113) se defienden de imposiciones de otros sectores o del Estado y que, entendemos, se ponen en marcha en las escuelas, en las aulas, en las prácticas de resistencia, en este caso, de los estudiantes. Son resistencias cotidianas, siguiendo a Lucea Ayala (2005), de:

Lucha lenta, de desgaste, como el trabajar despacio, disimular, falsa aceptación, pequeños hurtos, ignorancia fingida, calumnias, incendios provocados, sabotaje (...) pequeños actos en apariencia banales, desorganizados, oportunistas y sin consecuencias inmediatas de cambio, con las que los sujetos pretenden rechazar o defenderse de las demandas externas (...) o avanzar en sus propias reivindicaciones" (Lucea Ayala, 2005, p. 176).

Este autor, James Scott, no tuvo ni tiene aún incidencia en programas de estudio de la disciplina ni tampoco se lo encuentra citado en investigaciones que aborden problemas desde la sociología de la educación. Algo que, por supuesto, sería central para avanzar en el estudio de los aspectos cotidianos de los sujetos, las instituciones y las potencias de las resistencias.

Quizás es Rockwell (2006) quien insiste en la mirada de la cotidianeidad escolar a través de los intersticios, ranuras, resquicios, cortes, grietas, fisuras y hasta de las fallas profundas. Es en esos espacios que los adolescentes y jóvenes estudiantes, según Reguillo (2012), optan por la sombra, por el deslizamiento sigiloso para denunciar la crisis o para hacer las paces con un sistema del que se sirven instrumentalmente porque asistimos a formas o a "intentos de cerrarle el paso a la crisis, a diferentes luchas contra el estallido de certezas, intentos todos de domesticar la imprevisibilidad que dicen disfrutar" (Reguillo, 2012, p. 109).

En clara sintonía con lo hallado por Rockwell (2012), nos hemos encontrado con prácticas de resistencia que no implican fracaso en nuestras sociedades (Langer, 2017), no son anti-escuela, sino que

¹⁷ Según Lucea Ayala (2005), Scott fue "quien mejor estudió estas formas de disidencia *silenciosa* e imbricada en la vida cotidiana de la comunidad" (p. 175).

constituyen luchas por estar, entrar, por defender el espacio escolar. Sostenemos que es desde estos lugares teóricos y políticos que hay que acercarse a la enseñanza y a los procesos de investigación desde el campo de la sociología de la educación. Es decir, en el presente, resistir es, probablemente, sostener y adherir a una innumerable secuencia de conflictos de las escuelas (Redondo, 2004) que reclaman la atención de un Estado que, la mayoría de las veces, ha dejado de solventar lo mínimo para que funcionen frente al abismo de esos “deterioros fatalmente determinado” (p. 88). Aquí es central esta perspectiva en tanto nos permite pensar cómo las prácticas de resistencia expresan y señalan, principalmente, los sinsentidos de muchos de los procesos que se desarrollan en las escuelas. Son múltiples aportes al campo de la sociología de la educación.

Hoy la resistencia expresa, tal como lo señalan Duschatzky y Corea (2005), cierta actitud de defensa, algo así como un modo de abroquelarse para protegerse de los efectos riesgosos que acechan la existencia, “la posición de resistencia es algo así como el intento de resistir un huracán con la simple voluntad” (Duschatzky y Corea, 2005, p. 89). Así, hay múltiples formas de resistencia, incluso como defensa del *statu quo* (Feito, 2010). De hecho, a las resistencias las conocemos con cierta precisión porque “en la vida cotidiana una gran mayoría de sujetos sociales la están ejerciendo” (Negri, 2001, p. 83), en las actividades productivas contra el patrón, en las actividades de reproducción social contra las autoridades que regulan y controlan la vida y/o en la comunicación social contra los valores y los sistemas que encierran al lenguaje. Estas prácticas no tienen como objetivo la sustitución de los poderes existentes, sino que proponen “formas y expresiones distintas de libertad de las masas. (...) Desarrollan una nueva potencia de vida, de organización y de producción” (Negri, 2001, p. 88). En esta misma línea, para comprender las dinámicas contemporáneas de las resistencias, Seoane y Taddei (2001) hacen una caracterización sobre el concepto que hace referencia a la multiplicación, la ampliación y la fragmentación de las luchas. La ampliación se explica por el aumento del número de las víctimas colectivas y resulta de la difusión de las consecuencias de la mundialización de la economía capitalista. Esto genera una fragmentación que es fruto de las divisiones geográficas y sectoriales. Asociado a las resistencias y a las luchas, los autores hablan de convergencias en plural, cartografiando una articulación entre las diversas formas de resistencia, aunque, también ven que “no todas las resistencias son necesariamente anti-sistémicas, es decir, destinadas a combatir el sistema capitalista” (Houtart, 2001, p. 67). No se trata aquí de caracterizar las prácticas de resistencia desde un eminente carácter

clasista¹⁸ porque en muchos casos, como dice Sauvy (1971), la rebelión de los jóvenes se opone a la tradicional lucha de clases y ha alterado de forma singular las posiciones tradicionales.

Aquí es central la idea de la resistencia como potencia y como posibilidad (Lazzarato, 2006), es decir no únicamente como una negación porque “es un proceso de creación, crear y recrear, transformar la situación, participar activamente en el proceso, eso es resistir. (...) Decir no constituye la forma mínima de resistencia. Pero naturalmente en ciertos momentos es muy importante. Hay que decir no y hacer de ese no una forma de resistencia decisiva” (p. 223). El acto de resistencia introduce, según Lazzarato (2006), discontinuidades que son nuevos comienzos y estos comienzos son múltiples, disparatados y heterogéneos. Es un acto de creación y de invención que opera en el plano de la proliferación de los posibles. Son comportamientos de rechazo y de constitución de nuevas formas de vida, “son las prácticas de las minorías, las prácticas de las contra-conductas las que han colonizado las luchas contemporáneas” (Lazzarato, 2005, p. 4). Acercarnos desde estos modos a la enseñanza y a desarrollar procesos de investigación en el campo de la sociología de la educación se hace imprescindible para poder caracterizar y analizar las prácticas, los sentidos, las conductas tal y como la llevan adelante o la ponen en marcha los propios sujetos, sean estudiantes, docentes, autoridades escolares, padres de estudiantes, etc. Con sus tensiones, sus propias lógicas, sus contradicciones, también con sus potenciales y sus posibilidades. En estos intersticios es que la producción en sociología de la educación debe debatir y producir.

Esas prácticas de las minorías o *los de abajo*, según Zibechi (2008), conforman ese amplio conglomerado que incluye a todos y

¹⁸ Como dice Scott (2000), “el análisis tradicional marxista le da prioridad a la apropiación de la plusvalía como espacio social de la explotación y la resistencia, este análisis nuestro le da prioridad a la experiencia social de los ultrajes, el control, la sumisión, el respeto forzado y el castigo. Esta elección de prioridad no tiene la intención de contradecir la importancia de la apropiación material en las relaciones de clase. Después de todo, esa apropiación es en gran medida el propósito de la dominación. Pero el proceso mismo de apropiación inevitablemente implica relaciones sociales sistemáticas de subordinación en las cuales los débiles reciben todo tipo de ultrajes. Y éstos, a su vez, son el semillero de la cólera, la indignación, la frustración, de toda la bilis derramada y contenida que alimenta el discurso oculto. Así pues, la resistencia surge no sólo de la apropiación material sino de la sistemática humillación personal que caracteriza la explotación. (...) La perspectiva que queremos ofrecer aquí no pretende, pues, ignorar la apropiación. Por el contrario, se propone ampliar el campo de visión” (p. 141).

sobre todo a quienes sufren opresión, humillación, explotación, violencias, marginaciones, que “tienen proyectos estratégicos que no formulan de modo explícito, o por lo menos no lo hacen en los códigos y modos practicados por la sociedad hegemónica” (p. 6). El desafío es, justamente, dar cuenta de esos proyectos combinando “una mirada de larga duración con un énfasis en los procesos subterráneos, en las formas de resistencia de escasa visibilidad pero que anticipan el mundo nuevo que los de abajo entretejen en la penumbra de su cotidianidad” (p. 6). Son formas de resistencia que se presentan como afirmación del mundo popular en el espacio urbano de las periferias de la ciudad. Así, resistir a la realidad es “un combate contra la vida para poder vivir” (López Petit, 2009, p. 224), querer vivir que surge del fondo profundo de la derrota y que, también, expresa la dimensión política de la rebelión porque “¿no es el querer vivir que se hace desafío? (...) Hacer del querer vivir un desafío sería dirigir estas fuerzas negras de la vida contra el poder” (p. 229).

Asimismo, las prácticas de las minorías, en los últimos años, también, se desarrollan a través de movimientos de indignados ante los procesos de desigualdad, pobreza y exclusión mundial. Si bien aquí no pensamos en términos de movimiento de indignados, sí exploramos a las prácticas de resistencia cotidianas como esa indignación que, para Hessel (2006), conlleva acciones constructivas, motivadas por el rechazo de la pasividad y de la indiferencia, saber decir no, denunciar, protestar, resistir. Es desobedecer, en ocasiones, frente a lo que parece no legítimo y cercena las libertades y los derechos fundamentales. También, actuar tomando parte para dar respuestas a un mundo que no conviene. Por ello, resistir “supone considerar que hay cosas escandalosas a nuestro alrededor que deben ser combatidas con vigor. Supone negarse a dejarse llevar a una situación que cabría aceptar como lamentablemente definitiva” (Hessel, 2006: 23). Resistencia desde este punto de vista supone decir que existe algo que inventar, es lo contrario del derrotismo y de la resignación porque hay alternativas y posibilidades de estar mejor.

La resistencia desde esta mirada involucra la posibilidad de que sectores populares desarrollen acciones destinadas a señalar la relación de dominación o a modificarla mediante sus reacciones y que, para Alabarces (2008), suponen la posibilidad de calificar como resistencia una enorme cantidad de prácticas. Las formas de evitar la dominación, la obediencia y/o el sometimiento son maneras de enmarcar la resistencia porque, según Onfray (2011), resistir constituye la fuerza y el poder del individuo que dice “no” a todo lo que tiende a debilitar su imperio. Así, la resistencia “puede activarse en toda sociedad, sean cuales fueren las geografías y las historias” (p. 207).

Siguiendo en la línea de la resistencia como invención de nuevas posibilidades, para Giraldo Díaz (2008) la resistencia constituye modos de existencia que permitan hacer de la vida una auténtica obra de arte y es un “tipo de acción que tiene como fin producir un nuevo tipo de subjetividad que permita liberarse a la vez del Estado y del tipo de individualización que está ligado a él” (p. 91). La resistencia, en este marco, es creativa, es una práctica productiva, es una fuerza creativa vital, una posibilidad de crear constantemente, de transformar, de modificar, de luchar contra el poder que intenta controlar, es creación de nuevos modos de existencia por medio del rechazo de este tipo de individualidad que se nos ha impuesto durante siglos. Para Giraldo Díaz (2008), “no se trata de una creación vacía, sino de vivir la creación como una práctica permanente. La resistencia permite fragmentar el poder e introducir modos de existencia alternativos” (p. 99). Aunque suene poco académico, resultaría hermoso que la sociología de la educación se pudiese dedicar de lleno a estas creaciones y producciones. Quizás, de aquí en adelante los y las sociólogos y sociólogas de la educación nos tendríamos que dedicar un poco más a ello.

En el presente es posible identificar la emergencia de nuevas formas de resistencia, que para Reguillo (2012), está en gestación y tiene a los jóvenes como protagonistas porque asumen estrategias y códigos de agentes que movilizan y gestionan, con los recursos a mano, espacios de acción que involucran sus identidades y las vidas cotidianas como horizontes de realización política. Esta perspectiva es particularmente importante aquí ya que nos permite identificar aquello que los jóvenes en contextos de mayor desigualdad construyen y afirman tanto fuera como adentro de la escuela, así como en sus barrios.

Ahora bien, la noción de resistencia que desde estas producciones se realizan creemos que tienen una impronta ligada al campo de la sociología de la educación y, también, a las formas en que los estudios de gubernamentalidad (Foucault, 1991) entran a jugar un papel preponderante en la disciplina, en la enseñanza y en la investigación, tal como cerramos este artículo a continuación.

3. A modo de cierre: sociología de la educación, estudios de gubernamentalidad y resistencias

Aquí se piensa la noción de resistencia desde el campo de la educación como relaciones de fuerzas y de voluntades de poder y saber en torno a los dispositivos pedagógicos en la actualidad, a la vez que esos dispositivos son producidos, reproducidos y resistidos (Grinberg y Langer, 2014) en el marco de procesos más generales que conllevan las

preguntas por las formas del gobierno¹⁹ de la población en la historia, así como por las formas de no ser gobernados.

Abordar una problemática de la sociología de la educación desde los estudios de gubernamentalidad permite, según Grinberg (2007), “acercarse a la complejidad de las vidas cotidianas de los sujetos reales y vivos que hacen la historia, a las contradicciones y luchas emergentes, a las formas en que la vida es vivida” (p. 108). En el campo de la teoría social y cultural, la gubernamentalidad denota, según Caruso (2005), “una red de instituciones, reflexiones, procedimientos, análisis y tácticas que posibilitan el ejercicio de poder” (p. 27). En esta extensa red en la que se ejerce poder en la actualidad, desde la gubernamentalidad, se extiende un gran desafío por poder abarcar los procesos pedagógicos de las instituciones educativas. Así, es posible desde los estudios de la gubernamentalidad, analizar cómo las producciones de lo que llamamos resistencia hacen frente, por un lado, a esas realidades educativas que tuvieron y tienen sus momentos de profundización de la fragmentación con las reformas de las últimas décadas, pero por otro lado, implican e intentan producir en la educación “nuevos modelos de orden” (Caruso, 2005, p. 58).

En este sentido, la noción de gubernamentalidad ilumina sobre la diversidad de poderes y conocimientos entrecruzados, practicables en diferentes campos y pasibles de intervención permitiendo el análisis de la articulación de fuerzas y de distintos programas (Miller y Rose, 1990). El análisis de la gubernamentalidad implica que “la política siempre se concibe desde el punto de vista de las formas de resistencia al poder” (Foucault, 2006, p. 450). La política no es nada más y nada menos que lo que nace con la resistencia a la gubernamentalidad, el primer levantamiento, el primer enfrentamiento. Así, la gubernamentalidad es la racionalidad inmanente a los micropoderes, es una forma de ejercicio del gobierno y del poder que apunta al conjunto de prácticas a través de las cuales se pueden constituir, definir, organizar e instrumentalizar las estrategias que los individuos pueden establecer unos en relación a otros –o sea individuos libres que intentan

¹⁹ Foucault (1994) entiende al gobierno como la conducción de las conductas, como el conjunto de instituciones y prácticas que se utilizan para guiar a los hombres, desde la administración hasta, por ejemplo, también la educación. El gobierno es un “conglomerado de prácticas de conducción variables y contradictorias” (Caruso, 2005: 22), que supone el dominio del saber -el cálculo, la experimentación y la evaluación-, de forma tal que gobernar está ligado al “poder de la expertise” (Rose y Miller, 1992: 196) que se dedica a representar intentos variados en la administración de diversos aspectos de la conducta.

controlar, determinar, delimitar la libertad de los otros-, y para hacerlo disponen de ciertos instrumentos para gobernarlos (Foucault, 1994).

Desde la mirada de los estudios de la gubernamentalidad, el concepto de resistencia hace referencia a aquellas acciones que se oponen a un régimen particular de la conducción de conducta (Foucault, 2006) en unas determinadas condiciones sociales e históricas. Así, por ejemplo, para Rose (1996), el lenguaje de comunidad y de identidad se convierte en el sitio de nuevas contestaciones, es el locus de la articulación de las demandas sobre autoridades políticas y la resistencia a tales autoridades. Interesa destacar, especialmente, cómo se apela a las capacidades autorregulatorias de los individuos y de las comunidades para producir la economización más efectiva de los medios de gobierno. Las formas actuales que presenta el gobierno de la población donde los individuos, las comunidades o los grupos devienen responsables, supone a la vez desplazar las responsabilidades por riesgos sociales como la enfermedad, la desocupación, la pobreza, la educación y la responsabilidad misma de vivir en sociedad situándola en el dominio de la cuestión individual o comunitaria, transformándola así en un problema de gestión de sí (Rose, 2007; Grinberg, 2008). Por ello el cómo del gobierno, para Foucault (1995), ha sido una de las cuestiones fundamentales de las transformaciones acontecidas y que no puede ser dissociado de la cuestión de “¿Cómo no ser gobernado?” (p. 6). Es decir, cómo no ser gobernado de esa forma, por determinadas personas, en el nombre de ciertos principios, en vista de tales objetivos y por medio de algunos procedimientos:

Enfrente y como contrapartida, o más bien como compañero y adversario a la vez de las artes de gobernar, como manera de desconfiar de ellas, de recusarlas, de limitarlas, de encontrarles una justa medida, de transformarlas, de intentar escapar a estas artes de gobernar o, en todo caso, desplazarlas, a título de reticencia esencial, pero también y por ello mismo como línea de desarrollo de las artes de gobernar, habría habido algo que habría nacido en Europa en este momento, una especie de forma cultural general, a la vez actitud moral y política, manera de pensar, etc., que yo llamaría simplemente el arte de no ser gobernado o incluso el arte de no ser gobernado de esa forma y a ese precio (Foucault, 1995: 7).

Así, la preocupación por las prácticas de resistencia pasa a ser uno de los ejes centrales de los estudios de gubernamentalidad porque

el no querer ser gobernado de esa forma es no querer, tampoco, aceptar esas leyes porque son injustas o porque esconden una ilegitimidad esencial. Es no aceptar como verdadero lo que una autoridad dice que es verdad, es una crítica al gobierno realizada por el sujeto. ¿Qué más central que esta dimensión para la enseñanza y la investigación en sociología de la educación? La caracterización y el análisis de aquello que no es aceptado como verdad como forma crítica al gobierno se constituye en un aporte invaluable al campo y, más específicamente, a las teorías de la resistencia que se conforman parte central de la disciplina.

Si bien las nociones de resistencia y de contraconductas podrían parecer sinónimas, Foucault las diferencia. Esta distinción se vuelve central, para poder delimitar analíticamente a las resistencias. En principio, a las resistencias, Foucault (2006) las llamó “rebeliones específicas de conducta” (p. 225) cuyo objetivo es otra conducta, es decir, querer ser conducidos de otras maneras, quizás por otros conductores, hacia otras metas, a través de otros procedimientos y otros métodos. Sin embargo, trata de encontrar una palabra para aquello que llamó resistencia, rechazo, revueltas y rebeliones, preguntándose “¿Cómo designar este tipo de revueltas o, mejor, esa suerte de trama específica de resistencia a formas de poder que no ejercen la soberanía ni explotan, pero conducen?” (Foucault, 2006, p. 235). Su respuesta a esta pregunta en la cita que sigue es de importancia para la distinción entre resistencia y contraconducta, que pueden conllevar nuevas preguntas de investigación en el campo disciplinar:

Contraconducta en el sentido de lucha contra los procedimientos puestos en práctica para conducir a los otros; lo cual me lleva a preferir este término a “inconducta”, que sólo remite al sentido pasivo de la palabra, el comportamiento: no conducirse como es debido. Y además, “contraconducta” tal vez permita evitar cierta sustantivación facilitada por la palabra “disidencia”. (...) Al emplear la palabra contraconducta, es posible, sin tener que sacralizar como disidencia a tal o cual, analizar los componentes en la manera concreta de actuar de alguien en el campo muy general de las relaciones de poder; eso permite señalar la dimensión, el componente de contraconducta, dimensión de contraconducta que puede encontrarse perfectamente en los delincuentes, los locos o los enfermos (Foucault, 2006, p. 238).

Para Foucault (2006), hay una correlación inmediata entre la conducta y la contraconducta. La conducta es a la vez el acto de dirigir a otros y la manera de comportarse en un campo de posibilidades, mientras que las contraconductas son las “formas de resistencia al poder en cuanto conducta” (Foucault, 2006, p. 225), implican una lucha en contra de los procedimientos implementados para conducir a otros. Estas formas de resistencia tienen una doble dimensión: son movimientos caracterizados por un querer ser conducidos de otra manera cuyo objetivo es un tipo diferente de conducción y, también, buscan indicar un área en la cual cada individuo puede conducirse a sí mismo a través de conductas y comportamientos propios (Foucault, 2006). En tanto contraconductas, no son acciones meramente negativas o reactivas a las relaciones de poder, sino que activan algo inventivo, móvil y productivo como el poder mismo. Para Foucault (2006), la productividad de la contraconducta va más allá del acto puramente negativo de la desobediencia, modifica las relaciones de fuerza y afecta de maneras novedosas las posibilidades de acción de los otros. Por otra parte, la contraconducta es una actividad, según Davidson (2012), que transforma la relación de cada quien consigo mismo y con los otros porque es la intervención activa de los individuos en la configuración de sus prácticas y fuerzas éticas y políticas en el intento de crear una nueva forma de vida. Por ello, las contraconductas pueden hacer referencia no a aquellas acciones de “insubordinación sin propósito” (Willis, 1978, p. 25) o con justificaciones espurias. De hecho, “el prisma a través del cual se perciben los problemas de conducción, es el de la instrucción” (Foucault: 2006, p. 269). Entonces, la idea de “contraconducta”, según la expresión de Foucault, es una noción central para el análisis de las técnicas de sujeción y las prácticas de subjetivación. Así, el desarrollo de la relación entre sociología de la educación y gubernamentalidad involucra, considerar todo ese amplio campo de la producción pedagógica desde el punto de vista de la subjetivación (Larrosa, 1995), teniendo en cuenta que los sujetos no se posicionan como objetos silenciosos, sino como sujetos parlantes. Se trata de posiciones que se asumen más que en relación a una verdad sobre sí mismos que es impuesta desde fuera, en relación a una verdad que activamente producen. Estos son, quizás, los principales desafíos para la agenda de producción en el campo.

4. Bibliografía referenciada

Aggleton, P. (1987): *Rebels without a cause? Middle Class youth and the transition from school to work*. Barcombe, Falmer Press.

- Aggleton, P. y Whitty, G. (1985): Rebels without a cause? Socialization subcultural style among the children of the New Middle Classes, *Sociology of Education*, vol. 58. Pp. 320-335.
- Alabarces, P. (2008): Un itinerario y algunas apuestas, *Alabarces, P. y Rodríguez M. G. (Comp.) (2008): Resistencias y mediaciones. Estudios sobre cultura popular*. Buenos Aires, Argentina. Paidós. Pp. 15-27.
- Althusser L. (1975): *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires, Argentina. Nueva Visión.
- Álvarez Uría, F. y Varela, J. (2009): *Sociología de las instituciones: Bases sociales y culturales de la conducta*. Madrid, España. Morata.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1990): *La escuela Capitalista*. México, Siglo XXI.
- Bernstein, B. (1998): *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid, España. Ed. Morata. Bonal, X.
- Bernstein, B. (1998): *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona, España. Paidós.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1981): *La instrucción escolar en la América capitalista*. México, Siglo XXI.
- Caruso, M. (2005): *La biopolítica en las aulas. Prácticas de conducción en las escuelas elementales del Reino de Baviera, Alemania (1869-1919)*. Buenos Aires, Argentina, Prometeo Libros.
- Davidson, A. (2012): Elogio de la contraconducta, *Revista de Estudios Sociales*, N° 43, Bogotá, Pp. 152- 164.
- Delamont, S. (2001): Las «ovejas negras»: los «gamberros» y la sociología de la educación, *Revista de Educación*, N° 324, Reino Unido, Pp. 61-77.
- Deleuze, G. (2008): *Foucault*. Buenos Aires, Argentina, Paidós.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2005): *Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires, Argentina, Paidós.
- Erickson, F. (1984): School Literacy, Reasoning and Civility, *Review of Educational Research*, N° 54 (4), Pp. 525-546.
- Falconi, O. (2004): Las silenciadas batallas juveniles: ¿Quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy?, *KAIRÓS, Revista de Temas Sociales*, Universidad Nacional de San Luis, Año 8 – N° 14.
- Feito, R. (2010): *Sociología de la educación secundaria*. Barcelona, España, Editorial Grao.
- Ferrarotti, F. (2007): Las historias de vida como método, en *Convergencia*, Vol. 14, N° 44, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México, Pp. 15-40.
- Fine, M. (1982): *Examining Inequity: View From Urban Schools*. Unlv. Pennsylvania, Unpublished Manuscript.
- Foucault, M. (1988): El sujeto y el poder, *H.L. Dreyfus y P. Rabinow: Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, México, UNAM, Pp. 227-242.
- Foucault, M. (1991): La Gubernamentalidad, en AA.VV., *Espacios de Poder*. Madrid, España, La Piqueta, Pp. 9-26.

- Foucault, M. (1994): La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad, en *Hermeneutica del Sujeto*. Madrid, España, Ediciones La Piqueta.
- Foucault, M. (1995): ¿Qué es la crítica? (Crítica y Aufklärung). Conferencia pronunciada el 27 de Mayo de 1978, *Daimón, Revista de Filosofía*, Nº 11. Pp. 5-26.
- Foucault, M. (2006): *Seguridad, territorio, población*. Argentina, Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2008): *Historia de la sexualidad. I. La voluntad de saber*. Buenos Aires, Argentina, Siglo XXI editores.
- Giroux, H. (1993): *Living Dangerously. Multiculturalism and the politics of difference*, New York, Ed. Peter Lang.
- Giroux, H. (1984): *Theory and Resistance in Education: a pedagogy for the opposition*. London, Heinemann.
- González Calleja, E. (2009): *Rebelión en las aulas. Movilización y protesta estudiantil en la España contemporánea. 1865-2008*. España, Alianza Editorial.
- Gramsci, A. (1970): La cuestión de los jóvenes, en *Antologías. Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán*. Argentina, Siglo XXI Editores.
- Gramsci, A. (1974): *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Graizer, O. (2016): Debatir una agenda foucaulteana para el estudio de la educación, en Langer, E. y Buenaventura, B. (Comp.). *Usos y perspectivas de Foucault en la educación a 30 años de su muerte*. Argentina, Del Gato Gris.
- Grinberg, S. (2007): Gubernamentalidad: estudios y perspectivas, en *Revista Argentina de Sociología*, Año 5 – Nº 8, Buenos Aires, Editores Miño y Dávila, Pp. 97-112.
- Grinberg, S. (2008): *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*, Buenos Aires, Ed. Miño y Dávila.
- Grinberg, S. y Langer, E. (2014): Insistir es resistir. Estudiantes, dispositivos pedagógicos y pobreza urbana en tiempos de gerenciamiento, *Revista del IICE*, Nº 34, Pp. 29-46.
- Grinberg, S. (2016): Debates foucaulteanos en educación: la crítica interpelada, en Langer, E. y Buenaventura, B. (Comp.). *Usos y perspectivas de Foucault en la educación a 30 años de su muerte*, Argentina: Del Gato Gris.
- Hessel, S. (2006): *Comprometeos. Ya no basta con indignarse. Conversaciones con Gilles Vanderpooten*. Barcelona, España, Ediciones Destino.
- Houtart, F (2001): La mundialización de las resistencias y de las luchas contra el neoliberalismo, en *Seoane J. y Taddei E. Resistencias mundiales. De Seattle a Porto Alegre*, Buenos Aires, CLACSO, Pp. 63-70.
- Kaplan, C. (2012): Entrevista a FEDUBA. Por Aleli Jait. 12 de Octubre. Disponible en <http://feduba.org.ar/?p=4407>. Consultado el 12 de Octubre de 2012.

- Karabel, J. y Halsey, A. (1976): La investigación educativa: Una revisión e interpretación, *Power and ideology in education*, New York, Oxford University Press.
- Kessler, G. (2004): *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires, Paidós/Tramas sociales.
- Kristeva, J. (1999): *Sentido y sinsentido de la rebeldía. Literatura y psicoanálisis*, Santiago de Chile, Cuarto Propio.
- Langer, E. (2012): *Resistencia y Educación. Análisis de las prácticas discursivas de un dispositivo pedagógico emergente de la Ciudad de Buenos Aires (Argentina)*. Alemania, Editorial académica española.
- Langer, E. (2017): Escuela, pobreza y resistencia. Defensas y luchas cotidianas de estudiantes. Rada Tilly, Del Gato Gris.
- Larrosa, J. (1995): *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid: Las ediciones de La Piqueta.
- Lazzarato, M. (2005): Potencia de la variación. Disponible en <http://multitudes.samizdat.net/Potencias-de-la-variacion>. Consultado el 29/11/2012.
- Lazzarato, M. (2006): *Políticas del acontecimiento*, Buenos Aires, Argentina, Ed. Tinta Limón.
- Lemke, T. (2006): Marx sin comillas: Foucault, la gubernamentalidad y la crítica del neoliberalismo, en Lemke T., Legrand S., Le Blanc G., Montag, Giacomelli M. *Marx y Foucault. Claves perfiles*, Buenos Aires, Argentina, Ediciones Nueva Visión, Pp. 5-20.
- López Petit, S. (2009): ¿Qué es hoy una vida política?, en *Colectivo Situaciones (Comp.). Conversaciones en el impasse. Dilemas políticos del presente*, Buenos Aires, Argentina Ed. Tinta Limón, Pp. 217-234.
- Lucea Ayala, V. (2005): *Rebeldes y amotinados. Protesta popular y resistencia campesina en Zaragoza (1890- 1905)*, Zaragoza, España, Colección estudios.
- Miller, P. y Rose, N. (1990): “Governing Economic Life”, *Economy and Society*, London, Routledge, Pp. 1-31.
- Negri, T. (2001): Contrapoder, en Fontana E., Fontana N., Gago V., Santucho M., Scolnik S. y Sztulwark D. (Comps) (2001). *Contrapoder. Una introducción*, Buenos Aires, Argentina, Ediciones de mano en mano, 79-90.
- O’Malley, P. (1996): Risk and responsibility, en Andrew Barry/ Thomas Osborne/ Nikolas Rose (eds.): *Foucault and political reason. Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*, Londres, UCL Press.
- Onfray, M. (2011): *Política del rebelde. Tratado de resistencia e insumisión*, Barcelona, España, Anagrama/ Colección Argumentos.
- Perea Acevedo, A. J. (2009): *Estética de la existencia. Las prácticas de sí como ejercicio de libertad, poder y resistencia en Michel Foucault*. Bogotá, Colombia, Impreso por autor.
- Redondo, P. (2004): *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*, Buenos Aires, Argentina, Paidós.
- Reguillo, R. (2012): *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*, Buenos Aires, Argentina, Siglo veintiuno editores.

- Restrepo, E. (2012): Multiculturalismo, gubernamentalidad y resistencia, en *El giro hermenéutico de las Ciencias Sociales y Humanas. Diálogo con la Sociología*, Pp. 35-47.
- Rockwell, E. (2006): Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión?, *Conferencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación*, Buenos Aires.
- Rose, N. (1996): Identidad, genealogía, historia, *Hall S. y Du Gay P. (comps). Cuestiones de identidad cultural*, Madrid, España, Amorrortu editors, Pp. 214-250.
- Rose, N. (1997): El gobierno en las democracias liberales avanzadas: del liberalismo al neoliberalismo, *Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura*. (traducción Julia Varela). Pp. 1-23.
- Rose, N. y Miller P. (1992): Political power beyond the State: problematics of government, en: *The British Journal of Sociology*. Vol. 43. Nº 2. Pp. 173-205.
- Sauvy, A. (1971): *La rebelión de los jóvenes*, Barcelona: DOPESA.
- Scott, J. (2000): *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. México, Ediciones Era.
- Seoane J. y Taddei E. (2001): *Resistencias mundiales. De Seattle a Porto Alegre*. Buenos Aires, Argentina, CLACSO.
- Valenzuela, E. (1984): *La rebelión de los jóvenes. Un estudio sobre anomia social*, Santiago-Chile, Ediciones Sur.
- Viegas Fernandes, J. (1988): From the Theories of Social and Cultural Reproduction to the Theory of Resistance, *British Journal of Sociology of Education*, V. 9. Pp. 169-180.
- Willis, P. (1978): *Aprendiendo a trabajar*, Madrid, España, Akal Ediciones.
- Zibechi, R. (2008): *Territorios en resistencia. Cartografía política de las periferias urbanas latinoamericanas*, Buenos Aires, Argentina, Ed. La Vaca.

Sociología de la educación y políticas de formación docente. El caso de los polos de desarrollo (2000-2010) desde una investigación biográfico-narrativa

Sociology of education and teacher training policies. The case of the poles of development (2000-2010) from a biographical-narrative investigation

Jonathan Aguirre

(UNMdP-CONICET) - aguirrejonathanmdp@gmail.com

Resumen:

Abordar el campo de políticas de formación docente desde una mirada sociológica otorga, al investigador social, la posibilidad de avanzar hacia la superación metodológica que ha caracterizado al desarrollo teórico del campo de las políticas educativas. Se trata de la división macro-micro y de las dificultades para establecer un nexo entre el nivel de los condicionantes estructurales y el nivel de las prácticas y los actores implicados en las políticas. En este contexto, la sociología habilita la introducción de un nivel de indagación meso en donde los órganos de gobierno intermedios y los sujetos que intervienen en la puesta en marcha de las políticas se tornan indispensables para el abordaje del objeto de estudio. Aquí es donde la investigación biográfico-narrativa se muestra como camino complementario para alcanzar el análisis interpretativo que permitirá comprender las potencialidades y tensiones que las políticas públicas de formación docente, van asumiendo en la medida que se despliegan en el territorio. En este artículo, presentamos algunos hallazgos preliminares de una investigación en la cual se indagan las características que asumió el proyecto *Polos de Desarrollo* a partir de las voces territorializadas de los sujetos que intervinieron en los diversos niveles de concreción de dicha política. Desde una mirada sociológica y narrativa abordamos aquí al objeto de estudio, no solo desde el análisis de los documentos oficiales, sino, principalmente, desde las voces de los actores, visibilizando los rostros humanos de quienes construyen, resignifican y traducen las políticas públicas en los contextos de la práctica.

Palabras clave:

Educación Superior – Políticas Educativas – Sociología – Formación Docente – Investigación Narrativa

Abstract:

Addressing the field of teacher training policies from a sociological perspective gives the social researcher the possibility of progressing towards the methodological improvement that has characterized the theoretical development of the field of educational policies. It concerns the macro-micro division and the difficulties in establishing a link between the level of structural constraints and the level of practices and actors involved in policies. In this

context, sociology enables the introduction of a mezzo level of inquiry in which the intermediate governmental bodies and the individuals involved in the implementation of the policies become indispensable for addressing the object of study. This is where the biographical-narrative research is shown as a complementary way to reach the interpretative analysis that will allow to understand the potentialities and tensions that the public policies of teacher training are assuming as they unfold in the territory. In this article, we present some preliminary findings of a research in which the characteristics assumed by the project *Development Poles*

are investigated based on the territorialized voices of the subjects that intervened in the different levels of concretion of said policy. From a sociological and narrative perspective, we approach the object of study here, not only from the analysis of official documents, but mainly from the voices of the actors, making visible the human faces of those who construct, resignify and translate public policies into contexts of practice.

Keywords:

Higher Education – Educational Policies – Sociology – Teacher Training – Narrative Research

Fecha de recepción:

Fecha de aprobación: 13 de diciembre de 2018

Sociología de la educación y políticas de formación docente. El caso de los polos de desarrollo (2000-2010) desde una investigación biográfico-narrativa

Introducción

La sociología de la educación, con escasas excepciones, prescindió prácticamente hasta entrados los años ochenta, de un análisis en profundidad de las políticas educativas, de las contradicciones a las que éstas están sujetas y de las luchas entre los grupos de interés en la definición y aplicación de dichas políticas (Bonal, 1998, Tenti Fanfani, 2007). La omisión en la teoría sociológica de la educación de los aspectos políticos de la misma es el factor fundamental que limita la capacidad de muchas teorías para dar cuenta de los procesos de cambio de los sistemas de enseñanza (Dale, 1998).

En este contexto, desde nuestra perspectiva, abogamos por una sociología de la educación que supere la limitación teórico-epistemológica de analizar exclusivamente a las políticas educativas desde los documentos y normativas emanadas del Estado central, y se sumerja en las tramas complejas y subjetivas que asumen dichas políticas, no solo en los niveles intermedios o en los contextos institucionales de la práctica, sino en las propias biografías y trayectorias profesionales de los actores que intervienen en los diversos momentos de su *puesta en acto* (Beech y Meo, 2016, p. 4).

Consideramos, en efecto, que indagar acerca de las significaciones de los diferentes sujetos participantes en los procesos de diseño y puesta en marcha de las políticas educativas, específicamente las de formación docente, ofrece herramientas válidas para desnaturalizar la supuesta linealidad de la implementación de dichas políticas y la ingenua subestimación del accionar de los actores que interactúan en el nivel meso de las políticas, resignificándolas y dotándolas de nuevos sentidos según las necesidades de cada contexto territorial (Gvirtz, 2010).

Recuperando los aportes de Ball (1989, 2002, 2012), concebimos aquí a la política como texto y como discurso; es decir, implica tanto las fuerzas que despliega el Estado sobre las instituciones, como las apropiaciones que hacen los sujetos de ella. Así, poner la experiencia de los actores y de su cuerpo en el centro de la escena nos permitirá encontrar distintos espesores, lógicas y contradicciones, luchas emergentes, formas heterogéneas, difusas y yuxtapuestas que aparecen en la vida cotidiana de las prácticas, las instituciones y de las políticas públicas de formación. La investigación narrativa se transforma, en este contexto, en un camino epistémico-metodológico

potente a los efectos de habitar las experiencias biográficas y profesionales de los sujetos y entramarlas con las vicisitudes que una política asume en su despliegue en el territorio. Partiendo de esta dimensión podremos abordar las políticas y los fenómenos sociales desde y por los propios sujetos, puesto que

Lo relevante es la manera como los individuos se constituyen en entorno existencial combinando relaciones, objetos, narrativas, experiencias o actividades diversas, próximas o lejanas. Este entramado heterogéneo y proteiforme crea alrededor de cada uno de nosotros un tejido existencial y social elástico que es, en el sentido a la vez más estricto y restringido del término *nuestro-verdadero mundo* (Martuccelli, 2007, p.81).

En este artículo, presentamos hallazgos preliminares de la tesis doctoral denominada *La formación docente Argentina. Un estudio interpretativo de las políticas nacionales. El caso de los denominados Polos de Desarrollo*²⁰. Particularmente, el análisis se centrará en interpretar algunas particularidades que asumió dicho proyecto de formación de profesores en su territorialización como política pública (Gvirtz y Torre, 2015). Analizaremos, mediante los documentos oficiales y las voces de los actores implicados, el contexto de producción de la política, sus lineamientos y objetivos teóricos e institucionales, sus tensiones burocráticas y financieras entre los órganos nacionales y jurisdiccionales, como así también las potencialidades didácticas y pedagógicas que evidenció el proyecto en los institutos de formación docente (ISFD) investigados.

Nos posicionamos, en definitiva, desde una perspectiva epistemológica que se aleja del exclusivo estudio del Estado y de sus políticas públicas educativas de manera lineal, racional y meramente normativa (Giovine, 2015; Grinberg, 2009). Más bien recuperamos el sentido y la práctica de las políticas públicas que se resignifican permanentemente en el territorio por múltiples actores individuales y colectivos que participan de los procesos tanto de revisión de su diseño como de su traducción (Grinberg, 2015; Ball, 2012). De allí la potencia metodológica de reconstruir los efectos de las políticas, en este caso la de Polos de Desarrollo, desde las narrativas de los sujetos participantes privilegiando su rostro más humano (Porta y Aguirre, 2018).

²⁰ La misma es desarrollada en el marco del Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias De la Educación de la Universidad Nacional de Rosario. Dirigida por el Dr. Luis Porta (UNMdP-CONICET).

1. Las políticas educativas de formación docente desde las voces de los actores. Niveles entramados, sociología y rostro humano

A partir de la década de 1980, la sociología de la educación y su relación con el propio campo de las políticas educativas tuvo un salto cualitativo en sus producciones, objetos de estudio y abordajes metodológicos (Giovine, 2015). Paviglianiti definió en la década de 1990, por ejemplo, a la política educativa tal como se la concibe y aborda mayoritariamente aun hoy en Argentina, en tanto

Estudio del conjunto de fuerzas que intentan dar direccionalidad al proceso educativo y de las relaciones que se dan dentro del Estado - entendido éste como la intersección entre la sociedad política y la sociedad civil para la configuración y control de la práctica institucionalizada de la educación, dentro de una formación histórica determinada (1993, p. 16).

Los términos que emergen significativamente con más fuerza en este período son el de

Ordenamiento, dirección, regulación y control de la educación escolarizada y no escolarizada, márgenes o grados de gobernabilidad del sistema, principios básicos para el bienestar de la población definidos por el estado y otras instituciones educadoras en un momento histórico determinado, así como el análisis de los presupuestos y los resultados de su implementación (Giovine, 2015, p. 111).

Poco a poco todos ellos van constituyendo el *qué* de la política educativa, algunos de los cuales se proyectan hacia abordajes más complejos con respecto a aquellas primeras definiciones, intentando relativizar ese núcleo invariante que le otorgó hasta los albores del siglo XXI su sello distintivo: un carácter mayoritariamente axiológico y normativo que la fue ubicando en un plano más ensayista que investigativo dentro de las ciencias de la educación (Giovine y Suasnabar, 2013). Así, a partir de los '90 y entrada la primera década de los 2000, los estudios sobre política educativa abogaron por la búsqueda de análisis que permitiesen superar el paradigma dominante de las ciencias jurídicas y las teorías funcionalistas u organizativas en el campo político educativo y que llevara hacia enfoques que se interrogasen más allá de *qué debe ser* y *qué debe hacer* el sistema

educativo, las escuelas, las instituciones formadoras de docentes y lo sujetos de la educación.

Con el objetivo de superar las visiones lineales, normativas, homogéneas y centralizadas en los órganos estatales respecto a la creación y puesta en marcha de las políticas educativas, nuevos enfoques provenientes de las Ciencias Sociales propusieron epistemologías más abiertas a la complejidad, contingencia y a la multi-referencialidad (Tello y Mainardes, 2012). Ellos trastocan la noción moderna de ciencia positiva presente en el funcionalismo y el estructuralismo, siendo el aporte de Foucault uno de los más significativos (Giovine, 2015).

Se puede observar cómo, a partir de posiciones que van desde el neo-institucionalismo y el pluralismo en sus diferentes vertientes hasta las diversas corrientes englobadas en el posmodernismo y el postestructuralismo²¹, las Ciencias Sociales en general y la sociología de la educación en particular comenzarán a buscar enfoques que reconstruyan el modo en que se configuran y reconfiguran las políticas, las instituciones y los sujetos en el espacio social, que ya no estará determinado por esa idea o representación clásica de la sociedad anclada en la pretendida articulación lógica entre estructura y acción. Desde estos enfoques se visibilizan e indagan nuevos sujetos sociales y nuevos objetos de estudio²², que dan paso a investigaciones en las que se establecen otro tipo de relaciones entre el actor y el sistema, en las cuales los términos colectivos ya no pueden ser pre-definidos (Bonafant, 1998).

Específicamente en el campo de la política educativa y desde los aportes de las corrientes posestructuralistas, la inclusión de la micro-política escolar desde la perspectiva del sociólogo Stephen Ball (1989) como otro plano de análisis político-educativo intentó revertir aquella tendencia hasta entonces predominante que, apoyada sobre las teorías de la organización y la administración empresarial contraponía “lo macro frente a lo micro, la estructura frente a la acción, la libertad frente al determinismo no prestando atención al plano relacional de los sujetos en el contexto de la práctica” (1989, p. 21). Contrariamente aquí se presta especial atención en las estrategias que los actores utilizan y ponen en juego para alcanzar determinados intereses en el marco de la puesta en acto de las políticas educativas (Ball, 2002).

²¹ Para analizar las diferencias entre ambas corrientes puede consultarse a Da Silva (1993) y para la influencia en el campo de política educativa a Tello y Mainardes (2012).

²² Incorporación del análisis crítico al eurocentrismo, la crítica a la noción de raza, cuestiones de género, sexualidad, clase (Giovine, 2015).

La perspectiva de Ball, de alguna manera desafía al campo tradicional de política educativa e intenta poner sobre el análisis las mediaciones no lineales, sino más bien reticulares, que se establecen en ese recorrido entre los planos macro-políticos y micro-políticos en tanto ciclo continuo. Aquí se observa la influencia de Foucault, al concebir a la política como discurso y como texto; es decir como producto de trayectorias reticulares que se formulan en una arena de disputas en torno a los significados, como regímenes de verdad en la que se establecen los límites entre lo permitido y lo prohibido, así como “representaciones que son codificadas de modos complejos en la construcción subjetiva de los diversos actores que componen el ciclo de las políticas” (Beech y Meo, 2016, p. 10).

Así, concebir la política como texto hace referencia “al producto del trayecto sinuoso e imprevisto impulsado por las distintas arenas políticas, de cada contexto, mediante resistencias, compromisos, interpretaciones y reinterpretaciones de la autoridad pública que luego serán decodificadas por los actores que aportan diversos sentidos en el propio contexto de concreción” (Ball, 2002, p. 25). La política como discurso está más referida a “los actores que son los que crean el significado, influyen, disputan, crean respuestas, tratan con contradicciones, innovan e intentan representaciones de las políticas a través de una serie de oposiciones discursivas” (Ball, 2002, p. 35).

En este contexto las políticas públicas se transforman en espacios polifónicos en los que se relacionan y expresan diferentes grupos y perspectivas (Bohoslavsky y Soprano, 2010). Dichos entramados, permiten, de alguna manera, posicionarnos desde una teoría de “la puesta en acto” (Beech y Meo, 2016, p.10) de las políticas y de cómo los actores les otorgan sentido, las median, cuestionan o redefinen y muchas veces las marginalizan o desconocen, aunque siempre dentro de los límites y posibilidades de las formaciones discursivas de una determinada época que las propias políticas tienden a forzar (Beech y Meo, 2016).

Desde estas perspectivas intentamos explorar en nuestra investigación, las interfaces producidas entre una dimensión más normativa y otra más situada en los sujetos, abordando procesos que en las experiencias de los actores suelen aparecer, más bien, difusamente definidos y /o fuertemente imbricados (Melendez y Yuni, 2017)

Aquí es donde la sociología de la educación, según Bonal, encuentra su principal aporte al campo de las políticas educativas. Puesto que ella supone “la introducción de un meso nivel que otorga carácter dinámico al estudio de la educación y sus políticas” (1998, p. 186). La sociología y la investigación biográfico-narrativa, de alguna forma, permiten indagar las políticas educativas de manera

territorializada distanciándonos así “de la dicotómica concepción centralización-descentralización que la visión tradicional sobre políticas tendió a imponer durante años” (Gvirtz y Torre, 2015, p.43).

Estas perspectivas constituyen, a nuestro criterio, un significativo punto de partida para el estudio de políticas públicas educativas centradas en los actores y en las tramas interpersonales que les dan sentido (Bohoslavsky y Soprano, 2010; Porta y Aguirre, 2018). Las políticas públicas, desde esta posición, son el resultado de tensiones intra-estatales, entre grupos sociales y entre éstos con el Estado. Por ello, es central comprender las apropiaciones y las resistencias que se dan en el terreno de acción, es decir, en el espacio público en donde los sujetos interactúan con diversos niveles estatales independientemente de la normativa vigente.

Centrándonos, exclusivamente en la formación docente inicial y continua, políticas como el MEB (Magisterio de Educación Básica), el PTFD (Programa de Transformación de la Formación Docente), Polos de Desarrollo, Renovación Pedagógica, incluso la misma política de creación del INFOD (Instituto Nacional de Formación Docente) conforman el esqueleto que vertebra el campo de la formación docente argentina en materia política. La riqueza de abordarlos desde una mirada sociológica y narrativa, prestando atención a las múltiples experiencias biográficas y profesionales que los sujetos fueron habitando en sus despliegues, presenta un desafío investigativo para el campo político y sociológico en vistas a futuros abordajes. Aquí solo compartiremos algunos hallazgos preliminares en relación con la política de Polos de Desarrollo, pero estamos convencidos de que es factible abordar otras políticas de formación de profesores desde el prisma teórico-epistemológico que esbozamos resumidamente en los párrafos anteriores.

2. Aspectos metodológicos. Aportes de una investigación biográfico-narrativa

La metodología que utilizamos a lo largo de la investigación doctoral buscó ser coherente con los marcos conceptuales y epistemológicos que mencionamos en los apartados precedentes. La misma se relacionó, en primer lugar, con la complejidad del objeto de estudio, luego con la incorporación de la perspectiva narrativa a su indagación y por último facilitó el proceso de triangulación/cristalización (Richardson, 2003) —de los documentos a las voces de los sujetos y viceversa— del cual nos valimos a los efectos de interpretar las políticas públicas de formación docente. La perspectiva metodológica utilizada permitió indagar en los múltiples

niveles de traducción de la política de Polos de Desarrollo habilitando un posible abordaje sociológico en el cual *la acción pública* (Barrault-Stella y Lorenc Valcarce, 2015:9) fue interpretada a partir del entramado polifónico conformado por las experiencias biográficas y profesionales de los propios actores de la política (Porta y Aguirre, 2018).

En nuestra investigación, sin descuidar la necesaria instancia de análisis documental, se apostó por un retorno del actor y de la voz de los sujetos para dar cuenta de los fenómenos sociales experimentados y reinterpretados (Bolívar, 2016). En este sentido, interpretar supone: explicarse, explicar para otros, entender, descifrar, traducir, hacer perceptible, aclarar, etc. siendo estas acciones del pensamiento o funciones cognoscitivas, las cuales se encuentran integradas y entrelazadas por procesos, habilidades y estrategias intelectuales (Denzin y Lincoln, 2015). No buscamos únicamente focalizar en el contexto real, aquello que sucede, sino en lo que es percibido por los sujetos involucrados, sus representaciones y recreaciones para poder comprender la interrelación entre ambos y cruzarlo en un proceso de triangulación/cristalización con los documentos oficiales y normativas políticas (Goodson, 2017).

Al retomar las voces y prácticas de los sujetos que intervinieron en los procesos de diseño, ejecución y evaluación de la política, como así también sus experiencias y significaciones, consideramos pertinente la utilización del enfoque biográfico-narrativo, que consiste en el despliegue narrativo de las experiencias vitales y profesionales de una persona a lo largo del tiempo con el objeto de elaborar, a través de entrevistas sucesivas, un relato que permita mostrar “el testimonio subjetivo tanto de los acontecimientos como de las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia” (Di Leo y Camarotti, 2013:15).

Así concebida la investigación biográfico-narrativa, además de una metodología de recogida y análisis de datos, se ha constituido hoy en un modo de abordaje propio, como forma legítima de construir conocimiento en la investigación educativa y social. Al mismo tiempo, se presenta como una oportunidad metodológica para el campo de la sociología de la educación en su búsqueda por indagar interpretativamente los procesos educativos desde las propias subjetividades de los actores que actúan en él.

En tiempos donde la sociología educativa argentina se actualiza permanentemente (Grinberg y Porta, 2018; Piovani y Salvia, 2018) apostar por el registro biográfico-narrativo para la reconstrucción del fenómeno social en relación con las políticas de formación docente se vuelve potente en términos epistémicos y metodológicos.

A los efectos de interpretar las potencialidades y tensiones de la política emanada del Programa Nacional de Formación Docente (2000-2001) y del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (2001), estructuramos el proceso investigativo a partir de cuatro grandes etapas en las cuales se utilizaron diferentes técnicas e instrumentos de recolección de datos. Las mismas se fueron hilvanando recursivamente de forma espiralada.

La primera etapa de dicha arquitectura metodológica fue de carácter documental. Allí realizamos una exhaustiva revisión bibliográfica sobre los estudios nacionales e internacionales referidos al tema, el recorrido histórico de la formación docente en Argentina desde su comienzo hasta los debates actuales y, específicamente nos abocamos al análisis documental- normativo que concierne a la etapa específica de la investigación (análisis de documentos legales, resoluciones ministeriales, propuestas de equipos de trabajo y documentación propia del Programa Nacional).

La segunda etapa se centró en la realización de entrevistas en profundidad biográfico-narrativas (Taylor y Bogdan, 2007, Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) a gestores y decisores del proyecto Polos de Desarrollo en sus diferentes etapas y niveles de responsabilidad, coordinadores nacionales, regionales y otras instancias de concreción. En dichas entrevistas recorrimos, no solo aspectos ligados al proyecto y la coyuntura épocal en la que éste se desplegó, sino que también habitamos los propios recorridos formativos de los sujetos, sus experiencias profesionales en formación docente, sus primeros pasos en la docencia y en las políticas educativas, sus maestros y sus grupos de trabajo entre otros aspectos.

En esta segunda etapa se realizaron más de 15 entrevistas individuales y 1 grupo focal con los coordinadores nacionales del proyecto objeto de estudio. Producto de dichas entrevistas y luego de haber analizado las narrativas de los actores, se seleccionó un grupo de instituciones-sede del proyecto Polos de Desarrollo que, en palabras de los actores, desplegaron experiencias formativas de significativo recupero pedagógico e institucional. Dichos Institutos de Formación Docente fueron el N° 803 de Puerto Madryn, la Escuela Normal Superior de La Banda, Santiago del Estero, el ISFD N° 35 de Monte Grande y el N° 31 de Necochea, ambos ubicados en la provincia de Buenos Aires. Dichas instituciones se conformaron en la población a investigar en nuestro trabajo doctoral²³.

²³ Elegimos utilizar *población* en reemplazo de *muestra* debido a que en las investigaciones biográfico-narrativas lo que prima es el carácter cualitativo del análisis a partir de las experiencias, afecciones y sentimientos de los sujetos que narran (Denzin y Lincoln, 2015; Bolívar, 2016).

La tercera instancia de investigación estuvo signada tanto por la realización de entrevistas a los directores de los institutos escogidos, los coordinadores locales de la política y los docentes, como así también por el análisis de las producciones institucionales y pedagógicas relacionadas al proyecto Polos de Desarrollo. En total se realizaron cerca de 30 entrevistas, 3 grupos focales y se tomaron más de 250 registros fotográficos y filmicos. Esta etapa nos permitió avanzar en la dinámica biográfico-narrativa-experiencial sobre la incidencia en las prácticas y en la biografía de los docentes del programa formativo Polos de Desarrollo en instituciones-sedes del interior del país, y de la provincia de Buenos Aires.

Finalmente la última y cuarta etapa de la investigación que aquí compartimos correspondió al procesamiento, análisis y entrecruzamiento de los datos obtenidos, la inserción de los resultados en el debate pedagógico y la identificación de aspectos centrales del análisis en relación con las tramas sociales que dan cuenta las políticas de formación docente sobre la base de los Polos de Desarrollo.

A continuación recuperaremos retazos narrativos extraídos de los testimonios otorgados por los entrevistados en el transcurrir de la investigación. Cada registro testimonial fue revalidado por su propio autor luego de revisar la desgrabación de la entrevista otorgando su consentimiento informado para la utilización de los datos aportados. Asimismo, con el objetivo de guardar la confidencialidad y el anonimato de los sujetos que participaron de la investigación, identificaremos las entrevistas según el rol que éste cumplió en la puesta en marcha de la política. Presentaremos narrativas de coordinadores nacionales (ECN), miembros del equipo nacional (EMEP) coordinadores provinciales (ECP), asesores nacionales (EAN), especialistas de formación docente (EEFD), coordinadores locales (ECL), directivos (EDi) y docentes (ED). Cada referencia tendrá su número correspondiente.

Los aspectos metodológicos antes detallados no solo contextualizan al presente artículo y los hallazgos que en él se plasman, sino que, aspiran a visibilizar la expansión de la que ha sido protagonista el enfoque biográfico narrativo hacia nuevos campos y objetos de estudios.

3. El proyecto Polos de Desarrollo en Formación Docente: tensiones políticas, conflictos burocráticos y potencialidades pedagógico-institucionales

Goodson (2017) plantea que las narrativas llegan a expresar todo su potencial cuando están plenamente situadas en su tiempo y

lugar. Al respecto, sostiene que “no se debe mantener un discurso local narrativo y biográfico, divorciado de la comprensión del contexto social e histórico y de los procesos sociales que viven los sujetos entrevistados” (Goodson, 2017, p. 90). Así, para comenzar a analizar algunas cuestiones referidas a la política de Polos de Desarrollo es necesario tener en cuenta el contexto socio-político en el cual estuvo inserta la educación en general y la formación docente en particular en Argentina en relación con las políticas educativas de la década de 1990.

La experiencia de los Polos fue un proyecto encauzado en el marco del *Programa Nacional de Formación Docente* del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina, coordinado por la Dra. Edith Litwin y su grupo de trabajo a principios del año 2000 (Litwin y Maggio, 2006). En clara oposición a lo que se había vivido en los noventa, la política encauzada por el equipo de Litwin estuvo signada por la intención diseñar estrategias concretas de mejoras de las prácticas de enseñanza a través del fortalecimiento de la formación docente inicial y continua y, principalmente, del desarrollo, la actualización y la investigación en los institutos superiores de formación docente del país.

La década que antecedió al proyecto Polos de Desarrollo se caracterizó por la puesta en marcha de un

Programa político de reformas educativas cuyos ejes fueron la descentralización, la desregulación, la privatización, y en donde la formación de maestros y profesores fue señalada como un escenario clave tanto para la potencialidad para promover los cambios pedagógicos que el agotado sistema reclamaba cuanto en la necesidad de examinar la calidad de su oferta formativa (Habichyn, 2018, p.62).

Las políticas impulsadas durante la presidencia de Carlos Menem (1989-1999) promovieron una fuerte reorganización de las instituciones del nivel superior no universitario. El PTFD (1990-1995) procuró sentar las bases de un programa de cambio y modernización del subsector, pero la transferencia precipitada de los servicios educativos a las provincias y a la ciudad de Buenos Aires marcaron, no solo el cierre del programa, sino la profundización de las problemáticas vividas por las instituciones de formación docente argentinas (Feldfeber e Ivanier, 2003).

En el marco de un Estado Nacional que ya no tenía a su cargo el gobierno ni la responsabilidad económica de las instituciones formadoras de docentes, se operó una redefinición de las políticas nacionales en las que primó el ajuste entre la oferta y la demanda de los

servicios formativos, poniendo en primer plano la magnitud del subsistema. Así, las políticas educativas se abocaron casi exclusivamente a la producción de prescripciones y regulaciones en las que debían encuadrarse todas las instituciones formadoras no universitarias, contenidas, principalmente en la Red Federal de Formación Docente Continua, la que estableció un proceso de acreditación de dichas instituciones del cual dependía la validez nacional de los títulos de los profesorados. Se planteó así como la herramienta con la que se reduciría el número y la heterogeneidad de las instituciones que conformaban el subsistema (Feldfeber e Ivanier, 2003).

Producto de dicho proceso de evaluación y acreditación vivido durante la década de los '90, los institutos se redujeron de 1700 a 1170 para el año 2000 (Davini, 2015). Ese fue el fruto de diferentes procesos internos de trabajo. Como sostiene Davini “se intentó impactar sobre el subsistema de modo indirecto; a través de la acreditación o no acreditación de las unidades educativas, tendiendo a redimensionarlo” (Davini, 2015: 65). Así lo refleja una de las referentes de formación docente entrevistadas en la investigación

El Estado Nacional pone unas exigencias para el funcionamiento y desarrollo de los Institutos que son altísimos, con un proceso de acreditación de los Institutos, me acuerdo que era acreditación o cierre... Entonces eso también hacía temblar un montón de gente, por más que estaban concursados... Y planteó, creo yo, deterioros en donde ponía a los Institutos en esa condición de tener que salir a *sobrevivir* (EEFD N° 2).

Es en este contexto, y en el marco del cambio de autoridades nacionales, que Edith Litwin, junto a su equipo de trabajo asume la responsabilidad de la Dirección Nacional de Formación Docente y pone en práctica, luego de consensuar las líneas pedagógicas de la política con un consejo consultor de especialistas (Informe de Gestión, 2000-2001, MCyE) el Programa Nacional de Formación Docente. Éste albergó en su interior tres proyectos concretos en vistas a la mejora, actualización y fortalecimiento de las instituciones formadoras y de la propia formación docente inicial y continua. Según datos recopilados de documentos ministeriales las líneas se estructuraron en las siguientes políticas: a-Evaluación Institucional y Desarrollo Organizacional y Curricular, b-Actualización y Desarrollo de formadores de docentes y c- Polos de Desarrollo. Las tres líneas de acción se implementaron como parte integral de un programa mucho más ambicioso que tuvo

como objetivo principal *la concreción de una política de apoyo y fortalecimiento a las instituciones en las que se desarrolla la formación docente del país (...), teniendo como centro de preocupación los institutos* (Informe de Gestión, 2000-2001, MCyE). A pesar de las potencialidades y tensiones que vivieron los dos primeros proyectos mencionados, aquí solo nos centraremos en el proyecto Polos de Desarrollo.

Si bien, como toda política pública, el proyecto en cuestión emanó del gobierno nacional mediante el Ministerio de Educación, tanto en los documentos normativos como en la voz de sus coordinadores aparece la intención de

Contar con la participación genuina de los actores involucrados por medio de redes solidarias de intercambio entre los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) y otras instituciones educativas, organismos, asociaciones civiles, gremios y demás actores de la comunidad en general, atendiendo a la estructura federal del sistema educativo argentino y a la importancia clave de la Formación Docente para el mejoramiento del sistema educativo (ECN N° 2).

Específicamente, el Polo se definió por ser un Instituto de Formación Docente que llevaría adelante una propuesta pedagógica que promoviera el desarrollo tanto al interior de sí mismo, como en la comunidad en general y en sus instituciones asociadas en particular. El Instituto-Polo era concebido como *el nodo de una red de instituciones educativas en las que se promueven propósitos, estrategias y acciones tendientes a la búsqueda de mejores propuestas de enseñanza. Esta red supone trabajos colaborativos y de apoyo mutuo* (Informe de Gestión 2000-2001, MCyE). Los miembros del equipo nacional del proyecto definen en su narrativa al proyecto Polos y dejan escapar aquellos sentimientos que les produce recordarlo en la actualidad

Al recordar la experiencia siento el mismo entusiasmo y alegría que nos generó el proyecto energizante en su momento. [...] Polos pretendía instalar equipos docentes en los institutos que logran mejoras en las prácticas docentes de todos los niveles, ya que los polos deberían trabajar sobre una temática de interés, profundizarla académicamente y asociar instituciones educativas de la zona que participaran de esta producción. De ahí la idea de Polo que irradiaba en su entorno a otras instituciones

locales, ya sean instituciones de otros niveles, como otros institutos cercanos. [...] Era un dispositivo que se suponía despertaría intereses, provocaría la investigación en la temática, la lectura de textos actualizados, la inmersión profunda en aspectos académicos, la transposición didáctica a las aulas (ECP N°1).

Los Polos eran esos nodos que permitían articular instituciones. Si bien no llegamos a que se diera el proceso en el tiempo. [...] La idea era establecer nodos que se conecten entre sí, y a la vez esos nodos se volvían ejes de su zona y pasaban a ser el centro de la red de instituciones a articular (EMEP N° 2).

El proyecto Polos de Desarrollo, está fuertemente relacionado a la cuestión del fortalecimiento, [...] cumplía como dos macro intenciones. Por un lado, apuntaba a una federalización [...] estrategia que permite el acercamiento de la realidad de las instituciones a las realidades políticas, culturales y sociales de su propia comunidad regional. [...] el proyecto fue una forma de acentuar una mirada federal acerca de la política del país y al mismo tiempo una política situada en las regiones, en las jurisdicciones y en las provincias. Ahora, desde el punto de vista institucional [...] fue una estrategia de fortalecimiento de las instituciones y de consolidación de aquellos aspectos que la destacaban como una buena institución [...] el proyecto significó una vuelta a tener confianza en los sujetos de la institución y en la propia institución como fermento de cambio (EEFD N° 4).

En la planificación y los primeros objetivos de la política de Polos de Desarrollo estaba presente la idea de generar una propuesta de trabajo colaborativo y en red entre instituciones educativas de diferentes niveles del sistema en donde el ISFD sea el centro de esa red y quien, de alguna manera, coordine las líneas de desarrollo escogidas democráticamente por los actores intervinientes en dicha red de trabajo. En este sentido, Vitar sostiene que

Hacer políticas universales democráticas es hacerla con múltiples decisores, dar cabida a los particularismos, contextos, reivindicaciones identitarias y, principalmente aceptar que en su devenir habrá tensiones y conflictos en

la articulación con los gobiernos jurisdiccionales y locales (2006, p.36).

Una de las primeras tensiones que manifestó la política analizada se evidenció al momento de seleccionar las instituciones que participarían de la experiencia del Ministerio de Educación. Debido a que el presupuesto era limitado (MCyE, 2000) y a que el proyecto se desplegaba por primera vez en el territorio se seleccionaron 84 ISFD radicados en diferentes partes del país. La coordinadora nacional de Polos y parte del equipo técnico nacional recuerdan este momento del siguiente modo

Se reunió a todos los directores de Educación Superior y, mediante un polinomio que usaba el Ministerio se hizo la distribución y se dijo que de acuerdo con la cantidad de ISFD que tenía cada provincia, la cantidad de estudiantes que tenía cada sistema educativo provincial, etc. había 84 distribuidos de esta manera. Entonces quedaban 14 Polos en Buenos Aires y en Santa Cruz 1 (ECN N° 1).

El problema fue que nosotros acordamos con 19 jurisdicciones, no con las 24, hubo 19 que entraron al acuerdo y 5 no. Entonces yo decía, te están dando plata, recursos y no acordás. Y no tengo una explicación, pero no deja de sorprenderme. Igualmente trabajar con 19 jurisdicciones para nosotros fue un aprendizaje intenso. Hablábamos a diario con 19 directores de formación docente (ECN N° 1).

Todo el primer año tuvo que ver con trabajar con las jurisdicciones. Porque además al ser una cuestión ministerial había una serie de niveles intermedios con los que había que trabajar y con los cuales debíamos construir una mística en relación con lo que era este proyecto. Este proyecto había que amasarlo. Y ese amasado implicaba trabajar con todos los niveles hasta llegar al instituto de formación docente. [...] Con todos los niveles jurisdiccionales. Cada jurisdicción es un mundo (EMEP N° 1).

A pesar de lo que Vitar denomina como “tensiones con los gobiernos jurisdiccionales y locales” (2006, p.36) el equipo coordinador del proyecto logró seleccionar 84 Institutos-Sede que se

fueron constituyendo en nodos de redes colaborativas de trabajo. En una segunda instancia, *se convocó a los directores de los institutos, a los coordinadores de los polos a nivel local y a los docentes participantes del proyecto para definir las líneas de desarrollo pedagógico e institucional que servirían de marco orientador para cada instituto y su red* (ECN N°1). Allí se seleccionaron 7 líneas: Tecnología educativa, Prácticas docentes, Regímenes y didácticas específicas, Análisis Institucionales, Currículum, Aprendizaje y Fracaso escolar y Diversidad Cultural (Informe de Gestión, 2000-2001, MCyE).

Una vez definidas dichas líneas, cada Polo de Desarrollo construyó un proyecto pedagógico, didáctico o institucional acorde a las necesidades particulares del propio contexto en donde estaba radicado el instituto, las demandas de los docentes involucrados, las necesidades pedagógicas de las instituciones vinculadas al Polo, etc.

Su despliegue en el territorio, luego de la primera etapa de consenso y participación de los actores, tampoco estuvo ajeno a conflictos. En el recuerdo biográfico de los entrevistados, sea cual fuere el nivel desde el cual hayan participado de la política, aparece la cuestión presupuestaria y financiera del proyecto como uno de los puntos débiles de su puesta en marcha.

Los registros del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, específicamente los del Programa Nacional de Formación Docente, establecían como presupuesto para cada Instituto-Polo una partida de \$25.000²⁴ anuales. El mismo debía ser ejecutado en el plazo de noviembre de 2000 a octubre de 2001²⁵ (MCyE, 2000). Las

²⁴ En valores constantes, \$25.000 en septiembre del año 2000 equivale para septiembre de 2017 un total de aproximadamente \$539.989,23 anuales (Online and Official Price Indexes: Measuring Argentina's Inflation. Cavallo, 2012).

²⁵ La suma de \$25.000 *deberá asignarse para el desarrollo de las acciones previstas según el siguiente detalle: Hasta un máximo del 20% para el coordinador, hasta un máximo del 25% para el referencista, un mínimo del 30% para acciones cooperativas o de transferencia, un mínimo del 5% para capacitación, un máximo de 10% para recursos y hasta un máximo del 10% para traslados y viáticos* (Anexo I- IGPD). Si tomamos los valores actuales referenciados anteriormente, por mes, para cada Instituto Polo de Desarrollo estarían designados en 2017 cerca de \$45.000 de los cuales se debe descontar el sueldo del coordinador del polo que ascendería como máximo a \$9000, el sueldo del referencista que alcanzaría un máximo \$11.250, la suma destinada a acciones cooperativas y de transferencia que sería de \$13.500, un costo destinado a capacitación de \$2.250, la suma de \$4.500 utilizada para los recursos y un máximo de costo de traslados y viáticos también de \$4.500 (Online and Official Price Indexes: Measuring Argentina's Inflation. Cavallo, 2012).

narrativas recuerdan que no en todos los casos dicho dinero llegaba a la institución en los plazos y en las cantidades definidas en la normativa.

Ya en el primer desembolso de la partida, aparecen unos datos de la realidad que nosotros no anticipamos y cuando los vimos nos generaron una gran preocupación. Uno fue que la asignación presupuestaria en algunas provincias no llegaba a los institutos. Y yo iba al [Ministerio de] *Hacienda* de cada provincia a reclamar por la partida presupuestaria correspondiente a los institutos. Y ahí aprendimos un montón. Para mí era muy sorprendente desde mi punto de vista que el traspaso de la plata de nación a provincia *vaya a una caja negra* y no le llegue a los Institutos. Y otra cosa que me sorprendió, [...] fue que no había una cultura de poder ejecutar la plata en el Instituto, [por ejemplo] yo me enteré tardíamente que un Instituto había devuelto plata, y yo dije... no se le ocurrió comprar resmas, libros, tóner.... Y no fue una responsabilidad de ellos, nosotros les dijimos dónde podía invertir la plata, pero en una institución educativa no es tan claro dónde poder invertir la plata para actividades de desarrollo, que escapan a lo cotidiano... Esas fueron dos cosas que nos sorprendieron sobremanera (ECN N° 1).

Nos pasábamos horas hablando con las provincias rastreando donde estaban los fondos y con las autoridades de los institutos. Por ejemplo, la provincia [por pedido de la entrevistada se resguarda el nombre], era un agujero negro, les mandabas la plata y desaparecía. Era el armado de la forma presupuestaria de esa provincia estaba hecho de tal manera que absorbía todo lo que encontraba de la Nación y nunca terminaba de salir hacia el destino, era algo terrible. Eso perjudicaba a los Polos. Ellos empezaban sus actividades y algunos iban más rezagados que otros por varias razones, una era la ejecución presupuestaria (EMEP N° 3).

Prueba de que las políticas son resignificadas y reapropiadas por los actores de acuerdo con las necesidades y coyunturas locales, es la experiencia vivida por la provincia de Buenos Aires respecto a la cuestión económica y la continuidad del proyecto tras la crisis del 2001. La jurisdicción bonaerense, una vez que la gestión nacional de la política renunció meses antes de la crisis del gobierno de La Alianza,

decidió continuar el proyecto Polos de Desarrollo con algunas modificaciones a la normativa nacional para que pueda ser traducida y reapropiada por los actores (Ball, 2012) en el territorio provincial. Dicha continuidad se evidencia en los documentos y en los testimonios hasta el año 2010 inclusive (Resolución N° 6, DGCyE, Bs. As, 2007). Respecto a la cuestión presupuestaria y financiera, las coordinadoras provinciales del proyecto y docentes del ISFD N° 31 de Necochea manifiestan lo siguiente:

Cada Polo seleccionado en la provincia dispuso de 20hs. Módulos para el pago de sueldo de los coordinadores institucionales, el equipo docente y actividades a desarrollar. [...] Daniel Lauría [Director de Educación Superior Provincial] tomó la determinación de darle continuidad con algunos cambios. Estos se referían fundamentalmente al financiamiento. Los Polos tendrían en *total 20 módulos* para distribuir en el equipo y ninguna financiación extra. Lo que nos dijo [Lauría] es que [la DES] destinaría el pago de 20hs, para cada uno de los polos (ECP N° 2).

Al comienzo los recursos no llegaban, no cobrábamos. Pasamos mucho tiempo sin cobrar. Pero lo hacíamos con entusiasmo y mucha responsabilidad. Después cuando lo retoma la provincia [Bs. As.], nos pasan a horas módulo y lo cobrábamos como parte del sueldo y nunca más tuvimos problemas con eso (ED N° 1).

El relato de la coordinadora provincial de los Polos de la provincia de Buenos Aires profundiza el diagnóstico realizado por la coordinadora nacional respecto a las problemáticas que se suscitaron en la utilización del dinero por parte de los Institutos de formación y las jurisdicciones. La coordinadora provincial, desde el meso nivel de la política (Bonal, 1998), posa su mirada en los directivos y en su rol dentro del proyecto que, en ocasiones, obturaron su realización en el interior mismo de la institución.

Tuvimos muchos problemas con los directores de los institutos. Ponían muchos obstáculos. En la primera parte [2000-2001] por ejemplo, se quedaban con el dinero que venía desde Nación, se lo quedaban ellos, tenían miedo de dárselo, por miedo a que no lo administren bien. Nosotros teníamos que ir, hablar con los directivos, gestionar,

convencerlos de que era un proyecto bueno, que el dinero era necesario etc. Así que ahí tuvimos mucho trabajo de gestión [...] [los directivos] no entregaban las partidas presupuestarias, hubo casos que el dinero se dejaba en los institutos con el riesgo a ser robado (ECP N° 2).

A pesar de las múltiples tensiones que atravesó la política de Polos de Desarrollo en su despliegue en el territorio, dicho proyecto también da cuenta de diversas y enriquecedoras experiencias pedagógicas y didácticas que se suscitaron en los ISFD investigados.

En el caso del ISFD N° 35 ubicado en Monte Grande, conurbano bonaerense, múltiples y diversas fueron las actividades que se desprendieron del proyecto Polos y que en la actualidad continúan funcionando. Algunas de ellas fueron: la creación de un Museo de Ciencias Naturales en los pasillos del instituto, la preparación de las Jornadas de Ciencias. Naturales en donde se invitó a destacados exponentes del campo de la enseñanza de las Ciencias Naturales y de la propia disciplina, la creación de un meso cosmos producto de expediciones a la laguna de Rocha ubicada en el partido de Esteban Echeverría, la confección, junto con los estudiantes de un parque astronómico en el estacionamiento del Instituto 35, un canal de ciencias en *Youtube* y el equipamiento paulatino de los laboratorios ubicados en la misma galería del Museo. Estas experiencias no solo involucraron a los docentes del ISFD N° 35, sino también a maestros y profesores de jardines, escuelas primarias y secundarias, estudiantes universitarios y terciarios fueron parte del proyecto con diferentes grados de participación. Así recuerdan la experiencia los propios docentes coordinadores dando cabida a sus sentimientos y emociones en la medida que reconstruyen el proyecto vivido

Me produce objetivamente satisfacción haber participado. Resultó ser un proyecto con verdadero recupero pedagógico e impacto a nivel institucional y regional. No soy nostálgica, es reciente y sus huellas quedaron inapelablemente en el seno de la gente interviniendo en su formación, en la institución misma, así como en el ámbito educativo regional. Y en nosotros también fuertemente, quienes lo llevamos adelante, sin recursos ni apoyos económicos, dimos cuenta lo que la creatividad y voluntad docente puede llegar a hacer, aún desde la aparente *quietud* del proceso de la formación inicial (ECL N° 1).

Todavía se nos dibuja una sonrisa, que asoma visceralmente, cuanto hablamos de ese trabajo y de esos años. Aún lo continuamos, pero sin recursos ni tiempo y con innumerables procesos que obturan el avance de acciones. No obstante, están en pie los principios que nos dan base y plataforma para sostener el Museo de Ciencias Naturales, el parque astronómico, Las Jornadas de las Ciencias; el canal de video *Youtube*, entre otras muchas que continuamos tozudamente, provocando a nuestros estudiantes y consolidando sus vocaciones (ECL N°1).

El primer proyecto Polos de Desarrollo, mientras la gestión del mismo estaba en manos del Programa Nacional de Formación Docente (2000-2001) se denominó *Tecnología educativa aplicada a la enseñanza de las Ciencias Naturales*. Luego con la continuidad de la Provincia de Buenos Aires fuimos mutando el nombre, pero siempre estuvo centrado a mejorar la enseñanza de las Ciencias Naturales no solo en el nivel superior, sino en todos los niveles educativos (ED N° 3).

Polos de Desarrollo permitió darle forma a las actividades que venían pensado como proyecto fuerte de innovación y de mejoramiento de la didáctica de las Ciencias Naturales en el Instituto pero también permitió, mediante el Museo, las Jornadas, el canal de ciencias, la construcción del meso cosmos y demás, potenciar la formación de nuestros estudiantes y articular con las universidades, jardines, escuelas de la región. Costó mucho, pero fue algo que se debería repetir (ED N° 5).

Otro de los Institutos investigados fue el ISFD N° 31 de la ciudad de Necochea, ciudad balnearia de la provincia de Buenos Aires. Allí el proyecto se abocó a la línea de desarrollo sobre *Didáctica específica y regímenes especiales* centralmente en la enseñanza de las Ciencias Sociales (Informe de Gestión, 2000-2001, MCyE). A cargo de las coordinadoras locales del proyecto y de los docentes del área de Historia del instituto se llevaron a cabo talleres didácticos en escuelas secundarias, jornadas de intercambio para docentes de diferentes niveles educativos y, la actividad central del proyecto fue la realización de tres congresos de Didáctica de las Ciencias Sociales. Las narrativas de los protagonistas evidencian las potencialidades institucionales,

regionales y pedagógicas que Polos de Desarrollo les permitió desplegar

El Congreso se había instalado como espacio de referencia en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la provincia de Buenos Aires (EDI N° 1).

La primera acción de tanta magnitud a Nivel Superior de la provincia de Buenos Aires de poder conformar un Congreso ya que se pensó debido a que quienes siempre han organizado estas actividades eran las universidades y entidades privadas. Entonces cuando vos vas a la universidad con un trabajo de un Instituto Terciario estás en un lugar de poca visibilidad y capaz que ni se anima la gente a ir. [...] Entonces darle el lugar desde un Instituto de Nivel Superior a los docentes del nivel fue central para ellos. [...] Para el docente fue un punto de acceder a un espacio de comunicación entre pares y con los especialistas y contar su experiencia. Fue importante (ECL N° 2).

Marcó una impronta de emprendimiento al Instituto N° 31 [...], potenció la visibilización del instituto en la comunidad local. Después de muchos años, de la gente, de los docentes, de los estudiantes seguís escuchando las resonancias de la experiencia. [...] La experiencia de Polos, traducido en los Congresos movilizó a la ciudad completa (ECL N° 2).

[...] Los alumnos no solo participaron en carácter de expositores en el *Foro de intercambio de estudiantes de ISFD*, también colaboraban desde el inicio del proyecto, [...] sobre todo en la logística y en la preparación de los congresos. Además de intercambiar permanentemente con los colegas universitarios que venían en cada momento. Eso para ellos fue central. Hoy esos chicos son docentes que recuerdan perfectamente los congresos que se hicieron en el instituto (ED N° 8).

A diferencia de los ISFD de Buenos Aires, las experiencias recopiladas en el Instituto N° 803 de Chubut y en la Escuela Normal José Gorostiaga de Santiago del Estero, concluyeron en diciembre de 2001 al mismo tiempo que la gestión nacional renunciaba al Ministerio

y el país vivía una de las crisis más significativas en términos políticos, sociales y económicos (Tenti Fanfani, 2007). Para el caso del ISFD N° 803 el proyecto estuvo centrado en *las prácticas docentes en contextos de diversidad cultural* (Informe de Gestión, 2000-2001, MCyE). Para la realización del proyecto, el instituto sureño “articuló con la Universidad Nacional de la Patagonia *San Juan Bosco*, la Universidad Autónoma de Barcelona, las escuelas de nivel inicial y EGB 1 y 2 (N° 42, 168, 152, 170, 193 y Municipal N° 1), asimismo generaron vinculaciones con el CENPAT (Centro Nacional Patagónico)-CONICET (Informe de Gestión, 2000-2001, MCyE). Un ejemplo de dichas articulaciones fue la firma de convenios de propuestas formativas de posgrado

En aquel tiempo no era fácil ni muy sencillo que un Instituto de Formación Docente diera un posgrado, generalmente lo que había eran pos-títulos, nosotros el pos-título ya lo teníamos y bueno, como continuidad de ese trayecto logramos hacer un convenio con la Universidad Autónoma de Barcelona y con la Universidad de la Patagonia para poder generar un trayecto de mayor profundidad y de abordaje del tema y logramos desarrollar el posgrado en *Pedagogía Intercultural* y posteriormente la Maestría en *Educación Intercultural*. Como los Institutos no tenían aval académico para una Maestría nos asociamos con la Universidad Nacional de la Patagonia y en esta asociación salió la *Maestría en Pedagogía Intercultural* que fue una de las producciones más visibles de esta experiencia y quizá muy movilizadora e importante que también tiene que ver con las redes de trabajo que el Instituto generó con otras instituciones de nivel superior. Todo en el marco del proyecto (ECL N° 4).

El proyecto Polos de Desarrollo en la Institución deja un antes y un después. Es decir, la Institución no queda de la misma manera después de haber participado de esta experiencia. Sobre todo queda el vínculo establecido con instituciones que permitieron seguir trabajando en temáticas que a la fecha no se habían abordado. Quedan personas formadas, [...] yo en principio creo que la posibilidad de haber podido sistematizar una Maestría, implicó que tengamos en la provincia mucha cantidad de personas pensando este tema y también una cantidad de egresados que hoy por hoy muchos de ellos son profesores

universitarios. Básicamente el impacto es un impacto muy difícil de cuantificar pero de una fuerte naturaleza cíclica y el trabajo cuando se hace bien y de manera articulada naturalmente vuelve sobre el eje principal de todos esos que es la formación de los docentes en el grado (ECL N° 4).

La Escuela Normal José Gorostiaga, por su parte, definió como línea de acción: *Las prácticas docentes y la enseñanza: reflexión crítica de los marcos teóricos y del accionar docente de diferentes espacios curriculares* (Informe de Gestión, 2000-2001, MCyE). El proyecto emprendido en la localidad santiagueña

Abarcó el análisis y discusión de los programas de diferentes espacios curriculares y su relación con las prácticas de enseñanza cotidianas en las instituciones de formación docente que conforman la red (ECL N° 5).

Las razones por las cuales los docentes y autoridades de los institutos optaron por dicha línea tienen sus raíces en los cambios de planes de estudio provinciales que se produjeron en el contexto de implementación de la política a finales de la década de 1990. Así lo expresa una de las docentes del Instituto N° 7 de Clodomira asociado al polo

La línea escogida de reflexión sobre la práctica de la enseñanza fue propuesta por los docentes que, ante el reciente cambio de planes de estudio, recién estábamos intentando ubicarnos en los cambios curriculares que se habían implementado (ED N° 7).

Con 12 ISFD nucleados en la Sede constituimos la red, cada uno de ellos con ofertas de formación en Economía, Biología, Geografía, Lengua, Historia, Inglés y Artística respectivamente; para los niveles EGB 1 y 2. EGB 3 y Polimodal, todos Institutos portadores de historias propias, provenientes de experiencias pedagógicas dispares y desconocidas entre sí. Instalamos la idea de fortalecernos como Instituciones del conocimiento, conociéndonos y reflexionando sobre nuestra práctica docente (ECL N° 5).

Siendo un contexto de reforma de la formación docente, los docentes de las doce instituciones, luego de la reflexión y el trabajo en

cuatro encuentros grupales durante el año 2000 y parte del 2001 llevaron a delante las *reelaboraciones de nuevas propuestas para desarrollos áulicos* (ECL N° 5). Dichas reelaboraciones quedaron plasmadas en una obra colectiva titulada *Producción del Polo de Desarrollo de La Banda, Santiago del Estero*. Así lo recuerda una de las docentes de la Escuela Normal

Lo que valoro del proyecto es el trabajo colaborativo y solidario que inspiró entre las instituciones formadoras de docentes, que si bien cada una forma parte de una historia particular, el compartir las experiencias formativas enriquece a todas, tanto a la que comenta como a la que recibe la experiencia. Tal encuentro de experiencias permite el mejoramiento de las prácticas educativas necesarias para transformar la educación argentina (ED N° 7).

Finalmente, lo que intentamos compartir en este extenso apartado sobre la política de Polos de Desarrollo fue, en primer lugar, la importancia de recuperar las voces de quienes traducen las políticas estatales en el territorio concreto según cada necesidad particular. En segundo lugar, recorrimos las principales tensiones que el despliegue del proyecto Polos tuvo que asumir respecto a las cuestiones políticas con los gobiernos de provincia y los aspectos presupuestarios y financieros con las jurisdicciones. Por último, buscamos destacar las potencialidades que tuvo Polos de Desarrollo, a pesar de los conflictos institucionales, políticos y económicos que tuvo que sortear para llevarse a cabo.

Otro aspecto potente que buscó evidenciar el apartado es la indagación en el meso nivel de la política que permitió, de alguna manera, hallar los cambios y motivaciones que permitieron la continuidad de una política nacional por parte de un gobierno provincial, en este caso el de la Provincia de Buenos Aires. Las autoridades de educación superior de la jurisdicción bonaerense, junto con las coordinadoras provinciales decidieron, con modificaciones, darle continuidad al proyecto. Este hallazgo fue posible gracias a la centralidad que la investigación le dio a la reconstrucción del meso nivel de la política (Ball, 2012; Gvirtz, 2010).

Tanto las experiencias recopiladas en las instituciones bonaerenses, como las radicadas en el interior del país entramas tensiones y potencialidades, pero todas coinciden en afirmar que la normativa y la planificación central de la política de Polos fue resignificada en la medida que ésta iba traducéndose en cada red de

instituciones conformada. Allí se posa, quizá, uno de los hallazgos más significativos de la indagación.

Consideraciones Finales: Un diálogo posible entre sociología, políticas de formación docente e investigación biográfico- narrativa

Creemos, al igual que Barrault-Stella y Lorenc Valcarce (2015), que los objetos que están en el centro del análisis de políticas públicas pueden, y deben en nuestra opinión, ser aprehendidos sociológica y narrativamente, en el sentido que los actores individuales y colectivos, que aquí aludimos, son también actores sociales, con trayectorias, posiciones, disposiciones y recursos que son susceptibles de ser estudiados desde la sociología y que pueden, al mismo tiempo, orientar sus prácticas y sus relaciones en la elaboración de las intervenciones públicas.

De esta manera, indagar en el campo de políticas de formación docente desde una mirada sociológica, como afirmábamos al comienzo del artículo, otorga, al investigador social, la posibilidad de avanzar hacia la superación metodológica que ha caracterizado al desarrollo teórico del campo de las políticas educativas. En este contexto, tanto la investigación narrativa como la propia sociología de la educación habilita la introducción de un meso nivel de indagación en donde los órganos de gobierno educativos intermedios y los sujetos que intervienen en la puesta en marcha de las políticas se tornan indispensables para el abordaje del objeto de estudio.

Aquí, la investigación biográfico-narrativa se muestra como camino complementario para alcanzar el análisis interpretativo que permite comprender las potencialidades y tensiones que las políticas públicas de formación docente, van asumiendo en la medida que se despliegan en el territorio.

En este trabajo, esbozamos tan solo algunos hallazgos preliminares de nuestra investigación doctoral sobre el proyecto *Polos de Desarrollo* en donde pudimos sumergirnos en diversas narrativas que trataron de (re)habitar la política desde sus tensiones políticas, sociales, económicas y burocráticas, al tiempo que se intentó evidenciar de igual modo las potencialidades pedagógicas que el proyecto asumió en cada contexto particular de traducción (Ball, 2012).

A partir del doble proceso de triangulación entre los documentos oficiales y las voces territorializadas de los sujetos tratamos de dar cuenta de un proyecto que forma parte del esqueleto de políticas de formación docente desde la restitución democrática hasta el presente (Porta y Aguirre, 2018). En tiempos donde el campo de la educación superior en general y el subnivel de la formación docente en

particular está atravesando constantes ataques del poder político, cuyo discurso rememora paradigmas neoliberales y eficientistas del pasado, en este artículo, desde una mirada sociológica y narrativa, intentamos visibilizar los rostros humanos de quienes construyen, resignifican y traducen las políticas públicas en los contextos de la práctica concreta.

Con múltiples complejidades, consideramos que Polos de Desarrollo intentó generar espacios democráticos de participación, instancias de trabajos colaborativas y en red entre instituciones y docentes del nivel superior, y, principalmente, buscó propiciar las condiciones para la mejora y el fortalecimiento de la formación de profesores inicial y continua.

Apostamos, finalmente, a que estas líneas puedan enriquecer el diálogo, necesario y sumamente pertinente entre la sociología de la educación, las políticas de formación docente y la investigación biográfico-narrativa, puesto que el entramado analítico-interpretativo que estas investigaciones generan puede abonar futuras producciones en el campo sociológico y político de la educación.

Referencias Bibliográficas

- Ball, S. (1989). *La micropolítica en la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, España: Paidós.
- Ball, S. (2002). Grandes políticas, un mundo pequeño: introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. En: Narodowsky, M (comp) *Nuevas tendencias en políticas educativas: estado, mercado y escuela*. Buenos Aires, Argentina: Granica.
- Ball, S. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.
- Barrault-Stella, L. y Lorenc Valcarce, F. (2015). La acción pública, el Estado y el tratamiento de los problemas sociales: una introducción. *Revista Sudamérica*, 4(1), pp.9-17.
- Beech, J. y Meo, A. (2016). Explorando el uso de herramientas teóricas de Setphen Ball en el estudio de políticas educativas en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(23), pp.1-14.
- Bolívar A. Domingo J. Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico- narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2016). Conjugar lo personal y lo político en la investigación (auto) biográfica: Nuevas dimensiones en la política educacional. *Revista Internacional de Educación Superior*. Campinas. (2)2. Pp. 341-365.
- Bohoslavsky, E. y Soprano. G. (2010). *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 a la actualidad)*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona, España: Paidós.

- Dale, R. (1998). *The State and education policy*. Milton Keynes, England: Open University Press.
- Davini, M. C. (2015). *Estudio de Calidad y Cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.
- Denzin, N. y Lincoln Y. (2015). *Manual de investigación cualitativa, IV: métodos de recolección y análisis de datos*. México: Gedisa.
- Di Leo, P. y Camarotti, A. (2013). *Quiero escribir mi historia. Vida de jóvenes en barrios populares*. Buenos Aires: Biblos.
- Feldfeber, M. Ivanier, A (2003) La descentralización educativa en Argentina: el proceso de transferencia de las instituciones de formación docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. (8)18, pp. 421-445.
- Giovine, R. y Suasnabar, J. (2013). Desandando caminos: propuestas para un análisis político de los textos legales educativos. En: Tello, C. y Pinto De Almeida, M. (orgs.) *Estudios epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional*. Campinas: Editora Mercado de Letras.
- Giovine, R. (2015). La analítica de gobierno. Aportes al estudio de políticas educativas. Tello, C. (comp.) *Los objetos de estudio de la política educativa*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ed. Autores de Argentina.
- Goodson, I. (2017). *International Handbook on Narrative and Life History*. New York: Routledge.
- Grinberg, S. (2009). Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3(3), pp. 81-98. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4084/pr.4084.pdf
- Grinberg, S. (2015). Dispositivos pedagógicos, gubernamentalidad y pobreza urbana en tiempos gerenciales. Un estudio en la cotidianeidad de las escuelas. *Propuesta educativa*. (43)24, pp. 123-130.
- Grinberg, S. y Porta L. (2018). Manifestar (se). Once ejercicios de resistencia a favor de la educación. *Práxis Educativa*, 22(2), pp. 14-19.
- Gvirtz, S. (2010). Los horizontes de la investigación en políticas educativas: los niveles intermedios y la ampliación del campo. En: Wainerman, C. Di Virgilio MM. *El quehacer de la investigación en educación*. Buenos Aires: Manantial.
- Gvirtz, S. y Torre, E. (2015). La dimensión política técnica de la gestión educativa. En: Tedesco, J.C. (comp.) *La Educación Argentina hoy. La urgencia del largo plazo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Habichayn, A. (2018). Políticas educativas y promoción de la investigación en la formación docente no universitaria. En: *Gorostiága J. y Palamidessi, M. Investigación y política educativa en la Argentina post-2000*. Buenos Aires: Aique.
- Litwin, E. y Maggio, M. (2006). La formación docente en perspectiva. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 14(24), pp.60-65.
- Martuccelli, D. (2007). *Gramática del Individuo*. Buenos Aires. Losada.

- Melendez, C. y Yuni, J. (2017). La puesta en acto de las políticas socioeducativas de inclusión en escuelas secundarias de la Provincia de Catamarca Argentina. *Praxis Educativa*. 21(1), pp.55-63.
- Paviglianiti, N. (1993). *Aproximaciones al desarrollo histórico de la Política Educativa*. Buenos Aires: CEFyL, UBA.
- Piovani, J. y Salvia, A. (2018). *La Argentina en el siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Porta, L. y Aguirre, J. (2018). Formación docente, narrativas y políticas públicas con rostro humano. Del magisterio de educación básica (MEB) al proyecto *Polos de desarrollo*. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*. 13(1), pp. 85-103.
- Richarson, L. (2003) "Writing. A methodology of Inquiry" en: Denzin, N. y Lincoln, Y. (eds), *Collecting and interpreting Qualitative Materials*, Thousand Oaks, California: Sage.
- Tello, C. y Mainardes, J. (2012). La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y posestructuralista, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, (20)9, pp. 1-37.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2007). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós. 2° ed.
- Vitar A. (2006) *La política y lo(s) político(s)*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Documentos oficiales

- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (2001) *Informe de Gestión del Programa Nacional de Formación Docente*. Buenos Aires.
- Dirección Provincial de Cultura y Educación, Buenos Aires. Resolución 6/2005.

Franco “Bifo” Berardi (2017). *Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación conectiva*. Buenos Aires: Caja Negra. 358 páginas.

Julieta Armella²⁶

Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación conectiva es el título elegido para la versión en español del último libro de Franco Berardi, más conocido por su seudónimo “Bifo”. Escritor, filósofo y activista italiano. Nacido en Bolonia en 1949 participó activamente del movimiento de Mayo del '68 y fue una figura importante para el autonomismo italiano. Lo fue, también, en diversas experiencias de radio y televisión comunitarias como la radio libre Radio Alice (1976) y la TV Orfeo (2002) que marcaron una singular relación entre movimientos sociales y tecnología comunicativa. Autor de distintos libros editados en varios idiomas –y que han tenido especial repercusión en Argentina- como *La fábrica de la infelicidad*, *Generación post-alfa*, *Félix* y *La sublevación*. Su influencia, aquí y en distintas partes del globo, posiblemente se deba a una visión punzante y novedosa en relación a un tema que se vuelve objeto no sólo de reflexión académica sino también de la propia vida: la relación entre la mutación tecnológica en curso y la subjetividad contemporánea. Así es como, de hecho, prologa su último libro, dedicado al análisis de las transformaciones que está experimentando la sensibilidad en la transición tecnológica actual. Y enseguida se pregunta ¿El fin de qué? Nada, en rigor, está llegando a su fin. Más bien, señala, se disuelve en el aire y sobrevive bajo una nueva forma, distinta: el proceso de devenir otro. Se trata de la disolución de la moderna concepción de humanidad, de la extinción del hombre y de la mujer humanistas. La mutación digital, observa, transforma el modo en que percibimos nuestro entorno y también la forma en que lo proyectamos. Afecta nuestra sensibilidad y sensibilidad, esto es, la comunicación entre los cuerpos. Y arriesga una hipótesis que irá desarrollando a lo largo del libro: estamos perdiendo cierta habilidad vinculada a la interpretación de aquellos signos que no pueden definirse con precisión en términos verbales. Es decir, la sensibilidad. Una capacidad para “detectar lo indetectable, para leer los signos invisibles y para sentir los signos de sufrimiento o de placer del otro” (p. 11).

Un libro que, anticipa al lector, habla de la piel, del sexo y de la visión. Un libro que, advierte, tal vez sea el menos político de los que ha escrito. Una curiosa advertencia si pensamos que su análisis se

²⁶ Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas (LICH) UNSAM/CONICET

centrará, precisamente, en el modo en que vivimos juntos, en la forma en que reconocemos a los otros, a sus cuerpos y aquello que les pasa. Tal vez este libro sea una insistente interrogación política que cambia el ángulo de la mirada. Una interrogación sobre lo que estamos siendo. Y es, en este sentido, un libro que difícilmente pueda leerse sin sentirse interpelado, afectado por sus reflexiones.

Podemos decir que el índice –y su desarrollo a lo largo de las páginas– propone un mapeo, una suerte de cartografía de la vida contemporánea y a la vez un gesto que no renuncia a encontrar una conjura. Lo que llamará, sobre el final, “posibles líneas de escape” (p. 320) y que contrapone a la idea de resistencia de la actual mutación en curso, tarea imposible según afirma. Dividido en tres partes “La sensibilidad”, “El cuerpo del *general intellect*” y “La subjetivación” invita, desde su introducción, a una reflexión en torno a la mutación antropológica en nuestro presente histórico que define como una transición de la infoesfera alfabética a la infoesfera digital²⁷ reflejada en un desplazamiento del modelo cognitivo de concatenación *conjuntiva* a uno de concatenación *conectiva*. Dicho de otro modo, si la *conjunción* es comprensión empática, la *conexión* se define como un entendimiento que no está basado en “una interpretación empática del sentido de los signos e intenciones que vienen del otro, sino, más bien, en la conformidad y adaptación a una estructura sintáctica” (p. 25). No hay, sin embargo, para el autor una oposición dialéctica entre ambas sino que es más bien una cuestión de gradientes y matices: siempre existe una sensibilidad conjuntiva en un cuerpo configurado en condiciones conectivas. Pero ¿qué significa *empatía*? Una pista: las neuronas espejo. Aquellas a las que Paolo Virno²⁸ dedica parte de su libro “Ambivalencia de la multitud” recuperando al biólogo Vittorio Gallese quien afirma que éstas son las que permiten a las personas comprenderse unas a otras dado que la comprensión antes que un acto intelectual es un fenómeno físico y afectivo. A ese entendimiento especular estos autores denominan empatía. Capacidad de interpretar signos provenientes de otro, extrapolar sus deseos y emociones y responder en consecuencia. Nuevamente, conjunción/conexión. De eso

²⁷ Por infoesfera entiende la esfera de los signos intencionales que rodean al organismo sensible y que en la actualidad se ha visto acelerada producto de la intensificación de las señales electrónicas. Ver también: Berardi, F. (2007). *Generación post-alfa. Patologías e imaginarios en el semicapitalismo*. Buenos Aires, Argentina. Tinta Limón, donde analiza el pasaje de la generación alfabética a la generación post-alfabética.

²⁸ Virno, P. (2006). *Ambivalencia de la multitud. Entre la innovación y la negatividad*. Buenos Aires, Argentina. Tinta Limón.

se trata, según Berardi, la mutación en curso. Conexión como concatenación de cuerpos-máquinas que genera mensajes que sólo pueden ser descifrados por quien comparta el mismo código sintáctico en que el mensaje fue generado, interacción repetitiva y puntual de funciones algorítmicas. Conjunción, por su parte, como la manera de *volverse otro*, encuentro y fusión de cuerpos irregulares.

Tal como anticipa en las primeras líneas se trata de pensar las transformaciones vinculadas a la sensibilidad en la presente transición tecnológica entendiendo a aquella como la facultad que hace a un organismo procesar signos que no pueden ser verbalizados, como aquello que permite a las personas unirse. Sensibilidad como la facultad que decodifica la intensidad que a su vez significa escapar a la dimensión extensiva del lenguaje verbal. Sensibilidad, finalmente, como aquella capacidad para comprender lo tácito. La piel aquí es aquello que se interpone entre el propio cuerpo y el mundo que lo rodea y que actúa como un procesador sensitivo de la experiencia. A partir de allí el autor comienza un recorrido que se acerca a lo que denomina *piel global* que conecta al amor, el placer, el cuerpo y los sentidos a lo largo de la historia y en diversas culturas que declina en la modernidad cristiana en la simultánea represión del aspecto salvaje de lo sensorial –el tacto, el olfato y el placer sexual- y la regulación de los sentidos civilizados –la vista y el oído. La historia de la civilización occidental y en particular la historia del arte de la modernidad tardía puede verse a partir del *lento e irreversible alejamiento de la naturaleza* (recuerda las palabras de Kandinsky “mientras más aterrador se hace el mundo, más abstracto se hace el arte”, p. 94). Un proceso de abstracción creciente que en nuestro presente se niega al cuerpo y se lo transforma en objeto aséptico: el sexo devine pornografía y la felicidad un producto psicofarmacológico. La cibercultura, sostiene Bifo, ha reemplazado al cuerpo con lo limpio representado en la superficie lisa de la pantalla. La propagación de enfermedades infecciosas como la sífilis a fines del siglo XIX y la epidemia sexual del sida a fines del XX culminan en la frígida experiencia digital que escapa a la peligrosa ambigüedad de la sensualidad. Y emergen nuevas patologías asociadas a la experiencia de la generación conectiva: ataques de pánico y depresión son algunas de las manifestaciones más elocuentes. En la medida en que la imagen queda separada del tacto, el acto pornográfico es un acto de visión que no produce placer sinestésico y que reduce al otro a una proyección de la propia mente. “Demasiadas pocas palabras, demasiado poco tiempo para hablar, demasiado poco tiempo para sentir...” (p. 100). A riesgo de una causalidad determinista, el autor advierte un vínculo entre la conectividad y la proxémica social, la conectividad y la pérdida de la empatía y la solidaridad, la conectividad y la precarización del trabajo.

Formas de sentir, formas de producir (valor). El semiocapitalismo es definido por Berardi como aquello que configura la actual relación entre lenguaje y economía: la producción de cualquier bien –material o inmaterial- puede traducirse en una combinación y recombinación de información. La producción capitalista en su fase actual ha marginado la transformación física de la materia frente a la acumulación de capital a través de la recombinación de información y la abstracción financiera. El lenguaje es la principal fuente de acumulación: la digitalización transformó las cosas en signos y los objetos en mensajes. Así, el pasaje del moderno capitalismo al semicapitalismo está atravesado por el fin de la medida y el retorno al espíritu barroco.

La segunda parte del libro “El cuerpo del *general intellect*” se inicia con una sugerencia que pone al lector nuevamente en estado de alerta. Al mapear el panorama estético contemporáneo, advierte, se evidencia una imaginación profética oscura. Profecía no como una predicción abstracta del futuro sino como una inminencia: aquello que se advierte sutilmente en el presente en tanto posibilidad. “(...) una tendencia que podemos imaginar, sentir y percibir aunque no podamos verla claramente” (p. 159). En la fenomenología estética del presente sobrevuela una imaginación apocalíptica, un imaginario distópico. Sin embargo, observa, el acto poético puede ser también experimentación estética de un cambio que disipe el pesimismo y borre la profecía autocumplida de la depresión. Lenguaje y dinero tienen algo en común para el autor. No son nada y mueven todo: símbolos, convenciones que pueden hacer que la gente actúe, trabaje y transforme las cosas físicas. Advierte un nuevo nivel de abstracción: abstracción financiera. Si durante la modernidad industrial se produce y vende una mercancía –generando plusvalor- sea cual fuere, en la modernidad tardía el incremento del capital ya no requiere pasar por la producción de bienes útiles y materiales. Y allí el lector recuerda esa hipótesis acerca del lento pero irreversible proceso de alejamiento de la naturaleza. Así “el valor ya no emerge de una relación física entre el trabajo y las cosas, sino de la infinita autorreplicación de los intercambios virtuales de nada con nada, cuyo resultado es más dinero” (p. 179-180). Si en el primer caso la máquina era un objeto externo y visible en la escena urbana, en el siglo XXI la máquina se ha internalizado.

Si pensáramos a este libro musicalmente se podría encontrar una cadencia, una cierta regularidad en la que las ideas recorren tonos: suben y bajan, asfixian y encienden.

¿Puede la *matrix* capturar la sensibilidad y la cognición cuando sabemos que ambos son imposibles de mapear? pregunta Berardi. El *general intellect* posee un cuerpo –el cuerpo de los trabajadores cognitivos precarizados- sensible y sensitivo y es precisamente allí

donde reside el punto débil de la *matrix*. La sensibilidad en tanto exceso que no puede traducirse en algoritmo. Aunque el cuerpo sea olvidado, allí está siempre, detrás de la pantalla, palpitando.

Intelectual, comerciante y guerrero. Estas han sido, para Bifo, las figuras dominantes de la modernidad. El primero como portador de la inteligencia acumulada, de un conocimiento que multiplica la capacidad humana para producir cosas útiles y aumenta, potencialmente, la libertad en tanto permite reducir el tiempo de trabajo necesario para la producción. Sin embargo, advierte, ahí están el comerciante y el guerrero procurando convertir esa potencia en un instrumento de poder cristalizado en dinero o violencia. Así, “La ciencia se había incorporado a los automatismos de la tecnología, desprovista de la posibilidad de cambiar las finalidades que guiaron su operatividad funcional” (p. 211). La aplicación de ese conocimiento derivó en la creación de la tecnoesfera digital pero dicho potencial fue sometido a los automatismos técnicos del poder. El intelectual se convirtió, así, en un cognitario: trabajador cognitivo y proletario simultáneamente.

Artista, ingeniero y economista. Estas son las figuras de la escena contemporánea. El primero articula al poeta y al científico y encarna, según el autor, el exceso de conocimiento y lenguaje. Habla el lenguaje de la conjunción. El ingeniero, maestro de la tecnología, habla el lenguaje de la conexión. Y finalmente el economista cuya búsqueda procura someter la actividad de los otros dos a las reglas de la expansión del capital.

“La subjetivación” nombra a la tercera parte del libro e invita al lector a pensar no en el sujeto como unidad estática y dada sino en la subjetivación entendida como morfogénesis, esto es, como creación de formas. Y ya en las primeras líneas esboza una idea tan sugerente como inquietante: el *general intellect* se ha desconectado de su cuerpo. Hay, para Berardi, un desfase entre la potencialidad orgánica del cerebro y los efectos de la estimulación nerviosa del entorno que afecta tanto a los procesos cognitivos como a la afectividad. En este sentido, plantea que el origen de la relación significante-significado no es una operación sino que ocurre a partir del afecto. “El mundo es significativo porque ha sido permeado por la creación afectiva de sentido” (p. 259). ¿Qué sucede, entonces, cuando los niños pasan cada vez más tiempo frente a la pantalla? ¿Cuándo la adquisición del lenguaje pasa del ambiente afectivo del contacto físico al operacional de la máquina? El significado de las palabras se debilita y queda reducido a una función de significación operacional.

Formulando el interrogante que de alguna manera sobrevuela a lo largo de todo el libro Bifo se pregunta ¿Deberíamos resistir a la actual

mutación en curso? Su respuesta es no. No cree que sea posible y terminaría siendo una elección reaccionaria y tecnofóbica. Sin embargo, la pregunta resuena una y otra vez. La tarea político-cultural del futuro próximo, arriesga, no es la de negar o resistir la innovación tecnológica sino la de reavivar la intensidad de la sensibilidad corporal y desvincular la potencia del *general intellect* del aparato tecnoeconómico que responde a las necesidades del capitalismo absoluto.

Mientras que la comunicación social es limitada, el lenguaje no tiene límites y la poesía es el exceso del lenguaje, el significante desvinculado de los límites del significado. Imaginar posibles líneas de fuga implica considerar la singularidad de lo humano respecto del autómatas que reside en el inconsciente, en su ambigüedad, en su inconsecuencia.

¡Artistas y educadores del mundo, uníos!

ARTICULOS LIBRES

Vulnerabilidad y exclusión social en Argentina: un análisis durante el período 2006-2016

Vulnerability and social exclusion in Argentina: an analyze during the period 2006 – 2016

Emiliano Gutierrez

(IESS UNS-CONICET) - w6ege@lucg.com.ar

Resumen:

En este artículo se pretende caracterizar y evaluar la proporción de privaciones que posee parte de la población argentina durante los años 2006-2016 teniendo en cuenta cómo se extrapolan las carencias en las condiciones de vida de los individuos respecto de las nociones de vulnerabilidad y exclusión social. Para esto se realizará un abordaje metodológico cuantitativo multidimensional a fin de analizar las disímiles esferas sobre las cuales se presentan las situaciones de desventaja social que atraviesan una porción de los habitantes del territorio nacional a lo largo de período seleccionado.

Palabras clave:

Estructura Social –Condiciones de Vida–Población Argentina –Integración Social

Abstract:

This article pretends to be meant about characterization and evaluation proportion of privations that were present in a sector of the Argentinian population during the period 2006-2016 having in count how is extrapolate the needs in the living conditions of each person related whit the notion of vulnerability and the social exclusion. It will be done a methodologic multi-dimensional quantitative approach to analyze the different spheres where is shown the disadvantage social situation that pass through a portion of the national territory habitants during the selected period

Keywords:

Social Structure- Living Conditions - Argentine Population - Social Integration

Fecha de recepción: 29 de marzo de 2018

Fecha de aprobación: 18 de julio de 2018

Vulnerabilidad y exclusión social en Argentina: un análisis durante el período 2006-2016

Introducción

A fines del presente artículo, se considera de especial interés observar la proporción de privaciones que posee la población de Argentina y que reflejan la estructura social, y su evolución durante el período 2006-2016.

Como punto de partida histórico resulta menester resaltar el surgimiento del neoliberalismo como doctrina hegemónica en las decisiones de política de gran parte de los países latinoamericanos durante la última década del siglo XX, teniendo como resultado consecuencias negativas y devastadoras sobre un segmento considerable de los habitantes de dicha zona geográfica (Delfini, 2005; Ministerio de Economía y Finanzas públicas, 2005; Raus, 2011).

En Argentina, el advenimiento de este modelo político y económico se evidencia a partir de 1990 cuando las condiciones de vida por parte de la población sufren un deterioro mayúsculo (Delfini, 2005). Un segmento de la población sufrirá un abrupto cambio en sus condiciones de vida, haciendo su aparición un nuevo estrato social denominado *nuevos pobres* (Minujin & López, 1994). En este sentido, en los comienzos de siglo XXI, el escenario que se presenta nos muestra una sociedad fragmentada que se expresa en dimensiones tales como: la desigual distribución de la riqueza, la agudización de las desigualdades, la profundización de la pobreza, los cambios en el mercado laboral, la desocupación, la vulnerabilidad y la exclusión (Iriarte, 2003).

De esta manera, la aparición de nociones como vulnerabilidad y exclusión pueden ser entendidas como

una consecuencia lógica del sistema capitalista mundial que afecta de manera contundente a los países dependientes, en la medida que favorece la concentración de poder y riqueza en manos del capital y, deja a una parte creciente de la población fuera del empleo estable y la protección social (Enriquez, 2007, p. 63).

Motiva entonces la realización de este trabajo la necesidad de observar la proporción de privaciones que posee la población de Argentina y que reflejan la estructura social y su evolución durante el período 2006-2016, a fin de poder realizar una evaluación durante la última década respecto de la situación que se presenta a nivel nacional.

No obstante, resulta necesaria la contextualización de los años a analizarse. Tal como señala Burachik (2016) posterior a la crisis económica durante el año 2001, la salida de la misma dio lugar a un período de crecimiento económico explicado por la reducción de los costos laborales a causa de la fuerte devaluación acaecida a finales del 2001 y principios del 2002, como así también la pesificación y congelamiento de tarifas de los servicios públicos (Lo Vuolo, 2007), incrementando la rentabilidad del empresariado local. El sector externo, de igual forma tuvo un rol protagónico: el alza en el valor internacional de las *commodities* hasta la crisis internacional del año 2008, propiciaron un ingreso de divisas de consideración otorgando un mayor margen de maniobra para la implementación de políticas redistributivas dado el incremento de la recaudación impositiva, las cuales fueron impulsadas desde la asunción presidencial de Néstor Kirchner a partir del triunfo en las elecciones presidenciales del año 2003 (Vilas, 2017), mediante la coalición centrozquierdista *Alianza Frente para la Victoria*. Sin embargo, a partir de la crisis económica mundial del 2008 y la caída de los precios internacionales de las materias primas, tuvieron consecuencias negativas en el crecimiento económico, registrando una caída del Producto Bruto Interno²⁹ (PBI) para el 2009 respecto del año anterior (Trujillo, 2017), siendo el crecimiento económico moderado los años posteriores. A su vez, durante los años subsiguientes se produjeron crecientes incrementos del déficit fiscal, en conjunto con un fuga de capitales (Burachik, 2016), que motivaron un estricto control de cambios a partir de finales del 2011, como así también a posterior de este último año se registran importantes tasas de inflación, problema que dio lugar a la necesidad de impulsar el consumo interno, con el objetivo de morigerar la caída en la actividad económica nacional. Si bien el Frente para la Victoria se mantuvo en el poder durante 12 años consecutivos³⁰, su derrota electoral, sucedida en 2015, generó una alternancia en la dirigencia política con lo que el mandato presidencial recayó sobre Mauricio Macri, mediante un frente político de centro derecha denominado *Cambiamos*. La victoria política de este último grupo acarreó durante la primera parte de su gestión presidencial, y la última parte del período a considerar durante este trabajo, una devaluación brusca, en paralelo con un incremento del cuadro tarifario de servicios públicos, dando lugar a una licuación del salario real de manera abrupta y la ejecución de políticas destinadas a una disminución del gasto público en simultáneo con reducciones impositivas hacia

²⁹ El PBI es el valor de los bienes y servicios producidos dentro del país en un determinado período de tiempo.

³⁰ Las elecciones presidenciales de 2007 y 2011, llevaron como candidata presidencial a Cristina Fernández de Kirchner

sectores vinculados al agro y un incremento en el nivel de endeudamiento.

El artículo se estructurará de la siguiente manera: en la sección 1, se brindarán los antecedentes conceptuales relacionados con las nociones de vulnerabilidad y exclusión social. En la sección dos se procederá a explicar la metodología utilizada. Las secciones 3, 4 y 5 analizarán aquellos aspectos vinculados a las condiciones habitacionales, educacionales y laborales de Argentina durante los años 2006-2016. La sección 6, expondrá un análisis en conjunto de las dimensiones consideradas durante la última década. Finalmente, en la sección 7 se señalarán las principales conclusiones.

1. Vulnerabilidad y exclusión social: antecedentes conceptuales

Las primeras aproximaciones de la noción de exclusión social se remiten a la obra de Rene Lenoir titulada *Les exclus: Un Francaise sur dix*, donde se señala la existencia de un segmento de la población que presentaba un conjunto de problemáticas de diversa naturaleza, ajenos a los beneficios de la seguridad social y más bien minoritario (Jiménez Ramírez, 2008; Lafuente Lechuga & Faura Martínez, 2012; Soriano Díaz, 2000). Los excluidos, entonces, eran considerados como un fragmento tejido social que no se encontraba integrado al circuito productivo, residual y con profundas privaciones en sus condiciones de vida. Debe resaltarse que la aparición de esta noción ocurre en un escenario donde los países europeos se encontraban con altas tasas de crecimiento económico, mínimos porcentajes de desempleo y una gran protección estatal.

El quiebre y la crisis de esta cohesión social, considerada como sociedad salarial en términos de Castell (1997)³¹, da lugar a lo que este autor denomina como *la metamorfosis de la cuestión social*. Precisamente, no se puede mencionar una dualidad entre incluidos y excluidos; las transformaciones en el campo de la tecnificación de los procesos productivos, la flexibilización en las relaciones laborales y jurídicas y el abandono del rol protector del estado, aparecen como explicaciones frente a esta fractura social y posterior transformación (Lis & Vecslir, 2010).

La simultaneidad de crecimiento económico en conjunto con una situación de desigualdad creciente³² presenta una divergencia en las

³¹ Castell (1997) sintetiza a la misma como *cierta cantidad de bloques separados y a la vez unidos por esta lógica de la distinción que opera en el seno de cada conjunto y asimismo entre los diferentes conjuntos* (p.370).

³² Si bien la definición de exclusión tiene su origen en el continente europeo, algunos autores como Lo Vuolo et al. (1999), Minujin (1999), Sobol (2005),

posiciones donde se hallan inmersos los individuos respecto a la distribución de recursos, otorgando relevancia al estudio del concepto de exclusión social.

Un primer rasgo entonces característico de aquellos individuos excluidos, reside en la acumulación de desventajas conducentes a la ruptura de vínculos sociales (Paugam, 1998). Esta suma de carencias se manifiestan tanto en el plano material como inmaterial (Bustelo & Minujin, 1997). Por ejemplo, el acceso a trabajo, salud, educación, lazos sociales, amparo legal, etc. En palabras de Serna (2012) puede ser pensada “como un concepto multidimensional, que considera una multiplicidad de aspectos jurídicos, económicos, culturales” (p.11).

Un importante aporte es realizado por Lo Vuolo *et al.* (1999), quien señala que la

Exclusión social se refiere a todas aquellas *condiciones* que permiten, facilitan o promueven que ciertos miembros de la sociedad sean apartados, rechazados o simplemente se les niegue la posibilidad de acceder a los arreglos operativos y los rendimientos de las instituciones sociales.

De esta forma, un individuo que no se posiciona dentro del plano de exclusión, verá limitado su acceso a aquellas posibilidades que precisamente se encuentran dentro de una zona de disputa respecto de los individuos socialmente integrados. Máxime aun comprendiendo que el conjunto de los mismos, independientemente del nivel de integración, hacen parte de un mismo tejido social.

Castel (1997), rechaza la necesidad de pensar en individuos *excluidos*, sino que por el contrario, señala que dentro de la estructura social existe un segmento localizado en una zona de desafiliación a fin de referirse sobre la inserción relacional de los agentes, lo cual se traduce en una pérdida gradual de recursos y derechos anteriormente (Sobol, 2005). Se refuta entonces la idea dicotómica y estática de un conjunto social en el cual sólo los individuos oscilan entre la exclusión e inclusión, sin identificar zonas intermedias, en las cuales las personas se encuentran con diversos grados de inserción dentro de la sociedad. De esta manera, un concepto emergente y de necesaria configuración es el de vulnerabilidad, dando lugar entonces a un *proceso de descenso que va de la integración a la exclusión pasando por la vulnerabilidad* (Castel, 1991, p. 13).

Serna (2012), Kaztman (2000), resaltan cómo esta noción es válida al momento de estudiar las sociedades latinoamericanas.

Precisamente, quienes se hallan vulnerables se encuentran inmersos en una variedad de situaciones intermedias y frente al riesgo de ingresar al espacio de exclusión (Perona, Crucella, Rocchi & Robin, 2001). Es una franja inestable, debilitadora de logros y que otorga incertidumbre respecto a un estado futuro (Castell, 1997). Hernández Pedreño (2010) llega a considerar incluso que la exclusión, como fenómeno estructural, presenta diversas intensidades, siendo una de ellas la vulnerabilidad. Para Busso (2005), la riqueza de abordar la noción de vulnerabilidad como pasaje entre la exclusión y la inclusión se encuentra en la posibilidad de identificar personas, hogares y comunidades que por su menor posesión de recursos y posibles estrategias a adoptar, se hallan en una situación de desventaja social, frente a los cambios en los planos político, social y económico.

Debe destacarse que la vulnerabilidad no siempre debe condenar al individuo a alcanzar un nivel de exclusión, sino que por el contrario, el mismo puede llegar a ser superado ingresando a un espacio de inclusión (Castel, 1991; Minujin, 1999), como así también, dado el dinamismo de este concepto, puede producirse un pasaje de la zona de exclusión hacia la inclusión (Minujin & López, 1994).

Si bien el escenario de carencias persistentes en las condiciones de vida tiene una estrecha vinculación con la pobreza, la cual puede ser definida como un estado de deterioro que *indica una ausencia de elementos esenciales para la subsistencia y el desarrollo personal como una insuficiencia de las herramientas necesarias para abandonar aquella posición* (Perona, Crucella, Rocchi, & Robin, 2001, p. 1), Perona et al. (2001), CEPAL (2001) y Jiménez Ramírez (2008) destacan la necesidad de distinguir estas nociones para poder realizar un análisis concreto de las políticas pertinentes que deben aplicarse a cada situación específica. Para Arriagada (2005), la exclusión social se refiere a las relaciones entre aspectos concretos de los individuos en situación de pobreza. De forma tajante, Ibáñez Martín y London (2017) resaltan la problemática generada por variadas investigaciones donde pobreza, vulnerabilidad y exclusión son considerados sinónimos. Desde otra óptica, Paugam (1998) señala, a su vez, la pérdida de especificidad del concepto de exclusión, a causa de su uso tanto en el discurso político como en las ciencias sociales, sin prestar atención a la connotación del mismo. Resulta menester enfatizar que la privación material a la cual hace referencia la noción de pobreza tradicional se encuentra basada en indicadores de ingreso y consumo, mientras que las circunstancias que describen a aquellos grupos excluidos, frecuentemente aluden a privaciones en otros ámbitos, como educación, salud, exposición al riesgo, o carencia de voz y de poder (Lafuente Lechuga & Faura Martínez, 2012). Mediciones típicas como la pobreza

por ingresos o línea de pobreza (LP), son una clara ilustración de indicadores de este tipo, donde aquel hogar que no posee cierto nivel de ingreso mínimo se considera atravesando una situación de pobreza. Otro ejemplo de esta índole viene dado por aquellas estimaciones basadas en Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) donde los hogares que presentan alguna deficiencia para cualquiera de los indicadores relevados, son considerados pobres estructurales (Gallo & Labrunée, 2003; López Pardo, 2007). Sin embargo dicho método “constituye un instrumento limitado para dar cuenta de situaciones de pobreza que satisfagan esos umbrales mínimos, siendo los mismos ya poco generosos con los pobres al establecer pisos muy bajos para los niveles actuales de desarrollo social” (Salvia, Bonfiglio & Vera, 2014, p. 213). De forma concluyente, Gutiérrez (2007) señala que, respecto a las mediciones típicas de pobreza, “los indicadores utilizados con mayor frecuencia (NBI y LP) dejan por lo general afuera a toda aquella amplia franja de población que por el momento se ubica como vulnerable” (p. 117).

Asimismo, pueden señalarse diversos antecedentes pretendiendo integrar las nociones de vulnerabilidad y exclusión social con pobreza. En esta línea, el trabajo de Paugam (1998) distingue la noción de pobreza respecto de la exclusión, diferenciando tres tipos ideales de pobreza (pobreza integrada, pobreza marginal y pobreza descalificadora) donde confluyen ambos conceptos. Para el caso argentino, Beccaria y Maurizio (2008) pretenden integrar las nociones de pobreza y vulnerabilidad, estimando un índice de entrada y salida a la pobreza donde se evalúa el riesgo de ingresar en dicho espacio. Por su parte, Eguía y Ortale (2004) cuestionan el concepto ortodoxo en lo referente a las mediciones típicas de pobreza, resaltando la necesidad de integrar el concepto de exclusión al campo de la pobreza multidimensional. Desde otra óptica, Gutiérrez (2012) considera que, para el ámbito nacional, el estudio de la pobreza se encuentra imbuido en las nociones de vulnerabilidad y exclusión social.

2. Metodología

Dado el objetivo de esta investigación, se propone hacer uso de un diseño metodológico descriptivo multidimensional (Perona et al., 2001). Sobre esta propuesta teórica, se recupera la línea propuesta por Perona et. al. (2001), de manera tal que se analizarán las siguientes dimensiones ligadas al fenómeno de la vulnerabilidad:

1. El *hábitat* y *condiciones habitacionales*, los cuales son una cristalización del acceso pasado y actual de las condiciones materiales.

2. Las *características educacionales*, entendidas como formadoras de capacidades operativas y habilitadoras de futuras oportunidades laborales.

3. El *mercado laboral*, como la fuente generadora de ingresos por excelencia que permite el acceso o no de ciertos bienes, siendo además de gran importancia las situaciones de trabajo y las garantías sociales que presentan las diversas condiciones salariales.

Siguiendo las recomendaciones realizadas por la CEPAL (2001), respecto del análisis y medición de las situaciones de vulnerabilidad y exclusión, se recurrirá a la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) a nivel nacional como fuente primaria de análisis de datos a lo largo del período. La realización de la misma está a cargo del Instituto de Estadísticas y Censos (INDEC), siendo esta de carácter trimestral. En el siguiente cuadro se detallan las variables a considerar respecto de cada dimensión:

Dimensión	Variables de la EPH a considerar
1- Hábitat y condiciones habitacionales	Régimen de tenencia del hogar Ubicación de la vivienda Cantidad de ambientes Cantidad de personas que residen Combustible utilizado para cocinar Baño (tenencia y uso) Régimen de eliminación de excretas
2- Características Educativas	Asistencia a algún establecimiento educativo de los miembros del hogar Rezago escolar educativo de los miembros del hogar Máximo nivel alcanzado por los miembros del hogar
3- Situación laboral	Origen de ingresos Relación activos/inactivos en el hogar Condición de ocupación de los miembros del hogar Cobertura en salud Aportes jubilatorios

Un aspecto importante a señalar tiene que ver con la selección de las unidades de referencia para el análisis de los resultados derivados del procesamiento de la EPH, siendo necesario diferenciar entre hogares e individuos. Los primeros aluden al agrupamiento de personas en una misma vivienda, mientras que los segundos son comprendidos como cada uno de los miembros que forma parte de un hogar (INDEC, 2010). De esta forma, para el seguimiento de las variables a lo largo del período 2006-2016, se relevará la situación de cada miembro del hogar (individuos). Sin embargo, y a fines de enmarcar cada una de las dimensiones de manera global, teniendo en cuenta las limitaciones que pueden llegar a generar esta consideración, la existencia de privación alguna en cualquiera de las personas que hagan parte del componente hogareño, dará lugar a que el hogar en su totalidad se encuentre afectado en la dimensión procesada.

De esta forma, la metodología a recurrir durante esta investigación será de índole cuantitativa. Diversos autores focalizan su atención en la vulnerabilidad y exclusión estableciendo variados criterios teóricos para su medición (Carballo & Bongiorno, 2007; Ñanculeo Raguileo, 2014; Perona et al., 2001; Serrano, Malo, & Cabrero, 2000). No obstante, se resaltan como antecedentes específicos para el caso argentino el aporte de Con, Susini y otros (2011), los cuales realizan una estratificación de las diferentes situaciones de vulnerabilidad a partir del Índice de Vulnerabilidad Social (IVS), como también el trabajo de González y Gutiérrez (2017), quienes construyen el Indicador de Vulnerabilidad y Exclusión Social (IVES) utilizando la propuesta de un Índice de Pobreza Multidimensional para América Latina, proveniente de Santos y otros (2015) y del trabajo de Santos y Villatoro (2016).

2.1 Hábitat y condiciones habitacionales

La primera dimensión a considerar se vincula directamente con los aspectos privativos de la vivienda a los que se encuentran aquejados los individuos.

De esta forma, el análisis del hábitat y las condiciones habitacionales alude a la posesión material de capital físico que dispone el conglomerado familiar, siendo la vivienda una de las inversiones más grandes a lo largo de su existencia y de suma importancia al momento de evaluar el patrimonio de los individuos. Simultáneamente, es un determinante fundamental de la calidad de vida de las personas (Larrañaga, 2007; Serrano et al., 2000). A su vez, puede ser considerada como un indicador de capital social: un signo de vinculación con la comunidad y delimitador al momento de establecer lazos sociales,

siendo comprendida entonces como un bien estratégico (Kaztman, 2000). En este sentido, adquiere total relevancia, el estado de posesión que un hogar tiene sobre su residencia. Los sectores sociales más vulnerables presentan una tenencia de carácter irregular, haciendo peligrar su estabilidad a lo largo del tiempo (Foschiatti, 2006; Kaztman, 2000). Retomando la definición del INDEC (2010), las viviendas en este tipo de situación son aquellas cuyos habitantes son propietarios de la misma pero no del terreno, las que han sido cedidas por su dueño en forma gratuita o en las que los ocupantes son de hecho. Siguiendo este lineamiento, este primer indicador merece ser tenido en cuenta a partir de las consideraciones anteriormente enunciadas.

Un aspecto esencial al momento de evaluar las condiciones habitacionales se encuentra ligado a la importancia que presenta el componente espacial dentro de la vivienda, es decir, la existencia de hacinamiento dentro del hogar. Esta situación se produce en el caso específico que la relación de personas por cuarto dentro sea superior a tres (INDEC, 2010). Lentini y Palero (1997) reconocen esta problemática como debilitadora de las condiciones de vida de un hogar, generando alteraciones físicas y mentales y facilitando la propagación de enfermedades infecciosas. Peor aún en el caso de aquellos hogares donde viven menores de edad, el hacinamiento aparece como una de las causas más relevantes de la mortalidad infantil (Caridad et al., 2014; González, Morejón, & Gómez, 2013) y como importante condicionante del rendimiento académico de los niños en edad escolar (Fernández Couce, Castillo, & Rodríguez Iglesias, 2006; Lentini & Palero, 1997). Consecuentemente, se pretenderá mensurar el porcentaje de individuos y hogares en los que la relación de individuos por cuarto sea superior a tres.

Otro componente de gran importancia para la salud de los miembros del hogar se encuentra en los servicios sanitarios a los cuales puedan hacer uso los habitantes de la vivienda. El acceso básico a estos resulta un elemento crucial para evaluar la intensidad en las carencias que puede padecer un sujeto. Mancero, (2010) propone como umbral privativo referente, la ausencia de un sistema correcto de eliminación de excretas, tal como el pozo ciego sin la correspondiente cámara séptica. Siguiendo tal óptica, se detectará la presencia de personas que residan en viviendas en las que el sistema de desagüe consista en una excavación en la tierra o pozo ciego solamente (sin cámara séptica). Asimismo, la inexistencia de baño dentro de la vivienda, como la falta de retrete, deben ser observadas como una grave deficiencia en la infraestructura, cristalizadora del escenario de vulnerabilidad al cual se encuentran sometidos los habitantes de un hogar (Feres & Mancero, 1999; Foschiatti, 2006; Quiles & Petetta, 2000; Salvia, 2017; Santos,

2014), con lo que dicha cuestión también será considerada al momento de evaluar las privaciones correspondientes a la dimensión abordada.

No debe desconocerse el riesgo que entraña para un hogar la existencia de factores medioambientales exógenos adversos como componente agravante de la vulnerabilidad y la exclusión social (Beer et al., 2013), los cuales impactan negativamente tanto sobre la capacidad económica como en la salud de aquellos individuos expuestos, tanto en el corto como el largo plazo (Gómez, 2001). En palabras de Auyero (2010), la convivencia en un medioambiente desfavorable debe ser comprendida “*como una forma particular de sufrimiento social ocasionado por las acciones contaminantes de actores específicos*” (p. 27). Para el caso de la EPH, es posible detectar aquellas viviendas que se localicen en zonas inundables o próximas a basurales (INDEC, 2003). Teniendo en cuenta estos dos últimos aspectos, se determinará la proporción de quienes habiten en asentamientos con este tipo de problemáticas.

Un elemento perjudicial, pero en este caso de carácter endógeno a la vivienda, es la utilización de combustibles para cocinar tóxicos para la salud. La Organización Mundial de la Salud (OMS), resalta la nocividad de la utilización combustibles para cocinar como carbón, biomasa (leña, excrementos de animales, residuos agrícolas) y kerosén (Cavalcanti, 2014). Aquellos sujetos que se hallen expuestos al uso de elementos de cocción desfavorables, verán afectada su calidad de vida de manera negativa. Vasta literatura considera que este aspecto debe ser tenido en cuenta al momento de mensurar la intensidad de privaciones (Boltvinik, 1992; Durán Nolasco, 2015; Feres & Mancero, 1999; Foschiatti, 2006; Lopez & Safojan, 2013; Santos, 2014). Así las cosas, se considerará como una carencia en las condiciones de vida a la recurrencia a kerosene/leña/carbón como combustible para cocinar.

En el caso concreto de Argentina puede señalarse que desde el comienzo al final del período 2006-2016, se experimenta una reducción en cualquiera de los indicadores relativos a las condiciones habitacionales anteriormente descriptos.

La ubicación de la vivienda en zonas inundables o próximas a basurales, es en todo momento la mayor privación a la cual se encuentra sometida la población de individuos que reside dentro del territorio nacional. Durante el último año el porcentaje de afectados se ubicó en 14,25%, mientras que una década atrás ascendía a un 15,22%. Esta reducción estuvo signada de profundos altibajos. El punto mínimo alcanzado acaeció en el año 2012 (12,33%), mientras que el máximo observado ocurrió en el año 2015 (15,72%).

Otra carencia observada y con profunda relevancia, fue la presencia de hacinamiento crítico. Durante el período 2006 a 2016, se

experimentó una reducción de 5,8 puntos porcentuales (p.p.), siendo el año inicial el de mayor privación (14,60%) y el último del período el de menor (8,80%).

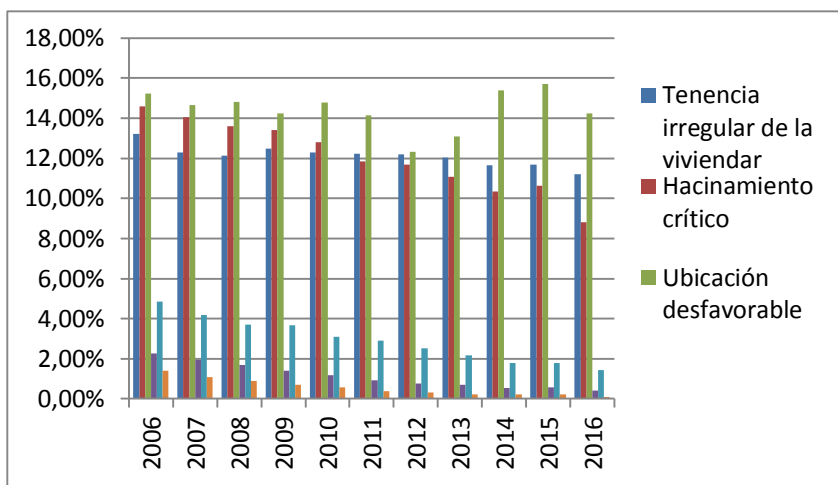
La tenencia irregular de la vivienda es otra cuestión que afecta a un porcentaje importante de la población de nuestro país. La reducción de la misma durante la década considerada fue de 2 puntos porcentuales, pasando de 13,20% en 2006 a 11,20% en 2016. Sin embargo, si bien el balance del período temporal puede ser considerado como positivo dado el decrecimiento acontecido, se percibe que esta reducción presenta oscilaciones en cuanto al porcentaje de individuos afectados durante los años analizados. No obstante, los años de menor y mayor proporción de personas con carencias en esta variable fueron el inicial y final de la década respectivamente.

A diferencia de los indicadores anteriores, se registra un porcentaje inferior de individuos con problemáticas ligadas a la existencia de un baño. Por otra parte, el porcentaje de habitantes con esta carencia se reduce año a año, pasando de un 4,86% a 1,43% durante el año inicial y final respectivamente, lo cual expresaría una caída del 3,43 p.p.

El impacto porcentual de la utilización de kerosén, leña o carbón como combustible para cocinar fue a lo largo del período el menor de todos. Es necesario enfatizar que si bien durante el año 2006, la proporción de personas que se hallaban expuestas a estas energías como método de cocción era de tan solo 1,41%, reduciéndose año a año, alcanzando durante el final de la serie temporal un 0,11%.

Misma situación se replica al momento de analizar otro indicador vinculado a la infraestructura sanitaria: la existencia de un inadecuado sistema de eliminación de excretas. Sin embargo, a diferencia de la variable anteriormente examinada, se presenta un porcentaje mucho menor, destacándose que en el último año solo 0,40 % de las personas se encontraban afectadas.

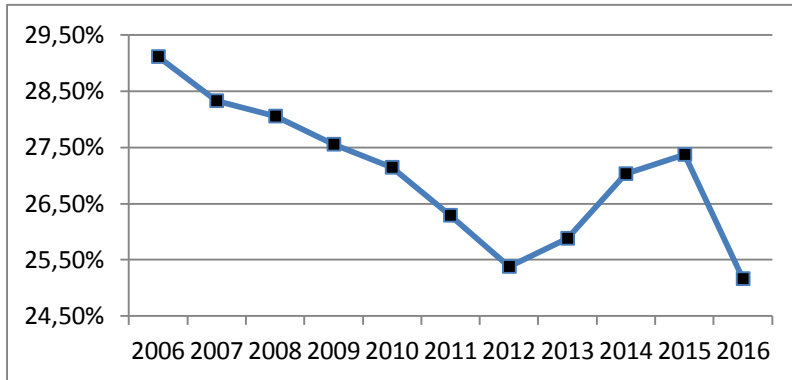
Gráfico 1. Personas que con tenencia irregular, hacinamiento crítico, eliminación inadecuada de excretas, inexistencia de baño y combustible tóxico para cocinar (%) en Argentina



Fuente: Elaboración propia en base a datos de EPH (INDEC)

De esta forma, la existencia de privaciones de la dimensión en su conjunto a partir de los hogares que poseen alguna desventaja en sus condiciones de vida, revela que existe una disminución de los mismos a lo largo de la década. Así las cosas, resulta necesario distinguir dos situaciones visiblemente opuestas. Se registra un descenso de los individuos con problemas en la vivienda durante el período 2006-2012, mientras que durante el período 2012-2015 la proporción de hogares afectados se incrementa año a año. Empero, el punto mínimo se observa durante el año 2016, a partir de un descenso brusco de 2,20 p. p. durante los años 2015 y 2016. Un análisis entre los dos extremos de la serie temporal arrojaría un descenso, pasando de un 34,95% a un 29,33% a lo largo del período 2006-2016.

Gráfico 2. Hogares en Argentina en los que se detecta al menos una carencia en las condiciones habitacionales (%)



Fuente: Elaboración propia en base a datos de EPH (INDEC)

2.2 Características educacionales

Otra dimensión cuyo análisis adquiere profunda importancia al momento de relevar las privaciones que pueden encontrarse presentes dentro de la estructura social, se halla supeditada a las características educacionales, las cuales deben su razón de ser a las posibilidades determinantes del tipo de vínculo que establecen las personas con las instituciones de la sociedad. Kaztman (2000) señala que el nivel educativo puede ser considerado como una puerta de entrada a un determinado flujo de recursos significativos al momento de incrementar la movilidad social. En el caso concreto de la dimensión educativa, se traduce en títulos académicos, los cuales permitirían obtener un reconocimiento institucional por el cual un individuo se encontraría posibilitado a acceder a determinado grupo social (Bourdieu, 1979). La tenencia de una credencial educativa es entendida como un habilitante respecto de las chances de inserción en el mercado laboral (Kaztman, 2000; London, 2010; Soriano Díaz, 2000) y potencialmente aseguradora de cierto nivel de ingreso (Todaro & Smith, 2011).

El fuerte rol de la educación impacta sobre las posibilidades futuras de los menores de edad mediante las oportunidades de acceso y permanencia del alumno en el sistema educativo y en el que la no escolarización provoca un futuro laboral y social desventajoso (Dirección general de coordinación operativa y capacitación, 2009). Peláez, Herrero y otros (2007) afirman tajantemente que

Las raíces de la baja calificación de los trabajadores pueden encontrarse en desempeños escolares deficientes durante la infancia y juventud. Estos adultos en edad activa, junto a sus cónyuges, constituyen el clima familiar donde se socializan y educan los niños que en el futuro compondrán la fuerza laboral (pp. 3-4).

En este sentido, la presencia de individuos en edad escolar que no asistieran a ninguna institución educativa es una variable a la cual diversos autores (Durán Nolasco, 2015; Feres & Mancero, 1999; Lopez & Safojan, 2013; Quiles & Petetta, 2000; Santos, 2014) recurren como indicador de privación de las necesidades básicas para llevar a cabo una vida digna. De este modo, un primer aspecto a relevarse consistirá en la detección de aquellos menores cuyas edades oscilen entre los 7 y los 17 años y que no asisten a algún establecimiento educativo.

Por otra parte, una de las mediciones más utilizadas para cristalizar la utilización de las capacidades de lectura y escritura y evaluar el rendimiento de los jóvenes, radica en el denominado rezago educativo. El mismo surge a partir de considerar desde la EPH a las personas de edades comprendidas entre los 8 y 14 años, y que se encuentran al menos dos años por encima de los años de estudio que deberían haber completado (Kaztman, 1995). La presencia de este fenómeno puede ser visto como el resultado de un proceso en el que intervienen diversas problemáticas tales como la exclusión del sistema educacional, el fracaso en las calificaciones y la deserción escolar (Muñoz Izquierdo, 2009; Tabera & Mansilla, 2009). De este modo se considera de vital importancia, como un aspecto privativo que deberá ser evaluado, la existencia de individuos escolarmente rezagados.

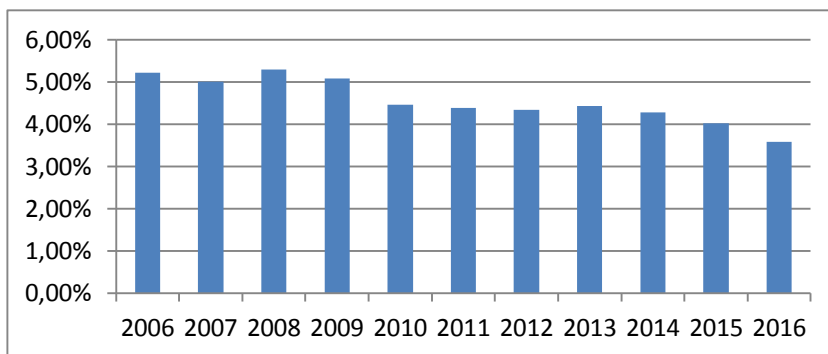
De igual forma, un rendimiento académico insuficiente, a través de la repetición de cursos da lugar a una situación de atraso escolar, la cual puede ser considerada como antecedente inmediato del abandono prematuro de los estudios (Muñoz Izquierdo, 2009). Kaztman (2000) señala que la educación puede ser considerada como un activo de transmisión intergeneracional y delegador de futuras oportunidades, siendo “razonable sostener que la calidad de los contactos y la información varía en relación directa con el nivel educativo, y que tales recursos se transmiten de una generación a la siguiente” (p. 288). Este traspaso de posibilidades y bienestar puede ser analizado a partir del clima educativo que puede existir dentro de un hogar, siendo calculado como la suma de los años de escolaridad de los miembros del hogar mayores de 18 años dividido por la cantidad de personas del hogar que cumplen esa condición etaria. En el caso que el mismo sea menor a 6, se deducirá la existencia de un clima educativo bajo (López, 2008).

Un análisis a priori respecto de las condiciones educacionales de la población argentina expone una situación de reducción relativa en la mayoría de los indicadores relevados.

Respecto de los menores que tienen entre 7 y 17 años que no asisten a la escuela, se revela un descenso respecto de esta privación a lo largo de la década. No obstante, es en 2008 el momento donde se observa el mayor porcentaje de individuos en el que se detecta un mayor ausentismo escolar, alcanzando un 5,29 %.

El balance durante los años 2006-2016 evidencia una situación de reducción de este indicador, donde el primer año de la serie registra un 5,22%, para posteriormente alcanzar durante el último un 3,58%, con que la caída se sintetizaría en 1,54 p.p.

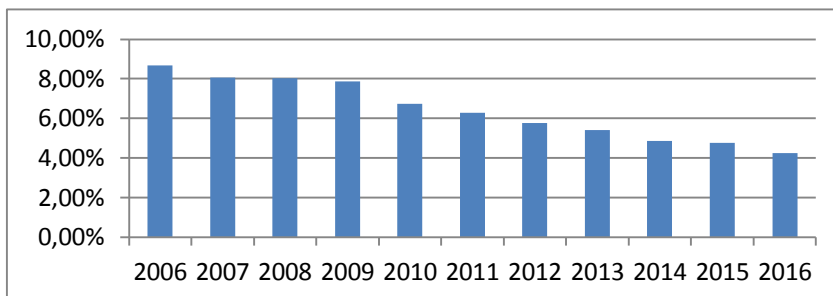
Gráfico 3. Menores de entre 7 y 17 años que no asisten a la escuela (%) en Argentina



Fuente: elaboración propia en base a EPH

Evaluando la exposición a un clima educativo del hogar bajo, para los menores con un rango etario similar a la variable anterior, se observa una reducción de individuos que se encuentran afectados por esta privación. Año a año este indicador decrece., de manera tal que durante el año 2006, ascendía a 8,68%, para una década después encontrarse en un 4,24%.

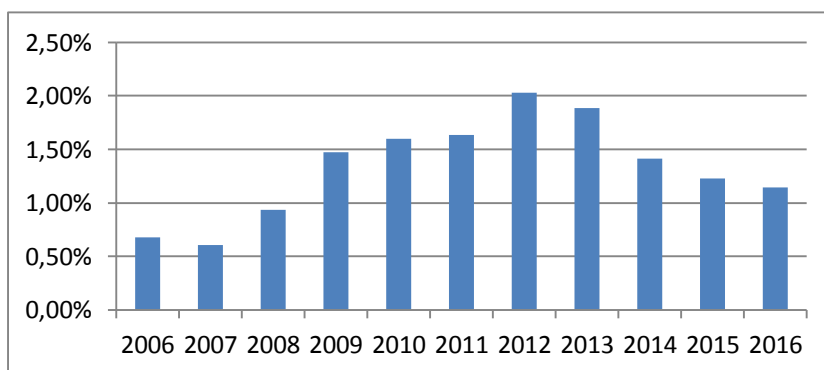
Gráfico 4. Menores de entre 7 y 17 años (%) de Argentina que conviven en un hogar cuyo clima educativo es bajo



Fuente: elaboración propia en base a EPH

Por otra parte, respecto a aquellos niños con edades de entre 8 y 14 años que asistían a un establecimiento educativo con una edad superior a la esperada, se registra el máximo durante el 2012, donde alcanza un 2,03%. Inversamente, se percibe un incremento gradual del porcentaje de rezagados durante el período 2007-2012. Empero, durante los años posteriores se percibe una contracción gradual de esta problemática. El resultado final de la serie temporal puede resumirse en un crecimiento de los menores que se encuentran en situación de atraso escolar, donde al comienzo de la década se encontraba en un 0,68%, para pasar al final de la misma a un 1,14%.

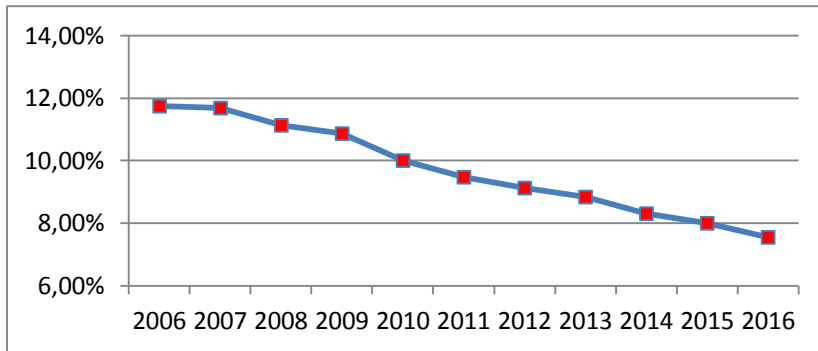
Gráfico 5. Individuos de entre 8 y 14 años que presentan rezago escolar (%) en Argentina



Fuente: elaboración propia en base a EPH

Refiriendo a la proporción de hogares que presentan alguna carencia en los indicadores anteriormente analizados, el resultado global puede considerarse positivo. Durante toda la década, la proporción va siendo progresivamente cada vez menor, alcanzando para el 2016, un 7,55%, lo cual evidenciaría una reducción de un 4,19 p.p. en relación al primer año relevado.

Gráfico 6. Hogares en Argentina en los que se detecta al menos una carencia educativa en sus habitantes (%)



Fuente: elaboración propia en base a EPH

2.3 Situación laboral

Una última dimensión a considerar en este artículo se vincula con la situación laboral de los individuos, la cual debe ser comprendida como un elemento fundamental al momento de determinar el flujo de ingresos que puede llegar a disponer un hogar.

La incertidumbre dentro del mercado de trabajo tiene estrecha relación con el concepto de vulnerabilidad. Concretamente, esta última noción “alude a situaciones de debilidad, de precariedad en la inserción laboral” (Perona et al., 2001, p. 5). Quienes se hallan expulsados del mercado de trabajo o imposibilitados de acceder al mismo, se encontrarán entonces privados de los recursos necesarios para poder garantizar su subsistencia (Enriquez, 2007) pudiendo esto llegar a traducirse en un ingreso al espacio de exclusión, a partir de la repercusión de la dimensión laboral en otros aspectos que hacen al bienestar de los individuos.

El escenario de inestabilidad laboral se ve reflejado en las fluctuaciones del desempleo. El INDEC (2010) reconoce como desocupadas a aquellas personas que se encuentran buscando activamente un trabajo, sin poseer labor alguna remunerada. En

consecuencia, la medición que se utilizará para observar la evolución de aquellos individuos que no posean trabajo será la tasa de desocupación, la cual surge del porcentaje de quienes se encuentran en la condición anteriormente mencionada respecto de la población económicamente activa.³³

Sin embargo, una forma de desempleo oculto que no debe ignorarse viene dada por el denominado *efecto desaliento*. Los desalentados son aquellos sujetos que no están buscando activamente un empleo dado que consideran de antemano que no lo van a encontrar. Siguiendo a Groisman y Sconfienza (2014), quienes utilizan como un primer indicador cuantitativo para observar la evolución temporal del universo de desalentados el porcentaje de estos últimos respecto de toda la población mayor de 10 años, a partir de los datos brindados por la EPH, se recurrirá a evaluar la presencia de aquellos individuos que hayan abandonado la búsqueda de algún puesto de trabajo.

Desde otro punto de vista, adquiere total relevancia comprender la participación y la manera de contratación en la que se encuentre inserto un individuo dentro del ámbito laboral, lo cual permitirá contar (o no) con ciertos beneficios. Kaztman (2000) señala que “el acceso a prestaciones sociales es un elemento esencial para definir el nivel de precariedad de un empleo” (p. 284). De igual modo, la posibilidad de realizar aportes al sistema previsional también debe ser de tenida en cuenta porque presupone la existencia de una relación laboral formal, habilitando al individuo a asegurarse cierto nivel de ingreso futuro al momento de cumplir la edad jubilatoria, con lo que se razona pertinente evaluar la ausencia de este derecho procedente del trabajo registrado.

Un efecto externo derivado del empleo formal es el acceso a la cobertura en salud (Kaztman, 2000). De esta forma, se mensurara la ausencia de una obra social a partir de una relación de trabajo preexistente.

Asimismo, un elemento estrechamente vinculado al contexto laboral atravesado por los individuos y las posibilidades de ingresos para la satisfacción de sus necesidades, viene dado por la capacidad económica que puede poseer un hogar. A fin de determinar el grado de dependencia económica de los miembros del hogar, un indicador utilizado es la tasa de dependencia económica del hogar, el cual consiste en la relación entre el número de personas que no reciben ingresos respecto de aquellos que si perciben ingresos. En este sentido se tomarán en cuenta las consideraciones realizadas por Con, Susini,

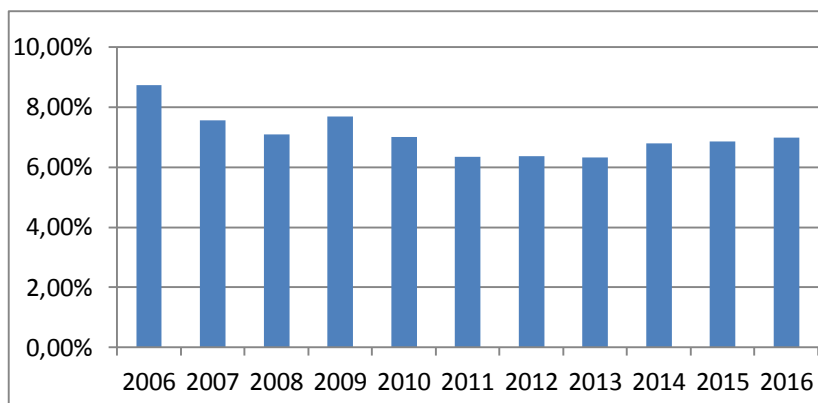
³³ La población económicamente activa se encuentra compuesta por las personas que tienen una ocupación o que sin tenerla la están buscando activamente.

Catalá y Quinteros (2011), quienes observan la relación entre individuos generadores de ingresos como aquellos que no lo son, y señalando que los primeros son definidos como ocupados o jubilados. Por otra parte, la cantidad de activos respecto de inactivos a partir de la dependencia económica puede ser pensada como crítica, siguiendo a Feres y Mancero (2001), queda manifiesta cuando el número de dependientes es de 3 o más por cada miembro receptor de renta. Así las cosas, se considerará como un aspecto privativo del bienestar de los individuos cuando este indicador supere la relación anteriormente mencionada.

Con respecto a la situación de los indicadores seleccionados para el análisis de Argentina se percibe una disminución de todos ellos a lo largo del período.

La evolución de la tasa de desocupación durante los años 2006-2016, registró un descenso de 1,75 p.p., pasando de un 8,73% a un 6,98%. El año 2013 fue en el que se detectó el menor porcentaje de desocupados, alcanzado este indicador un 6,33%. A pesar de esto, los años posteriores fueron de continuo incremento.

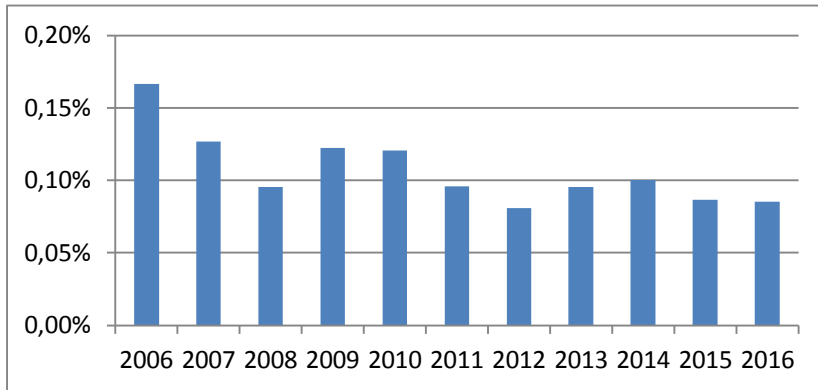
Gráfico 7. Tasa de desocupación en Argentina



Fuente: elaboración propia en base a EPH

Refiriendo a la presencia de desaliento, se observa una reducción de los individuos con esta condición entre el inicio y final de la década considerada, descendiendo de 0,17% a 0,09%, con lo que la caída fue de 0,08 p. p., siendo el primer año de la serie temporal donde se manifiesta el mayor porcentaje. La trayectoria durante los años posteriores se caracteriza por constantes alzas y bajas del indicador, siendo registrado el menor nivel de desaliento en 2012 donde se detecta un 0,08% personas afectadas por esta cuestión.

Gráfico 8. Desalentados respecto de la población mayor de 10 años (%) en Argentina

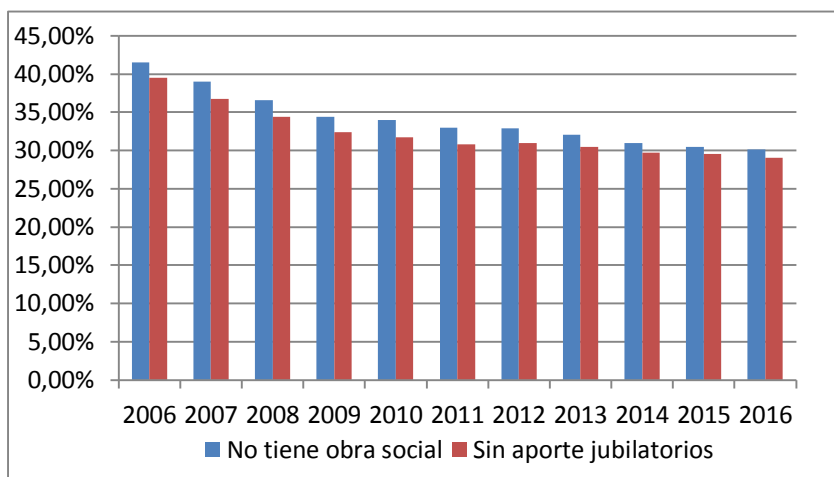


Fuente: elaboración propia en base a EPH

Evaluando la inexistencia de obra social para los individuos ocupados, se observa una reducción año tras año del porcentaje de personas que se encuentran bajo esta condición. El descenso de sujetos sin acceso a una cobertura en salud proveniente de una relación laboral durante la serie temporal a lo largo de la década es de un 11,40 p.p. donde para el 2006 la proporción de afectados fue de un 41,52% y de un 30,11% para el 2016.

Una desplazamiento similar en lo que respecta al descenso de manera continuada, aunque en proporciones levemente inferiores, viene dado por aquellos trabajadores que no poseen aportes jubilatorios. A comienzos de la década un 39,52% de ocupados no contribuía a los sistemas de seguridad social. No obstante, para 2016 la proporción pasó a ser de un 29,01%.

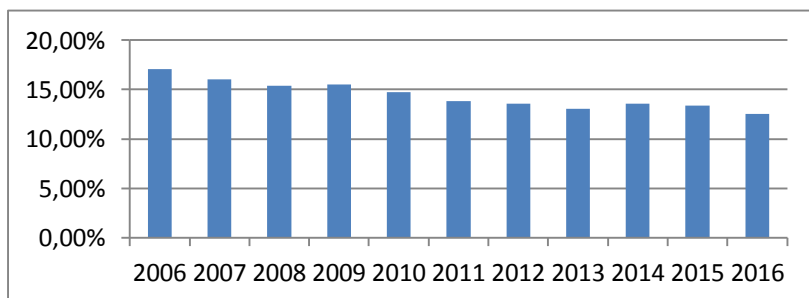
Gráfico 9. Ocupados sin obra social y/o aportes jubilatorios (%) en Argentina.



Fuente: elaboración propia en base a EPH

Analizando la presencia de personas que residen en hogares cuya capacidad económica es considerada crítica, el resultado a lo largo del decenio bien puede ser resumido en un descenso. Durante 2006 el porcentaje de personas con esta privación se ubicaba en un 17,08% siendo el 2016, es decir el último año del período en el que se detecta el mínimo porcentaje, con un 12,53%. Consecuentemente, la proporción de afectados se redujo durante el período en un 4,55 p.p.

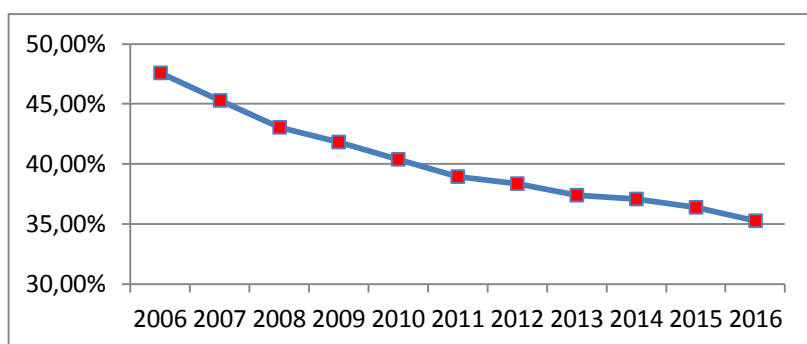
Gráfico 10. Individuos habitando en hogares con capacidad económica crítica (%) en Argentina



Fuente: elaboración propia en base a EPH

Evaluando la situación dentro de la dimensión condiciones laborales de manera global, respecto de la existencia de alguna privación de las anteriormente analizadas, se detecta una reducción de las mismas dentro de los hogares a lo largo del período. Esta disminución es sostenida año a año, siendo el 2006 en el que se observa un 47,59% de hogares y para el 2016 un 35,25%. Así, el balance respecto a las privaciones vinculadas a la cuestión laboral durante el período 2006-2016, puede sintetizarse en una reducción del 12,35 p. p. de hogares con alguna carencia.

Gráfico 11. Hogares con alguna carencia en la situación laboral de los individuos (%) en Argentina.



Fuente: elaboración propia en base a EPH

3. Análisis agregado de las dimensiones observadas

A partir de la observación individual de cada una de las dimensiones consideradas anteriormente, se desprende la necesidad de realizar un análisis global de la presencia de alguna de las privaciones dentro del hogar, a fin de poder establecer algún umbral de existencia de vulnerabilidad en los hogares.

Como principal antecedente de las mediciones de vulnerabilidad social y exclusión para Argentina, Con, Susini y otros (2011), estiman mediante el ya mencionado Índice de Vulnerabilidad Social (IVS), la presencia de hogares en tal situación a partir de falencias en activos materiales ligados a la vivienda y el nivel de ingresos y activos inmateriales relacionados con la educación y el acceso a la salud, contemplando múltiples indicadores de manera ponderada y estratificando distintos niveles de vulnerabilidad (nula, baja, media y alta).

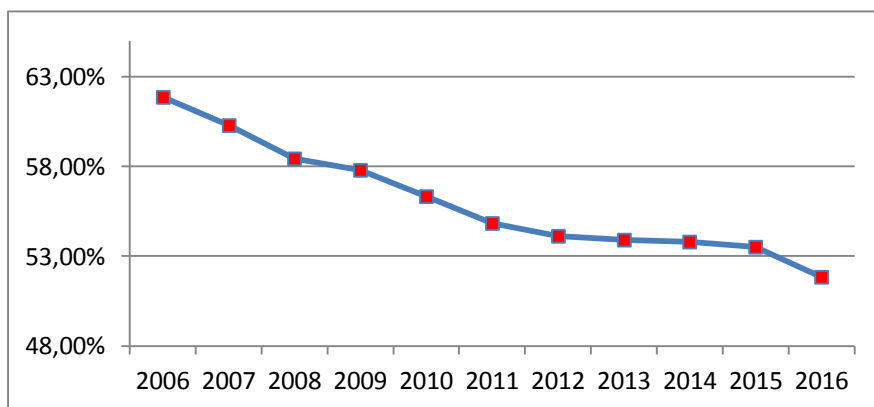
Gutiérrez y González (2017), proponen el Indicador de Vulnerabilidad Social y Exclusión Social (IVES) para observar y distinguir situaciones de vulnerabilidad y exclusión, considerando deficiencias vinculadas a vivienda, educación, empleo y protección social.

En el caso concreto de este trabajo, dadas las carencias en hábitat y condiciones habitacionales, características educacionales o situación laboral, se pretenderá determinar la presencia de privación alguna en las condiciones de vida de los hogares, a través de los indicadores utilizados anteriormente. Teniendo en cuenta esto último, se considerará entonces que la existencia de alguna deficiencia en las dimensiones referidas en las secciones previas permite señalar al hogar como vulnerable.

De esta manera, el porcentaje de hogares que experimentan la existencia de algún factor privativo dentro del escenario nacional presenta una trayectoria descendente a lo largo de la década 2006-2016.

El decrecimiento a lo largo de todo el período temporal se sintetiza en una reducción porcentual de aproximadamente 10 p.p. donde el año 2006 coincide precisamente con el máximo de hogares afectados (61,88%) y el mínimo acontece en 2016 (51,83%).

Gráfico 12. Hogares que presentan alguna privación (%) en Argentina



Fuente: elaboración propia en base a EPH

Conclusiones

Tanto el flagelo de la exclusión social como la vulnerabilidad se ven cristalizados en grandes privaciones en las condiciones de vida existentes en los hogares y la imposibilidad de acceso a determinados

bienes y servicios considerados necesarios para posibilitar umbrales mínimos de bienestar. A su vez, la repercusión de estos conceptos refiere a condiciones estructurales, correspondiente a aspectos integrales dada la multidimensionalidad del fenómeno.

El análisis realizado para Argentina en cada una de las dimensiones consideradas revela, como primera observación de importancia, la disminución de las carencias que experimentan los hogares durante la última década. Este descenso en cada uno de los aspectos privativos presenta diversos matices, de manera tal que cada uno de ellos tiene una importancia porcentual bastante asimétrica al momento de evaluar la presencia de privaciones de manera global.

A pesar del descenso persistente en las carencias para todo el país, el mismo no puede ser considerado suficiente desde ningún punto de vista: más de un 50% de los hogares para el año 2016 alguna problemática, que lo posiciona en una situación de vulnerabilidad social ya sea por motivo laboral, educativo o habitacional.

El aspecto cuyo mayor nivel porcentual de desventaja se presenta en los hogares tiene que ver con la cuestión laboral, en donde un 35% de los hogares relevados por la EPH presentan algún problema de esta índole. Consecuentemente, un ámbito crucial sobre el que deberían estar centradas las políticas públicas para garantizar la equidad de oportunidades debería encontrarse directamente vinculado a las posibilidades de inserción dentro el mercado de trabajo formal.

En segundo lugar de importancia, las variables vinculadas a la vivienda afectan a más del 25% de los hogares, con lo que la adopción de estrategias tendientes a remediar las desigualdades existentes debería adquirir profunda importancia sobre este problema.

La cuestión educacional es el que menos parece aquejar las condiciones de vida de los hogares. Específicamente un 8 % para el último año del período, presentan inconveniente alguno. Empero, tal como fue señalado anteriormente, debe resaltarse la fuerte correlación de esta dimensión con las posibilidades que algunos miembros del hogar podrían llegar a desarrollar a futuro respecto a sus oportunidades de movilidad social.

Finalmente, se postula como futura línea de investigación la diferenciación de las diversas intensidades de vulnerabilidad y exclusión social a las cuales se encuentran sometidos los hogares con el fin de plantear mecanismos de acción política específicos y concretos para cada nivel de privación.

Referencias bibliográficas

Arriagada, I. (2005). Dimensiones de la pobreza y políticas desde una

- perspectiva de genero. *Revista de La CEPAL*, 85, pp.101–113.
Recuperado de
http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/11002/085101113_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Auyero, J. (2010). Infancia en peligro tóxico. Experiencia y negación. *Apuntes de Investigación Del CECYP*, 23–38. Recuperado de
<http://www.apuntescecy.com.ar/index.php/apuntes/articulo/view/348>
- Beccaria, L. y Maurizio, R. (2008). Movilidad de la pobreza y vulnerabilidad en Argentina: hechos y orientaciones de política. In B. Espinosa, E. Ana, y M. Pronko (Eds.), *Mundos del trabajo y políticas públicas en América Latina* (1a ed.). Quito: FLACSO.
- Beer, E., Brandoni, M., Carniglia, D., Cohen, B. L., Cueva, J., Hernández, S. L., ... Varela, J. (2013). El índice de vulnerabilidad social (IVS): implicancias, actualizaciones y propuestas de ampliación relevantes para su utilización en la evaluación de programas sociales en el primer y segundo cordón del conurbano bonaerense, a partir de la creación del FO. Recuperado de <http://biblioteca.cfi.org.ar/wp-content/uploads/sites/2/2013/01/49725.pdf>
- Boltvinik, J. (1992). El método de medición integrada de la pobreza. Una propuesta para su desarrollo. *Comercio Exterior*, 42(4), pp 354–365.
Recuperado de
<http://revistas.bancomext.gob.mx/rce/magazines/257/6/RCE6.pdf>
- Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel, 30, 3–6.
<https://doi.org/10.3406/arss.1979.2654>
- Burachik, G. (2016). Economía aplicada: la economía argentina en el corto y en el largo plazo (1a ed.). Bahía Blanca: EDIUNS.
- Bustelo, E. S., y Minujin, A. (1997). La Política Social Esquiva. *Revista de Ciencias Sociales*, (6). Recuperado de
http://www.terras.edu.ar/biblioteca/10/ECP_Bustelo-Minujin_Unidad_6.pdf
- Busso, G. (2005). Pobreza, exclusión y vulnerabilidad social. Usos, limitaciones y potencialidades para el diseño de políticas de desarrollo y de población. *VIII Jornadas Argentinas de Estudios de Población (AEPA)*, (2001), 1–27. Recuperado de
http://www.redaepa.org.ar/sitio_anterior/viii/AEPA/B10/Busso,Gustavo.pdf
- Carballo, J., y Bongiorno, M. (2007). *Vulnerabilidad Individual: Evolución, Diferencias Regionales e Impacto de la Crisis. Argentina 1995 – 2005*.
- Caridad, M., Reus, M. T., Emma, D. C. P., Bastart Ortiz, A., Susana, M., y Romero, C. (2014). Mortalidad por neumonía en menores de 5 años. *MEDISAN*, 18 (3). Recuperado de
<http://scielo.sld.cu/pdf/san/v18n3/san05314.pdf>
- Castel, R. (1991). La dinámica de los procesos de marginalización: de la vulnerabilidad a la exclusión. In M. J. Acevedo & J. C. Volnovich (Eds.), *El espacio institucional* (1a ed., p. 174). Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Barcelona: Paidós.
- Cavalcanti, L. (2014). *Quema de Combustibles en los Hogares Resumen de*

- Orientación: En Los Hogares Transnacionales*. Recuperado de http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/144310/1/WHO_FWC_IHE_14.01_spa.pdf?ua=1
- Con, M., Susini, S., Catalá, S., y Quinteros, S. (2011). Índice de vulnerabilidad social (IVS). *Informes temáticos de la dirección de investigación y estadística del Ministerio de Educación del GCBA*, 1-12
- Delfini, M. F. (2005). Desigualdad y pobreza en Argentina en los noventa. *Política Y Cultura*, (24), 187–206. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422005000200009&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Di Pietro, S., Tófaló, A., Pitton, E., & Medela, P. (2013). La situación educativa a través de los censos nacionales de población. Marzo 2013. *Gerencia Operativa de Investigación y Estadística Dirección General de Evaluación de La Calidad Educativa Ministerio de Educación, Gobierno de La Ciudad Autónoma de Buenos Aires*, 1–19. Recuperado de http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2013_la_situacion_educativa_a_traves_de_los_censos_nacionales_de_poblacion.pdf
- Dirección general de coordinación operativa y capacitación. (2009). *La situación de vulnerabilidad social de la niñez y la adolescencia Modos de intervención*. Recuperado de <http://senaf.cba.gov.ar/wp-content/uploads/Material-de-apoyo-para-capacitacion-docente-la-vulnerabilidad-social-de-la-infancia-y-la-adolescencia.pdf>
- Durán Nolasco, J. (2015). Construcción de una medida multidimensional de pobreza para El Salvador. Universidad de Chile. Recuperado de [http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/137136/Construcción de una medida multidimensional de pobreza para El Salvador.pdf?sequence=1](http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/137136/Construcción%20de%20una%20medida%20multidimensional%20de%20pobreza%20para%20El%20Salvador.pdf?sequence=1)
- Eguía, A., y Ortale, S. (2004). Reproducción social y pobreza urbana. *Cuestiones de Sociología*, 2.
- Enriquez, P. G. (2007). De la marginalidad a la Exclusión Social: Un mapa para recorrer sus conceptos y núcleos problemáticos. *Fundamentos En Humanidades*, 15(1), 57–88. Recuperado de <http://fundamentos.unsl.edu.ar/pdf/articulo-15-57.pdf>
- Feres, J. C., y Mancero, X. (1999). Enfoques para la medición de la pobreza. Breve revisión de la literatura. *Revista de La Cepal, 4º taller*, 45–80.
- Feres, J. C., & Mancero, X. (2001). El Método de las Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) y sus Aplicaciones en América Latina. *Estudios Estadísticos Y Prospectivos*. Recuperado de [http://dds.cepal.org/infancia/guide-to-estimating-child-poverty/bibliografia/capitulo-III/Feres Juan Carlos y Xavier Mancero \(2001b\) El metodo de las necesidades basicas insatisfechas \(NBI\) y sus aplicaciones en America Latina.pdf](http://dds.cepal.org/infancia/guide-to-estimating-child-poverty/bibliografia/capitulo-III/Feres%20Juan%20Carlos%20y%20Xavier%20Mancero%20(2001b)%20El%20metodo%20de%20las%20necesidades%20basicas%20insatisfechas%20(NBI)%20y%20sus%20aplicaciones%20en%20America%20Latina.pdf)
- Fernández Couce, G., Castillo, A. A., y Rodríguez Iglesias, Z. (2006). Maltrato oculto en adolescentes. *Revista Cubana de Salud Pública*, 32(3).
- Foschiatti, A. M. (2006). Facetas de la vulnerabilidad sociodemográfica de la provincia de Misiones (Argentina). *Geograficando*, 2(2), 85–112.
- Gallo, M. E., y Labrunée, M. E. (2003). Precariedad, informalidad y pobreza en el mercado de trabajo marplatense. *IV Jornadas de Difusión de La*

- Investigación En Economía*, 1–4. Recuperado de https://eco.mdp.edu.ar/cendocu/repositorio/JDiInvEcon_2003_4_6-9.pdf
- Galor, O., Tsiddon, D., Barro, R., Benabou, R., Cooper, S., Friedberg, R., ... Weil, D. (1996). The Distribution of Human Capital and Economic Growth. Recuperado de <https://www.brown.edu/academics/economics/sites/brown.edu/academics/economics/files/uploads/1996-32.pdf>
- Gómez, J. J. (2001). Vulnerabilidad y medio ambiente. *Seminario Internacional. Las Diferentes Expresiones de La Vulnerabilidad Social En América Latina Y El Caribe*, 1–36.
- González, Y. O., Morejón, M. P., Y Gómez, P. I. (2013). Clínica y epidemiología de las infecciones respiratorias agudas en pacientes de 0-14 años Clinics and Epidemiology of acute respiratory infections in patients from 0 to 14 years old. *Rev. Ciencias Médicas. Ene.-Feb, 17(171)*, 49–6249. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/rpr/v17n1/rpr06113.pdf>
- Groisman, F., & Sconfienza, M. E. (2014). Una aproximación al desaliento laboral en Argentina. *Cuadernos Del CENDES*, 31(87), 87–106.
- Gutiérrez, A. B. (2007). *Pobre como siempre...Estrategias de reproducción social en la pobreza* (1a ed.). Córdoba: Ferreyra Editor.
- Gutiérrez, A. B. (2012). Reflexiones en torno al análisis de las redes sociales en la pobreza. (Spanish). *Reflections on the Analysis of Social Networks in Poverty. (English)*, 27(76), 149–188. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v27n76/v27n76a5.pdf>
- Gutiérrez, E., & Gonzalez, F. (2017). Vulnerabilidad y Exclusión social. Un análisis de la situación en el aglomerado Posadas durante el período 2006-2016. *XII Jornadas de Sociología*. Recuperado de http://jornadasdesociologia2017.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/ponencia/562_52.pdf
- Hernández Pedreño, M. H. (2010). El estudio de la pobreza y la exclusión social. Aproximación cuantitativa y cualitativa. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 24(3), 25–46.
- Herrero, V., y Peláez Leandro González, E. (2007). Vulnerabilidad social , rezago y deserción escolar en el Gran Córdoba (Argentina) 2001. *IX Jornadas Argentinas de Estudios de Población. Asociación de Estudios de Población de La Argentina*, 26. Recuperado de <https://www.academica.org/000-028/39.pdf>
- Ibañez Martin, M. M., y London, S. (2017). Medición de la exclusión social: su relación con la desigualdad y la pobreza. Observaciones para Argentina. *XXI Congreso ALAS Uruguay*.
- INDEC. (2003). ENCUESTA PERMANENTE DE HOGARES (EPH). CAMBIOS METODOLÓGICOS.
- INDEC. (2010). INDEC - CENSO NACIONAL DE POBLACION, HOGARES Y VIVIENDAS 2010 - Cuestionario Ampliado Procesado con Redatam+SP, CEPAL/CELAD.
- Infante Roldán, M., y Letelier Gálvez, E. (2013). Documento de proyecto La alfabetización de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe: análisis de los principales programas. *CEPAL*, 1–43. Recuperado de

- http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4102/1/S2013605_es.pdf
- Iriarte, A. (2003). La nueva cuestión social en la Argentina: alternativas recientes en políticas sociales. *Debates Latinoamericanos*, 5to.
- Jiménez Ramírez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 173–186. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000100010>
- Katzman, R. (1995). Encuestas de hogares: Su utilidad para el diseño de políticas educativas en contextos cambiantes. *CEPAL*.
- Katzman, R. (2000). Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social. *BID-Banco Mundial-CEPALIDEC*, 23(3), 275–301. <https://doi.org/10.1111/j.1442-2018.2011.00643.x>
- Labrunée, M. E., y Gallo, M. E. (2005). Vulnerabilidad social: el camino hacia la exclusión. *Trabajo Decente: Diagnóstico Y Aportes Para La Medición Del Mercado Laboral Local. Mar Del Plata, 1996-2002*, 133–153. Recuperado de <http://nulan.mdp.edu.ar/716/1/01207f.pdf>
- Lafuente Lechuga, M., y Faura Martínez, U. (2012). Estudio de la vulnerabilidad a la exclusión social por Comunidades Autónomas en España (2005-2009). *Investigaciones Regionales*, 23, 105–126.
- Larrañaga, O. (2007). *La medición de la pobreza en dimensiones distintas al ingreso*. Recuperado de <http://www.cepal.org/deype/publicaciones/xml/7/32087/LCL2785e.pdf>
- Lentini, M., y Palero, D. (1997). El hacinamiento: la dimensión no visible del déficit habitacional. *Boletín INVI*, 31(12), 23–31. <https://doi.org/10.4067/INVI.V12I31.220>
- Lis, D., y Vecslir, L. (2010). Desindustrialización y desempleo en la Argentina contemporánea: efectos sobre la estructura social. In *Introducción a la Sociología* (2da ed., pp. 151–174). Bahía Blanca: EDIUNS.
- London, S. (2010). *Desarrollo y Evolución Economicos: discusión conceptual . Notas para la cátedra de Desarrollo económico* (1a ed.). Bahía Blanca: EDIUNS.
- Lopez, C., y Safojan, R. (2013). Un análisis multidimensional de la pobreza: evidencia reciente de las regiones de Argentina. *Revista de economía política de Bs. As.*, 12(7), 9–44.
- López, N. (Coordinador). (2008). Observaciones metodológicas. En SITEAL (Ed.), *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2008* (1a ed., p. 216). Buenos Aires. Recuperado de http://www.siteal.ipe.unesco.org/sites/default/files/informe_2008_-_observaciones_metodologicas.pdf
- López Pardo, C. M. (2007). Concepto y Medición de la pobreza . *Revista Cubana de Salud Pública*, 33(4). <https://doi.org/10.1590/S0864-34662007000400003>
- Lo Vuolo, R. M. (2007). Argentine: les leçons de la sortie de crise. *Revue Tiers Monde*, 189(1), 13. <https://doi.org/10.3917/rtm.189.0013>
- Mancero, X. (2010). Método de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI). *Curso Técnico de Medición Multidimensional de La Pobreza Y Sus*

- Aplicaciones (CEPAL)*, 27. Recuperado de http://interwp.cepal.org/mmp/pres/7_NBI_AL.pdf
- Ministerio de Economía y Finanzas públicas. (2005). Los Años '90: La Acentuación de la Exclusión y La Pobreza. En *Empleo e Ingresos en el Nuevo Contexto Macroeconómico. Marzo de 2005*. Ministerio de Economía y Finanzas. Recuperado de http://www.mecon.gov.ar/analisis_economico/nro3/capitulo1.pdf
- Minujin, A. (1999). La gran exclusión? vulnerabilidad y exclusión en América Latina. En D. Filmus (Ed.), *Los noventa Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo*. (Vol. III, p. 273). EUDEBA-FLACSO.
- Minujin, A., y López, N. (1994). Nueva pobreza y exclusión. El caso Argentino. *Nueva Sociedad*, (131), 88–105.
- Muñoz Izquierdo, C. (2009). Construcción del conocimiento sobre la etiología del rezago educativo y sus implicaciones para la orientación de las políticas públicas: la experiencia de México. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 7(4), 29–45. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art1.pdf>
- Ñanculeo Raguileo, M. A. (2014). *Construcción de un Índice de Vulnerabilidad Social para Estudiantes Preescolares de Establecimientos Subvencionados de Chile*. Universidad de Concepción. Recuperado de http://repositorio.udec.cl/bitstream/handle/11594/1572/Tesis_Construccion_de_un_indice_de_Vulnerabilidad.Image.Marked.pdf?sequence=1
- Paugam, S. (1998). Les formes contemporaines de la pauvreté et de l'exclusion. Le point de vue sociologique. *Genèses*, 31(1), 138–159. <https://doi.org/10.3406/genes.1998.1516>
- Perona, N., Crucella, C., Rocchi, G., y Robin, S. (2001). Vulnerabilidad y Exclusión social. Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares.
- Quiles, T., y Petetta, D. (2000). Aplicación del abordaje de las necesidades básicas insatisfechas en Buenos Aires y San Pablo. *Quinto Taller Regional Sobre La Medición de La Pobreza: Métodos Y Aplicaciones (BID)*, 179–195. Recuperado de <http://www.cepal.org/deype/mecovi/docs/TALLER5/14.pdf>
- Raus, D. M. (2011). Desarrollo y democracia: el estado de la relación post-reformas. *Estudios Económicos*, XXIX(Nº58), 63–93. Recuperado de <http://bibliotecadigital.uns.edu.ar/pdf/ee/v29n58/v29n58a04.pdf>
- Salvia, A. (2017). *Desarrollo Humano e Integración Social en la Argentina Urbana 2010-2016*. (Educa, Ed.) (1a ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Salvia, A., Bonfiglio, J. I., y Vera, J. (2014). Nota de investigación. Las cifras de la pobreza y la importancia de una medición multidimensional. *Barómetro de la deuda social argentina*, 201–222.
- Santos, M. E. (2014). El índice multidimensional y trampas de pobreza en el Cono Sur The Multidimensional Poverty Index and Poverty Traps in the Southern Cone. *Revista Problemas Del Desarrollo*. [https://doi.org/10.1016/S0301-7036\(14\)70877-6](https://doi.org/10.1016/S0301-7036(14)70877-6)

- Santos, M. E., y Villatoro, P. (2016). A Multidimensional Poverty for Latin America. *Review of Income and Wealth*.
- Serna, M. (2012). Exclusión y vulnerabilidad social: qué hay de nuevo en los debates contemporáneos. In *Vulnerabilidad y exclusión. Aportes para las políticas sociales* (p. 262). Montevideo: UdelaR. FCS-DS : Mides. Recuperado de http://www.clacso.org.ar/libreria_cm/archivos/pdf_33.pdf#page=169
- Serrano, C. G., Malo, M. Á., y Cabrero, G. R. (2000). Un intento de medición de la vulnerabilidad ante la exclusión social, 00–13. Recuperado de <http://digital.csic.es/bitstream/10261/1517/1/dt-0013.pdf>
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina [SITEAL]. (2010). El analfabetismo en América Latina, una deuda social. *Dato Destacado 18, 27*. Recuperado de http://www.siteal.org/sites/default/files/siteal_datodestacado20130218.pdf
- Sobol, B. N. (2005). Los diversos significados de la exclusión social. *Centro de Estudios Sociales-UNNE*. Recuperado de <http://www.unne.edu.ar/unnevieja/Web/cyt/com2005/1-Sociales/S-029.pdf>
- Soriano Díaz, A. (2000). Políticas y economía en la exclusión social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (6–7), 21–32. Recuperado de <http://www.uned.es/pedagogiasocial.revistainteruniversitaria/pdfs/02-06-07/02-soriano.pdf>
- Tabera, M. N., y Mansilla, H. (2009). Vulnerabilidad Social y Educacion. *Informe Especial N°3 Sistemación de Datos Para El Diseño Y Evaluación de Políticas Públicas*, 11. Recuperado de <http://senaf.cba.gov.ar/wp-content/uploads/N-3-informe-Especial-Vulnerabilidad-social-y-Educacion1.pdf>
- Todaro, M., y Smith, S. C. (2011). *Chapter 5: Poverty, Inequality and Development. Economic Development* (11va.). Pearson.
- Trujillo, L. (2017). La Argentina kirchnerista: Alcances y límites de una experiencia democrática sobre la distribución del ingreso (2003–2015). *Polhis. Revista Latinoamericana*, 16(46), 99–126. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/305/30551302006.pdf>
- Vilas, C. (2016). Política, Estado y clases en el kirchnerismo: una interpretación. *Realidad Económica*, 305(305), 33–63. Recuperado de <http://www.iade.org.ar/system/files/articulos/4vilas.pdf>
- Vuolo, R. Lo, Barbeito, A., Pautasi, L., & Rodríguez, C. (1999). *La Pobreza... de la Política contra la Pobreza*. Recuperado de http://www.ciepp.org.ar/images/ciepp/libros/pobreza_2da_edicionb.pdf

AVANCES DE INVESTIGACIÓN- ENSAYO

Murgas estilo porteño, resistencias y disputas culturales en la ciudad de Mar del Plata

Argentine carnival celebration, resistance and cultural disputes in Mar del Plata city

Nayla Pisani

(UNMDP) - pisani.nayla@hotmail.com

Resumen:

Las murgas estilo porteño pertenecen a un género artístico que combina percusión, danza, música y festejo de carnaval. Son un fenómeno de la cultura popular argentina que puede encontrarse en todas las provincias del país y proponen y realizan un tipo particular de celebración de carnaval que reúne influencias artísticas muy variadas. Nuestro interés general se centra en descubrir cómo este tipo de agrupaciones se posicionan como contestatarias o alternativas con respecto al modelo hegemónico de *hacer cultura* y *hacer política* (tanto desde la posición de dominancia como desde la propia resistencia). Como intentaremos demostrar a continuación, en el marco de un acceso desigual al consumo de la educación, la cultura y más específicamente el carnaval, la murga genera estrategias distintivas de apropiación vinculadas a la organización de una sociedad civil murguera marplatense y a la alegría.

Palabras clave:

Murga Estilo Porteño – Subalternidad – Resistencia Cultural – Alegría

Abstract:

The *murga* is an Argentine musical genre composed of people that is organized to combine percussion, dancing, music and carnival celebration. They are part of the Argentine popular culture and can be found throughout the country. They perform a particular type of carnival celebration that is influenced by a lot of arts. Our main objective is discovering how can the *murga* be contestants or political alternatives in the hegemonic structure that determinates what is to do the right kind of culture and politics. As we will try to show next, the *murga* creates alternatives strategies to appropriate some cultural goods that are inserted in an inequable structure. We refer to a local civil association of *murga* that proclaims the carnival as a social right. Likewise, we refer to happiness and joy as another alternative strategy of subalternity.

Keywords:

Argentine Carnival – Subalternity – Culture Resistance – Joy

Fecha de recepción: 10 de abril de 2018

Fecha de aprobación: 27 de agosto de 2018

Murgas estilo porteño, resistencias y disputas culturales en la ciudad de Mar del Plata³⁴

Introducción

Las murgas estilo porteño se definen como un género artístico que proviene de la cultura popular argentina y combina percusión, danza y música. Puede hallarse en todas las provincias del país y proponen y realizan un tipo particular de celebración de carnaval que reúne influencias artísticas muy variadas. Su estética y sus prácticas expresan toda una trayectoria histórica vinculada a lo social, lo económico y lo cultural. Representan una obra artística que se construye por actores diversos, provenientes, en su mayoría, de sectores populares³⁵. Asimismo, se trata de agrupaciones heterogéneas dentro de su especificidad y pueden apreciarse distintos estilos de hacer murga porteña tanto a nivel artístico como organizativo. Esta variación puede relacionarse con la zona geográfica de la que se trate o con el desarrollo histórico particular. Nuestro interés está puesto en la peculiaridad de la ciudad de Mar del Plata.

La génesis de este estilo es una construcción histórica que reúne numerosas y diversas influencias. Santiago Bilbao (1962) identifica a las murgas como un fenómeno que surge a partir de la declinación de las comparsas de carnaval, con una impronta de género despreciado por los sectores culturales de elite. Señala cuatro tipos de comparsas que anteceden a las murgas: las de blancos disfrazados de negros, las políticas, las gauchescas y las de estilo europeo (que a su vez, se clasifican en orfeones, agrupaciones de carácter y agrupaciones porteñas). Dentro de esta clasificación, son las *de carácter* aquellas que, más que las otras, influyen y se continúan en las murgas estilo porteño del siglo XX. Los aspectos más sobresalientes de este tipo de

³⁴ Este trabajo es una reelaboración y corrección de conceptos desarrollados en mi tesina de grado presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Licenciatura en Sociología de la Universidad Nacional de Mar del Plata

³⁵ Este concepto sumamente polisémico lo planteamos en relación a la subalternidad. Pablo Alabarces y Valeria Añón (2008) en particular arrojan una definición de lo popular entendido como subalterno que no evade cuestiones como el conflicto, el poder y la desigualdad ni naturaliza ni cristaliza a los sujetos en ellas. A su vez, requiere de la integración de las múltiples articulaciones jerárquicas que permite esta noción de subalternidad y la aceptación del hecho ineludible de que la dominación se reproduce en los implacables medios de comunicación pero que también, como contracara, allí se pueden leer pliegues, fisuras e intersticios por parte de los subalternos.

agrupaciones que hasta la actualidad se reivindican son un énfasis depositado en lo pintoresco y circunstancial del momento, una calidad musical y artística poco pretenciosa y desprofesionalizada y la orientación a llamar la atención a través del humor y la originalidad, la gracia y las bromas. A pesar de dicha impronta europea notable, en este periodo primario también reciben una fuerte influencia cultural de grupos afrodescendientes, particularidad visible en el estilo de percusión y de danza. Asimismo, con el correr del tiempo los grupos no dejan de introducir variaciones diversas en lo musical, lo escenográfico y lo relacionado con la danza.

A nivel general, este artículo pretende reflexionar sobre la posición relacional construida entre el género artístico que seleccionamos (el cual consideramos como propio de la cultura popular) y los modelos hegemónicos de *hacer cultura* y *hacer política*. Para tal fin, procuramos indagar sobre algún/os intersticio/s empírico/s específico/s que permitan dar cuenta del carácter de dicha construcción a partir del análisis de prácticas murgueras de agrupaciones marplatenses. Por último, buscamos interpretar los significados que los/as murgueros/as elaboran en relación a dichos intersticios.

Para cumplir tales cometidos, comenzamos con un recorrido teórico que aborda el debate sobre las relaciones entre culturas populares y culturas hegemónicas en un nivel más general para luego profundizar sobre producciones académicas más específicas orientadas al género murga. Más adelante, exponemos los hallazgos empíricos y sus significados atribuidos a partir de la elaboración y el desarrollo del trabajo de campo basado en entrevistas en profundidad y observaciones con participación.

Al respecto de esto último, consideramos apropiado un análisis de tipo cualitativo cuyo trabajo de campo comienza con los primeros acercamientos en agosto de 2015 luego de haberse seleccionado una agrupación local, que abre las puertas a todo este mundo de festividad y resistencia, en función de su larga trayectoria (Los Murguientos de Villa Primera). En particular nos enfocamos en dos técnicas de investigación clásicas: observación y entrevista en profundidad. Con respecto a la primera, a partir de la lectura de *El salvaje metropolitano* (2004) de Rosana Guber, resolvemos centrarnos en la participación, que hace referencia a compartir y practicar la reciprocidad de sentidos del mundo social. Esta decisión implica alejarse de la caracterización clásica de observador externo puesto que, muchas veces, remite a un paradigma de investigación positivista, supuestamente neutral y objetiva. Además, la observación no es una captación inmediata y verídica de la realidad, sino una elaboración reflexiva teórico-empírica que construye el investigador en el vínculo con sus informantes. Por

este motivo, para este trabajo se adecúa mejor el lugar de *participante observador*, que supone desempeñarse en uno o varios roles locales, habiendo explicitado el objetivo de hacer investigación.

A raíz de ello, desde los primeros encuentros con la agrupación Murguientos se participa en sus prácticas cotidianas e incorpora un saber propiamente murguero como la danza. Al mismo tiempo, se asiste a una gran cantidad de ensayos, espectáculos, reuniones y fiestas que éste y otros grupos organizan. Con respecto a la segunda técnica, han sido realizadas siete entrevistas en profundidad a algunos miembros de Murguientos y también de otras agrupaciones, todos/as escogidos por su representatividad y trayectoria en el ámbito. El motivo de dicha elección es intentar obtener una aproximación más representativa de las agrupaciones murgueras de nuestra ciudad.

1. Subalternidad y resistencia

Uno de los exponentes teóricos centrales en la etapa fundacional del debate sobre subalternidad, dominación y hegemonía es el intelectual italiano Antonio Gramsci (2000). En su planteo, el lugar subordinado que ocupan los subalternos no es producto de una plena coerción o imposición sobre ellos sino de una relación hegemónica que supone el consenso de su parte y que también admite la creación de instancias o espacios contrahegemónicos que buscan resistir o al menos cuestionar esas posiciones. Sin embargo, el autor caracteriza la historia de estos sectores como disgregada, parcial y episódica, lo cual, como consecuencia, prolonga la condición de subalternidad a pesar de la unificación y organización de iniciativas de rebeldía. Aun así, tal como afirma Massimo Modonesi (2012) en un artículo en el que se despliega este debate, ella es el punto de partida de cualquier proceso de conflicto y emancipación. Por lo tanto, la relación hegemónica es siempre conflictiva y nunca mera imposición.

Si bien debemos reconocer que las reflexiones de Gramsci se orientan a la teorización sobre la relación entre consenso y coerción en los estados modernos, su lógica permite reflexionar sobre relaciones de poder siempre cambiantes, versátiles y variables según el contexto donde tenga lugar. Este camino teórico es continuado y reformulado por otros autores/as, como el caso de Raymond Williams (1997) quien amplía el concepto de cultura cuando lo proyecta como proceso social total estructurado en función de ciertas creencias, valores y significados específicos distribuidos en relaciones de poder. Otorgar la característica de proceso a la cultura (y más aún, proceso hegemónico) implica una profundidad conceptual mayor en la que coexisten formas hegemónicas

junto a otras opuestas o alternativas subalternas significativas que se controlan, transforman, mantienen e incluso incorporan.

Al respecto de la temática de la subalternidad y las culturas populares existe una gran cantidad de bibliografía proveniente de diversas corrientes como las ya presentadas muy escuetamente en los párrafos anteriores³⁶. Ahora bien, decidimos incorporar en nuestra base teórica principal autores nacionales puesto que encontramos en ellos aproximaciones más actualizadas y pertinentes al objeto de estudio que escogimos.

Uno de los principales exponentes es Pablo Alabarces (2008), sociólogo argentino especializado en culturas populares, quien describe una recurrencia en las diferencias y contradicciones de las prácticas de los grupos subalternos, por lo cual, afirma que hay una imposibilidad de hablar de resistencias populares como un concepto generalizador y abstracto pero sí de ciertos ejes articuladores. A través del estudio de las relaciones entre rock, fútbol, plebeyismo y cultura popular advierte que la tarea del analista debe orientarse a

Reponer la continuidad de una cultura, aún conscientes de sus diferencias y desigualdades, para recolocar lo popular (...) en el territorio complejo y en disputa constante de lo simbólico, en relación contrastante y en lucha permanente por la hegemonía (p.2).

Alabarces concibe a la subalternidad de manera amplia: en sentido político, de clase, de género, de etnia o denominando cualquier tipo de situación minoritaria. En este punto, el concepto de resistencia

³⁶ Por ejemplo, la corriente india denominada *Subaltern Studies* o Escuela de Estudios Subalternos, surgida en la década de los '80 y encabezada por el historiador Ranajit Guha. A grandes rasgos, Modonesi (2012) la describe como una perspectiva gramsciana cuyo objetivo principal es el relevamiento y la revelación del punto de vista de los subalternos negado por los estatismos coloniales del nacionalismo indio y del propio marxismo. Asimismo, se encuentra una vertiente sucesora que emerge en América Latina a partir de los años '90 que propone una nueva agenda política y académica que reivindica al subalterno desde una perspectiva crítica a paradigmas de gran peso como el marxismo, el dependantismo o la teoría de la modernización puesto que los considera limitados y atrapados en concepciones elitistas (Guillermo Bustos, 2002). El Grupo de Estudios Latinoamericanos Subalternos le otorga principal importancia a cuestiones vinculadas con las democracias post-dictatoriales, los conceptos de nación y otras realidades particulares como la organización colonial del territorio. A pesar de su importancia, solamente mencionamos estos aportes y abogamos por otros más cercanos en el tiempo y el espacio.

admite la posibilidad del desarrollo de acciones subalternas interpretables como destinadas a señalar la dominación (nombrarla y hacerla consciente) o modificarla (desarrollar prácticas alternativas para producir nueva hegemonía). En este contexto, el autor considera que las producciones musicales pueden pensarse como espacios simbólicos de resistencia político-cultural. Sin embargo, el género de murga estilo porteño excede el grado de producción musical porque se conforma por otras materialidades expresivas que, por ejemplo, cargan de significación a la vivencia del festejo (Guimarey, 2007) por lo que puede ser considerado como espacio de resistencia artístico más amplio.

Otro de los exponentes más importantes es el antropólogo argentino Néstor García Canclini (2004), quien aporta una interpretación provechosa cuando introduce el consumo en articulación con la resistencia para indicar la existencia de ciertos antagonismos que se ubican fuera de la producción y la lucha de clases (los sexuales, étnicos, urbanos) y que antes no eran visibles. Las demandas surgidas en el consumo y la vida cotidiana quedan representadas por movimientos extrapartidarios, que generan una relación no convencional entre cultura y política. El crecimiento de estos movimientos *atípicos* se da en países en crisis de hegemonía o reciente dictadura, donde el descontento generalizado se expresa en irrupciones múltiples (como los movimientos musicales o teatrales). Además, caracteriza a estos movimientos como promotores de formas independientes y organizaciones horizontales. En este sentido, hemos podido observar que los grupos de murga estilo porteño presentan características muy similares en cuanto a su lógica de organización y también a su *performance*³⁷ callejera de festejo y protesta.

Ahora bien, en otra oportunidad, García Canclini (1987) alerta sobre una interpretación rígida y parcial de las culturas populares en relaciones de disputa. Una marcada polarización hegemonía/subalternidad puede provocar que cada término se sustancialice, con lo cual, por ejemplo, la cultura popular es caracterizada por una capacidad casi congénita de oponerse a los dominadores (en cualquier diferencia se cree ver una impugnación). Al respecto, los autores Claude Grignon y Jean-Claude Passeron (1989) señalan el peligro de la sociología populista que le adjudica a la dualidad entre estilo de vida de las clases populares y estilo de vida de las clases dominantes la oposición de *lo auténtico* y *lo artificial* respectivamente. Al revés, en el caso de una postura miserabilista en la

³⁷ Aludimos al concepto que Richard Bauman (1992) elabora sobre la *performance* o actuación, a la cual define como un modo de comunicación estéticamente marcado y realzado, enmarcado espacial y simbólicamente y puesto en exhibición para que un público la observe o participe en ella.

descripción de las clases populares, según la cual éstas tienen un margen casi nulo de ejercicio simbólico, resulta fundamental tener presente que las propiedades de una fracción de clase popular se definen (en reciprocidad unas con otras) como un sistema de relaciones entre ventajas y desventajas, restricciones y recursos. En ese mundo de propiedades sus rasgos son equivalentes en cierto grado y acondicionarse al ambiente y las condiciones de vida para las clases populares implica jugar con la ambivalencia: *arreglárselas* es tratar de transformar las restricciones en recursos.

En definitiva, tanto si se las considera como poseedoras de una potencialidad *auténticamente* impugnadora o como figurantes disminuidas en el espacio simbólico se puede volver difícil reconocer la interpenetración entre las clases hegemónicas y las clases populares y la realidad ambivalente que produce la mezcla entre ambas. Por lo tanto, resolvimos analizar el potencial de resistencia (siempre relacional con lo hegemónico) que los grupos de murga ejercen en sus prácticas en términos de intersticios o momentos. Nicolás Aliano (2010) esclarece esta idea a partir de la obra de Alabarces y María Graciela Rodríguez (2008) y postula que para entender y abordar lo popular desde la condición de subalternidad hay que buscar, justamente, fisuras e intersticios, es decir, lugares donde la cultura popular deja ver una oposición y se afirma como subalterna.

Dentro de la bibliografía específica hallamos algunos ejemplos, en su mayoría tesinas de grado de otras universidades nacionales (Allegrucci, 2010; Pozzio, 2003) que enaltecen rasgos contrahegemónicos de las prácticas murgueras de forma algo exagerada. En contraste, nuestro planteo busca un retrato que incluya matices, limitaciones y, por supuesto, victorias ganadas.

Ahora bien, otras producciones académicas puntualizadas presentan algunas recurrencias esclarecedoras que colaboran en contestar parte de nuestra pregunta de investigación principal. Aunque claramente existan salvedades importantes entre algunos/as autores/as (Santiago Bilbao, 1962; Carolina Tytelman, 2003; Carlos Morel, 2005; Alicia Martín, 2011; Salvatore Rossano, 2012)³⁸ tales como la variación

³⁸ Desde una perspectiva histórica, Bilbao (1962) identifica al origen de las murgas de Buenos Aires a partir de la declinación de las comparsas de carnaval como un género despreciado por los sectores culturales *de elite*. La antropóloga Martín (2011) tiene una prolífica producción de bibliografía sobre el tema pero podemos destacar uno de sus trabajos en el que examina los procesos de invisibilización de la fuerte injerencia afrodescendiente en las agrupaciones de carnaval de Buenos Aires. Desde el campo de la filosofía, Carlos Morel (2005) explica la transformación que experimentan las murgas en la década de los '90 que dejan de ser productos culturales periféricos y residuales y se consolidan

en su objeto de estudio y el abordaje analítico, ellos/as coinciden con la existencia de un cierto desdén y menosprecio por parte de sectores dominantes hacia el género de murga estilo porteño basados en prejuicios de clase y raza. En particular, se destaca el trabajo del etnomusicólogo Salvatore Rossano (2012) quien explica, a partir del análisis de diversos artículos de prensa de medios de comunicación hegemónicos en articulación con la experiencia subjetiva del ruido y del sonido, este fuerte rechazo y desprecio hacia la producción artística murguera en la ciudad de Buenos Aires. En el artículo afirma que “la prensa durante años ha apoyado a menudo un tipo de escucha (*prejuiciosa, clasista*) denigrando, en muchas ocasiones, las actividades musicales de las agrupaciones carnavaleras e infravalorando el sonido del bombo de murga” (p. 187).

En síntesis, en función de la bibliografía consultada y del trabajo de campo realizado señalamos que la reflexión sobre el vínculo entre el género artístico de murga estilo porteño y las formas culturales hegemónicas no puede ser ajena a la estructura problemática, compleja y estratificada de los bienes culturales, simbólicos y materiales en la que lo popular no es justamente lo hegemónico (Pablo Alabarces, 2008). Por lo tanto, el género de murga estilo porteño ocupa una posición de subalternidad cargada de desigualdades y restricciones desde la que, al mismo tiempo, elabora construcciones alternativas que señalan y, en buena medida, intentan modificar su relación de dominación. Los siguientes apartados están dedicados a contestar qué es lo que empíricamente hacen para ello y qué significados les atribuyen a estas prácticas.

2. M.O.M.O. y CarMa

Antes de continuar, estimamos conveniente aclarar a qué nos referimos con la palabra curso. De forma muy sencilla, un curso es el festejo de carnaval por excelencia que las murgas realizan durante la época estival y, en menor medida, el resto del año. La característica principal es la ocupación de un espacio público como una calle, avenida, parque, plaza que la murga organizadora se encarga de decorar y ambientar. El otro rasgo es la oferta de diversos espectáculos en los que la murga estilo porteño tiene un lugar protagonista pero también integra otro tipo de géneros musicales como el rock y la cumbia,

como práctica cultural viva y emergente. En la misma línea, Tytelman (2003) reconstituye históricamente el vínculo polémico entre formas y agrupaciones de festejos de carnaval y el Estado (referido al gobierno de la ciudad de Buenos Aires) que toma la forma de un reflejo de contradicciones profundas de la sociedad porteña.

actividades circenses o humorísticas y disciplinas artísticas como el folclore. En general, estos eventos incluyen la disposición de puestos de venta de comida, artesanías o espumas y son, al menos en nuestra ciudad, de acceso libre y gratuito. Cada grupo debe gestionar anualmente los permisos y algunas comodidades o requisitos para poder llevarlo a cabo.

Ahora bien, Carolina Tytelman (2003) realiza una reconstrucción histórica de los constantes intentos, por parte del Estado argentino, de limitar, *civilizar* o prohibir ciertos aspectos de los festejos o incluso a ellos en su totalidad. La prohibición dictatorial del festejo del carnaval del año 1976 resulta ser un punto de inflexión para las murgas estilo porteño que, una vez restituida la democracia en 1983, comienzan a promover el reclamo por el acceso a la fiesta de carnaval como un derecho social básico y por la habilitación de permisos para emplear la vía pública para tal fin.

Son los grupos de murga de la ciudad de Buenos Aires los que, por primera vez, comienzan a organizarse colectivamente para introducir el reclamo en la agenda pública. En particular, nos referimos a un evento que tuvo su origen en la ciudad de La Plata en 1998 y que se realiza hasta la actualidad bajo el nombre de *Marcha Carnavalera*, de la que participan murgas de todo el país. Poco tiempo antes de que comience a constituirse esta acción conjunta y a raíz de numerosas reuniones y negociaciones entre dirigentes de murgas de larga trayectoria y el gobierno de la ciudad de Buenos Aires dirigido por Fernando de la Rúa, se sanciona una ordenanza³⁹ que posiciona a las actividades carnavalescas de ese territorio como patrimonio cultural inmaterial, por lo cual el acceso y la utilización de los espacios públicos son ampliamente facilitados. Asimismo, como consecuencia, las prácticas murgueras adquieren paulatinamente un estatus de difusión, legitimidad y reconocimiento social equiparable a, por ejemplo, el género musical del tango, abandonando una posición de histórico relegamiento.

Ambos sucesos son los principales antecedentes históricos del país que vinculan a las murgas y sus prácticas con el ámbito formal del Estado, la patrimonialización y la protesta social. Carlos Morel (2005), investigador del CONICET especializado en el tema, es quien estudia estos procesos y describe la transición que experimentan las murgas como producto culturalmente periférico y residual (en términos de

³⁹ Ordenanza 52.039/97. Art. 1: (...) se declara patrimonio cultural la actividad que desarrollan las asociaciones/agrupaciones artísticas de carnaval (centro murgas, comparsas, agrupaciones humorísticas, agrupaciones rítmicas y/o similares), en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires.

Raymond Williams) a práctica cultural viva y emergente. Afirma que, para que ello suceda, se actualizan sentidos, valores y prácticas en su espacio cultural. En particular, señala a la Marcha Carnavalera como un momento de disputa clave para dilucidar sentidos que permanecen ocultos y como punto de inflexión que le otorga a las murgas, por primera vez, legitimidad y reconocimiento público a partir del novedoso estatus de patrimonio cultural. Por otra parte, el reclamo orientado a la restitución de los feriados de carnaval logra imponerse de tal forma que en 2011 se sanciona el marco legal⁴⁰ que prevé a los días lunes y martes⁴¹ de carnaval como no laborales. Como resultado, el consumo de este bien cultural como derecho social básico es disputado también por organizaciones colectivas murgueras de otras ciudades como Mar del Plata.

El único antecedente académico local sobre esta temática (Valeria Witkin, 2006) explica la trayectoria histórica de los festejos de carnaval desde la década del '20 hasta mitad de la primera década del siglo XXI. En líneas generales, afirma, la particularidad de Mar del Plata se vincula (notoriamente en las primeras décadas de festejos) a su rasgo de ciudad turística, con lo cual, además de la participación de agrupaciones carnavalescas se celebraban bailes, desfiles de carrozas y autos, juegos de agua y disfraces durante la época estival. Finalmente, a partir de los años '60 los carnavales marplatenses entran en una decadencia que culmina con la prohibición dictatorial de 1976. Tiempo después, a fines de la década de los '90, las murgas estilo porteño marplatenses comienzan a resurgir con un estilo diferente al de la ciudad de Buenos Aires, el cual se encontraba mucho más consolidado y definido. Estos nuevos grupos locales se desarrollan en el contexto de la profunda crisis económica, social y política de comienzos de siglo y se conforman, según Witkin y también algunos/as de los/as entrevistados/as, en su mayoría por jóvenes y adolescentes provenientes de sectores medios y bajos empobrecidos por la erosión del periodo neoliberal y el estallido de la crisis del 2001.

⁴⁰ Decreto 1584/2010 sobre feriados nacionales y días no laborales: *se incorporan, además, como feriados nacionales al lunes y martes de carnaval. Estos feriados fueron establecidos a través del Decreto Ley N° 2446 del año 1956 ratificado por la Ley N° 14.667. Durante veinte años el carnaval, originalmente fiesta pagana de fertilidad agrícola y luego, desde la Edad Media, incorporada al Cristianismo, fue considerado como feriado nacional hasta el año 1976 en que fue eliminado del calendario de feriados.*

⁴¹ Las fechas de ambos feriados no son estables sino que varían año tras año, aunque siempre son los que preceden al Miércoles de Ceniza, primer día de ayuno de la Cuaresma.

Como se anticipa al comienzo del artículo, en cuanto a la búsqueda de intersticios empíricos que puedan dar cuenta del señalamiento y producción de nuevas hegemonías dentro del ámbito cultural, se encuentran dos asociaciones civiles que surgen en la localidad marplatense, específicamente organizadas desde el colectivo murguero, para representar y disputar sus intereses en relación a los festejos de carnaval. Este despliegue se produce debido a ciertas necesidades y problemáticas afines a la concreción de los cursos y ensayos. Nos referimos a la conformación de las sociedades civiles MOMO (Movimiento Originado por Murgas Organizadas) y CarMa (Carnavales Marplatenses). Clara es una de las primeras participantes de la murga *Los Murguientos* y describe el origen de la siguiente manera:

El carnaval es para el pueblo, aunque sea para *cagarse de risa* del murguero que se cae, que hace de payaso, que le dice algo. Es algo que uno exige en calidad de sociedad, de necesidad básica para algo que es público. Se pide una comodidad para el vecino, para que las horas que estás te brinden un baño. No pedimos que nos traigan un puesto y nos regalen espuma, estamos pidiendo algo básico: un baño, una ambulancia, un corte de calle prolijo donde no se te mande nadie, que haya tránsito, seguridad para estar más tranquilo por los tiempos que vivimos. Estas cosas mínimas tampoco se brindan. Ni siquiera limpieza, termina el curso y nosotros limpiamos. Estaría buenísimo terminar y que otro lo limpie, porque la sociedad paga para eso, para que la calle esté limpia. Y no es que nosotros los murgueros salimos a tirar espumas. Ellos se estuvieron divirtiendo, los mismos vecinos del barrio. Como murgas organizadas es más fácil decir *queremos 8 cortes de calle*, pero no quiere decir que vayas y pidas cosas locas como bombos o telas o zapatillas.

En primer lugar, es pertinente mencionar la pregunta científica acerca del papel de la fiesta y la diversión en las sociedades para comenzar la reflexión sobre la instancia empírica que identificamos. Por ejemplo, Pedro García Gómez (1990) analiza la estructura y función de las fiestas y concluye que además de ser un espacio de satisfacción de necesidades biopsicológicas básicas (afecto, amor, comida, acción sexual) también posibilita el cumplimiento de necesidades psicosociales, simbólicas, que proporcionan un hondo sentimiento de integración y autoidentificación. De esta manera, afirma que cada acto

festivo pone en funcionamiento un conjunto articulado de códigos que despiertan la experiencia de sentido a los que se le asignan significados plasmados en algún registro. En otras palabras, las acciones simbólicas llevadas a cabo o experimentadas en los actos festivos estimulan los sentidos y el intelecto provocando algún tipo de emoción. Declara que en estos espacios “lo social y lo individual se activan mutuamente, formando un circuito recursivo; se encauzan por la vía lúdica, o por la vía ritual; y a través de ellas va discurriendo todo el proceso de socialización con la adherencia a valores y a una visión global de lo real” (p.18). Sobre estas cuestiones volvemos más adelante. Sin embargo, por ahora nos son útiles para identificar la justificación que muchos/as murgueros/as construyen acerca de la asociación entre sus grupos y el Estado.

En las palabras de Clara subyace esta funcionalidad atribuible al festejo del curso como espacio de satisfacción de necesidades biopsicológicas y psicosociales básicas. Tanto para *cagarse de risa del murguero* o *divertirse tirando espuma* la murga crea y ofrece un espacio libre, gratuito y callejero para la comunidad. Por su parte, la organización colectiva permite interpelar al Estado y le exige, por un lado, la garantía de su realización pero también algunas facilidades que pueden suplir necesidades calificadas como básicas (fuerzas de seguridad que acompañen el evento, un corte de calle supervisado por personal municipal de tránsito, limpieza y baños químicos). Debe destacarse que en este fragmento y en otros encuentros ocasionales hallamos la idea de que las exigencias hacia el Estado por parte de varios/as murgueros/as están clasificadas de manera tal que pretenden evitar la concesión de algunos bienes durables que, desde su perspectiva, tienen un significado negativo asociado con una lógica subsidiaria o dependiente, como vestimenta o instrumentos.

Otra declaración que reafirma estas nociones es la que expresa Benjamín, actor clave entre nuestros entrevistados/as y fundador de la agrupación Los Murguientos:

Una vez, para hacer la bajada de luz estábamos uno sobre el otro y el Flaco Vega (miembro de la murga) arriba engancho los cables ¿Qué estamos haciendo? No podemos arriesgar la vida... ¿Cómo es esto? ¿A dónde tenemos que ir? ¿A EDEA? ¿Municipalidad? ¿Quién lo soluciona? Hay que solucionarlo. Hasta que llegamos a tener esa gimnasia de poder solucionar aparecieron otras cosas. Eso mismo nos llevó a la idea de que había que exigirle eso al municipio. Esa luz, ese corte de calle, SADAIC, los baños químicos, los seguros, de toda la

gilada que nos pedían no nos podíamos hacer cargo. Somos unos tipos que hacemos un corso... A plata de hoy serían como 50 mil pesos. Y de eso se tiene que hacer cargo el Estado. Y ahí lo peleamos. Y por eso se creó una organización de murga que es totalmente criticable (MOMO) pero igual funciona.

Si, entonces, se supone legítimo considerar al carnaval como un derecho social básico, ¿Cómo resuelven específicamente el reclamo hacia el Estado las murgas de Mar del Plata? Aproximadamente en el año 2007 surgen las mencionadas agrupaciones civiles murgueras MOMO y CarMa que fundan un vínculo con el gobierno municipal para obtener los beneficios de los que Benjamín y Clara hablan. Sin embargo, a diferencia de las murgas de la ciudad de Buenos Aires, aquí no fue necesario recurrir a métodos de protesta como la Marcha Carnavalera, sino que su conformación estuvo basada desde un principio en el diálogo y las reuniones recurrentes e insistentes entre murgueros/as y el gobierno municipal. Por lo tanto, puede caracterizarse a la interpelación murguera como de negociación por sobre la confrontación.

En particular, MOMO está integrada solamente por grupos de murga y se organiza en su interior en función de una lógica asamblearia y horizontal, característica que, como mencionamos, García Canclini le asigna a los nuevos movimientos disidentes. Por su parte, CarMa comparte los mismos ideales pero además de murgas incluye a otras agrupaciones de carnaval como las comparsas y se organiza a partir de una estructura jerárquica encabezada por un único líder dirigente. No obstante, debemos aclarar que la adhesión a las asociaciones es voluntaria y algunas murgas resuelven no incluirse en ellas, por lo que deben tramitar por su cuenta los beneficios y permisos.

Como resultado, la organización colectiva permite la obtención de ciertas concesiones como energía eléctrica y ayuda económica para solventar la infraestructura del sonido del corso. Más tarde, las autoridades municipales le otorgan en el año 2011 a las agrupaciones MOMO y CarMa la distinción de *Compromiso Social*⁴² y luego, en el 2017, las declara de *Interés Turístico*⁴³ con lo cual, no sólo se establece un reconocimiento patrimonial simbólico de sus actividades similar al caso de Buenos Aires sino que también se les conceden protecciones además de los beneficios ya señalados⁴⁴.

⁴² Ordenanza Municipal 20232 y 20233 (ver anexo).

⁴³ Resolución N° 31, 2017 (ver anexo).

⁴⁴ Aludimos a la garantía de la realización de los cursos durante la época estival para las murgas y comparsas que pertenecen a MOMO y CarMa a diferencia

La gimnasia de poder solucionar hace alusión al aprendizaje que experimentan los grupos marplatenses para crear sus propios espacios de resistencia subalterna sin otro tipo de antecedente local. En efecto, desde la creación de MOMO y CarMa los grupos pueden acceder más fácilmente a los requerimientos básicos que implica organizar un curso y proponer y disputar nuevas demandas, aunque la negociación muchas veces sea difícil.

De hecho, la contundencia y potencialidad de su resistencia pueden verse afectadas por distintos factores. Por ejemplo, los cambios de gestiones gubernamentales (que se inclinan por propiciar o no los festejos de carnaval) y la inestabilidad del contexto socioeconómico de la ciudad y el país, así como también los desacuerdos y conflictos que experimentan las organizaciones en su interior. De hecho, muchos/as entrevistados/as mencionan una cierta distancia y rivalidad entre MOMO y CarMa desde sus comienzos a pesar de compartir objetivos afines.

Justamente, de un vínculo problemático y siempre en disputa en el marco de la lucha por los bienes culturales es de lo que hablan los autores teóricos como Gramsci y Alabarces que mencionamos antes. Ambos, a pesar de la irrevocable distancia en el tiempo, el espacio y los objetos de estudio que enfocan, coinciden en que no hay una inmovilidad ni linealidad en las relaciones entre los sectores dominantes y los subalternos y que se trata más bien de pujas, conflictos, oposiciones, cooperaciones, negociaciones.

De todas maneras, la organización colectiva de las murgas marplatenses supone, por un lado, una toma de conciencia de ciertas desigualdades que, en palabras de Alabarces, señala su relación de dominación y también significa un intento inédito por modificarla en base a demandas que varían a lo largo del tiempo y que pueden provocar el surgimiento de nuevas interpelaciones y estrategias de negociación con los sectores dominantes.

3. Resistir con alegría

Una de las primeras veces que nos encontramos con el término es en un viaje organizado por el grupo *Los Pitucos de Villa del Parque* de la ciudad de Buenos Aires al que asistimos en el 2016 con Los Murguientos y del que participan otros de diversos lugares. La finalidad del viaje es concurrir a la *Marcha del Apagón* que comienza en la

de aquellas que se mantiene por fuera puesto que sus eventos siempre corren el peligro de ser *levantados* o cancelados durante su transcurso por las autoridades gubernamentales.

ciudad de Calilegua hasta El Libertador, Jujuy, hace 34 años, a la que asisten agrupaciones de todo tipo (movimientos sociales, partidos políticos, entre otros). El evento se denomina *Viaje a Jujuy por la memoria* y se realiza anualmente desde hace más de una década. En este caso, la consigna que el colectivo murguero propone (*resistir con alegría*) se refiere no solamente a la lucha por la *memoria, verdad y justicia* en un nivel más general sino también a otros reclamos y denuncias que señalan a la familia Blaquier (y por ende, al Ingenio Ledesma) como partícipe de crímenes de lesa humanidad, como explotadores de los campesinos que trabajan en las instalaciones del ingenio azucarero y como empresa contaminadora de la localidad y sus alrededores. De tal manera, la expresión se exhibe en panfletos, muros pintados, canciones, banderas y pancartas. A partir de ese momento comenzamos a otorgarle importancia a esta categoría plenamente nativa.

A medida que transcurre el trabajo de campo descubrimos que la alegría significa para una buena parte de murgueros/as un punto fuerte de resistencia y combatividad. Este hallazgo nos resulta en un primer momento algo contradictorio o ambiguo y nos surgen varios interrogantes ¿A qué se refieren exactamente con la alegría? ¿Es un sentimiento o un estado de ánimo? ¿Por qué puede representar a una práctica alternativa que propone nueva hegemonía? ¿Qué hay de combativo en eso? ¿Cómo la llevan a cabo en concreto las murgas? A medida que nos vamos planteando estos interrogantes, en nuestra labor la recurrencia emerge en numerosas ocasiones de manera espontánea.

Ahora bien, una de las primeras preguntas de la guía que elaboramos se refiere a la definición de murga que los propios murgueros/as construyen. A partir de este interrogante inicial comienza a emerger la cuestión de la alegría y se repite como constante en todas las entrevistas. Por ejemplo, en una de las primeras, David, que pertenece a la murga marplatense *Metete Pata*, manifiesta:

Y creo que la murga es que todos vayamos juntos a un mismo lugar, hacia la cultura, hacia la alegría. Pregonar eso, la alegría y el baile, el carnaval. Nosotros vamos años atrás y la murga es eso: eran los esclavos africanos que venían siendo esclavizados y tenían esa forma de festejo. (...) Esa fue la esencia de la murga. Pueden pasar muchos años pero la esencia no se tiene que perder. Y eso es combativo.

En sus palabras, la esencia de la murga es la alegría y proviene del mito⁴⁵ de la relación esclavista en la sociedad argentina del siglo XVIII que según muchos murgueros/as explica el origen del género. De esta manera, en este y en otros discursos la alegría posibilita el sentimiento de liberación y escape (aunque sea momentáneo) de la dependencia y el sometimiento. Por otra parte, el verbo *pregonar* hace alusión a la misión de contagio y transmisión de la alegría a la que la murga debe dirigirse como colectivo, en conjunto. De hecho, el uso de la primera persona del plural es la referencia básica que emplean los entrevistados/as para contestar esa pregunta, por lo cual debe subrayarse el énfasis permanente en lo colectivo.

David articula estos conceptos con otro muy interesante: la cultura como meta. Por tal, es absolutamente válido para el ámbito murguero considerar y significar a la alegría y a la práctica murguera en su totalidad como parte legítima de la cultura (pensamiento no menor cuando se discute sobre hegemonías en disputa).

Más aún, la función de transmitir, *pregonar* la alegría, además de ser reconocida como una meta principal, alude a una posesión (por parte de la murga) y una carencia (el público que precisa o está allí para recibirla). David explica:

Es ir a donde se necesite transmitir la alegría y el carnaval que la murga transmite. Hay barrios donde no hay nada, no llega nada. Ni siquiera hay una plaza con el pasto corto, un arco de fútbol, un tobogán. No hay nada. Lo más importante es ir a esos lugares donde la gente carece de todo bien. Los pibes crecen a la deriva y se divierten con lo que tienen a mano. Para mí lo esencial es eso, apostar a ese tipo de sociedad, de personas que carecen de todo y transmitirle alegría y felicidad.

Este hallazgo y otros similares habilitan a asignarle al género de murga estilo porteño en Mar del Plata una ocupación subalterna en un contexto estratificado y desigual de bienes culturales. Es específico, ante la falta de infraestructura y servicios urbanos, lugares de esparcimiento y espacios de cultura, la murga propone una alternativa ajena a estrategias más convencionales que, por ejemplo, los partidos

⁴⁵ No suponemos como un mito a la esclavitud y servidumbre a las que efectivamente fueron sometidas poblaciones afrodescendientes y pueblos originarios argentinos durante el periodo colonial, sino al relato mítico, todavía presente en el discurso actual de muchos/as murgueros/as de que los precursores del género fueron especialmente personas esclavizadas. Véase: S. Bilbao (1962).

políticos suelen acercar a los barrios empobrecidos (subsidios, ayudas a comedores, talleres de formación profesional, etc.). En verdad, como afirman Grignon y Passeron (1989), la propiedad (tener o no tener) no define por sí misma las propiedades de una fracción de las clases populares, sino todo un sistema de relaciones entre recursos y restricciones que se juegan como posibilidades para ambientarse a las condiciones de vida. En este caso, las murgas se las arreglan para actuar en esa ambivalencia y ofrecer un recurso ante un estilo de vida confrontado a la urgencia y las necesidades brutales. Justamente, los elementos aquí mencionados por David de los que los sectores subalternos carecen tienen relación con el divertimento (el juego y el esparcimiento públicos: plaza, arco de fútbol, tobogán) y su falta propicia otras problemáticas sociales como las adicciones.

Ahora bien, en Mar del Plata existe una murga denominada *Parlantes en el Corazón* que nuclea a una gran cantidad de niños/as y adolescentes que habitan dos barrios periféricos de la zona suroeste (Bosque Grande y Las Heras). Esta zona se conforma por personas ya situadas previamente y otra gran cantidad que es reubicada allí a partir del Subprograma Bonaerense IX-Dignidad, política pública destinada a relocalizar a pobladores de la villa miseria de la Avenida Paso⁴⁶. Una de las mujeres que dirige la murga se llama Belén y tuvimos la posibilidad de hacerle una entrevista. En su opinión, la murga

Tiene que ver con la expresión de la cultura popular, creo. Por un lado desde lo cultural, lo artístico si se quiere, la posibilidad de expresarse desde una expresión (valga la redundancia) ligada al arte, con bailar, tocar un instrumento, cantar. Y después de la cultura, hablando en términos más genéricos, la posibilidad de reproducir una expresión propia que es bien de pueblo, de lo popular, llevarla a la calle, que tiene que ver con ocupar espacios que quizás a veces están significados para otra cosa. No sé... la calle hoy en día está vista más como un lugar de peligro o de individualidad, o sea, uno sale a la calle y es uno más entre tantos. O quizás es ocupar el espacio para la protesta o más lo colectivo, que también está bueno y es

⁴⁶ Además de otros programas habitacionales, en el año 2003 se implementó el Subprograma Bonaerense IX-Dignidad destinado a eliminar las viviendas insalubres y el hacinamiento mediante un convenio entre distintos sectores y fue aplicado a los habitantes de la Villa de Paso. Los procesos de licitación, construcción, adjudicación y traslado de las familias comenzó en el año 2006 y su desarrollo se vio dificultado en los próximos años. Véase: Ana Nuñez (2013).

necesario pero la murga viene a romper con esas dos cuestiones. Y quizás si bien en un punto ocupa la calle para denunciar, para protestar o esas cuestiones creo que el fin primero es ocupar la calle para celebrar, para encontrarse a partir de la alegría o de eso, la alegría, el celebrar.

En este fragmento Belén define a la murga desde dos dimensiones: una artística y otra cultural a la que corresponden, primero, las prácticas básicas de las murgas como la danza y la música. En la dimensión vinculada a lo cultural la entrevistada le asigna a los grupos de murga una potencialidad que permite cuestionar o resignificar ciertos usos o características previstas para algunos espacios públicos, como el peligro, la individualidad y la protesta. La disrupción que la práctica murguera introduce es el encuentro y la alegría, la restitución de faltantes y escaseces a través de eventos de celebración como el corso.

3.1 La suspensión

Sin embargo, su carácter momentáneo y efímero cercena en buena medida su potencial transformador sobre un nivel estructural e impide hablar de una contundente modificación de base en las condiciones de vida desiguales en las que las personas del público presente (que *carecen de todo bien*) habitan. En su lugar, resulta más adecuado considerar a la combatividad de la alegría y el disfrute como momento disruptivo o de suspensión.

El teórico literario ruso Mijael Bajtin (2003), describe a los festejos de la cultura popular de la Edad Media como sucesos que ridiculizan y cuestionan las manifestaciones religiosas y serias de las instituciones eclesiásticas y estatales. A pesar de la evidente distancia histórica entre el análisis del autor y del siempre presente riesgo de descontextualizar conceptos a partir de una extrapolación, es posible identificar algunas similitudes entre los festejos pre-modernos y los festejos actuales que continúan, claramente, las reformas de la modernidad introducidas por la iglesia católica hace más de tres siglos, como por ejemplo la adecuación de la fecha del carnaval a la anticipación de la Cuaresma (Peter Burke, 1991).

En las fiestas de carnaval la murga teatraliza de una manera lúdica y mundana sus espectáculos al mismo tiempo que busca un cierto acercamiento entre actores y espectadores⁴⁷. También se encarnan los

⁴⁷ En realidad Bajtin se refiere a un acercamiento mucho más intenso referido a una vivencia compartida del carnaval entre espectadores y actores. Si bien la

papeles de payasos y bufones que se dedican exclusivamente al humor y las bromas y se construyen muñecos o figuras alegóricas que serán ofrendadas y quemadas al dios pagano del carnaval, el Dios Momo. Por otra parte, el festejo es sin duda secular y hay una cierta permisividad para los excesos y el libertinaje, aunque muchos grupos intentan exhibir una imagen de decoro y circunspección ante el público y la comunidad. En otras palabras, en perjuicio de su potencialidad, la suspensión e irrupción momentánea que un corso puede ofrecer conviven con las reformas que la iglesia católica introdujo en la celebración del carnaval y también con su integración al ámbito estatal que, como vimos en el apartado anterior, no sólo reconoce a la práctica sino que también la incorpora y a su vez la controla. Uno de nuestros entrevistados, Benjamín (miembro fundador de la murga Los Murguientos) amplía estas reflexiones:

El carnaval es suspender lo cotidiano. Esos cinco días donde se suspenden las reglas y descontrol. Son cinco días de purga, dar vuelta todo. Y esos tipos (una agrupación de comparsa) estaban haciendo el carnaval. Y nosotros también estábamos tratando de hacer el carnaval. Todos. (...) El corso es muy sanador. Hay barrios que están muy castigados. El corso del Barrio Autódromo me encanta porque fue siempre hecho desde abajo en un barrio muy muy castigado. Es la peor cara del sistema. Gente que vive en lotes que están bajos, caen dos gotas y se inunda. Pobreza. Y la pobreza que te va llevando a que haya miseria, donde está más complicado. Entonces reaccionan y se vinculan de una forma complicada. Lo primero que tiene es defenderse, la actitud hostil. Vos *primereás* con eso. Y eso, con el corso, no te digo que se elimina. Pero sí que pasan cosas. Y donde podría llegar a suceder cualquier cosa, se hizo un corso cuidado, hecho. Y la gente lo va bancando, los vecinos lo van bancando. Pasan cosas hermosas, pero hermosas. Una calle perdida en el barrio Autódromo iluminada, en la puerta de tu casa, y que todos se estén *agando de risa*. Eso también es revolucionario.

En este fragmento de entrevista se encuentra esta idea de suspensión y de trastocar un orden establecido: *dar vuelta todo*. Pero,

práctica de murga casi siempre invita a su público a participar de la función, esto no implica una indistinción plena. Por ejemplo, muchas agrupaciones extienden vallas para poder desfilan y exhibirse separadamente o se retiran de inmediato cuando finaliza su actuación.

¿A qué se refiere Benjamín con esta expresión? ¿Qué es que lo que se da vuelta? En primer lugar, enfatizamos la recurrencia de lo colectivo (*ellos estaban haciendo el carnaval y nosotros también*). Luego, la capacidad de *sanación* que puede tener un corso significa una interrupción del castigo y del vínculo social cotidiano violento. En una gran cantidad de cursos en los que hemos participado encontramos situaciones de reunión y de diversión comunitaria entre, mayormente, personas cuyas edades oscilan entre la temprana niñez y la adolescencia. El festejo casi siempre transcurre de forma armoniosa y pacífica y propicia un ambiente lúdico para sus concurrentes. A ello se refiere el entrevistado con la expresión *pasan cosas hermosas*. Estos elementos de las observaciones y entrevistas se corresponden con los aportes ya presentados de García Gómez (1990) en lo que concierne a los procesos de socialización con adherencia a valores de integración e identificación a través de la vía lúdica o ritual.

En cuanto a la suspensión de jerarquías o diferenciaciones, la comunidad es partícipe del evento pero también se encuentra algo alejada del mundo murguero, no tiene lugar una plena indistinción. En realidad, aunque participe en momentos específicos de la fiesta (cuando la murga incita a compartir el baile) el acercamiento tiene otro carácter más bien exterior: *banca el corso*, que hace alusión a, por un lado, la permisión y aceptación por parte del público con respecto al evento, y por otro, a la participación no simbiótica en él (asistir, permanecer, colaborar, disfrutar pero no pertenecer o vivenciar compartidamente).

En otra oportunidad, entrevistamos a Dante quien transita su identidad murguera en agrupaciones más *tradicionales* que la de Los Murguientos. Una de las diferencias presente en el fragmento de entrevista que se analiza aquí entre el último grupo mencionado y el de Dante (denominado *Los Plagas de Camet*) es el uso de vallas que separan al público de los artistas durante el espectáculo del corso⁴⁸. De esta manera, el actor narra una anécdota que para él simboliza una situación de emoción y resistencia:

Este caso es de un corso de *la Caprichosa*⁴⁹. Había un señor morocho, así con rostro castigado como que ha sido

⁴⁸ Sin embargo, debemos aclarar que la diferenciación entre el estilo *tradicional* y el no tradicional dentro del género de murga porteño no implica contradicciones sustanciales con nuestro planteo referido a la alegría. En verdad, las diferencias se encuentran, centralmente, en un plano artístico y estético. Por ejemplo, el estilo denominado tradicional aboga por la conservación de la indumentaria murguera de principios del siglo XX y rechaza el uso de instrumentos que no sean percutivos, como las guitarras.

⁴⁹ Se refiere a la agrupación *Caprichosa Alegría* que en esa oportunidad invitó

un obrero de campo... Son caras castigadas por el sol, por el laburo, le faltaban varios dientes. Estaba apoyado en las vallas con cara de *orto*, enojado hasta con la vida parecía. Yo fui y le hice *boludeces* y no le molestó. Yo tenía una técnica para que hagan palmas que mayormente funcionaba. Y al principio no me dio bola y después cuando volví a pasar ya estaba con un poco más de onda haciendo palmas. Ya más distendido. Y cuando nos retirábamos sabés que el viejo se desarmaba en palmas y sonreía. Prácticamente no lo reconocí. Le cambiaron las facciones de la felicidad que tenía encima. No me lo quiero atribuir porque *Los Plagas* generábamos eso. El chabón se desarmaba...

Esta experiencia confirma la transformación emocional positiva que, a pesar de la separación entre los mundos, pueden experimentar tanto los espectadores como los propios artistas de una murga. Volviendo al texto de García Gómez (1990), en el festejo del corso se ponen en juego ciertas acciones simbólicas en este tipo de conductas como las que Dante menciona (hacer chistes o muecas ridículas) que buscan estimular los sentidos para generar algún tipo de emoción, como la alegría. En esta y otras narraciones que observamos y escuchamos los murgueros/as se atribuyen a sí mismos, como colectivo, la ya mencionada responsabilidad de transmitir alegría a sectores carenciados de felicidad y bienestar que ellos identifican como pares (*vecino/as, amigo/as*) que pertenecen a la clase popular.

Ahora bien, Dante y Benjamín coinciden en una caracterización de exterioridad *castigada* en una parte de la comunidad que consume el bien cultural del carnaval. Ambos emplean el mismo término y destacan algunas marcas físicas que señalan el castigo en los cuerpos de los sujetos populares: rostros de piel oscurecida y ajada, la falta de dientes, una expresión facial de enojo. Por supuesto, estas exterioridades no tienen sentido por sí mismas sino en función de significados sociales que circulan sobre ella.

Al respecto, Grignon y Passeron (1989) afirman que hay marcas que contribuyen a definir los modos de vida de las clases dominantes y populares, y para éstas últimas, la falta de marcas permite ver las deformaciones de los cuerpos y rostros populares, por lo cual, el tostado del trabajo (en contraposición al bronceado del ocio) es un estigma vinculado a restricciones sociales. En verdad, las marcas de castigo físico tienen sentido con otras de tipo simbólico: los prejuicios

a la murga Los Plagas de Camet para co-participar del corso.

relacionados con ser un trabajador *morocho* y *obrero de campo*, que puede significar la pertenencia a una categoría laboral de bajo nivel profesional que además es indeseada o se encuentra desvalorizada (debido al enorme esfuerzo corporal mal remunerado que implica) y supone una cierta sujeción que proviene de una relación de absoluta dependencia.

Por otra parte, las dos zonas geográficas a las que los entrevistados se refieren (barrio Autódromo para el primero y barrio Libertad para el segundo) pertenecen a la periferia marginada de la ciudad y se les asignan marcas de castigo físico: falta o degradación de servicios urbanos, poca o nula conservación de espacios públicos, problemáticas ambientales sin resolver. Habitar en estos barrios puede ser una marca simbólica que indica una pertenencia de clase pobre que no cuenta con el capital suficiente para acceder a viviendas en lugares considerados socialmente de mayor categoría. Rosana Guber (2004) teoriza sobre la estigmatización que supone vivir en barrios periféricos (en realidad, su trabajo está orientado a las villas miseria) y afirma:

El villero sabe que *la villa es un lugar mal mirado por la gente* (...) Esta caracterización le trae al villero diversos inconvenientes y limitaciones en su interacción con los no villeros; por ejemplo, en lo concerniente al plano laboral, las fábricas vecinas no contratan villeros para puestos fijos sino para temporarios, mediando el vínculo de un contratista (p.10).

A pesar de que el barrio Autódromo y Libertad no se consideran específicamente villas miseria sí pertenecen a la categoría de zona degradada o indeseable, o al menos así los identifican los entrevistados en los fragmentos que presentamos y en otros pasajes.

Volvemos, entonces, a la capacidad del curso de trastocar este orden de cosas que se basa en, y al mismo tiempo reproduce, situaciones de desigualdad. La vivencia del festejo como un momento superador, *sanador* del castigo físico y simbólico se sustenta en la alegría y la diversión y la creación de lazos sociales más próximos y solidarios.

En otra oportunidad, el curso de la murga *Los Colgados de Pompeya* que inaugura en Mar del Plata los carnavales del corriente año es interrumpido en su realización por la fuerza policial local que asiste al evento de forma sorpresiva para solicitar documentación personal a algunos integrantes y para amenazar con el secuestro de instrumentos y su suspensión. En particular esto puede sucederle a agrupaciones que no pertenecen ni a MOMO ni a CarMa, a pesar del apoyo que la Municipalidad les brinda. Tal es el caso de este grupo. En definitiva, la

reacción frente a esa actitud hostil fue la de esperar y permanecer en el lugar, con lo cual lograron llevar la fiesta a término. En un comunicado público postulado en el muro de la red social *Facebook*, una de sus integrantes comunica que

Siguen sin entender que somos un colectivo. Que somos el pueblo, que somos cientos y cientos copando las calles y que ya no les tenemos miedo. Ayer hicimos el Corso más largo de la historia de Los Colgados. Ayer la gente resistió con nosotros. No nos fuimos. Hubo espuma en el asfalto hasta las 3 de la mañana. Hubo sonrisas en cientos de caras mojadas. Hubo murga, circo, comparsa, cumbia, reggaetón, rock, choris, pizza, torta. Amigos, familias, muchos, muchos vecinos. Hubo Carnaval. (Comunicación personal, 21 de enero, 2018).

Una vez más, surgen los elementos que caracterizan a las prácticas signadas como festivas y alegres de los corsos: música, diferentes tipos de espectáculos, baile, reunión, bebida, comida, juego. En un nivel más general, ocupar un espacio para resistir en él, tanto física como simbólicamente, requiere de la permanencia, condición que sucede de manera similar con las protestas en las que se corta una ruta o camino importante. En este caso, tanto la murga como el público no abandonan el lugar y logran resistir una amenaza de desalojo totalmente posible bajo la ya conocida coartada de denuncias por ruidos molestos.

Otra anécdota de Los Murguientos describe un uso alternativo de los espacios públicos, incluso cuando éstos se proyectan para el festejo del carnaval. Benjamín relata:

Emoción total. Era la primera vez que salíamos en un corso oficial. Estrenábamos las levitas. Empezábamos e íbamos desfilando. Queríamos cantar las tres canciones, decir la glosa. Y después de la primera canción los tipos nos hacían seña de que basta. Y fue un golpe eso. Todos lo tomamos como que nos estaban censurando. Bajamos todos re enojados, como que nos habían corrido. Cuando volvimos, el corso nos lleva a la escuela donde era el encuentro e hicimos una asamblea para saber qué hacemos. Primera moción: *a la otra salida no vamos nada*. Era sábado y domingo, no estaban los feriados todavía. *Sí vamos. Vamos y los hacemos mierda*. Y sale: *vamos y actuamos. Pero actuamos en el medio del corso, a lo Ghandi*. Todos callados, sin tocar, con los instrumentos colgados y nos

pintamos una lágrima negra. Y cuando sea nuestro momento de escenario leemos una carta. Y así fue. Imaginate lo que era. Iba todo el corso y en el medio 60 tipos, silencio total, tensión. Y les trajimos un dolor de cabeza a los organizadores. Ahí me pareció que se unía a algo. Nos plantamos. Nos plantamos a lo que nosotros considerábamos que era una censura.

Esta anécdota retrata una intervención en el prestigioso Corso Central, evento realizado desde sus orígenes en un espacio público plenamente céntrico y concurrido como la Avenida Luro. La murga introduce una oposición a la alegría mediante los recursos del silencio, la lágrima en el rostro, la seriedad y la tensión para expresar una disconformidad y crea una interpretación de esta acción como disruptiva ya que significa el uso irónico del propio carnaval.

Al mismo tiempo, esta intervención concuerda con el caso de Los Colgados de Pompeya en lo que respecta a manifestaciones y protestas populares. *Desfilando a lo Ghandi* es prácticamente lo mismo que caminar en una marcha, con la salvedad de que en esa oportunidad el desfile transcurre en un espacio al que se le asigna otra función (la fiesta de carnaval) y surge de la iniciativa de un colectivo de artistas que no abandona su identidad murguera sino que la enfatiza (marcharon con sus trajes e instrumentos). Es a esta capacidad ambivalente de la murga de ocupar espacios públicos para divertimento, alegría y visibilización de reclamos a lo que se refiere Belén en su entrevista.

Como afirmamos, la apropiación de estas zonas para otro uso que no es el cotidiano (denunciar, protestar, celebrar) representa una postura de resistencia que se enfrenta a lo esperable o predefinido. En esta instancia, de nuevo nos resulta pertinente el aporte de García Canclini (2004) que se refiere a los movimientos extrapartidarios que proponen una alternativa entre cultura y política cuando amplían el abanico de reclamos así como las formas de expresarlos.

Consideraciones finales

Los hallazgos de nuestro trabajo de campo demuestran unas lógicas alternativas de consumo que no se ubican centralmente dentro de lo económico o político sino que también se articulan con la cultura, lo emocional y la subjetividad. Cuando Alabarces (2008) advierte sobre la necesidad de realizar un correcto análisis de las culturas populares se refiere a recolocar lo popular en el espacio de disputa constante de lo simbólicamente hegemónico, en el que los subalternos construyen

acciones destinadas para señalar y luego modificar su relación de dominación. A estos procesos el autor los denomina resistencias.

Por un lado, en el caso marplatense las murgas logran coordinar su accionar de resistencia en asociaciones colectivas inéditas localmente que atraviesan, desde sus comienzos hasta la actualidad, aprendizajes particulares de interpelación al Estado (negociación, persuasión) para disputar algunas necesidades que consideran básicas. El divertimento y la fiesta popular son la base y la justificación de los reclamos y afectan no sólo a los grupos murgueros sino también al resto de la comunidad en calidad de partícipes y espectadores, por lo que su alcance se instala como un derecho más amplio: el derecho al festejo del carnaval.

Por otra parte, en este espacio de disputa por bienes simbólicos, la alegría funciona como un recurso que intenta reponer faltantes o restricciones que tienen que ver con la diversión y el esparcimiento y pretende una suspensión de las obligaciones y desigualdades cotidianas las cuales, según la perspectiva murguera, oscurecen el bienestar de muchas personas mayormente pertenecientes a sectores populares. Recordamos en el mismo texto de Bajtin el triunfo de una liberación transitoria que, más allá de la concepción dominante, logra abolir provisionalmente jerarquías, privilegios y tabúes. Opuesto al profesionalismo y la comercialización el curso se construye como un espacio creado desde sectores populares para su divertimento. Es decir, pretender irrumpir y disipar, en una secuencia fugaz y momentánea de tiempo, los estados y sentimientos de opresión y tristeza que generan la miseria, la carencia y la pobreza.

En síntesis, postulamos que el potencial de resistencia y contrahegemonía, en un nivel colectivo, se encuentra en la unión y organización de personas que se identifican como artistas populares murgueros/as en movimientos no convencionales política y culturalmente que persiguen reivindicaciones compartidas para interpelar a sectores dominantes como el Estado. Desde una perspectiva más particular, ciertas experiencias y prácticas (bailar, encontrarse, jugar, beber, comer, reírse) son significadas positivamente alrededor de la alegría, la diversión y la liberación en un punto álgido (el festejo del curso) y provocan en quienes las realizan y también las experimentan efectos de felicidad y bienestar.

Referencias bibliográficas

- Alabarces, P. (2008). Posludio: música popular, identidad, resistencia y tanto ruido (para tan poca furia) en *Trans. Revista Transcultural de Música*, (N° 12). Barcelona, España.

- Alabarces, P. y Añón V. (2008). ¿Popular(es) o subalterno(s)? De la retórica a la pregunta por el poder en *Alabarces, Pablo y Ma. Graciela Rodríguez (comps.), Resistencias y mediaciones. Estudios sobre cultura popular*, Buenos Aires: Editorial Paidós, pp. 281-303.
- Aliano, N. (2010). Culturas populares: orientaciones y perspectivas a partir del análisis de un campo de estudios en *Sociohistórica*, (N° 27). La Plata, Argentina.
- Allegrucci, M. D. (2010). Murgueros: una forma de ser en *Anuario de Investigaciones*. Trabajo final de grado. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. La Plata, Argentina.
- Bajtín, M. (2003). La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Bauman, R. (1992). Performance en *Folklore, Cultural Performances and Popular Entertainments. A Communications-centered Handbook*. Oxford University Press, New York-Oxford, pp. 41-49.
- Bilbao, S. (1962). Las comparsas del carnaval porteño en *Cuadernos del Instituto Nacional de Investigaciones Folclóricas* (N° 3). Buenos Aires, Argentina.
- Burke, P. (1991). El triunfo de la Cuaresma: la reforma de la cultura popular en *La cultura popular en la Europa Moderna*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 295-342.
- Bustos, G. (2002). Enfoque subalterno e historia latinoamericana: nación, subalternidad y escritura de la historia en el debate Mallon Beverley en *Fronteras de la Historia*, (N° 7). Bogotá, Colombia.
- García Canclini, N. (1987). Ni folclórico ni masivo, ¿Qué es lo popular? en *Diálogos de la Comunicación*, (N° 17), pp. 1-8.
- _____. (2004). ¿De qué estamos hablando cuando hablamos de lo popular? en *Antología sobre cultura popular e indígena. Lecturas del Seminario Diálogos en la Acción. Primera edición*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. México.
- García Gómez, P. (1990). Hipótesis sobre la estructura y función de las fiestas en *La fiesta, la ceremonia y el rito*. Universidad de Granada: Editorial Casa de Velázquez, Pp. 51-62.
- Gramsci, A. (2000). Cuaderno 25 (XXIII) 1934. Al margen de la historia. (Historia de los grupos sociales subalternos) en *Cuadernos de la cárcel. Tomo 6*. México D.F: Ediciones Era
- Grignon, C. y Passeron J. Claude (1989). *Lo culto y lo popular*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Guber, R. (2005). La reflexividad en la observación con participación y Casos de registro en *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Modonesi, M. (2012). Subalternidad [versión electrónica] en *Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo*. Instituto de Investigaciones Sociales. Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/497trabajo.pdf

- Morel, C. (2005). Murgueros (de)tras del carnaval. Identidad, patrimonio y relaciones de poder en El espacio cultural de las murgas. (Tesis de grado). Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires, Argentina.
- Núñez, A. (2013). Metete y no te salgas, que te la usurpan... *VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social*. Sección de Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, Argentina.
- Pozzio, M. R. (2003). Murgas: Cultura, Identidad y Política. Sus nuevos significados [en línea]. Trabajo final de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.555/te.555.pdf>
- Williams, R. (1997). *Marxismo y literatura*. Barcelona, España: Ediciones Península.
- Witkin, V. (2006) El carnaval como una práctica cultural en Mar del Plata. Tesis de grado. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. UNMDP.

Anexo

ORDENANZA 20232

Expediente. 1970-7-2011 Sanción (11-02-2011)

Decreto de Promulgación 540 (01-03-2011)

Artículo 1º.- Otorgase la distinción al *Compromiso Social* a la Asociación Civil M.O.M.O. (Movimiento Originado por Murgas Organizadas) por su solidaridad y compromiso en la mejora de la calidad de vida de las personas y en la construcción de una sociedad más igualitaria.

Artículo 2º.- Entréguese copia de la presente en un acto a convocarse al efecto en el recinto de Sesiones del Honorable Concejo Deliberante.

Artículo 3º.- Comuníquese, etc.-

FUNDAMENTOS

La Asociación Civil M.O.M.O. (Movimiento Originado por Murgas Organizadas) se encuentra conformada por distintas agrupaciones que desde hace más de diez años organizan y participan de los corsos de la ciudad de Mar del Plata. Desde hace más de diez años las murgas marplatenses han organizado, gestionado y llevado a cabo la mayoría de las actividades relacionadas con el carnaval y los festejos populares.

Con la aparición del género murguero como expresión artística y popular, los corsos barriales fueron multiplicándose, esta vez organizados directamente por las murgas que ensayaban en plazas o en diferentes instituciones (escuelas, sociedades de fomento, Universidad), fortaleciendo de esta manera la participación vecinal en los mismos, brindando jornadas de alegría y entretenimiento para todas las edades, recordando las épocas en que se salía a festejar el carnaval en forma masiva y popular.

La captación de público generada en las diferentes actuaciones y al interés demostrado por los vecinos, los cuales a su vez proponen la incorporación de distintas actividades que se realizan en los barrios, demuestra que el corso es un espacio social y cultural de absoluta importancia y además,

considerando la restitución de los feriados de carnaval, la celebración de aquí en adelante de estas festividades lo transforman en un derecho popular y patrimonio cultural de todos los ciudadanos del Partido.

Creemos que esta agrupación encuadra en las previsiones de la distinción al *Compromiso Social*, establecida en el Artículo 10º de la Ordenanza 19718.

Resolución N° 31

Mar del Plata, 2 de febrero de 2017

VISTO: la realización de los *CARNAVALES MARPLATENSES 2017*,

La Presidente del Ente Municipal de Turismo resuelve:

ARTÍCULO 1º.- Declarar de Interés Turístico a la realización de los *CARNAVALES MARPLATENSES 2017* en distintos barrios de la ciudad.

ARTÍCULO 2º.- A través del Departamento de Asistencia al Turista, se adoptarán los recaudos pertinentes para incluir, al acontecimiento origen de las presentes actuaciones, en el Calendario de Actividades de este Ente Municipal de Turismo.

ARTÍCULO 3º.- La declaración de Interés Turístico a la que hace referencia el Artículo 1º, no exime a los organizadores del cumplimiento de lo normado por la Ley Orgánica de las Municipalidades, para la utilización de los espacios en la vía pública, ni del pago de los derechos por publicidad y propaganda previstos en la Ordenanza Impositiva Vigente, así como los derechos administrados por SADAIC, AADI CAPIF y/o ARGENTORES, toda vez que corresponda.

ARTÍCULO 4º.- La entidad organizadora deberá contratar los seguros pertinentes, quedando el Ente Municipal de Turismo exento de responsabilidad ante cualquier tipo de accidente o inconveniente que pudiera ocurrir, así como también tomará las precauciones necesarias para la cobertura de los servicios de emergencia médica.

ARTÍCULO 5º.- La entidad organizadora se obliga a mantener indemne al Ente Municipal de Turismo por cualquier concepto que se deba a un tercero o a la misma Municipalidad, por daños o perjuicios que eventualmente se pudieren producir a los mismos o a sus bienes en razón de la realización y puesta en marcha de las actividades mencionadas en la presente

Resolución, en razón de la responsabilidad civil que surja de los Artículos 118, 160, 200, 275,

278, 490, 833, 850, 852, 1040, 1042, 1376, 1749, 1751, 1785, 1786, 1788 y concordantes del

Código Civil y Comercial de la Nación incluyendo también gastos, honorarios y costas del demandante. Manteniendo indemne a la Municipalidad y al Ente Municipal de Turismo de cualquier reclamo al respecto.

ARTÍCULO 6º.- Registrar, comunicar a través del Departamento de Administración y Personal y a sus efectos, intervengan los Departamentos de Asistencia al Turista y de Prensa.

RESEÑAS

Vommaro, Gabriel (2017). La larga marcha de cambios: La construcción silenciosa de un proyecto de poder. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 368 páginas.

María Sol Meglio⁵⁰

Editado en 2017, este libro reconstruye de manera original los elementos que permiten recomponer los principales factores que confluyeron en la victoria electoral de la coalición Cambiemos en el año 2015 en Argentina. Así como su título deja entrever, este triunfo es resultado de un largo camino de movilización y politización, protagonizado por PRO (principal partido de la alianza) y su entorno partidario.

Gabriel Vommaro estudia el proceso de construcción política de PRO que comenzó a gestarse en 2001 y se profundizó en 2008, en el contexto de una creciente polarización social. Desde la sociología política interpretativa, con vocación sociohistórica, analiza a partir de la narrativa de los propios actores la entrada a la política de los *managers* y su entorno social, quienes se volvieron parte del proyecto político del partido y lo dotan de una identidad “nuevista”. En este sentido, permite no sólo la comprensión del proceso de movilización de actores provenientes de las grandes corporaciones y los profesionales del mundo de las ONG y su medio social, sino también su ingreso a partir de los “puentes” que PRO desplegó entre el mundo político y el mundo de los negocios. El autor además de estudiar las dimensiones organizativas y morales, también se ocupa de los primeros pasos de los *managers* una vez que arriban al gobierno.

El volumen consta de una introducción, cinco capítulos y una conclusión. En la primera, presenta de modo detallado los principales ejes abordados en libro, así como expone las fuentes, la metodología y las técnicas utilizadas. Además recorre, de manera precisa, los principales hitos por los que atraviesa el partido en su construcción facilitando las herramientas necesarias para pensar la conformación del antikirchnerismo, uno de los elementos de los que se sirve PRO para movilizar y reclutar militantes y cuadros políticos. A partir de la importancia de estudiar los entornos partidarios y los espacios de sociabilidad, Vommaro describe cómo se crea la trama organizativa, tanto formal como informal, de la que se sirvió el partido para expandir

⁵⁰ Estudiante avanzada de la carrera de licenciatura en Sociología (UNMDP).
Correo: maríasolmeglio@hotmail.com

y unificar su empresa. Las conexiones con ciertos mundos sociales de pertenecía permiten a PRO nutrirse de visiones del mundo, recursos morales y un ethos político. Al crear macros interpretativos y repertorios de acción comunes, el partido moviliza fuerzas que lo preexisten y maneras de actuar exteriores a la política.

En el primer capítulo se analiza, a partir del caso de abogados de negocios y *managers* miembros de familias tradicionales, el involucramiento político de una pequeña porción de sectores medios y medios altos que tenían una relación directa con algunos líderes de PRO, especialmente con Mauricio Macri. Este ingreso minoritario, selectivo y fundante de las elites sociales al mundo político, que contribuyó al crecimiento del partido y, también, a cuidar sus fronteras de otros grupos políticos, se estudia a partir del quehacer de dos organizaciones: “Crear y Crecer” y “Recrear para el Crecimiento”. El autor muestra que los abogados de negocios no sólo jugaron un papel importante en la estructura jurídica de la estrategia política de PRO, sino que le dieron al partido una cohesión moral a través de la articulación de los núcleos de valores compartidos. La crisis de 2001 provocó el involucramiento de sectores de la elite que se sentían llamados a entrar en política para resolver la cuestión social. Para esta movilización de energías no se requirió de las mediaciones institucionales formales o informales: fueron los vínculos personales los que favorecieron la entrada en la política de este grupo minoritario. Vommaro señala cómo la confianza *entre soi* de las elites sociales sirvió como una forma de ingreso a un espacio visto como hostil: las fundaciones proveían un lugar hospitalario a los nuevos ingresantes a la política y buscaron elaborar un nuevo vínculo con lo público. En definitiva, el capítulo aborda la importancia del capital social en la movilización de los círculos cercanos para el ingreso en la política.

En el segundo y tercer capítulo, el libro expone el proceso de reclutamiento de los *managers* y su entorno social, realizado por la Fundación G25. Apartándose de la idea de que las elites sociales y empresarias tenían un interés directo en transformarse en cuadros del Estado, se describen los mecanismos de politización de los grupos sociales alejados de la vida político partidaria. Focalizando en el contexto de la polarización política presente en los últimos años del gobierno kirchnerista, el autor explica de forma precisa la manera en que PRO logró penetrar los espacios intraelite y orientarlos para su provecho. Este se ocupa en primer lugar de analizar, desde la sociología de los problemas públicos, el pánico moral creciente generado por el kirchnerismo en esos sectores sociales, que se transformó en el motor para la movilización política. En este sentido, Vommaro comprende las lógicas de circulación de las fuentes de información, la construcción del

problema por parte de los emprendedores morales y profesionales del comentario político, el uso del testimonio como refuerzo de la lógica de victimización y, por último, los sitios de los cuales se nutrieron las conversaciones ciudadanas. Al final del capítulo se describe el modo en que la acción de la “Fundación G25”, imprescindible para construir los anclajes sociales de PRO en el mundo de los *managers*, se insertó en la sociabilidad de esos actores y contribuyó a producir un “espíritu de trinchera”.

En el capítulo 3, se indaga cómo ese miedo a la “chavización” y el jacobinismo estatalita que representaba el kirchnerismo encontraron mediaciones apropiadas para movilizarse, organizarse y traducirse en energías políticas. Se describe, en el marco de la aceleración de la disputa electoral entre 2013 y 2015, la acción de “G25” que intensificó la realización de eventos de politización y de movilización, así como buscó ir más allá de su *core* geográfico intentando edificar una implantación a nivel nación. En este sentido, Vommaro explora la conformación de G25 mujeres como forma de multiplicación de energías militantes. Hacia el final del capítulo, se describe el *scouting* y la incorporación de *manager* a las listas de candidatos como proceso de búsqueda de personal político.

En el capítulo denominado “La experiencia del “salto” o cómo el meterse en política se inserta en las biografías de los managers” se explora el proceso de politización desde la propia perspectiva del *manager*. A partir de tres casos que permiten evidenciar la diversidad de recorridos, se comprende el modo en que el pasaje a la función pública se inserta en sus biografías teniendo en cuenta tres dimensiones: lo individual, lo familiar y lo profesional. Vommaro propone una generalización que da cuenta de los rasgos del cambio biográfico y profesional de los *managers*. Por último, se pregunta por las tensiones que el “salto” ocasionó en la vida de los empresarios haciendo hincapié en la exposición pública y los riesgos del deterioro del estatus moral.

El autor demuestra que los *managers* constituyeron el brazo ejecutor de las políticas de Cambiemos. En el último capítulo, se analiza la construcción de la relación entre los *managers* y el Estado una vez que asumen la función pública donde despliegan su *expertise*. Para ello, Vommaro describe la experiencia de gestión, sus modos de habitar el Estado y su vivencia con lo público, y del mismo modo, aprehende la misión de estos actores en la búsqueda de establecer contactos con inversores extranjeros. Desde la sociología de la ciencia, se abordan las querellas morales, los debates en términos de justicia, que implica el acceso al poder de este grupo social.

La conclusión, además de realizar una síntesis sobre los principales hallazgos a los que llega el libro, expone un debate que

traspasa el mundo académico y tiene carácter más general como preocupación pública esto es: sí este proyecto político que se apoya en “líderes globales” puede transformar la cultura “plebeya de un país”, y además, establecer una dominación legítima y perdurable en el tiempo. Sobre esta cuestión, Vommaro explica que las partes enfrentadas parecen no reconocerse como interlocutores válidos. Por un lado, están quienes creen que el gobierno puede representar un interés general, y por otro, quienes por el contrario piensan que están atados a servir intereses privados y no comprender “la cosa pública” y, por ende, no respetar su “especificidad”.

En suma, el libro constituye un aporte novedoso tanto para la sociología política como también para los estudios argentinos recientes enfocados en el mundo de los *managers*. Recuperando la narrativa de los propios actores y sin perder el lugar de la crítica, una virtud fundamental de este trabajo es restituirles la capacidad a los propios actores de construir sus propias teorías. Vommaro no sólo aprehende los factores y vectores de larga data del proceso de politización que contribuyen a comprender el triunfo de cambiamos, sino va más allá y delinea el proceso político inaugurado desde aquel momento.

Latour, Bruno (2017) Cara a cara con el planeta Una nueva mirada sobre el cambio climático alejada de las posiciones apocalípticas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI, 352 páginas.

Micaela Comesaña⁵¹

Este libro está compuesto por ocho conferencias en las que Bruno Latour se propone estudiar los conflictos ecológicos retomando las premisas de la Teoría del Actor-red que desarrolló en obras anteriores. Nuevamente toma la tarea de aplanar el paisaje para volver de una vez y para siempre a la Tierra. La finalidad de esta nueva obra es contribuir a la tarea colectiva de explorar los cambios que se produjeron en la antigua Constitución moderna que repartía los poderes entre ciencia y política. Este cambio hizo emerger un Nuevo Régimen que se centra en la cuestión *de los climas*.

En la primera conferencia aborda la problemática “Sobre la inestabilidad de la (noción de) naturaleza”, tema que no es nuevo en los escritos de Latour y que lo ayudara en las siguientes conferencias a pensar nuestra relación con el mundo. Comienza poniendo en cuestión el concepto “crisis ecológica”, el problema aparece cuando se alude a

⁵¹ Estudiante avanzada de la carrera de licenciatura en Sociología (UNMDP).
Correo: micaela.cf95@gmail.com

él como un “retorno del humano a la naturaleza”, admitiendo dos dominios que lo componen: el de la naturaleza y el de la cultura. Al intentar definir ambos dominios, notamos que no se puede definir a uno sin invocar al otro, lo que querría decir que son un único concepto dividido en dos partes que se encuentran ligadas. El binomio conceptual Naturaleza/Cultura contiene una dimensión normativa que no se ejerce desde el lado de la cultura o la sociedad, sino que se encuentra del lado de la naturaleza. Lo natural aparece como un sinónimo de “ley moral” que tiene el deber de llamar al orden a aquellos que no acatan sus leyes. El concepto de “naturaleza” aparece como una versión simplificada, exageradamente moralizante y prematuramente política. En lugar de seguir hablando de “crisis ecológica”, Latour propone hablar de una *mutación de nuestra relación con el mundo*. Por un lado, al dejar de hablar de crisis, dejaríamos de pensarlo como un periodo de tiempo que tiene principio y fin, el concepto mutación trastorna al mundo entero, el cambio es irreversible. Por el otro, el término ecológico parecía desafectarnos de los cambios que se producen en el mundo, por eso considera mejor interpelar a nuestra relación personal con él (o mejor *ella*, Gaia). En esta conferencia llama a los científicos a modificar su relación con el mundo y en vez de “hacer solo ciencia” reconocer tanto el poder político de representación que poseen, como el lugar que deben tomar en los nuevos conflictos sobre la forma de ver el mundo y la geopolítica. ¡Ahí viene! Es necesario afrontar a *Gaia*.

Una vez introducida la inestabilidad del término, en la segunda conferencia, plantea “Cómo no (des)animar la naturaleza”, comenzando por devolverle su potencial político. La Ciencia moderna se ha encargado de relegar la Naturaleza a un lugar de actor inerte, negando su historicidad e ignorando la potencia de actuar que poseen las fuerzas de la naturaleza. Con el binomio sujeto-objeto ocurre lo mismo que con el par Naturaleza/Cultura, como no se pueden definir a uno sin el otro, es necesario encontrar el concepto común que divide ambas partes. Para abandonar esta Naturaleza despolitizada y ver de una vez por todas al mundo debemos aprender a habitar lo que Latour llama una zona metamórfica que capture todos los morfismos que la comprenden. Si continuamos sirviéndonos de la distinción entre un mundo humano, habitado por actores dotados de conciencia, y otro mundo natural, habitado por actores despojados de acción, como entidades distintas para describir lo que comprende el mundo real, estamos confundiendo una abstracción con una descripción. Para la Ciencia moderna, la naturaleza era una referencia para la objetividad, un espacio sin seres humanos. Sin embargo, la huella de la humanidad está por todas partes. Por debajo de la “naturaleza”, el mundo, aquella zona metamórfica, comienza a hacer visible. Es necesario salir de toda

“religión de la naturaleza” para tener una concepción mundana, mejor dicho, *terrestre*, de la materialidad. Cuando dejemos de simplificar el reparto de las posibilidades de actuar entre actores humanos sobreanimados y no humanos desanimados, podremos comprender la idea de que la Tierra retroactúa a nuestras acciones y, por fin, conocer a Gaia.

En la tercer y cuarta conferencia tituladas “Gaia, figura (al fin profana) de la naturaleza” y “El Antropoceno y la destrucción (de la imagen) del globo” Latour presenta a sus personajes principales. En primer lugar, *Gaia*, aquella figura antisistémica que no encaja en el esquema Naturaleza/Cultura, y que, por ende, no puede ser tomada de manera holista. Ella está compuesta de una gran cantidad de agentes con una amplia gama de intencionalidades. *Gaia es de este mundo*. Sobre la Tierra, nadie es pasivo, nada es inerte, ni benevolente, ni exterior, cada organismo modifica su entorno y a los demás a su conveniencia, no se adaptan, crean su ambiente. “Si el clima y la vida han evolucionado juntos,[...] el espacio es un hijo del tiempo”(pp.125). En segundo lugar, el Antropoceno, la era que admite la influencia de la humanidad sobre el mundo. A partir de esta era, se abandona la figura del Globo que unifica aquello que debería ser compuesto, poniendo a la historia en el centro de la cuestión. Tanto Gaia como *Ánthropos* poseen la característica de la sensibilidad. Gaia es sensible a nuestra acción y es capaz de reaccionar rápidamente a lo que siente. El desafío para nosotros es recuperar la sensibilidad a la acción de Gaia, envolviéndonos en circuitos captadores en forma de bucles, para así volver a “ser de esta Tierra”, siendo más sensibles y más reactivos al lugar donde habitamos. Estas conferencias comienzan a introducir la posibilidad de que los colectivos se entreguen a la tarea política, a la cual los llama el Antropoceno, de seguir los bucles generando nuevas formas de definirse que no encajen en el esquema Naturaleza/Cultura.

En la quinta conferencia, “¿Cómo invocar a los diferentes pueblos (de la naturaleza)?”, Latour presenta a los pueblos que están en lucha por la ocupación de la Tierra. Uno de ellos es el pueblo de la Naturaleza, el cual consolida su cosmología en base dos características: la exterioridad y la universalidad. En cuanto al espacio, este pueblo se construye como oposición al pueblo de la Creación, lo que los hace estar siempre en guerra. El pueblo de la Naturaleza desanima a los agentes que pueblan el mundo, mientras que el pueblo de la Creación los sobreanima. Lo interesante es que el Dios ordenador de la visión religiosa no se aleja mucho de la Naturaleza ordenadora de la visión científica del mundo. En ambas visiones solo actúa un mediador. No pasa nada, carece de historia. Se pierde entonces, para estos dos

pueblos, el sentido de la historia, lo que produce un cambio radical en la manera de ocupar la Tierra.

En la sexta conferencia, aborda el problema sobre “¿Cómo (no) acabar con el fin de los tiempos?”. Los modernos han heredado de su separación de la religión, el apocalipsis. Para ellos, se acabó el tiempo “de la oscuridad” y ahora viven en el tiempo “de las luces”. Viven con la certeza de que el tiempo del fin ha llegado, pero que continúa pasando. La tierra prometida de la modernidad, sigue siendo prometida. Si los modernos no han escuchado las alertas del apocalipsis es porque son irreligiosos en el sentido que negligencian la materialidad, descuidan sus obligaciones con ella, la deshistorizan, niegan su retroacción. Lo terrestre, la Tierra es para los modernos la trascendencia (la culminación de los fines) intentado desplegarse en la inmanencia (el tiempo que pasa), perdieron cualquier contacto posible con lo terrestre. El climaescepticismo “no es un escepticismo referido a la solidez de los conocimientos sino un escepticismo sobre la posición de la existencia” (pp. 232), para ellos el apocalipsis ya tuvo lugar, la historia terminó, no hay nada que hacer. Para finalizar la conferencia Latour presenta un nuevo pueblo, el de Gaia. “El apocalipsis es un llamado a ser por fin racional, a tener los pies en la tierra” (pp.245). Este pueblo está llamado a rematerializar la pertenencia al mundo, a devolverle su potencia de historización. “Gaia es la señal de regreso a la Tierra” (pp, 245).

En la séptima conferencia, “Los estados (de Naturaleza) entre la guerra y la paz” explora la cuestión de la geopolítica de los territorios en lucha. Para tener una ecológica política es necesario aceptar que estamos divididos en lo que refiere a las cuestiones ecológicas. El Antropoceno pone fin a la imagen del Globo rompiendo con cualquier universalización prematura de la especie humana, lo que permite imaginar una nueva comprensión de la noción de especie. El nuevo Régimen Climático nos obliga a la política. Los Humanos, aquellos actores universalizados y desmovilizados que viven en la época del *Holoceno* y los Terrestres, el pueblo de Gaia que vive en la época del Antropoceno, deben aceptar entrar en guerra. En el Nuevo Régimen, es necesario repolitizar la concepción de la ecología y afrontar el desafío de reterrestrializar la existencia. Abandonar el globo y la Naturaleza sería aceptar la necesidad de *encarar a Gaia* (la Anti-Globo), aceptar que hay una amenaza para quedar *cara a cara con el planeta*. Gaia es un tercero en todos nuestros conflictos pero, a diferencia de la Naturaleza, no desempeña en ningún momento un papel de árbitro soberano. Ahora, la animación es compartida por todas las entidades, ya no haya objeto (desanimado) ni sujeto (sobreaminado). En este Nuevo Régimen la Paz se inventa a través de la diplomacia.

En la octava y última conferencia surge la duda sobre “¿Cómo gobernar territorios (naturales) en lucha?”. En primer lugar, es necesario dejar de tomar a Gaia como un sistema unificado para aprender a reunirse sin un árbitro superior. Sería apolítico tomar a Gaia en este sentido porque los delegados habrían podido acudir a ella para poner fin a los desacuerdos. Por otro lado, ya no se puede dejar que los Estado-nación sean los únicos en el escenario, los delegados no estatales también deben defender el territorio al cual corresponden y del cual dependen para subsistir. Estos son conflictos entre *territorios*, representados por las delegaciones, todas con igual legitimidad y distintos intereses. Lo que aportan las delegaciones no estatales (tales así como “Pueblos Originarios” o “Organizaciones No Gubernamentales”) no es la “preocupación por la naturaleza” sino una acción corrosiva contra la delimitación de los territorios de la que los países siguen creyéndose los depositarios exclusivos y contra la lógica misma del ejercicio del poder. Gaia irrumpe como aquella que exige que la soberanía sea compartida. Hay dos direcciones posibles para gobernar en periodos de mutación ecológica: hacia arriba o hacia abajo. El primero, apelando a un principio superior común, el Estado de Naturaleza. El segundo, aceptando que no se tiene arbitro soberano pero tratando con igual nivel de soberanía a todas las partes intervinientes. Para Latour, debemos repensar la democracia por abajo, para repolitizar la negociación por la pertenencia a un territorio. Los Terrestres deben repensar el espacio, la geohistoria requiere un cambio en la definición de lo que significa ser apropiado por la tierra.

Para concluir, este libro tiene mucho para aportar en dos sentidos. Por un lado, al estudio sobre las cuestiones ecológicas. El formato de conferencia le entrega un carácter desestructurado que interpela personalmente al lector. Invitándolo a repensar su relación con el mundo y su forma de ver a los seres que lo componen. Ser terrestres, pertenecer al pueblo de Gaia, significa afrontar la tarea política de ser sensibles al territorio que pertenecemos y en el que estamos envueltos. Nuestra relación con el mundo está en constante mutación, recuperar la sensibilidad permitiría percibir los cambios que se producen y defenderlo de nuestros enemigos, aquellos que quieren apropiarse de él a su beneficio. Los ecologistas deben dejar de apelar a la destrucción de la naturaleza, o al fin de los tiempos, deben invitar a quedar cara a cara con el planeta, a conocerlo y a ser sensible a sus mutaciones.

Por otro lado, este libro es un ejemplo más de cómo llevar a cabo una investigación basándose en la Teoría de Actor-Red. ¿Cómo podemos conocer lo que compone el mundo si utilizamos palabras homogeneizadoras y moralizante para referirnos a algo tan heterogéneo y contingente? Una vez más Latour nos muestra que caer en las

dicotomías Naturaleza/Cultura y Sujeto/Objeto ya no nos sirve para explicar la situación actual del mundo. Las viejas premisas de la Modernidad nos llevaron a desconectarnos por completo del territorio en donde habitamos, ahora es tiempo de volver a conectarnos con él, de dejarnos atrapar en sus bucles de acción, de ser sensibles a la retroacción de Gaia, para volver a ser de la Tierra.

Autorxs en el presente volumen

Silvia Grinberg: Investigadora del CONICET en UNSAM, donde dirige el Centro de Estudios de Desigualdades, Sujetos e Instituciones (CEDESI, Escuela de Humanidades) y es Profesora titular regular de Sociología de la Educación. Es también Profesora titular regular de Pedagogía y coordinadora del Área Socio-pedagógica, UACO-UNPA. Correo electrónico: sgrinber@unsam.edu.ar

Luis Porta: Docente e Investigador (categoría I) del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina e Investigador Independiente de CONICET. Es Profesor Titular Regular con dedicación exclusiva de la Cátedra Problemática Educativa y de Sociología de la Educación. Desde el año 2003 dirige en “Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales” (GIEEC) y desde el año 2015 es Director del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMed). Correo electrónico: luporta@mdp.edu.ar

Deborah Youdell: Profesora de la Universidad de Birmingham. Su trabajo está a la vanguardia del campo en desarrollo de la educación biosocial, que reúne el conocimiento emergente en las nuevas ciencias biológicas junto con las cuentas de las ciencias sociales de la educación para generar nuevos conocimientos sobre el aprendizaje. Correo electrónico: d.youdell@bham.ac.uk

Jordi Collet-Sabé: Facultad de Educación. Universidad de Vic-UCC (Barcelona). Profesor titular de sociología de la educación y ex Visiting Fellow en el Institute of Education (University College London). jordi.collet@uvic.cat

Joan Carles Martori: Facultad de empresa y comunicación. Universidad de Vic-UCC (Barcelona). Profesor titular de Estadística de la UVIC y Research Fellow del INRS (Canadá). martori@uvic.cat

Maura Corcini Lopes: Decana de la Escuela de Humanidades, profesora del Programa de Postgrado en Educación de la Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS); Doctora y Maestra en Educación por la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Investiga temas como la inclusión; educación de sordos, formación de

profesores, enseñanza y aprendizaje. Correo electrónico: maura@unisinis.br

Ana Miranda: Licenciada en Sociología (UBA) y Doctora en Ciencias Sociales (FLACSO). Actualmente se desempeña en la Coordinación del Área Sociedad y Vida Contemporánea de la FLACSO Argentina. Es investigadora del CONICET y profesora de la UBA. Sus temas de investigación se relacionan con la juventud, la educación, la desigualdad y el trabajo. Ha participado en proyectos de cooperación académica con distintas universidades, gobiernos y organizaciones de las Naciones Unidas. Desde 1998, ha trabajado en el diseño de paneles de estudios longitudinales, con tres generaciones que vivieron diferentes situaciones sociales y económicas en Argentina. Correo electrónico: amiranda@flacso.org.ar

Milena Arancibia: Magister en Estudios Urbanos de la Universidad Nacional de General Sarmiento y Licenciada en Sociología de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Actualmente es Becaria Doctoral CONICET 2013-2018 con sede de trabajo en el Área de Sociedad y Vida Contemporánea de la FLACSO, Sede Argentina. Trabaja temas de Juventud, Vivienda, Educación y Trabajo, Género. Correo electrónico: m2arancibia@gmail.com

Carina Kaplan: Doctora en Educación por la UBA y Magíster en Ciencias Sociales y Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Posdoctorado en la Universidad Estadual de Rio de Janeiro. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFYL-UBA). Investigadora independiente del CONICET. Correo electrónico: kaplancarina@gmail.com

Eduardo Langer: Post Doctor por la Universidad Nacional de San Martín, Doctor en Educación por la Universidad de Buenos Aires, Magister en Ciencias Sociales con mención en Educación por FLACSO/Argentina y Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Es Investigador Adjunto del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), es Director de las carreras de Educación en la Universidad Nacional de San Martín y se desempeña como Profesor de Sociología de la Educación por la Universidad Nacional de General San Martín y la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Sus temas de investigación en esas universidades se refieren a las relaciones entre

gubernamentalidad y educación desde el campo crítico de la sociología de la educación a través del estudio de los dispositivos pedagógicos atendiendo, especialmente, a las prácticas de resistencias de estudiantes y a las luchas de los docentes por la escolarización tal como se presentan en las tramas peculiares de la vida escolar en el nivel secundario. Correo electrónico: langereduardo@gmail.com

Jonathan Aguirre: Especialista en Docencia Universitaria por la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Profesor en Historia (UNMDP). Becario Interno Doctoral del CONICET. Doctorando en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Docente e Investigador del Departamento de Ciencias de la Educación en las asignaturas Problemática Educativa y Sociología de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMDP). Miembro del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) y del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC). Correo electrónico: aguirrejonathanmdp@gmail.com

Emiliano Gutiérrez: Licenciado en Economía (2017), egresado de la Universidad Nacional del Sur. Doctorando en Economía (UNS). Becario Doctoral IIESS UNS-CONICET. Áreas de investigación: vulnerabilidad social, redes sociales y estudio con grandes datos. Correo electrónico: w6ege@lucg.com.ar

Nayla Pisani: Licenciada en Sociología por la Universidad Nacional de Mar del Plata. En este momento, se encuentra finalizando su tesina de grado, de la cual este artículo representa un avance. Sus líneas de investigación se encuentran en los festejos de carnaval, la murga estilo porteño y la resistencia subalterna. Correo electrónico: pisani.nayla@hotmail.com

Pautas para autorxs

Para el correcto envío de trabajos según las normas establecidas por Sudamérica, el/la autor/a o autores deberán respetar la siguiente guía:

Título del artículo en español

Título del artículo en inglés

Autor/es: zzz

Resumen en español

Palabras clave

Resumen en inglés

Keywords

Nombre del artículo en español (repite)

Preferentemente los artículos deberán estructurarse mediante el siguiente esquema:

1. Introducción (Títulos de los apartados con número)

-subtítulos (con guion)

2. Metodología (o cualquier título)

-subtítulos

3. Desarrollo

-subtítulos

4. Conclusiones

- Los trabajos deben ser originales y escritos en español.

- Deberán ser enviados en formato Word.docx o rtf.

- Los trabajos deberán superar los 40.000 caracteres y tener un máximo de 70.000 (con espacios incluidos, notas y bibliografía) para “Dossier” y “Artículos”, 60.000 para “Avances de investigación-Ensayos” y 15.000 caracteres (con espacios incluidos, notas y bibliografía) para “Reseña de libros”.

- Los trabajos deben guardar la siguiente forma: tamaño A4, sin sangrías y/tabulaciones, interlineado simple, letra Times New Roman tamaño 11, color negro.

- Cada colaboración debe ser presentada con su Título en español e inglés, y ser acompañada por Resúmenes en español y en inglés de 200 palabras cada uno, con un máximo de cinco Palabras clave.
- El autor deberá indicar su pertenencia institucional, domicilio, teléfono y correo electrónico. También debe incluirse una breve nota biográfica del autor o autores (de 5 a 10 líneas).
- Para un uso correcto de las citas bibliográficas ver el anexo sobre las Normas Apa – Quinta Edición.
- Si existieran fotos, gráficos, cuadros y/o mapas, estos se enviarán en archivos separados. Titulados, numerados y con las referencias o citas que correspondan.
- Los trabajos recibidos serán remitidos a miembros del Comité de Referato integrado por académicos de carácter nacional e internacional. El proceso de evaluación es anónimo para ambas partes y tiene una duración de 45 días. La decisión del Comité de Referato es inapelable.
- Si el artículo es aprobado por el evaluador, la decisión será comunicada a los autores para su publicación. A partir de ese momento, los autores tienen 20 días para hacer los cambios necesarios y no podrán, sin autorización del Comité Editorial, presentar los artículos a otras publicaciones. Los autores ceden los derechos de autor a la revista Sudamérica.
- El Comité Editorial se reserva el derecho a hacer correcciones de estilo que estime pertinentes.
- Cuando los trabajos sean rechazados por el referato, la decisión será comunicada a los autores.

Anexo

Ejemplos de citas bibliográficas

Libros

Apellido, Autor (año): Nombre en cursiva del libro. Ciudad, País. Editorial.

Capítulo de Libro

Apellido, Autor (año): Nombre del artículo, Nombre en cursiva del libro. Ciudad, País. Editorial.

Artículo de Revista

Apellido, Autor (año): Nombre del artículo, Nombre en cursiva de la revista. Número de la revista, y volumen si corresponde, Ciudad, País. Editorial.

Para un mayor detalle ver anexo normas American Psychological Association (APA).

http://www.unap.cl/p4_biblio/docs/Normas_APA.pdf