

Juventudes y construcciones de la ciudadanía: una perspectiva desde dos políticas inclusivas

Agustine, Noelia Lorena / Universidad Nacional de Quilmes - noeagustine@gmail.com

Hönig Flavia / Universidad Nacional de Quilmes - honigflavia@gmail.com

Eje Temático: 7. Educación, Estado y Políticas Públicas

» Palabras claves: Políticas Públicas, Derecho, Educación, Juventudes

► Resumen

El presente trabajo se inscribe dentro del Programa de investigación: “Discursos, prácticas e instituciones educativas” y tiene por objetivo dar a conocer los avances de la investigación de las actividades llevadas a cabo en el Centro de Actividades Juveniles de la Secundaria Técnica de la Universidad Nacional de Quilmes y el impacto que tanto esta política pública como PROGRESAR, tienen en lo relativo a la formación ético-política de esa comunidad educativa.

Ahora bien, en trabajos anteriores se presentó la definición de políticas públicas tomando en consideración los aportes de Joan Subirats. En este sentido, se pretende continuar profundizando en la perspectiva binaria: inclusión-exclusión desde el aporte de Inés Dussel. Y de este modo, abordar un análisis con respecto al carácter relacional de la inclusión y la situación particular de las reformas sociales en Latinoamérica, y particularmente Argentina.

En segunda instancia, se busca indagar acerca de las representaciones sociales sobre la juventud en tanto resulta fundamental para comprender la importancia de las políticas públicas como CAJ y PROGRESAR que se encuentran alineadas al pleno derecho a la educación. Con tal fin se considera fundamental el aporte de autores como Serge Moscovici, Guillermo Obiols y Silvia Di Segni Obiols, Marcelo Urresti y Mario Margulis para establecer un marco teórico adecuado en relación a las categorías de análisis que serán abordadas: *representación social*, *adolescencia* y *juventud*, respectivamente.

A modo de cierre, se pretenden presentar los interrogantes y posibles líneas de análisis que, como resultado de este trabajo, serán consideradas para continuar profundizando en lo que respecta a políticas públicas de inclusión social de jóvenes.

► Introducción

El presente trabajo forma parte de la propuesta desarrollada en el proyecto “Educación en Derechos Humanos e Inclusión: Repensando estrategias de formación ético-política de la comunidad universitaria” que pretende estudiar el impacto que producen, en la formación ético-política de la comunidad universitaria, la ejecución de aquellas políticas públicas de inclusión social ligadas a cuestiones de género, infancias, juventudes y adultos mayores. El mismo se inscribe dentro del Programa de Investigación: “Discursos, prácticas e instituciones educativas” y la propuesta es reflexionar acerca de las estrategias educativas en las cuales, la condición de posibilidad de dar una respuesta ético-política se lleva a cabo entre las personas que participan en actividades inscriptas en proyectos o programas universitarios extracurriculares. En este marco, se presentan los avances de la investigación acerca de la ejecución de las actividades realizadas en los Centros de Actividades Juveniles de la Secundaria Técnica de la Universidad Nacional de Quilmes y el impacto que tanto esta política pública como PROGRESAR, tienen en lo relativo a la formación ético-política de esa comunidad educativa.

En trabajos anteriores, intentamos definir el binomio Políticas públicas en tanto se trata de un concepto polisémico y puede decirse que, en América Latina, su alcance y significación ha variado

sustancialmente en relación a los cambios producidos en los modelos políticos y económicos. Como plantea Fernando Filgueira (2014), la historia de las políticas est emparentada con la historia de los modelos de desarrollo y los paradigmas económicos y sociales; asimismo, este autor plantea que tras atravesar un corrimiento del Estado durante los modelos liberal y neoliberal, actualmente se est instalando en la región, la posibilidad de pensar en un Estado tendiente a la protección social universal. En este sentido, vale aclarar que Filgueira da cuenta de la necesidad de asegurar y promover acciones que contribuyan a este propósito e incluso propone una serie de criterios para evaluar los avances o reformas orientadas a este fin. Por otra parte, dada la coyuntura actual, se destaca la importancia de realizar un seguimiento respecto de la función de las políticas públicas en nuestro país ya que, como plantea Wayne Parsons: La función de las políticas cambia en la medida en que el Estado modifica su manera de legitimar el discurso. (Parsons; 2007; Pp.48).

Ahora bien, en función de continuar con nuestro trabajo de investigación, abordamos la definición de inclusión en términos de Inés Dussel, y una aproximación a la relación binaria inclusión –exclusión desde un recorrido histórico de los conceptos.

Por otro lado, se pretende presentar las categorías que han sido incorporadas dentro del proyecto de investigación para analizar la importancia y el impacto que tanto CAJ como PROGRESAR tienen sobre los jóvenes.

Por último, a modo de cierre, se intenta definir las líneas de análisis que serán abordadas en la próxima instancia del proyecto a partir de la realización de entrevistas semiestructuradas a quienes participan de las actividades del CAJ de la Escuela Secundaria Técnica de la Universidad Nacional de Quilmes.

➤ *Descripción general de las Políticas Públicas CAJ y PROG.R.ES.AR*

Centro de Actividades Juveniles (de aquí en más, CAJ) es una Política Pública ubicada bajo el Programa Nacional de Extensión Educativa e impulsada desde la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas, con el objetivo central de ampliar las trayectorias educativas diversificando el horizonte de oportunidades de jóvenes y adolescentes.

De éste modo, CAJ es un proyecto pedagógico que tiene como destinatarios directos tanto a estudiantes de la escuela, como jóvenes de la comunidad que pertenezcan a otras instituciones educativas, como así también aquellos que no asistan a ninguna escuela. CAJ situado en la Universidad Nacional de Quilmes funciona, obviamente, en la Escuela Secundaria Técnica de la UNQ. En este sentido, el programa se ocupa de dialogar sobre todas las problemáticas juveniles y de modo transversal incluye temas de Educación Sexual Integral, Derechos Humanos y participación juvenil y Prevención del consumo problemático de drogas. Asimismo, los destinatarios que podríamos llamar indirectos, se configuran por el cuerpo docente, directivo y auxiliar de la escuela secundaria, además de profesionales y estudiantes universitarios que pueden integrar los diversos equipos que diseñan y ejecutan los CAJ. En este sentido, CAJ constituye un espacio de enseñanza y aprendizaje ético-político que es preciso visibilizar.

En el marco del PNEE (Programa Nacional de Extensi  Educativa) se busca articular el proyecto pedag ico del CAJ con el Proyecto Educativo Institucional de cada escuela a fin de ampliar las trayectorias educativas y escolares en pos de maximizar los recursos y estrategias tendientes a generar intervenciones que profundicen las experiencias educativas de calidad y el ejercicio de la ciudadan  . De este modo, se apunta a fortalecer la implementaci  de estas pol icas p licas para la inclusi  social y, al mismo tiempo, contribuir al cumplimiento del derecho a la educaci  cuyo garante es el Estado.

En cuanto a PROG.R.ES.AR - Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina, es un trabajo articulado entre distintos organismos del Estado, reflejado en dos Comit de trabajo: por un lado, el Comit Ejecutivo, integrado por el Ministerio de Econom  y Finanzas P licas, la Jefatura de Gabinete de Ministros y ANSES (Administraci  Nacional de la Seguridad Nacional). Por otro lado, el Comit Consultivo, compuesto por el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, el Ministerio de Desarrollo Social, el Ministerio de Educaci , el Ministerio de Salud, el Ministerio de Ciencia, Tecnolog a e Innovaci  Productiva, el Ministerio del Interior Y Transporte, el Ministerio de Seguridad, el

Ministerio de Defensa y ANSES. Este programa tiene por objetivo, otorgar una prestación económica a jóvenes de entre 18 y 24 años que deseen tanto terminar sus estudios primarios o secundarios, como también, iniciar o continuar estudiando un oficio, carrera universitaria o terciaria en cualquier establecimiento educativo público del país. No obstante, los requisitos para recibir dicha prestación, son: que sean desocupados o trabajadores formales en relación de dependencia, o trabajadores de temporada con reserva de puesto de trabajo, o se desempeñen en la economía informal, o sean monotributistas sociales, o trabajadores del servicio doméstico, o titulares de la Prestación por Desempleo, o autónomos, o monotributistas, o perciban una jubilación o pensión o una pensión no contributiva nacional, provincial o municipal, o sean titulares de la Asignación Universal por Hijo, o por Embarazo para Protección Social. Se trata, entonces, de una política pública para la inclusión social que incentiva y promueve la finalización de la escuela primaria y secundaria, obligatoria en nuestro sistema educativo, a la vez que promueve su continuidad, si así lo quisieran.

Las políticas Públicas CAJ y PROG.R.ES.AR están focalizadas en el mismo grupo de destinatarios. Aunque se diferencian en su forma, ambas tienen el propósito de atender un derecho humano básico: el derecho a la educación. En lo que sigue, trabajaremos en torno a una definición del término *inclusión*, para analizar desde esta perspectiva, el impacto de las políticas públicas de inclusión social de jóvenes y adolescentes que resultan excluidos, por diversas razones, del sistema educativo.

➤ *Abordando el binarismo inclusión-exclusión*

Inés Dussel plantea en su artículo *Inclusión y Exclusión en la Escuela Moderna Argentina: Una perspectiva postestructuralista* (2000), la noción de *inclusión* como uno de los principios de la escuela moderna, principio de homogeneización social y cultural a la que aspiran las perspectivas político pedagógicas que van, desde J.A.Comenius con el conocido *enseñar todo a todos*, hasta Facundo: *Civilización o Barbarie* de J. D. Sarmiento. La autora se pregunta en qué tipo de sistema escolar se pretende incluir a todos, teniendo en cuenta que la escuela es la institución que, en nombre de la igualdad y la justicia social, se encargó de generar la mayor *exclusión* de todas. Por ello, pretende indagar en el *binomio inclusión – exclusión* a lo largo de la historia del sistema escolar en Latinoamérica, y especialmente en Argentina.

De este modo, Dussel refiere al plan educativo de Michel de Lepelletier, referente de la Revolución Francesa, para dar cuenta de que los criterios de *igualdad* por ese entonces, se alineaban a criterios de homogeneización social: *que todos bajo la santa ley de la equidad, reciban el mismo vestuario, la misma alimentación, la misma instrucción, el mismo cuidado.* (Dussel; 2000; Pp. 308), cuestión que se instala y se reproduce a lo largo de la historia. Sin embargo, se vuelve necesario analizar detenidamente si el término *inclusión* es semejante a homogeneización. Inés Dussel explica:

...inclusión supone la integración de un nosotros determinado, ya sea la comunidad nacional o un grupo particular (clase social, minorías étnicas, niños discapacitados, niños en riesgo). Este nosotros siempre implica un ellos que puede ser pensado como complementario o como amenazante () la inclusión en una identidad determinada supone la exclusión de otros (I. Dussel; 2000; Pp. 308).

Por ello, para la autora es trascendente abordar las definiciones de *identidad y diferencia*, para indagar los mecanismos y los límites en los que operan y por la cual se define la otredad. Es significativo considerar la paradoja generada en torno a la construcción de la identidad, puesto que en la estela de Dussel, la misma se constituye a partir de la diferencia con otros, por ello, se la reconoce como una relación de poder compleja. Asimismo, Dussel cita a Connolly para plantear que la diferencia *puede ser pensada como una identidad distinta que es complementaria, negativa o amenazante; o puede rechazarse al plano de lo impensado o invisible* (I. Dussel; 2000; Pp. 309). Por ello, la constitución de la identidad implica relaciones sociales y políticas, porque son relaciones de poder que, de manera implícita, se ponen en juego al momento de definir un *nosotros* y un *ellos*. De este modo, la autora refiere al aporte teórico de Popkewitz (1991) para explicar que los conceptos de *inclusión y exclusión* complementan a los conceptos de *identidad y diferencia*, y que es necesario considerar como singulares.

Ahora bien, Dussel plantea que la historia social, cultural y económica, determina las identidades

en las que nos incluimos. De este modo, la modernidad como proceso histórico, determinó identidades tanto como diferencias; un ejemplo de esto es América Latina como producto de la colonización, donde *se procedía a una inclusión selectiva, basada en una aculturación brutal, y a la exclusión sistemática de otra parte de la población* (Dussel; 2000; Pp.313).

Hacia mediados del siglo XIX en nuestro país, mientras que se exterminaban tribus indígenas, llegaban grandes masas de inmigración. Razón por la cual, primaba la heterogeneidad cultural y lingüística, y la clave para integrar un sistema nacional fue la organización del sistema educativo. De este modo, la Ley de Educación N° 1420, con su ideal de educación laica, gratuita y obligatoria sancionada en 1884, constituyó la base legal del proceso de integración y civilización de la sociedad argentina. Dicho proceso implicó una nueva forma de inclusión. No obstante, éste también producía exclusiones para extranjeros, integrantes de poblaciones originarias y pobladores populares. En este sentido, Dussel señala lo siguiente: *Para convertirse en sujetos nacionales, los inmigrantes debían abandonar su lengua, sus costumbres, sus héroes y sus formas de vestirse y relacionarse* (Dussel; 2000; Pp.316). Y por lado, todos debían adaptarse a la obligatoriedad escolar, con todo lo que ello significaba. La autora plantea que *...la pedagogía se convierte en algo normativo: prescribe cuál es la conducta "natural" y esperable, y por lo tanto "genera" y "produce" lo anormal, la transgresión, la desviación* (Dussel; 2000; Pp. 317). De este modo, la educación se adscribe a un modelo biologista, basándose en criterios de normalidad, higienismo, disciplina, vigilancia y control.

Con lo descrito hasta el momento, se puede decir que en nombre de la *inclusión* educativa se produjeron, a lo largo de la historia del sistema educativo, enormes circuitos de *exclusión*. Así, el binomio *inclusión - exclusión*, implica una gran paradoja: para incluir a unos grupos, se excluye a otros. Por ello, es interesante destacar otra frase de esta autora argentina, y es que resulta necesario, pensar la sociedad en *términos más abiertos y móviles* y la urgencia de *repensar el lugar de la escuela en el mundo*. Resulta significativo, a los fines de este trabajo, vincular el término *inclusión* con las políticas públicas (CAJ y PROG.R.ES.AR), ya que impactan de manera directa a jóvenes y adolescentes *excluidos* del sistema educativo.

➤ *Acerca de las categorías de análisis*

Representación social

Serge Moscovici (1925-2014) fue un psicólogo social francés que, influenciado por los aportes de Piaget, Vigotski y Durkheim, desarrolló la teoría de las representaciones sociales. Moscovici plantea que se trata de construcciones simbólicas dinámicas que se construyen a partir de las interacciones sociales. Según este autor, una *representación social* es:

una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos; se trata de un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación. (Moscovici, 1979 pp. 17-18).

Se trata de formas de pensar y crear la realidad social que están constituidas por elementos de carácter simbólico, en tanto tienen la capacidad de dotar de sentido a la realidad social, y cuya finalidad principal es transformar lo desconocido en algo familiar. Además, las representaciones son una forma de conocimiento social que se constituye a partir de la experiencia, de las informaciones, conocimientos y modelos que se transmiten a partir de la tradición, la educación, y la comunicación social.

Entonces, se considera que utilizar la categoría de *representación social*, resulta de suma importancia para caracterizar a la población protagonista de los CAJ en tanto política pública para la inclusión social a partir de las representaciones de los propios jóvenes y del resto de la comunidad educativa que participa. Al mismo tiempo, resulta de suma importancia dar cuenta de las representaciones sociales existentes acerca de la *inclusión* y la *exclusión*; y, se busca hacer hincapié en la utilización

de los términos *inclusión* e *integración*. En este sentido, si bien se tiende a utilizar estos vocablos de manera indistinta, se trata de conceptos diferentes, sobre todo en lo relacionado a la implementación de las políticas públicas.

Adolescencia y juventud

Según la Organización Mundial de la Salud: la adolescencia es la etapa de la segunda década de la vida humana que se caracteriza por rápidos y múltiples cambios en los aspectos físico, psicológico, social y espiritual. La diferenciación entre adolescencia y juventud es analizada por autores como Guillermo Obiols y Silvia Di Segni Obiols (2008) quienes indican que el joven designa a alguien que ha adquirido ciertas responsabilidades, que tiene definida su identidad sexual y que ha madurado su personalidad. No obstante, en la vida cotidiana, el uso de estos conceptos suele usarse de manera indistinta para designar ciertas características que pueden llegar a coincidir con una u otra etapa.

Por otra parte, cabe destacar que el surgimiento del término *joven* no aparece sino hasta el siglo XX asociado a conductas *desviadas*. La Escuela de Chicago plantea que la juventud reúne a grupos específicos cuyas conductas se oponían a los valores dominantes, y cuya máxima expresión se veía en las pandillas. Éstas eran consideradas como una anomia social. De este modo, se empieza a asociar a los jóvenes con temas como: la bohemia, el radicalismo político, las drogas, la revolución sexual y los gustos por cierta música, objetos e indumentarias que se interpretan como expresiones de rebeldía. Hacia 1960, la Escuela de Birmingham, contribuyó a este análisis a partir de investigaciones sobre grupos de jóvenes y sus gustos y preferencias. Las representaciones sobre jóvenes vinculados a los excesos y la rebeldía continúan vigentes. De hecho, los medios de comunicación se constituyen como un actor clave en este sentido; se ocupan de construir representaciones y estereotipos y, al mismo tiempo, amplifican algunos discursos a la vez que acallan otros.

Entonces, se trata de comprender y analizar las categorías de adolescencias y juventudes, dando cuenta de su ambigüedad y polisemia; y procurando superar los reduccionismos que las vinculan a períodos o etapas de la vida. Con tal fin, se propone incorporar una serie de variables y situaciones sociales que inciden en el desarrollo de la juventud. Una de estas variables es la diferenciación social, es decir, se hace referencia a las distintas maneras de ser jóvenes, que tiene que ver con las oportunidades que cada uno tiene en función de las coordenadas donde habita. Por este motivo, si bien es clave analizar la dimensión simbólica de la juventud, también se trata de tener en cuenta las condiciones materiales, históricas y políticas de la vida de los jóvenes.

Otra de las variables que debe tenerse en cuenta es el género, por ejemplo, los tiempos de los que disponen las mujeres para la maternidad en relación al de los hombres, también inciden en los límites que se fijan a la juventud. Por otro lado, como sostienen Margulis y Urresti (2008) es indispensable considerar el hecho generacional, es decir, cómo influye en la construcción de una identidad juvenil el ser socializado con códigos diferentes, de incorporar nuevos modos de percibir y de apreciar, de ser competente en nuevos hábitos y destrezas. Profundizar en el análisis de la brecha generacional permite para comprender la falta de entendimiento entre los adultos y los jóvenes de hoy. En este sentido, Martín Barbero (2002) se refiere a la empatía que los jóvenes generan con la cultura tecnológica, al no poder identificarse con las formas tradicionales de continuidad cultural: más que buscar su nicho entre las culturas ya legitimadas por los mayores se radicaliza la experiencia de desanclaje.

Siguiendo esta línea, puede decirse que las transformaciones sociales que se han producido en la juventud se deben a una multiplicidad de cambios en las variables que atraviesan la constitución de este grupo. En lo que hace a la caracterización del período de transición entre juventud y adultez, vale destacar que hoy, ese cambio de etapa etaria, se produce con mayor lentitud o directamente no se produce. Esto tiene que ver, en parte, con la mayor permanencia en el sistema educativo, un mercado de trabajo precario e inestable, y las grandes dificultades para acceder a una vivienda propia o alquiler, lo cual incide en la formación de una familia estable.

➤ *A modo de cierre*

En este trabajo se ha intentado profundizar en el análisis de los conceptos y categorías que

sustentan teóricamente la investigación sobre dos de las políticas públicas para los y las jóvenes: Centro de Actividades Juveniles (CAJ) y el Programa de Respaldo de Estudiantes de Argentina (PROGRESAR). De este modo, tras haber presentado el *binomio inclusión-exclusión* y una breve descripción sobre las políticas mencionadas; y considerando las categorías de *representación social*, *adolescencia* y *juventudes*, se puede decir que:

En primer lugar, el recorrido histórico realizado de los conceptos inclusi^o - exclusi^o en la escuela moderna argentina, nos autoriza a pensar que la instituci^o escolar, sistematiz en el marco de la homogeneidad, la normalidad y la disciplina, un gran proceso de exclusi^o que se sostiene a^o en la actualidad. En una sociedad que marca el ritmo al comp^o de las nuevas tecnolog^os, con est^odares de mercado e ideales estereotipados, la escuela a^o mantiene los criterios de normalidad de fines del siglo XIX, que es necesario revisar. En este contexto, de una escuela actual con tradicionales y conservadoras normas, se generan pol^oicas p^olicas como CAJ, que complementa al proyecto pedag^oico institucional y como PROG.R.ES.AR, que brinda una retribuci^o econ^oica para aquellos j^oenes que decidan completar sus estudios o continuarlos. Al mismo tiempo, estas pol^oicas p^olicas atienden la diversidad de necesidades e intereses de los y las j^oenes, ampliando las posibilidades de inclusi^o, en tanto, inserci^o, continuidad, y finalizaci^o de la escuela secundaria.

Entonces, se puede decir que ambas pol^oicas p^olicas se alinean en funci^o de la inclusi^o educativa de aquellos grupos hist^oricamente vulnerados, que tanto la instituci^o escolar como el sistema econ^oico, capitalista, globalizado y neoliberal se encarg de excluir a lo largo del tiempo. No obstante, es necesario recordar que estas pol^oicas p^olicas de inclusi^o social involucran un derecho humano b^oico que el Estado es responsable de garantizar, el derecho a la educaci^o.

En segundo lugar, se da cuenta de la complejidad que implica el hecho de hablar de los y las jóvenes en tanto destinatarios de estas políticas; y, de este modo, se plantea la necesidad de poner en discusión las representaciones sociales sobre esta población. Mientras que desde CAJ no se especifica un segmento etario, el PROGRESAR establece que se destina a jóvenes de entre 18 y 24 años. Además, puede observarse que, si bien ambos programas se ocupan de la población juvenil, los objetivos de los mismos, la caracterización de este grupo y las medidas y acciones implementadas, permiten evidenciar ciertas diferencias en las formas de pensar a los y las jóvenes. Vale aclarar que si bien escapa a los alcances de este trabajo, la profundización en estos aspectos divergentes será objeto de próximas presentaciones, a la par de los avances respecto del trabajo de campo en los CAJ y del relevamiento de datos sobre PROGRESAR.

Por último, se sostiene que el trabajo con las representaciones sociales resulta significativo para que puedan implementarse modificaciones en las prácticas. Entonces, si se plantea que el objetivo de las políticas públicas es generar cambios respecto de determinadas problemáticas vigentes en la sociedad, a fin de lograr mayor justicia e inclusión social, será necesario establecer cuáles son las representaciones en torno a la juventud y, sobre todo, caracterizar estas cuestiones desde el testimonio de sus protagonistas. Así, será posible determinar el impacto de las políticas vinculadas a los CAJ y PROGRESAR, e incluso, definir posibles líneas de acción que permitan fortalecer y contribuir al logro de sus objetivos. Asimismo, vale destacar que cuanto más arraigada está una práctica, mayores son las dificultades que se presentan para que ésta sea modificada. Lo mismo sucede con las representaciones sociales en tanto responden a una lógica propia del sentido común, que se basa en hacer de lo individual algo universal, y así se perciben las propias creencias como válidas, verdaderas y objetivas.

Para concluir, puede decirse que, al hablar de la juventud, ya no basta con hacer referencia a un período de transición hacia la adultez con las características que se presentaban décadas atrás. Hoy se trata de un modelo social o un ideal que excede una demarcación del tiempo; se desarrolla así un *mercado de adolescentes*, que es objeto de los medios de comunicación, la publicidad y el mercado de bienes de consumo masivo. En este sentido, a partir de los discursos e imágenes que circulan, se construye una representación dominante del *modelo adolescente* que goza de reconocimiento social y que se asocia a determinados estereotipos y mitos como el de *la eterna juventud*. Paralelamente se ha dado un cambio de paradigma, tras la incorporación de las convenciones o tratados internacionales que refieren a los niños, niñas y adolescentes, ha cobrado cada vez más fuerza la idea del cuidado y acompañamiento a esta población. Al mismo tiempo, se les otorga un mayor protagonismo en la expresión y defensa de sus necesidades. De este modo, se concibe a las y los jóvenes como sujetos de derechos, capaces de ejercer y construir ciudadanía, de ser escuchados y de intervenir activamente

en el reclamo por sus derechos, en cuanto estos sean vulnerados. Por este motivo, es indispensable que el Estado garantice esos derechos y, en este sentido, todo el conjunto de la ciudadanía, como parte de ese Estado, debe ser responsable de la incidencia que tiene respecto del cumplimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

» Bibliografía

- » Comenius J. A. (1997), *Didáctica Magna*. Séptima Edición. México: Editorial Porrúa.
- » Dussel, I. (2000), *Inclusión Exclusión en la Escuela Moderna Argentina: Una Perspectiva Postestructuralista*. Argentina: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- » Filgueira, F. (2014), *Hacia un Modelo de Protección Social Universal en América Latina*, Santiago de Chile: Publicación de las Naciones Unidas.
- » Lineamientos De Los CAJ (Consultado el 12 de agosto de 2016). Disponible en Internet en: <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/files/2011/09/Lineamientosde-los-Centros-de-Actividades-Juveniles.pdf>
- » Lineamientos Generales Del Programa Nacional De Extensión Educativa (Consultado el 12 de agosto de 2016) Disponible en Internet en: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/109834/Instructivo%20pedago%CC%81gicoCAJ.pdf?sequence=1>
- » Margulis, M. ed. (2008) *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Biblos.
- » Moscovici, S. (1979) *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Editorial Huemul.
- » Obiols, G. y Di Segni Obiols, S. (2008) *Adolescencia, posmodernidad y escuela*. Buenos Aires: Ediciones novedades educativas.
- » Parsons, W. (2007), *Políticas Públicas. Una introducción a la teoría y a la práctica del análisis de las políticas públicas*, México: Miño y Davila.
- » PROGRESAR (Consultado el 12 de agosto de 2016). Disponible en Internet en: <http://www.progresar.anses.gob.ar/programa/titulares-derecho-12>
- » Sarmiento, D. F. (1845), *Facundo o Civilización y Barbarie*. Santiago de Chile: Imprenta del Progreso.
- » Subirats, j. (1994), *Análisis de políticas públicas y eficacia de la administración*. Madrid: Ministerio para las Administraciones Públicas.
- » OMS (Consultado el 15 de agosto de 2016). Disponible en Internet en: http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/

El lugar del docente en los procesos de escolarización contemporáneos: un análisis de documentos del campo de recontextualización oficial de la provincia de Entre Ríos

AJUN, Elyan / UNR- Elyajun@gmail.com

Luna, María Virginia / UNR- virginialuna11@gmail.com

Toci, Luciana Antonella / UNR- Lupyrossi@live.com

Eje: Problemáticas Socio-Culturales En Las Instituciones Educativas

Tipo de trabajo: ponencia

» Palabras claves: sujeto docente- procesos de escolarización-prácticas didácticas-escuela secundaria-campo recontextualizador oficial

► Resumen

En esta ponencia se presenta el avance de un proyecto de investigación en curso. Se trata de una investigación básica de carácter exploratorio que busca generar conocimiento referido a la configuración contemporánea de las prácticas didácticas en dos escuelas de la ciudad de Paraná, provincia de Entre Ríos. En esta oportunidad nos proponemos realizar un análisis de las posiciones y rasgos que toma la tarea docente en discursos de la política educativa para la escolarización secundaria de dicha jurisdicción. Nos preguntamos qué sujeto docente se delinea en las disposiciones curriculares para el nivel secundario, así como en documentos oficiales que circulan en las instituciones a la manera de protocolos de actuación para situaciones conflictivas diversas. En este tipo de producción oficial el lugar del docente se produce desde una lógica de autogestión. Hipotetizamos que a medida que aumenta la producción discursiva oficial que exige al docente la función de detectar, denunciar, intervenir, articular en torno al currículum y a diversas situaciones de conflicto, se profundiza la desprotección de sus acciones y decisiones en los procesos de escolarización secundaria contemporáneos.

► Introducción

En esta ponencia se presenta un avance de un proyecto de investigación en curso¹. En esta oportunidad nos proponemos realizar un análisis de las posiciones y rasgos que toma la tarea docente en discursos de la política educativa para la escolarización secundaria de la provincia de Entre Ríos. Nos preguntamos qué sujeto docente se delinea en las disposiciones curriculares para el nivel secundario, así como en documentos oficiales que circulan en las instituciones a la manera de protocolos de actuación para situaciones conflictivas diversas. Creemos que en este tipo de producción oficial se presentan pistas para comprender las lógicas que asumen los procesos de escolarización secundaria contemporáneos y sus efectos en la enseñanza.

Este interrogante por el lugar del docente se inscribe, como dijimos, en un problema de

¹ PID 3156 "Las prácticas didácticas en procesos de escolarización contemporáneos. Un estudio en dos escuelas secundarias públicas de la ciudad de Paraná". 2015-2018. FCE-UNER

investigación más amplia, cuyo origen identificamos en una serie de desplazamientos teóricos y metodológicos que transitó el equipo en los últimos diez años. Estos corrimientos se fueron produciendo en el curso de diversos intercambios y experiencias con escuelas secundarias de la ciudad de Paraná a los fines de la elaboración de un trabajo práctico de carácter transversal de la cátedra Didáctica I de la carrera de Ciencias de la Educación de la FCE-UNER.

En efecto, de un tiempo a esta parte se comenzó a considerar las brechas existentes entre los códigos sociolingüísticos escolares y los portados por los alumnos, la debilidad de las regulaciones tempo-espaciales para organizar la experiencia de los adolescentes, la hegemonía de los lenguajes massmediáticos y de la lógica del consumo (sustancias, internet, medios electrónicos), la mutua experiencia de estigmatización y desconfianza que se intercambia entre adultos y jóvenes y de los adolescentes entre sí, como emergentes de nuevos modos en que la enseñanza se estaba produciendo. En este sentido, el proyecto más amplio se organiza en torno de dos categorías clave: **procesos de escolarización y prácticas didácticas**. La primera nos permite atender a las condiciones históricas y a lógicas a partir de las cuales la escuela secundaria deviene como tal. Con la segunda nos interesa construir como objeto de análisis las relaciones que, al interior de dichos procesos, producen temporalidades y espacialidades, generan ritmos, saberes, secuencias y alternancias particulares en las interacciones escolares. A la luz de lo referido, es que la presente ponencia presenta avances en torno a la primera categoría.

Estimamos de gran relevancia este abordaje dado que coloca a nuestro campo disciplinar, la Didáctica, ante preguntas, irrupciones y nuevos desafíos que no siempre forman parte de sus prácticas de saber, en ocasiones aún ordenadas en torno a discursos instrumentales que omiten la historicidad de la enseñanza, los sujetos, los saberes y de lo escolar.

► *Perspectiva de trabajo y metodología*

El PID del que forma parte este trabajo es una investigación básica de carácter exploratorio que busca generar conocimiento referido a la configuración contemporánea de las prácticas didácticas en dos escuelas de la ciudad de Paraná. El objetivo es analizar los ritmos, relaciones, producciones de saberes y sujetos que se configuran en ciertas tramas institucionales. Para ello consideramos pertinente articular el trabajo de campo en ambas instituciones con la construcción de un corpus documental referido, entre otras cuestiones, a normativa o producciones del campo de recontextualización oficial a fin de elaborar una especie de mapa en el que las prácticas didácticas institucionales se sitúan. No por ello afirmamos que estas últimas sean la consecuencia o el resultado de los sistemas burocráticos de política educativa. Más bien es nuestra intención reconocer correlaciones, apoyos, cortes y dispersiones entre las políticas oficiales y las instituciones, por lo tanto nos interesa aproximarnos a las producciones y lecturas singulares que los sujetos institucionales realizan de los lineamientos oficiales.

A continuación presentamos una breve alusión a preocupaciones teóricas en relación a las cuales inscribimos nuestras indagaciones.

Reconfiguraciones del programa institucional escolar

Entendemos que en el contexto de la modernidad tardía (Dubet, 2006) o pos-disciplinaria (Deleuze, 1996) lo escolar, y la enseñanza en particular, han dejado de identificar sus prácticas con un conjunto de principios sagrados, homogéneos y trascendentes que se imponen a todos los sujetos por igual (Dubet, 2006). La emergencia de nuevas regulaciones jurídicas, económicas, psiquiátricas, tecnológicas a nivel social amplio y a nivel de las instituciones educativas, dan cuenta de inéditas configuraciones de las prácticas institucionales y didácticas. En este sentido, recuperamos la noción de declive institucional (Dubet, 2006) para situar el quiebre del modelo de socialización propiamente moderno y las irrupciones/reconfiguraciones de tiempos, espacios, saberes y relaciones que dan nuevas formas y sentidos a la institución y a la enseñanza. Dubet (2005, 2006) nos invita a pensar que hoy asistimos al declive – y no por ello a la desaparición total- del programa institucional. En sus investigaciones analiza los nuevos parámetros de las instituciones y particularmente se detiene en tres grandes áreas: educación, salud y trabajo social, por ser el fundamento de ellas el trabajo

directo sobre la persona. Aquel programa institucional característico de la sociedad moderna, que nació como templo sagrado con la función de instituir, socializar y subjetivar a los individuos de una manera peculiar, parecería evidenciar hoy una mutación en las prácticas que hacen al trabajo sobre el otro. Estás aparecían otrora como aquellas capaces de controlar, regular, ordenar y socializar en base a unos principios “sagrados” en tanto extraterritoriales – “fuera del mundo”. Este carácter sagrado se debía a lo indiscutible del programa, la potencia y la fuerza con la que se imponían los principios situados por fuera de la sociedad. El programa institucional - en tanto dispositivo simbólico- pretendía socializar e instituir a un tipo particular de sujeto a través de un particular trabajo sobre él. En este marco, independientemente de su formación profesional, la principal virtud del docente en tanto encargado de socializar al otro, era su “vocación” y con ella la necesidad de creer fielmente y sacrificarse por los principios de la institución. La legitimidad del docente no dependía, entonces, de características singulares del individuo sino que estaba respaldada por la fuerza misma del programa institucional y sus valores trascendentes. Según Dubet, asistimos a un proceso de “poliarquía de valores” en la cual la escuela ya no es más el templo sagrado encargado de socializar a individuos y de formar ciudadanos bajo una homogénea identidad nacional.

En este contexto de declive institucional, la noción de “vocación” docente retrocede en función de una nueva posición: la de la idea de “profesión”, en tanto modo de realización personal. Esto supone que la legitimidad de su trabajo ya no proviene de su sagrada vocación y de la referencia a los valores trascendentes del programa, sino de sus particulares características. Así, lo que antes estaba respaldado por la institución (decisiones organizativas y didácticas, organización de tiempos y espacios, delimitación de saberes, maneras de relacionarse entre los sujetos, modos de vinculación entre el afuera y el adentro de la institución, etc.) pasa ahora a ser un asunto de los propios individuos, una responsabilidad que recae en el terreno de lo idiosincrático y de lo que la ocasión dicte para responder a las múltiples demandas del sistema escolar, de las familias, los padres y los alumnos. La rendición de cuentas – *accountability*- que antes se dirigía hacia los superiores de la institución o más bien hacia uno mismo, ahora se dirige hacia otros distintos de ellos.

En este punto recuperamos a Grinberg (2011), quien nos invita a pensar acerca de las subjetividades que se conforman en los dispositivos pedagógicos en contextos de pobreza urbana. Para ello debemos adentrarnos primero en las lógicas que vienen presentando en las últimas décadas las prácticas de escolarización secundaria.

Procesos de escolarización y trabajo docente

Pensar los procesos de escolarización en Argentina supone vincular los análisis sobre las sociedades posdisciplinarias con los procesos de reconfiguración de la estructura social, económica y espacial de los últimos treinta años, los cuales vienen convergiendo en lo que se ha dado en llamar un nuevo régimen de marginalidad urbana (Waquant, 2007). Estos nuevos modos de regulación social se vinculan con una profunda reestructuración de las sociedades centrales y periféricas en el marco de los procesos de globalización de las últimas décadas. En efecto, las transformaciones en los sistemas de Bienestar (Saraví, 2007), el estallido de las identidades laborales fordistas-keynesianas (Alonso, 1999), la transformación de las dinámicas integradoras del mercado de empleo y a la erosión de la ciudadanía salarial (Soldano, 2008) a nivel global y local vienen generando en nuestro país el surgimiento de procesos de universalización excluyente (Tiramonti, (2004); Tenti Fanfani, 2004) en la escolarización secundaria argentina.

En esta coyuntura asistimos a un proceso de reconfiguración del programa institucional que durante el siglo XX dio sustento a las prácticas escolares, siendo uno de sus principales efectos actuales la conversión de los sujetos, especialmente los docentes, en foco y principales responsables de las decisiones institucionales, sin contar en muchas ocasiones con una red colectiva que respalde o donde el profesor pueda inscribir su rol. Llegados a este punto, debemos volver a los aportes de Grinberg, quien plantea que estas nuevas formas de conducción y producción de sujetos responden a lógica del gerenciamiento: el gobierno de la población y de lo escolar se dejó de pensar como una totalidad. Ya no se trata, según la autora, de una sociedad que -pensada como cuerpo- funcione como totalidad orgánica. En la era del gerenciamiento los profesores son llamados a adaptarse permanentemente a los cambios e inestabilidades que parecerían ser hoy los modos más estables de las prácticas sociales

y escolares. Las sociedades de gerenciamiento significan la aparición del sujeto como responsable de sí mismo, la glorificación del Yo y sus potencias individuales, pero también la angustia y el peso de soportar aquello que ya no puede delegarse o depositarse en una estructura mayor. En este contexto, se valoran y promueven actitudes de tolerancia a la diversidad, cuestión inevitable en prácticas configuradas en la gestión de sí y la responsabilidad individual.

Si en tiempos modernos o estatales la escuela aparecía como el gran “templo de la cultura”, con valores institucionales que estaban por fuera del espacio inmanente de las prácticas concretas para resguardarse de los desórdenes, intereses y pasiones de la sociedad, hoy asistimos a la erosión de este reparto de tiempos y espacios. Las escuelas en estos territorios urbanos presentan las marcas de un deterioro material y simbólico acumulado, al igual que los barrios en los que están ubicadas (Grinberg, 2011). Es la situación de vivir al borde la cual genera angustia y agotamiento sumada a la euforia e impotencia surgidas por los nuevos deberes y responsabilidades de los individuos.

► *El lugar del docente en discursos curriculares*

Comenzaremos ahora, a la luz de los aportes presentados, a presentar algunos resultados parciales respecto de la configuración del rol docente en discursos del campo de recontextualización oficial de Entre Ríos. Tomamos como fuentes de construcción de datos documentos curriculares y una serie de instructivos vinculados a protocolos de intervención escolar ante situaciones conflictivas. Estos datos se cotejarán en otras instancias de la investigación con otros que serán construidos a través de documentación institucional (proyecto educativo de las instituciones, actas de reuniones, movimientos de asistencia de alumnos y personal, etc.) y registros de actividades escolares (jornadas completas, recreos, reuniones de docentes en sala de profesores, actividades especiales, clases).

En este apartado nos interesa pensar en torno a la relación entre el declive del programa institucional y el currículum en su aspecto estructural-formal (De Alba, 1991), de modo tal que partimos de la siguiente pregunta: ¿Qué lugar se asigna al docente en los documentos curriculares?

Recuperamos para el análisis el Diseño Curricular de Educación Secundaria de la provincia de Entre Ríos (2012). El mismo se enmarca dentro del “Proyecto de Re-significación de la Escuela Secundaria Entrerriana”. Este proyecto surge en el escenario de los debates por la obligatoriedad de la escuela secundaria (Ley de Educación Nacional nº 26.206 y Ley de Educación Provincial Nº 9.890) y las problemáticas constitutivas del escenario. Este se presenta como el resultado de múltiples encuentros entre diversos actores y de lineamientos preliminares que fueron elaborando.

En principio podemos decir que nos resuena e interpela el carácter del proyecto de “*Re-significación de la escuela secundaria*”. El mismo consistió en experiencias institucionales a lo largo de tres años debido, dice el documento, a la necesidad de repensar al sujeto que pretende formar en vistas de una educación más “inclusiva”, “democrática”, “intercultural”. Se busca allí una escuela secundaria que forme adolescentes y jóvenes para la inserción a estudios superiores, la participación en procesos productivos que se desarrollan y proyectan en la provincia y para la consolidación de la ciudadanía.

Entendemos que esta necesidad de volver significar, a encontrar sentidos a la educación y al perfil del joven adolescente se enmarca dentro de este gran contexto de declive del programa institucional. En momentos en que los sentidos atribuidos a la educación perdieron fuerzas y, sobre todo, el valor sagrado que tenían, parecería necesaria la “re-significación” a fin de construir sentidos que en parte reestablezcan cierta tranquilidad en medio de un clima inestable, confuso, caótico. Este planteo parte desde un enfoque particular para abordar el estado de incertidumbre contemporáneo y la nueva construcción de sentidos de la escuela secundaria. Se trata del “paradigma de la complejidad”:

“La Provincia de Entre Ríos ha comenzado a transitar en educación del nivel secundario, un nuevo paradigma: el de la complejidad. Asume de esta manera un enfoque que propone cambios en la visión del mundo, en la concepción de la educación y en las prácticas educativas (...) ¿Cómo lograr certezas en procesos atravesados por la incertidumbre?, ¿qué condiciones mínimas de orden puede ofrecer la escuela estando expuesta a situaciones de desorden? (...) Asumir como herramientas del conocimiento la incertidumbre, el caos, el desorden, el conflicto, la crisis, aún reconociendo que no sean las condiciones ideales a las que la escuela se ve expuesta, significa aceptar una realidad

distinta y no contraria a las de orden y equilibrio. (...) En este diseño no se hallarán respuestas a la incertidumbre que genera la complejidad; se encontrarán propuestas para transitar la escuela, elaborar el currículum, interpretar los desafíos sociales, comprender nuevas subjetividades, formular interrogantes que orienten nuevos recorridos en la trama institucional-curricular. (Diseño Curricular de Educación Secundaria- Tomo I, 2012: 10;14).

Partiendo entonces desde el reconocimiento de la “complejidad” es que ya no se puede pensar en programas estables, absolutos y homogéneos. Se apela a los actores institucionales como foco de producción de nuevos formatos de enseñanza y aprendizaje. Asistimos hoy a la promoción -por parte de las esferas gubernamentales- de la expresión de múltiples singularidades y de propuestas didácticas heterogéneas y particulares en cada institución educativa. La función docente adquiere, así, esa lógica de un pastor que orienta pero no dirige; que ofrece algo así como un conjunto de herramientas para que los sujetos armen su destino (Grinberg, 2011: 16).

El discurso curricular parte desde un enfoque que prioriza el carácter complejo de las sociedades, reconoce la necesidad de unificación al tiempo que habilita a reconstrucciones peculiares en cada institución:

...el Diseño Curricular debe entenderse como una propuesta inicial, especie de plataforma que habilita a nuevas construcciones curriculares en los próximos años, un diseño desde el cual interpretar las diversas situaciones educativas, pero que –como herramienta político-pedagógica- deberá ser analizado y mejorado en las instituciones. Esta propuesta en construcción invita a nuevos y posteriores intercambios entre este organismo central y las escuelas. (Diseño Curricular de Educación Secundaria- Tomo I, 2012: 11)

Anteriormente nos preguntábamos por la función del docente en momentos del declive del programa institucional. En el documento curricular se reconoce la necesidad de tejer lazos al interior de las instituciones que respalden al docente y a su legitimidad:

Esos modos singulares de conformar la red van configurando prácticas institucionales diversas que comprenden e integran las dimensiones pedagógica, organizativa, holística, política y comunitaria de la escuela. (Diseño Curricular de Educación Secundaria- Tomo I, 2012: 13)

Ahora bien, nos preguntamos si efectivamente los docentes pueden establecer dichos vínculos en medio de un contexto de ruptura del programa institucional, con cambios acelerados, la irrupción de lo episódico, la inestabilidad e incertidumbres que atraviesan lo escolar. Por otro lado, la exigencia de construir un Diseño Curricular abierto desde el aporte de múltiples actores, que habilite a una resignificación de cada institución da cuenta también de la diversificación de las finalidades de la escuela.

El Diseño Curricular toma las demandas sociales de una “*nueva escuela secundaria, más formativa, con mayores exigencias y mejores resultados*”. Por ello, cada escuela o grupos de escuelas deben elaborar, en el marco del Diseño Curricular Provincial, su Diseño curricular institucional y cada docente planificará sus proyectos de cátedras, itinerarios, recorridos pedagógicos, talleres, en función de sus realidades, contextos, sujetos de aprendizajes, perfiles profesionales, todo ello con el fin de mejorar la calidad educativa e incluir a todos y todas los/as adolescentes y jóvenes.

Nos queda pendiente analizar el tratamiento que en este contexto adquieren términos que atraviesan a todo el documento, tales como “innovación” pedagógica, “calidad educativa” o “inclusión”.

► *El lugar del docente en protocolos de intervención para la escuela secundaria*

En este apartado nos interesa analizar al sujeto docente en relación a enunciados presentes en protocolos de actuación para situaciones conflictivas diversas. ¿Cómo se delimita la figura del docente en estos documentos?

Marcos legales y normativos, protocolos de intervención, proyectos políticos “comunes”, acuerdos de convivencia, recorridos individuales, ritmos alternativos, guías y programas que aterrizan cotidianamente a las escuelas secundarias entrerrianas constituyen más nítidamente al docente como un **sujeto de generenciamiento de lo escolar**. Para ilustrar esto mencionaremos aspectos del “*Protocolo Interministerial e intersectorial de Acciones Destinadas a la Prevención, Protección y Asistencia Integral de Violencia de Género y Violencia Familiar*” (2012), el “*Protocolo Interinstitucional de Actuación en casos de Abuso Sexual Infantil en la Provincia de Entre Ríos*” (2010), de la Resolución N° 2150 aprobada por el Consejo General de Educación de Entre Ríos “*Dispositivo para el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas*” (2014). Estos dispositivos pretenden ser una guía de intervención que proporciona los pasos a seguir en determinadas condiciones “especiales”. El docente aparece en estos documentos como el sujeto responsable de advertir, denunciar, actuar y prevenir problemáticas del orden judicial. Allí se menciona:

Ante el conocimiento de un hecho leve, en primera instancia intervendrá el docente habilitando articulaciones con quiénes colaboran estrechamente con ellos: preceptor, tutor o maestro orientador” (RESOLUCIÓN CGE 2150, 2014)

Es el docente o funcionario público o privado quien da el primer aviso a las autoridades policiales, el defensor oficial y todo otro organismo de competencia, en forma inmediata... (Protocolo Interministerial e Intersectorial de Acciones destinadas a la Prevención, Protección y Asistencia integral de la Violencia de Género y Violencia Familiar, 2012: 22)

Reglas básicas de todo docente ante un niño que revela que estaría siendo víctima de abuso sexual:

- » *Creerle, tratarlo con respeto y dignidad.*
- » *Brindarle confianza y seguridad manteniendo la calma. Escucharlo sin corregirlo, ni confrontarlo y sin hacer intentos de cambiar lo que dice.*
- » *No expresar desaprobación por el supuesto agresor.*
- » *Desculpabilizarlo. Decirle que los hechos ocurridos no fueron por su culpa.*
- » *No obligar al niño a comentar sentimientos que aún no está preparado para compartir.*
- » *Valorar su valentía de haberlo contado.*
- » *No aceptar mantener el secreto de lo develado, pero aclararle que lo contará a personas que pueden ayudarlo.*
- » *Recurrir a profesionales especializados que lo orientarán.” “;*

Un docente capacitado y hábil será capaz de detectar señales de daño y orientar su actuación... (Protocolo Interinstitucional de Actuación en Casos de Abuso Sexual Infantil en la Provincia de Entre Ríos, 2010)

Tanto como en casos de abuso sexual, violencia familiar y/o de género, consumo de sustancias peligrosas, violencia laboral y violencia dentro del ámbito educativo el docente se transforma en el ciudadano encargado de detectar, denunciar y actuar de acuerdo a los protocolos mencionados. Por otra parte se le brinda programas de capacitación y guías para actuar en consecuencia con las nuevas normativas. Son ejemplos de ello la “*Guía Federal de Intervenciones. Para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar*” (2014) aprobada por el Consejo Federal de Educación y el “*Documento de Apoyo para el Abordaje de la Prevención de Adicciones en Educación*”

Secundaria” (2012) aprobado por el Consejo General de Educación y el Ministerio de Educación, Deportes y Prevención de adicciones de Entre Ríos. En estos últimos encontramos derivaciones pedagógicas de los protocolos:

Esta Guía no es un listado que prescribe el trabajo individual de cada docente en relación con la convivencia en la escuela, sino que se propone como un texto para ser leído, discutido y analizado en forma colectiva dentro de cada escuela (...) Brindar a los docentes, a los equipos técnicos y de orientación y a los equipos directivos y de supervisión, lineamientos de intervención desde un marco pedagógico y en relación con las propuestas de intervención de otras áreas gubernamentales como los ministerios de Justicia, Salud, Desarrollo Social, INADI, y las Autoridades de Aplicación de la Ley 26.061 de Promoción y Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (Guía Federal de intervenciones. Para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar: 2014: 6)

Uno de los propósitos de este trabajo es generar un espacio, un tiempo de reflexión y análisis, pero fundamentalmente invitaremos a pensar, a preguntar y preguntarnos. ¿Sobre qué?, sobre algunas cuestiones, hechos, situaciones vinculadas al consumo problemático de sustancias, que por su recurrencia y cotidianeidad son vistas o percibidas como “naturales”, cuando no lo son. (Documento de apoyo para el abordaje de la prevención de adicciones en educación secundaria, 2012:6)

Los documentos hacen foco tanto en la intervención como en la prevención de los conflictos mencionados y dejan a criterio de la institución algunas formas de actuación en pos del cumplimiento de la norma. A los docentes se les pide “reflexión”, “análisis”, “articulación”, “detección”, “denuncia”, “intervención”, con respecto a las problemáticas sociales que son abordadas por las leyes que sustentan los protocolos. Según plantea Dubet (2006) los profesionales encargados del trabajo sobre otros sufren las consecuencias del declive sobre su cuerpo “Cuanto más *abajo* trabajan, más estresados y cansados están, y mayor es su oscilación entre apatía y cólera”. En cuanto a la experiencia laboral el autor sostiene que estos sujetos tienden a sentirse confrontados a las mismas dificultades que sus “objetos”, es decir sobre aquellos que debe trabajar.

➤ *Conclusiones parciales*

Pensar acerca de las nuevas configuraciones del sujeto docente en los discursos de la política educativa para la escolarización secundaria de la provincia de Entre Ríos en el marco de un declive del programa institucional, es lo que nos propusimos en este trabajo. Consideramos que en estas producciones discursivas el docente aparece como aquel encargado de llevar adelante funciones que otrora estaban respaldadas por una trama social e institucional que excedía a los individuos y encontraban su fundamento en valores considerados trascendentes y sagrados. En este sentido es que planteamos al profesor como sujeto gerenciador de lo escolar. La escuela se convierte hoy en un espacio que no sólo se ocupa de la transmisión de conocimientos sino, fundamentalmente, del sostén de la vida misma (Duschatzky, 2007). La vida escolar transcurre en el malabarismo de los docentes que con una sensación de vivir siempre al borde, deben barajar y dar de nuevo a cada momento. (Grinberg, 2011). La paradoja que se pone de manifiesto es aquella en la cual por un lado aumentan las normativas y las configuraciones curriculares que exigen al docente la función de cuidar, detectar, denunciar, intervenir, articular y proceder en conjunto, al tiempo que se profundiza la desprotección de sus acciones y decisiones.

Consideramos que las formas actuales de gobierno de lo escolar se siguen produciendo en cierto sentido de forma vertical, pues nuevas normativas van bajando por las distintas esferas de la organización del sistema burocrático educativo hasta el docente y los alumnos, pero éstos -“los de abajo”- son conducidos bajo la lógica del autogerenciamiento y del autocontrol.

Estos arribos provisorios deberán ser contrastados con las apropiaciones efectivas que los actores institucionales, especialmente los docentes, realizan en torno de estas nuevas demandas y posiciones que son llamados a ocupar.

» Documentos analizados

- » -CGE, Ministerio de salud, Copnaf, Ministerio Público de la defensa, Poder Judicial y Bicentenario en Educación en la provincia de Entre Ríos (2010). *Protocolo Interinstitucional de Actuación en casos de Abuso Sexual Infantil en la Provincia de Entre Ríos*.
- » -Consejo General de Educación (2014). *Dispositivo para el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas*. RESOLUCIÓN 2150. Paraná, Entre Ríos
- » -Consejo Federal de Educación (2014). *Guía Federal de intervenciones. Para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar*. RESOLUCIÓN 217.
- » -Diseño Curricular de Educación Secundaria – Tomo I (2012), Entre Ríos
- » -Gobierno de Entre Ríos (2012). *Protocolo Interministerial e intersectorial de Acciones Destinadas a la Prevención, Protección y Asistencia Integral de Violencia de Género y Violencia Familiar*.
- » -Programa Educativo para la Prevención de Adicciones (PrEdPa), Gobierno de Entre Ríos (2012). *Documento de Apoyo para el Abordaje de la Prevención de Adicciones en Educación Secundaria*.

» Bibliografía

- » Alonso, L. (1999). Trabajo y ciudadanía. Estudios sobre la crisis de la sociedad salarial. Trotta. Madrid.
- » Castells, M. del C., Virginia Luna y otras (2016-2019) “Las prácticas didácticas en procesos de escolarización contemporáneos. Un estudio en dos escuelas secundarias públicas de la ciudad de Paraná”. FCE- UNER PID-UNER 3156 en ejecución.
- » Deleuze, G. (1996) Conversaciones. Ed. Pretextos. Valencia
- » Dubet, F.(2006). El declive de la institución. Ed. Gedisa. Barcelona.
- » Duschatzky, S. (2007). Maestros errantes. Experimentaciones sociales a la intemperie. Paidós. Buenos Aires.
- » Saraví, G. (2004). Segregación urbana y espacio público: los jóvenes en enclaves de pobreza estructural. Revista de la CEPAL. No 83. Santiago de Chile.
- » ----- (2007). De la pobreza a la exclusión. Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina. Prometeo-CIESAS. México.
- » Sennett, R. (2000) La corrosión del carácter. Ed. Anagrama. Prometeo. Barcelona.
- » Soldano, D. (2008). Vivir en territorios desmembrados. Un estudio sobre la fragmentación socio-espacial y las políticas sociales en el área metropolitana de Buenos Aires (1990-2005). En Ziccardi, A., Procesos de urbanización de la pobreza y nuevas formas de exclusión social. Los retos de las políticas sociales de las ciudades latinoamericanas del siglo XXI. Siglo del Hombre Editores. CLACSO-Crop. Bogotá.
- » Tiramonti, G. (2004). La trama de la desigualdad educativa. Manantial, Buenos Aires.
- » Virno, P. (2003). Gramática de la multitud. Traficantes de sueños. Madrid.
- » Wacquant, L. (2007). Los condenados de la ciudad. Gueto, periferia y Estado. Siglo XXI. Buenos Aires.

Exclusión y muerte: formulaciones iniciales sobre la emotividad de las y los estudiantes secundarios de zonas urbanas periféricas

ARÉVALOS, Darío H. / IICE-UBA-CONICET - dar.arevalos@gmail.com

Eje: Problemáticas socio-culturales en las instituciones educativas

Tipo de trabajo: Ponencia

» Palabras claves: obligatoriedad- escuela secundaria- miedo a la exclusión-miedo a morir-muerte joven

► Introducción

La escuela secundaria, en la actualidad, asume desafíos inéditos en su configuración. En cuanto al mundo exterior, se espera que garantice oportunidades a los jóvenes para su inserción en la vida social, en la medida que estas no se encuentran ajenas a los procesos de fragmentación y desigualdad que atraviesan las diversas trayectorias educativas de los jóvenes (Bracchi&Gabbai 2013). En cuanto a su mundo interior, las instituciones educativas asumen el desafío de vivir juntos, de constituir marcos de convivencia, que implica un trabajo desde y con los sentimientos personales y grupales de exclusión que atraviesan las diversas experiencias sociales y los alumnos en la vida escolar.

En tal sentido, consideramos que las emociones, como producto social, son una dimensión central en la experiencia escolar de los jóvenes. Nuestro interés de investigación, busca comprender el lugar de las mismas en la vida escolar y en particular la emoción de miedo en la escuela secundaria, nivel que está en un proceso de masificación creciente fundamentalmente a partir de la sanción de la obligatoriedad del nivel en el marco de la Ley de Educación Nacional N° 26.206.

Nos centraremos en dos dimensiones de la emotividad que hemos podido divisar en torno a los antecedentes del equipo de investigación el cual íntegro y a mis primeras aproximaciones teóricas: el miedo a la exclusión y el miedo a morir joven. Analizaremos cómo estas repercuten en la forma en que los jóvenes se relacionan con la institución. Entre sus diferentes manifestaciones nos centraremos principalmente en aquellos temores que ponen en riesgo el lugar en la jerarquía social bajo el fantasma de la exclusión o pérdida de status, así también aquellos temores que ponen en peligro la existencia, los bienes, la salud o la integridad física.

► El miedo a la exclusión

Las emociones han sido un objeto de estudio marginado en el campo de las ciencias sociales, fundamentalmente los trabajos empíricos sobre las mismas. Quizás una excepción destacada sea el trabajo de Norbert Elias (1987) en torno al proceso de civilización donde la emoción de miedo ocupará un lugar central. En el pasaje de las hetero-coacciones a las auto-coacciones que caracterizarán a este largo proceso, se fortalecen los miedos internos y las auto-regulaciones de los impulsos en declive de los miedos externos (hacia los otros) y la exteriorización de la violencia. En tal sentido, la modernidad abrirá el paso hacia la sujeción de los cuerpos y sus pasiones a la pacificación social y a un aumento en la seguridad vital de sus individuos. El control de las emociones y los comportamientos se automatizarán en la medida que la interiorización de las experiencias de socialización, promoverán mecanismos de autocontrol de los límites socialmente aceptados.

Preguntarnos por tales experiencias, implicará entonces, interpelar a una de las instituciones modernas de socialización por excelencia: la escuela. En este sentido el estudio de la emoción de miedo

en el espacio escolar nos llevará a afirmarnos sobre el reconocimiento de que ésta se liga con experiencia social de los individuos y grupos (BericatAlastuey, 2000; Luna Zamora, 2010; Iliouz, 2007).

A raíz de los hallazgos de los estudios antecedentes del equipo de investigación del cual formo parte, es posible sostener que entre los miedos más relevantes de las y los jóvenes, se encuentra el temor a ser excluidos (Kaplan, 2009, 2011, 2013; Kaplan, Krotsch & Orce, 2012; Kaplan & Krotsch 2014). Quedar afuera de los lazos de solidaridad de los compañeros o formar parte de una configuración que los ubica en un lugar de inferioridad, constituye un problema nodal en las trayectorias educativas de ciertos jóvenes que en muchos casos refuerzan experiencias de exclusión social preexistentes. Es por ello que indagar sobre la estructura emotiva que producen ciertos comportamientos, nos advierte la necesidad de apelar a una matriz societal donde se entrecruzan los condicionamientos sociales e institucionales y las experiencias y percepciones subjetivas.

Los jóvenes más pobres de nuestras sociedades son los que más sufren los principales costos de la crisis estructural que heredamos desde la década de los 1990. Entre ellos se encuentran los procesos de marginación social, la degradación de las condiciones mínimas de supervivencia y el aumento de la violencia (Bracchi & Gabbai, 2009). Bajo estas coordenadas, el resquebrajamiento y la fragmentación social han dejado marcas profundas en sus experiencias vitales cuyas trayectorias están signadas por la exclusión: la falta de oportunidades para progresar, la violencia institucional, la estigmatización social y las percepciones de una vida sin sentido.

Siguiendo a Kaplan (2008, 2011) urge reparar en los efectos subjetivos de los discursos sociales que circulan en distintas esferas sociales. A través de ellos, personas depositarias de cierta legitimidad estatal (jueces, fiscales, policías, maestros, etc.), expresan, con distintos ropajes, discursos estigmatizantes hacia jóvenes provenientes de determinado sector social. Estos discursos, como parte de las condiciones objetivas de la exclusión social, configuran y legitiman los destinos de la juventud marginada. Por ello, el análisis de estas trayectorias requiere poner en diálogo los límites objetivos y las esperanzas subjetivas, en este caso en los espacios donde los jóvenes más pobres construyen su biografía social. Los límites objetivos, como el territorio donde se vive y las posibilidades de acceder a ciertos bienes materiales y simbólicos, configuran límites subjetivos, una suerte de cálculo simbólico anticipado de lo que se puede o no se puede proyectar para la propia carrera social y escolar (Kaplan, 2008).

Situándonos en un tiempo de ampliación de derechos, en el cual las trayectorias educativas de muchos jóvenes antes excluidos, hoy atraviesan las aulas de la escuela secundaria, nos planteamos la tarea de reflexionar sobre los modos en que se conforma este nuevo escenario de sociabilidad. Escenario en el cual, los miedos juegan un rol importante en los vínculos signados por los sentimientos de exclusión y auto-exclusión.

El miedo a sentirse excluido: a no ser escuchado, a no ser tenido en cuenta o a ser discriminado, puede desencadenar relaciones conflictivas entre los estudiantes. Puede también constituirse en una dimensión sumamente potente para pensar la pérdida de sentido que muchos jóvenes atribuyen a la escuela y sobre su propia valía social vehiculizada a través de los sentimientos de vergüenza y autoexclusión.

Si bien la obligatoriedad de la escuela secundaria en términos simbólicos y materiales es crucial dado que habilitaría a desarmar principios y prácticas naturalizadas desde sus comienzos como lo es la selectividad del nivel, los nuevos sujetos educativos terminan siendo incorporados en circuitos diferenciados, desiguales y fragmentados (Tiramonti, 2004).

En este sentido coincidiendo con lo advertido por Tenti Fanfani (2000), los excluidos de antaño que ahora llegan a la educación media, están atravesados por el conflicto por un lado, y por el desencanto y la frustración, por el otro. Conflicto porque entran en contradicción las expectativas, preferencias, comportamientos, etc., de la nueva demanda, con las condiciones de la oferta caracterizada por la inadecuación institucional y el empobrecimiento de la oferta escolar. Desencanto y frustración, porque los jóvenes más pobres una vez que ingresan a la escuela media, no encuentran correspondencia entre la obtención de un título y las recompensas materiales y simbólicas prometidas. Porque llegan tarde, llegan en verdad a otro destino. Obtienen un objeto que tiene otro sentido y otro valor relacional, como es el caso de todos los objetos sociales.

¿Qué lugar simbólico ocupa hoy la escuela secundaria obligatoria para los jóvenes que antaño fueron excluidos del nivel? ¿Qué expectativas se depositan en la escuela en torno a los límites objetivos

y esperanzas subjetivas que atraviesa la trayectoria social y educativa de muchos jóvenes que son primera generación de estudiantes secundarios?

Siguiendo a Kessler (2014) los procesos de inclusión que se produjeron a partir de la obligatoriedad de las escuelas secundarias, al mismo tiempo conllevan tendencias contrapuestas debido a herencias del pasado, omisiones o falencias del presente. Tendencias que podrían estar expresando un malestar social entre los alumnos de sectores populares, a través de la sensación de un “sinsentido escolar”.

¿Qué estrategias de sociabilidad se ponen en juego, entre los diferentes grupos de estudiantes que producen configuraciones específicas en el marco de la cotidianidad escolar?

Norbert Elías, en su ensayo *Ensayo teórico acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros* (2003) nos brinda herramientas para pensar en cómo se constituyen los vínculos individuales y grupales en los grupos escolares. A través de un análisis minucioso sobre el funcionamiento de las figuraciones, vislumbra los equilibrios inestables de poder entre quienes están involucrados en ese entramado. En este trabajo, Elías muestra una figuración conformada por el desequilibrio de poder entre dos grupos, uno de los cuales, los establecidos, expresa un sentimiento de superioridad inferiorizando al grupo forastero a través de dos mecanismos: la opinión interna del grupo que regula los sentimientos y comportamientos de sus miembros; y el cierre sus filas, que impide al acceso a tal membresía por parte de los marginados.

Los procesos de nominación, mediante la estigmatización de un grupo dominante hacia los dominados y de la auto-asignación de un carisma grupal (Elías, 2003: 220) constituyen una función inherente al balance de poder que se legitima cuando los dominados los asumen como tal. Sin embargo, también se pueden generar mecanismos de contra-estigmatización por parte de los dominados y desbalancear el poder a su favor.

El análisis de las figuraciones abre el juego a la complejidad de las dinámicas sociales que entre los estudiantes se van tejiendo. Sin embargo no son figuraciones estancas, ni esenciales a ciertos grupos, sino que expresan una dinámica relacional en un equilibrio precario, fluctuante, y demandan un trabajo de inmersión para su análisis y comprensión.

De acuerdo con algunos relatos analizados por nuestro equipo, los estudiantes manifiestan que las razones principales por las cuales se excluyen, auto-excluyen o segregan se encuentran vinculadas al lugar de residencia, la vestimenta, la apariencia física o la auto-presentación (el hábito corpóreo), las marcas en el cuerpo y las formas de hablar (uso de palabras y modales en la comunicación verbal). Estas dimensiones constituyen indicativos, más o menos explícitos, que distinguen entre un nosotros -incluidos, establecidos, aceptados- y un ellos -excluidos, forasteros, rechazados- anticipatorios de maneras de comportarse y prácticas de interacción (Kaplan, 2009). Estas modalidades de segregación evidencian la construcción de una mirada racista acerca de los jóvenes que están atravesadas por condiciones de marginalidad, colocándolos como objetos de miedo social, asimismo se favorece la producción de sentimientos de exclusión (Kaplan, 2013, Kaplan & Krotsch, 2014, Skliar, 2011)

En este sentido, los sentimientos de inferioridad y de vergüenza por un lado y los sentimientos de superioridad y distinción por el otro, estarían expresando discursos y prácticas sociales que legitiman la desigualdad y la violencia, y que tiene sus expresiones más dolorosas en prácticas juveniles de malestar social.

Consideramos nodales los aportes de Le Breton (2011), que concibe y enumera a este conjunto de prácticas como conductas de riesgo. El autor señala que, producto de un malestar en la manera de vivir, estas expresan una manera de jugar con la propia existencia para dar sentido y valorar la vida. El joven pone en riesgo su cuerpo para encontrar su lugar en el tejido del mundo. Está en un intercambio simbólico con la muerte donde ofrece su propia vida con el riesgo de morir, pero esperando a su vez, en caso de salir adelante, que el riesgo le restituya con un sentimiento de omnipotencia, con la exaltación que le falta a su existencia. Acepta poner en riesgo su vida, con el objetivo de ganar el sentido de vivir que le falta. Algunas de estas conductas son: la anorexia, el alcoholismo, la toxicomanía, las tentativas de suicidios, la velocidad al volante, la fuga, etc.

Así, podríamos señalar que una de las causas posibles frente a las manifestaciones de este sufrimiento social, es el miedo a sentirse o imaginarse excluidos. En la medida que este sentimiento late en la experiencia vital de muchos jóvenes que no encuentran el reconocimiento social hacia su existencia, el aplastamiento del sentido de la vida ante un futuro incierto (Kaplan, 2013) o en determinados

casos, como un reactivo frente a situaciones de violencia (física o simbólica) en el ámbito familiar y escolar.

En torno a lo expuesto, algunas hipótesis que guiarán mi búsqueda son:

- » 1) La experiencia emocional de auto-valoría social y escolar en sociedades donde los jóvenes son estigmatizados y se auto-estigmatizan se construye sobre el miedo como principal dimensión de subjetivación.
- » 2) El desequilibrio de poder en la trama vincular entre los estudiantes genera que ciertos jóvenes o grupos de jóvenes experimenten el temor de quedar excluidos.
- » 3) El cuerpo se configura en un territorio donde el malestar y la tensión encuentran un espacio de expresión de quien lo habita subjetivamente, vinculado al sentido o sinsentido de su existencia.

» *El miedo a morir*

Los sentimientos de exclusión y autoexclusión, que atraviesan la experiencia vital de muchos jóvenes, podrían estar traccionando otra dimensión de la emotividad la cual es preciso indagar: el miedo a morir.

Los hallazgos antecedentes de nuestro equipo de investigación, permiten sostener que el “miedo a una muerte temprana” marca a fuego la existencia de las y los jóvenes estudiantes de zonas urbanas periféricas. En tal sentido, encontrarse constantemente sometidos a situaciones de exclusión y vulnerabilidad social conllevaría a la realización de experiencias, que en muchas ocasiones, los enfrenta con la posibilidad real de la propia muerte y evidencia la desprotección social a la que se ven expuestos cotidianamente.

El miedo a una muerte precoz se vincula a un sinsentido de existencia individual y colectiva, en tanto que la “muerte acecha” en su medio social de un modo tan cotidiano que pareciera que hay jóvenes que ni si quiera pueden fantasear con otros destinos (Kaplan, 2013).

Al igual que frente al sentimiento de exclusión, el temor a que la muerte los atrape tempranamente se vincula a un sinsentido profundo de su existencia individual y colectiva. Conocer o prever el propio final es un conocimiento que en general se autopercebe como indeseable, queriéndose evitar. Sin embargo, varios jóvenes parecen no poder siquiera fantasear con otro sentido a sus vidas por el acecho de la muerte joven (Kaplan, 2013, p.64-65).

Siguiendo la hipótesis de Elias (1987), si la forma de morir de las distintas sociedades expresan la manera en que se vive, podríamos preguntarnos qué nos están diciendo sobre la vida de muchos jóvenes que sienten la necesidad de experimentar con la muerte o temen morir violentamente en manos del estado, de otros jóvenes o por parte de sus parejas. Si ciertas condiciones materiales y simbólicas de los jóvenes más desprotegidos estarían configurando cierta emotividad donde la amenaza de muerte que otros producen sobre la propia existencia, se configuran bajo diversas máscaras.

Nos preguntamos, en definitiva, si la desigualdad y la fragmentación social al diseminar los vínculos y las cadenas de interdependencia, inciden en el control que el individuo ejerce sobre sí mismo y a un desencadenamiento de sus impulsos que entran en contradicción con las propias exigencias del proceso de civilización (Eliás, 1989).

En este escenario, también resultará nodal la pregunta por el rol del Estado. Cómo su presencia intermitente y contradictoria (Auyero & Berti, 2013) hacia los sectores más empobrecidos de la población, cuando interviene a través del gatillo fácil, apresando por “portación de rostro” o negando la asistencia médica a un moribundo, estaría legitimando la muerte y la indolencia social de la misma.

Para responder a estas cuestiones, tendremos en cuenta las relaciones que los jóvenes establecen con la muerte a la luz de tres dimensiones: *muerte joven por rivalidad entre grupos; muerte joven por violencia de género y muerte joven por violencia institucional.*

► *Muerte joven por rivalidad entre grupos*

En las últimas décadas hemos sido testigos de un mundo inseguro, de incertidumbres y miedos globales, desconociendo en la mayoría de los casos, las verdaderas causas de tales emociones. Y las pocas cosas que hemos podido divisar, las percibimos elusivas y las aceptamos con resignación de no poder hacer nada al respecto (Bauman, 2006). Las naciones y sus poblaciones ya no encontrarán la seguridad y la protección de la soberanía política de los Estados modernos, que funcionaban como garantía de vida perpetua (Bauman, 2006). Muy por el contrario, aquellos sucesos que amenazaban a nuestra existencia y que percibíamos como lejanos, como el terrorismo o una catástrofe climática, hoy forman parte de la agenda de nuestras enormes preocupaciones existenciales. El miedo a morir acecha a través de objetos difusos, ha devenido indescifrable, en la medida en que “la mundialización económica, es acompañada por una mundialización de los riesgos. En un mundo donde todo está relacionado, ya no es posible ningún refugio, y la amenaza puede asumir innumerables máscaras” (Le Breton, 2011, p.22)

El creciente individualismo y la desconfianza hacia un otro que nos resulta amenazante o peligroso se entramará en contextos signados por una profunda desigualdad y polarización social. Al tiempo que la mundialización genera nuevos sentidos de pertenencia, donde lo local cobra una importancia inusitada como promotora de identidad individual y grupal frente al caos universal (Reguillo, 2000).

Teniendo en cuenta estas configuraciones identitarias que se erigen en contextos de marginalidad y de pérdida simbólica del Estado (Tiramonti, 2004), indagaremos sobre la emotividad de los estudiantes frente a las disputas y rivalidades entre grupos de jóvenes desencadenadas por motivos locales de pertenencia: escolar, barrial, futbolística, por la construcción de códigos grupales, etc.

► *Muerte joven por violencia de género*

Indagaremos por la problemática de género que atraviesan la emotividad de jóvenes de zonas urbanas periféricas: las argumentaciones que la justifican o la condenan, los sentimientos de temor frente a los noviazgos violentos, la violencia intrafamiliar, situaciones de abuso, etc. Tendremos en cuenta también, las percepciones y argumentaciones de los estudiantes frente a los reclamos actuales como el “ni una menos”.

Consideraremos que las desiguales relaciones de poder entre los géneros, lejos de consistir en desigualdades de “naturalezas” tiene un carácter histórico y cultural produciendo efectos que no se reducen a un estado de conciencia (Bourdieu, 2010). Dado que en todos los órdenes sociales las estructuras objetivas generan ciertas creencias prácticas que se asumen de manera inconsciente, estas desigualdades, generan una serie de disposiciones permanentes en un cierto de “estar” en el mundo, esto es, una determinada forma de actuar, de hablar, de sentir y de pensar.

En este sentido, los sentimientos de inferioridad y de vergüenza por parte de las jóvenes y los sentimientos de superioridad y distinción en los varones, estarían expresando discursos y prácticas sociales que legitiman la desigualdad y la violencia, y que tiene sus expresiones más brutales en los femicidios.

Es por ello que la escuela al ser un ámbito privilegiado para la prevención y detección de este tipo de problemáticas puede ser clave en la restauración de los derechos vulnerados.

► *Muerte joven por violencia institucional*

En este eje se indagará por los jóvenes que son objetos de temor y depositarios de una violencia o ausencia estatal que en muchos casos terminan con su muerte.

Como señalábamos en párrafos anteriores, los jóvenes pertenecientes a las clases bajas que viven en zonas urbanas periféricas, conviven con la carga simbólica del miedo social. Propiciado fundamentalmente en los medios de comunicación, que abonan a un sentimiento generalizado de alarma en torno a la delincuencia, estos miedos se explican por cuestiones de maldad o de violencia inherente en ciertas personas (por lo general jóvenes, excluidos, desocupados etc.). Consecuente a demandas

de endurecimiento penal, estos discursos en muchos casos se encuentran más atentas a las incivildades que a los delitos tales como la corrupción pública, el tráfico de armas, etc. (Kaplan, 2011). La exclusión objetiva que sufren los jóvenes más pobres de nuestra sociedad, se refuerza a través de una violencia simbólica cotidiana que los torna en “extraños”, ineducables y los condena a la condición de eternos sospechosos.

Un recorrido por diversos relatos etnográficos (Alarcón 2009, 2010; Hacher 2011; Auyero & Berti, 2013), nos permiten comprender el complejo vínculo de estos jóvenes con el Estado, cuyo brazo punitivo muchas veces reprime una criminalidad en la que participa. Los casos de muerte juvenil por parte de este aparato, se convierten en hechos que están profundamente imbricados en su vida cotidiana y que penetran en la vida escolar (Auyero & Berti, 2013).

De allí que será preciso indagar por la escuela, el otro brazo estatal, donde muchos jóvenes admiten sentirse seguros incluso para resolver sus conflictos por medio de la violencia (di Napoli, 2016). Nos preguntaremos por el lugar simbólico de ésta en torno a la reparación, sostén y construcción de una narrativa vital frente a los casos de muerte juvenil que los amenaza cotidianamente.

► *Conclusión*

Investigar sobre los miedos desde un enfoque socioeducativo resulta relevante en tanto que estas emociones tienen efectos simbólicos sobre los procesos de socialización y subjetivación de las y los jóvenes estudiantes.

De allí, que será preciso indagar cómo ciertas trayectorias sociales se ven afectadas por distintas dimensiones de la vida social e individual que laten en cada experiencia educativa.

En los ámbitos donde se producen procesos de exclusión material y simbólica, los sentimientos que amenazan la seguridad vital de los jóvenes más desprotegidos de nuestra sociedad, erosionan sus perspectivas a futuro y la posibilidad de imaginarse vivos en una existencia incierta que escapa a su control.

Es por ello que la escuela secundaria de hoy se convierte en un escenario privilegiado para la comprensión y el trabajo con todas estas problemáticas, en cuanto a su potencia simbólica para la restauración de muchos derechos que hoy están siendo vulnerados.

Creemos que esta institución, con sus particularidades, aciertos y errores, puede sostener y acompañar las trayectorias de muchos jóvenes que hoy sienten afectadas sus posibilidades de aprendizaje y la proyección de un futuro posible.

► *Bibliografía*

- » Alarcón, C. (2009). *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia. Vidas de pibes chorros*. Buenos Aires. Verticales de bolsillo.
- » Alarcón, C. (2010). *Si me querés, quereme transa*. Buenos Aires. Aguilar.
- » Auyero, J., Berti, M.F. (2013). *La violencia en los márgenes*. Buenos Aires. Rústica.
- » Bauman, Z. (2006) *En busca de la política*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- » Bericat Alastuey, E. (2000). La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. *Papers. Revista de Sociología* 62, 145-176.
- » Bourdieu, P. (2010) *La dominación masculina y otros ensayos*. Buenos Aires. Página 12.
- » Bracchi, C. & Gabbai, M. A. (2009). Estudiantes secundarios: un análisis de las trayectorias sociales y escolares en relación con dimensiones de las violencias. En Kaplan, C.V. (dir.) *Violencia escolar bajo sospecha* (pp.55-80). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- » Di Napoli, P. (2016) Entre la escuela, las redes sociales y los espacios de ocio nocturno. Los conflictos entre jóvenes de educación secundaria. *Papers. Argumentos, Revista de Crítica Social IIGG* 18, 338-366.
- » Elias, N. (1987) *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- » Elias, N. (1989). *La soledad de los moribundos*. México. Fondo de Cultura Económica.
- » Elias, N. (2003). Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros. *Revista española de investigaciones sociológicas*. Nº 104, pp. 219-251.

- » Hacher, S. (2011). *Sangre salada. Una feria en los márgenes*. Buenos Aires. Marea SRL editorial.
- » Illouz, Eva (2007). *Intimididades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires. Katz.
- » Kaplan, C.V. (2008). *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires. Colihue.
- » Kaplan, C.V. (2009) (dir.) *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- » Kaplan, C.V (2011) Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes. En *Propuesta Educativa* N°35, FLACSO. P.95-103.
- » Kaplan, C.V (2013). El miedo a morir joven. Meditaciones de los estudiantes sobre la condición humana. En Kaplan C.V, (dir.) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela* (pp.45-65). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- » Kaplan, C. V. &Krotsch, L. (2014) A educação das emoções na perspectiva de Norbert Elias en Gebara, A; Juvenal Costa, C y Sarat, M *Leituras de Norbert Elias: Processo Civilizador, Educação y Fronteiras*. Editorial EDUEM (Editorial da Universidade Estadual da Maringá), Maringá, PR, Brasil.
- » Kaplan, C.V, Krotsch, L., Y Orce, V. (2012). *Con ojos de joven. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- » Kessler, Gabriel (2014) *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- » Le Breton, D. (2011) *Conductas de riesgo. De los juegos de muerte a los juegos de vivir*. Buenos Aires, Topía.
- » Luna Zamora, R. (2010). La sociología de las emociones como campo disciplinario. Interacciones y estructuras sociales. En A. Scribano y P. Lisdero (Comp.), *Sensibilidades en Juego: miradas múltiples desde los estudios sociales de los cuerpos y las emociones*. Córdoba: CEA-CONICET.
- » Reguillo, R. (2000) "La construcción social del miedo. Narrativas y prácticas urbanas". En Rotker, S. (ed.) *Ciudadanías del miedo. Venezuela*, Editorial Nueva Sociedad.
- » Skliar, C. (2011). Fragmentos de experiencia y alteridad. En Carlos Skliar y Jorge Larrosa (Comp.) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- » TentiFanfani, E, (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Buenos Aires, IPE. UNESCO.
- » Tiramonti, G. (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Manantial, Buenos Aires. Capítulo 1.

Masculinidades en la escuela secundaria: las representaciones de los/as docentes a una década de la sanción de la Ley N° 26150 de Educación Sexual Integral

Benítez, Ramón / Universidad Nacional de Lanús - srramonbenitez@yahoo.com.ar

Eje 2: Problemáticas socioculturales en las instituciones educativas

» Palabras clave: género - discursos - educación - masculinidades - representaciones

► Resumen

El presente trabajo corresponde a una presentación del Proyecto de Investigación en curso denominado: “La construcción de masculinidades en la escuela secundaria: una mirada sobre las representaciones de los/as docentes a una década de la sanción de la Ley N° 26150 de Educación Sexual Integral”.

El género se conceptualiza como la construcción histórica, social y cultural del sexo que, con bases en supuestos biológicos, determina los roles que hombres y mujeres pueden adoptar en la sociedad. A partir de éste, los Estudios de Masculinidades indagan la formación y condiciones que presenta la masculinidad, sustentándose en la noción de que no existe un concepto de hombre homogéneo y unívoco, por lo tanto corresponde referirse a distintas masculinidades. La educación, por su papel fundamental en la transmisión de la cultura, surge como productora y reproductora de determinados patrones de género y masculinidad que, a su vez, resultan funcionales a la discriminación y la desigualdad social.

En este marco, el proyecto se propone indagar sobre las representaciones de la masculinidad que predominan en la actualidad en los discursos de los/as docentes que enseñan en el nivel secundario, tomando como punto de partida que la Ley N° 26150 de Educación Sexual Integral (ESI) se promulgó en 2006 con la intención, entre otras, de modificar los patrones hegemónicos de masculinidad que tradicionalmente circulan por la institución.

El diseño investigativo adoptado se encuadra en la tradición cualitativa y se fundamenta en un enfoque etnográfico. La muestra de estudio se compone de ocho escuelas secundarias del distrito de Lanús (provincia de Buenos Aires), de gestión estatal y privada, con distintas orientaciones.

Se espera que los resultados obtenidos representen un aporte para la reflexión en torno a una problemática de actual y de alto impacto social.

► Introducción

El presente trabajo corresponde a una presentación del Proyecto de Investigación en curso denominado: “La construcción de masculinidades en la escuela secundaria: una mirada sobre las representaciones de los/as docentes a una década de la sanción de la Ley N° 26150 de Educación Sexual Integral”.²

² Vale mencionar que éste forma parte de un proyecto mayor titulado “Cuerpo y género en la escuela secundaria. Análisis de las prácticas y discursos docentes. La implementación de la ESI en escuelas del municipio de Lanús”, presentado en la Convocatoria para Proyectos de Investigación 2015 “Amilcar Herrera” de la Universidad Nacional de Lanús, y que también se encuentra en curso.

Tomando como marco teórico los Estudios de Género y los Estudios de Masculinidades, el proyecto se propone indagar acerca de las representaciones de la masculinidad que predominan en la actualidad en los discursos de los/as docentes del nivel secundario, utilizando además como referencia que la Ley N° 26150 de Educación Sexual Integral (ESI) se promulgó en 2006 con la intención, entre otras, de modificar los patrones hegemónicos de masculinidad que tradicionalmente circulan por la institución.

A continuación desarrollaremos brevemente los principales detalles que conciernen a este proyecto de investigación, enfocándonos en los conceptos y categorías teóricas que fundamentan el objeto de estudio (las masculinidades), la metodología adoptada, las preguntas y objetivos que lo guían, así como la importancia que implica su realización.

► *Los Estudios de Género*

Desde su aparición a mediados del siglo XX, el “género” se ha convertido en objeto de investigación de diversas disciplinas provocando una crisis de paradigmas al introducir la variable “sexo” como nueva categoría de análisis. Estrictamente, la utilización de la categoría género en el campo académico estableció una clara diferenciación entre la construcción social y cultural del sexo de la condición biológica y se consolidó como elemento de crítica hacia el patriarcado (Kaufman, 1995) en tanto proporcionaba herramientas conceptuales para analizar el lugar socio-sexual de la mujer y las implicancias de su subordinación dentro de la familia y la sociedad. Dicha construcción sociocultural del sexo, además, se encuentra atravesada por los condicionamientos históricos y político-económicos de cada sociedad.

Si bien los movimientos feministas fueron los primeros que intentaron visibilizar las corrientes que asignaban a las mujeres un rol negativo mientras que jerarquizaban al hombre (luchando por un lugar en la esfera política, por el voto y el acceso a la educación), recién con la aparición de los Estudios de Género, propiamente dicho, hacia finales de la década de 1970, el concepto alcanzó su forma actual denominando las relaciones sociales entre sexos, lo cual, por un lado, incluye también a los hombres (que habían sido dejados de lado en un principio por las primeras teorizaciones feministas) y, por el otro, proporciona las bases para el desarrollo de los análisis de las estructuras sociales tradicionales que legitimaban esta jerarquización atribuyendo capacidades diferenciadas a cada sexo.

► *Los Estudios de Masculinidades*

El afianzamiento de los Estudios de Género propició el surgimiento de la categoría “masculino” como objeto de estudio con luz propia y, a su vez, elemento de crítica hacia las teorías feministas que seguían considerando lo masculino como homogéneo y monolítico.

Los Estudios de Masculinidades señalaron que corresponde hacer referencia a distintas “masculinidades”, las cuales (al igual que la femineidad) son producto de construcciones socio-históricas y no de determinantes naturales basados en el sexo biológico. Al respecto, en la actualidad existe consenso en la afirmación de que el estudio de los hombres y las masculinidades también ocupa un espacio dentro de los Estudios de Género, en tanto que el conocimiento acerca de las mujeres implica necesariamente conocimiento sobre los hombres; vale decir que el estudio de uno incluye e incide en el otro (Lomas, 2014).

Los Estudios de Masculinidades hallan su fundamento en cuatro conceptos clave: 1) La condición masculina resulta producto de una construcción cultural, reproducida socialmente, que no puede definirse sin tener en cuenta las condiciones históricas, económicas y políticas en que se inscribe. 2) Existen diversos modelos de masculinidades. De acuerdo con Connell (1995), se pueden reconocer la masculinidad hegemónica, la subordinada, la cómplice y la marginal. El modelo hegemónico se resuelve como dominante y ocupa la cima de la jerarquía por representar el estereotipo propio del patriarcado, mientras que la masculinidad subordinada se encuentra en el extremo opuesto a la anterior, en vista de que incluye a aquellos hombres que muestran comportamientos atribuidos a las

mujeres y, por tanto, se considera como no legítima por el patrón dominante (tal el caso de las identidades gay). 3) Las masculinidades se hallan fuertemente condicionadas por la clase social, la edad, la etnia, la religión, el perfil profesional, etc. 4) Las masculinidades confluyen en procesos dinámicos y son centro de constantes disputas, por tanto “las resistencias, las negociaciones y los acuerdos son aspectos recurrentes” (Scharagrodsky, 2007, p. 269).

➤ *Género, masculinidades y educación*

Tanto los Estudios de Género como los Estudios de Masculinidades hunden sus raíces teóricas en la producción y reproducción social de las diferencias culturales atribuidas a cada sexo y consideran que la educación, como espacio privilegiado de filiación y transmisión de la cultura (Frigerio, 2004), constituye uno de los ejes principales de estos procesos. Al respecto, si bien se estima que la formación de identidades generizadas ocurre en diversas instituciones (Bourdieu, 2000), la escuela ha sido una de las más importantes, en tanto que “el sistema escolar es una institución de peso, un empleador importante, y un medio clave para transmitir la cultura de generación en generación” (Connell, 2001, p. 168).

Los orígenes de las investigaciones que interceptan género y escuela pueden situarse hacia finales de la década de 1970 y comienzos de 1980, cuando la sociología de la educación comenzó a contemplar al ámbito educativo como un espacio investido de relaciones de poder que reproducía las desigualdades sociales, más allá del halo de neutralidad que se había forjado sobre éste desde su origen en la modernidad (Bourdieu & Passeron, 1977; Apple, 1986; Bernstein, 1988). Deben sumarse también a este caudal las categorías surgidas del análisis de las tecnologías de poder proporcionadas por la obra de Foucault, que luego comenzaron a ser aplicadas al espacio escolar. Este cúmulo de conocimientos, en el marco de importantes cambios sociales atizados por protestas estudiantiles y reivindicaciones de minorías étnicas y movimientos feministas, propició la incorporación de la categoría “género” a la investigación educativa.

Así, durante este periodo, se desarrollaron estudios que tenían por objeto la educación proporcionada a las mujeres (emprendidos por investigadoras de orientación feminista). Desde entonces se realizaron múltiples trabajos que, en general, confluyeron en resultados similares: la pervivencia de supuestos que cristalizaban un modelo de expectativas diferenciales respecto de varones y mujeres (Parker, 1974; Kelly, White y Smith, 1984).

Estos resultados surgieron a partir de la utilización de distintas orientaciones metodológicas y la selección de unidades de análisis muy amplias, entre otras: el currículum prescripto (García, Troiano y Zaldívar, 1993; Wainerman y Heredia, 1999); el currículum “oculto” (Jackson, 1991) y el currículum “nulo” (Eisner, 1985), del que forma parte la mujer como sujeto y la sexualidad (Subirats y Brullet, 1988); el lenguaje sexista, el movimiento de los cuerpos y el uso de los espacios en la institución educativa (Nari, 1995; Spender, 1988).

Por otra parte, a mediados de la década de 1990 se consolidaron los Estudios de Masculinidades en el campo académico sumando importantes contribuciones al análisis de la conformación y diversas manifestaciones de la masculinidad en el ámbito educativo. A diferencia de los Estudios de Género que abordaban la feminidad, los Estudios de Masculinidades establecieron tipologías, demostrando que la institución se encargaba de la reproducción y legitimación de la masculinidad hegemónica, en desmedro de cualquier otro modelo considerado inferior. Del mismo modo, se corroboró la participación activa del aparato escolar en la construcción histórica de este modelo de masculinidad dominante, a través de prácticas y jerarquizaciones presentes tanto en el currículum oculto como en el prescripto; en este último caso, con la intervención sobre varias disciplinas clave que operan en la formación de los cuerpos infantiles, como la Educación Física (Lomas, 2003; Scharagrodsky, 2006).

Por último, vale la pena destacar la aparición hacia finales de la década de 1990, propiciados por los movimientos sociales y políticos GLTTTBI,³ de nuevos enfoques investigativos basados en las Teorías Queer.⁴ Estas teorías parten también del cuestionamiento del supuesto binario “varón- mu-

3 Gays, Lesbianas, Travestis, Transexuales, Transgénero, Bisexuales e Intersexuales.

4 *Queer* significa “raro” en inglés.

jer” y su correlato “masculino-femenino”, pero problematizando la idea de que solo hay dos cuerpos posibles (Butler, 2002).

Volviendo sobre nuestro objeto de estudio, el trabajo de reproducción que propone la escuela, al igual que sucede en otras instituciones y organizaciones, se lleva a cabo mediante la implantación de un *régimen de género*, esto es: una estructura material y simbólica que funcionando en conjunto “crean definiciones institucionales de masculinidad; tales definiciones son impersonales y existen como hechos sociales” (Connell, op. cit., p. 161). Además, este tipo de régimen opera sobre cuatro tipos de relaciones simultáneamente: las relaciones de poder; la división del trabajo; los patrones de emociones; y la simbolización.

Por otro lado, en cuanto al modelo de masculinidad producido por la escuela, varias investigaciones dan cuenta de que cuatro aspectos básicos se conjugan en fuerte interrelación para conformar un patrón único y dominante:

- » 1) La masculinidad se encuentra anclada a la heterosexualidad: cualquier otra matriz de deseo no se considera válida; los niños están impelidos a convencerse y convencer a los demás de su heterosexualidad para no ser señalados como “impostores” (homosexuales, afeminados, etc.).
- » 2) La masculinidad se define por oposición a la feminidad: desde muy temprana edad los niños son coaccionados para eliminar todo un complejo de emociones, sensaciones y necesidades consideradas como “femeninas”. Este proceso continúa en la escuela a través del encausamiento de gestos, movimientos corporales, el lenguaje, etc.
- » 3) La masculinidad funciona como un organizador de la homofobia: no solo los niños suprimen deliberadamente todo un patrón de sentimientos y necesidades considerados femeninos, sino que redoblan los esfuerzos para no demostrarlos en su relación con otros varones, práctica que comúnmente culmina en un profundo sentimiento de “temor”; temor a ser descubierto incumpliendo los estándares aceptados por el colectivo.
- » 4) La masculinidad se encuentra asociada con una jerarquización del cuerpo del varón: partiendo de la comprensión del cuerpo como una construcción sociocultural, condicionada por el contexto, la época y las prácticas instaladas, dentro del ámbito escolar se desarrolla una marcada jerarquización del cuerpo del varón, se instala una fijación falocéntrica que sobredimensiona la figura del pene, mientras que, en oposición, se condenan otras partes, como el ano, “la zona degradada por excelencia” (Scharagrodsky, op. cit., p. 279).

A raíz de estas conceptualizaciones y su verificación empírica, se han desatado duras críticas contra la institución escolar. Aquel halo de neutralidad y poder “igualador” de la escuela moderna, se encuentra bajo un escrutinio constante por parte de la sociedad y la comunidad académica, sobretudo en lo concerniente a la reproducción y legitimación de la discriminación por causas de género, problemática que ha ido ganando en popularidad y consideración de los poderes públicos en los últimos años. En este sentido, el trabajo de diversas organizaciones feministas y socio-sexuales del ámbito local logro un importante paso en pos de la igualdad social con la sanción en 2006 de la Ley N° 26150 de Educación Sexual Integral (comúnmente conocida como “ESI”).

➤ *Educación sexual integral de niños, niñas y adolescentes*

La promulgación de la ESI representa un cambio trascendental en el ámbito educativo. La ley compromete al Estado a garantizar el cumplimiento del derecho de todos/as los educandos a recibir una educación sexual integral en las escuelas públicas, de gestión estatal y privada, de todas las jurisdicciones del país. En este sentido, incorpora cuestiones fundamentales como: una concepción integral de la sexualidad “que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos” (Artículo N° 1), un enfoque de género y un fuerte basamento en los derechos humanos. Asimismo, la ESI se articula con otras leyes sancionadas durante el mismo año⁵ bajo la premisa de convertir a la comunidad educativa en un protagonista activo en la promoción y protección de los derechos de niños, niñas y jóvenes.

Respecto de nuestro objeto de estudio, la ley propone un análisis crítico de la masculinidad, especialmente de aquellos atributos conferidos al modelo hegemónico. Así, impele a que las escuelas propongan contenidos y actividades que faciliten en los alumnos y alumnas:

5 La Ley N° 26206 de Educación Nacional y la Ley Nacional N° 26061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.

“El abordaje y análisis crítico de la masculinidad. La reflexión sobre las representaciones dominantes: fuerza, agresividad, violencia. La identificación de representaciones estereotipadas en la construcción de la masculinidad en los varones. La reflexión sobre las implicancias de la homofobia. El abordaje, análisis y comprensión de la masculinidad en otras culturas. La comprensión, valoración y reflexión en torno a las implicancias de la paternidad.” (Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral, 2008, p. 42)

Esta propuesta implica un avance en favor de la erradicación de las múltiples formas de discriminación fundadas en el género, sin embargo, a diez años de su sanción, y a pesar de los esfuerzos humanos y materiales invertidos,⁶ los cambios concretos tardan en visibilizarse.

Varias investigaciones recientes, enmarcadas en enfoques de género, informan las resistencias y limitaciones que conlleva la implementación efectiva de la ESI. Entre los condicionantes se pueden mencionar: la falta de acompañamiento institucional y de herramientas relacionadas con el diseño de estrategias y transmisión de los contenidos, así como la presencia recurrente de obstáculos vinculados a factores culturales y generacionales (Di Leo, 2009. Citado por González del Cerro, 2014, p. 1227). Por otro lado, desde la perspectiva de los/as docentes, los inconvenientes que acusan también son variados: falta de opciones de capacitación, compañeros poco solidarios, las dinámicas propias de la tarea pedagógica del aula, prejuicios de parte de las autoridades y los padres de los/as alumnos/as, etc. Incluso, los/as propios docentes indican que a muchos de sus colegas simplemente no les interesa la ley o, directamente, no la conocen (Chambers, 2014).

► *Discursos y representaciones de los/as docentes respecto de la masculinidad*

Tomando como supuesto de partida que la ESI se ha propuesto analizar críticamente y transformar los parámetros de masculinidad (de tipo hegemónica) que impregnan los discursos y prácticas de los/as docentes y que, luego, se transmiten en las escuelas, el proyecto se propone indagar en torno a las siguientes cuestiones: ¿Qué nociones de masculinidad predominan, en la actualidad, en los discursos y representaciones de los/as docentes? ¿Cuáles son las características de esta masculinidad? ¿Se puede percibir en los discursos y representaciones de los/as docentes la conformación de una masculinidad alternativa como propone la ESI o persisten los rasgos atribuidos a la masculinidad de tipo hegemónica transmitida tradicionalmente en las escuelas?

En base a estas preguntas, se formularon los siguientes objetivos para el proyecto:

Objetivo general:

- » Analizar las representaciones acerca de la masculinidad que predominan, en la actualidad, en los discursos de los/as docentes del nivel secundario.

Objetivos específicos:

- » Describir las convenciones, supuestos y creencias que circulan entre los/as docentes respecto de lo masculino.
- » Describir los comportamientos corporales más frecuentes permitidos y/o censurados por los/as docentes en referencia a lo masculino.
- » Describir las convenciones, supuestos y creencias sobre lo masculino que prevalecen en los programas de materias y planificaciones de los/as docentes.

⁶ El Ministerio de Educación han enviado a las escuelas de todos los niveles en los últimos años distintos materiales (en varios soportes) vinculados con los temas propuestos por la ESI. Además, en su página Web se pueden hallar múltiples recursos para cada modalidad. Mas información en: <http://www.educ.ar/>

► *Cuestiones metodológicas*

Tomando como punto de partida la comprensión de la realidad social como un entramado de significaciones en el cual adquieren sentido las relaciones, los discursos y las prácticas de las diferentes y diversas subjetividades que la componen, el proyecto propone la realización de una investigación de tipo descriptivo, afiliada a la tradición cualitativa (Vasilachis de Gialdino, 2006) que se nutrirá de conceptos y categorías tomados del enfoque etnográfico (Rodríguez Gómez [et al.], 1996); en este sentido, se hará un especial esfuerzo por llevar adelante una descripción densa (Geertz, 1987) de aquellos procesos que no resultan detectables a primera vista y que permiten acrecentar nuestro entendimiento de la complejidad propia de la realidad social, en general, y del espacio ecológico escolar, en particular.

Para cumplimentar con estos propósitos se recurrirá a la observación directa del objeto de investigación sin la utilización de categorías previas específicas aunque, conviene la aclaración, sí se prestará mayor atención a dos dimensiones de análisis detalladas previamente. Respecto de la observación, desde un comienzo se anticipa la adopción de una forma no participante (Woods, 1998), sin embargo, la opción de tomar parte se mantendrá abierta al devenir y las necesidades que se manifiesten en el trabajo de campo.

Por otra parte, también se prevé la realización de entrevistas en profundidad (bajo la premisa de “dejar hablar” aunque orientadas, *grosso modo*, en el mismo sentido marcado por las pautas de observación) con los y las docentes.

El universo de estudio son las escuelas secundarias públicas de gestión estatal y privada del Distrito de Lanús, provincia de Buenos Aires. De aquí, se seleccionarán ocho escuelas de distintas modalidades. El ciclo lectivo analizado será el corriente 2016.

En cuanto al análisis de la información, se hará hincapié en las dimensiones citadas del objeto de estudio para dar cuenta de las principales características que presenta y, a partir de allí, se procederá a su análisis, a través de una lectura comparativa, con el fin de explicitar las rupturas y continuidades acerca de la masculinidad que aparecen en la actualidad respecto de las concepciones tradicionales.

A la fecha el proyecto se encuentra en su etapa inicial, esto es: la selección de las escuelas secundarias (en coordinación con las autoridades competentes), la elaboración de los instrumentos de obtención de información y la definición del marco teórico a utilizar. En este sentido, se espera completar el trabajo de campo antes de la finalización del corriente año.

► *Hacia una sociedad realmente más justa*

Encarar una investigación sobre masculinidades resulta fundamental por varias razones, en principio, porque se trata de un objeto de estudio fascinante, pero sobretodo por el alto valor social que tiene la producción de conocimiento en esta área. Nuestras sociedades no están bien, los niveles de violencia que rondan las calles, en general, y contra las mujeres y otras identidades sexuales, en particular, son intolerables e injustificables. Y el modelo hegemónico de masculinidad patriarcal se relaciona directamente con esta situación.

En este sentido, debemos comprender que esta masculinidad hegemónica no solo acarrea consecuencias nefastas para las mujeres y demás identidades sexuales, sino también para los propios hombres, por más que éstos ostenten una posición privilegiada dentro de la estructura social (aunque se reconoce que su padecimiento resulta incomparable con aquellos/as directamente oprimidos/as). Kaufman se refiere a esta situación como las *expresiones contradictorias del poder entre los hombres*, expresiones que implican mucho sufrimiento.

“Existe en la vida de los hombres una extraña combinación de poder y privilegios, dolor y carencia de poder. Por el hecho de ser hombres, gozan de poder social y de muchos privilegios, pero la manera como hemos armado ese mundo de poder causa dolor, aislamiento y alienación tanto a las mujeres como a los hombres.” (Kaufman, 1995, p. 1)

Siguiendo la misma línea, Kimmel (1997) profundiza esta cuestión refiriéndose al temor, la vergüenza y el silencio que define la apropiación de la identidad masculina en relación con la

imposibilidad de alcanzar los estándares ideales fijados por el modelo hegemónico. Al respecto, las estadísticas oficiales dan cuenta de las consecuencias del afán por seguir este proceso de masculinización: según una encuesta realizada por la Organización Panamericana de la Salud en la CABA, publicada en 2004, la proporción de hombres involucrados en muertes violentas duplica a la de mujeres (Spinelli [et al.], 2005).

En consecuencia, la destrucción del sistema patriarcal representará un triunfo para la sociedad en su conjunto y bajo ninguna circunstancia implica una pérdida para los hombres o una renuncia a privilegios sociales, al contrario, resulta una compensación frente al “dolor que provoca en la vida de muchos hombres” (Kaufman, op. cit., p. 19) el paradigma actual.

Dentro de este panorama, la escuela tiene un papel primordial que cumplir, si bien no representa la maquina de transformación del género de antaño (sobretudo en la época actual donde ha perdido potencia frente al surgimiento de otras influencias sociales, como los medios de comunicación o las nuevas tecnologías), todavía posee una capacidad superlativa para lograr cambios culturales.

“(…) el sistema escolar (…) ejerce un control directo sobre sus propios regímenes de género, los cuales tienen un impacto considerable en la experiencia de los niños en crecimiento. Además, éste puede establecer estándares, plantear preguntas y proporcionar conocimiento para otras esferas de la vida.” (Connell, op. cit., p. 168)

En conclusión, la escuela (tal como propende la ESI) debe adueñarse de la misión de producir nuevas masculinidades, alejadas del modelo tradicional, formas alternativas de entender la identidad masculina, más abiertas, más afectuosas, en definitiva, más humanas.

» Bibliografía

- » Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- » Bernstein, B. (1988). *Poder, educación y conciencia, Sociología de la Transmisión cultural*. Chile: Cox Ed.
- » Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Laia ED.
- » Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- » Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.
- » Chambers, A. (2014). *Implementando la Educación Sexual Integral en el Conurbano: Interpretaciones, Prácticas, y Dificultades de los Docentes de la ESI en la Escuela Secundaria*. Independent Study Project (ISP) Collection. En línea:
- » http://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/2003
- » (Consulta: 4-10-2015)
- » Connel, R. (1995). *Masculinidades*. México: Universidad Autónoma de México.
- » Connell, R. (2001). Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Revista Nómadas*, 14 («Construcciones de género y cultura escolar»), Bogotá, Departamento de Investigaciones Universidad Central.
- » Eisner E. (1985). *The educational imagination. On the design and evaluation of Schools Programs*. New York: Mac Millan Publishing.
- » Frigerio, G. (2004). Bosquejos conceptuales sobre las instituciones. En N. Elichiry (comp.), *Aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Editorial Manantial.
- » García, M., Troiano, H., Zaldívar, M. (1993). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- » Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- » González del Cerro, C. (2014). ¿Información sexual integral?: los desafíos de educar con perspectiva de género en la cultura digital. *IV Jornadas Nacionales y II Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación*, IICE, FFyL, UBA.
- » Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- » Kaufman, M. (1995). Los hombres, el feminismo y las experiencias contradictorias del poder entre los hombres. En L. Arango, M. León, M. Viveros (comp.), *Género e identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino*. Bogotá: Tercer Mundo.
- » Kelly, A., White, B., Smith, V. (1984). *Final Report on The GIST Project*. Manchester: Department of Sociology,

Manchester University.

- » Kimmel, M. (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. En T. Valdés, J. Olavarría (edc.), *Masculinidad/es: poder y crisis*. Santiago de Chile: ISIS-FLACSO, Ediciones de las Mujeres, N° 24.
- » Ley Nacional N° 26.150. Programa Nacional De Educación Sexual Integral (2006). Argentina: Congreso de la Nación.
- » Lineamientos Curriculares Para La Educación Sexual Integral. (2010). Argentina: Consejo Federal de Educación, Ministerio de Educación.
- » Lomas, C. (comp.)(2003). *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*. Barcelona: Paidós.
- » Lomas, C. (2014). "La coeducación de la masculinidad y el aprendizaje de la equidad". En J. Piedra (coord.), *Géneros, masculinidades y diversidad. Educación física, deporte e identidades masculinas*. Barcelona: Octaedro.
- » Morgade, G. (comp.)(2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía.
- » Nari, M. (1995). La educación de la mujer (o acerca de cómo cocinar y cambiar los pañales a su bebé de manera científica. *Revista MORA*, Buenos Aires, IICE, FFyL, UBA.
- » Parker, H. (1974). *View from boys*. Gales: Newton Abbot, Cardiff University.
- » Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- » Scharagrodsky, P. (2003). Entre machos y no tan machos: El caso de la educación física escolar argentina. Breve genealogía de la educación física escolar argentina o acerca de cómo construir masculinidad y femineidad. *Apunts: Educación física y deportes*, 72.
- » Scharagrodsky P. (2006). Género, Masculinidades y Educación Física. Varones exitosos y varones devaluados. En A. Aisenstein (comp.)(2006), *Cuerpo y Cultura: Prácticas corporales y diversidad*. Buenos Aires: Libros del Rojas.
- » Scharagrodsky, P. (2007). El cuerpo en la escuela. *Explora, Las ciencias en el mundo contemporáneo*, Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- » Scharagrodsky, P. (2007). Masculinidades valuadas y devaluadas. Tensiones, límites y posibilidades en el ámbito escolar. En R. Baquero, G. Diker, G. Frigerio (coord.), *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- » Spender, D. (1988). *Aprender a perder. Sexismo y educación*. Barcelona: Paidós.
- » Spinelli, H. [et al.] (2005). *Muertes violentas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Una mirada desde el sector salud*. Buenos Aires: Organización Panamericana de la Salud.
- » Subirats, M. y Brullet, C. (1988). *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- » Vasilachis De Gialdino, I. (coord.)(2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*.
Barcelona: Gedisa.
- » Wainerman, C., Heredia, M. (1999). *Mamá amasa la masa. Cien años de libros de lectura de la escuela primaria*. Buenos Aires: Ed. Belgrano.
- » Woods, P. (1998). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Buenos Aires: Paidós.

Un análisis crítico sobre la Ley Nacional de Centros de Estudiantes

Bravo, Mauro / Universidad Nacional de General San Martín - mauro_8503@hotmail.com

Eje: Problemáticas socioculturales en las instituciones educativas

» Palabras Clave: participación estudiantil – centros de estudiantes secundarios- normativa - legislación educativa – Ley N°26.877/13

► Resumen

La participación política de jóvenes y adolescentes ha adquirido una centralidad notoria en los últimos años. Entre los años 2012 y 2013 tuvo lugar la producción de normativa relacionada con la participación estudiantil secundaria a nivel nacional. La primera de ellas fue la “Ley de Voto Joven”, mientras que la segunda fue la Ley Nacional de Centros de Estudiantes. Ambas leyes abrieron en amplios sectores de la sociedad el debate en torno a la capacidad de los jóvenes y adolescentes de participar en la vida política.

Desde una mirada entre crítica y atemorizante, los medios masivos de comunicación han venido dando cuenta del “resurgimiento” de un movimiento estudiantil secundario, que a través de sus centros de estudiantes secundarios (CES) realizan diversas acciones con el objetivo de hacer oír sus reclamos frente a las autoridades. En el año 2010, se llevaron a cabo “tomas” generalizadas de escuelas secundarias en el ámbito de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) en defensa de la escuela pública. Estas acciones colocaron en el centro de la escena a las organizaciones estudiantiles como ámbitos privilegiados de participación política de los adolescentes y jóvenes.

En este sentido, la sanción de la Ley de Voto Joven y la Ley Nacional de Centros de Estudiantes trasluce cómo la participación política de adolescentes y jóvenes busca ser conducida, y por qué no moldeada, en una determinada forma y dirección por las clases dirigentes. Por lo tanto, esta ponencia busca no sólo describir las innovaciones legislativas acaecidas en el ámbito nacional en torno a la participación política juvenil, sino también exponer los resultados del análisis documental de la Ley Nacional de Centros de Estudiantes y examinar cómo esta norma se constituye como un elemento crucial para promover, y/o controlar el accionar de los estudiantes secundarios en sus organizaciones gremiales por excelencia (Más Rocha, 2009).⁷

► La significación de la normativa reguladora de los centros de estudiantes secundarios

En la escuela media el accionar político de los jóvenes y adolescentes encuentra su lugar “natural” en los CES. Se constituyen, así, como contextos normados en el espacio escolar que fundamentan prácticas de socialización en la formación ciudadana. Su mera existencia junto con las discusiones que se dan en su interior, suponen el derecho a la organización relativamente autónoma del estudiantado secundario (Batallán *et al.*, 2009).

Asimismo, es importante comprender que la normativa es una herramienta de la política educativa

7. Las reflexiones aquí vertidas formaron parte de mi tesina de grado titulada “Estudio comparativo de la normativa que regula los CES de la CABA y de la PBA, desde 1983 hasta la actualidad” que se enmarcó en el proyecto de investigación “Educación, participación y convivencia en la escuela secundaria” dirigido por la Lic. Stella Maris Más Rocha (Escuela de Humanidades – UNSAM, Código: G121).

que materializa el proyecto político dominante o hegemónico en un determinado momento histórico y, si bien no es el único, se constituye como el instrumento principal utilizado por el Estado para definir e implementar las políticas públicas en todas las áreas, entre ellas, en educación (Más Rocha, 2009). Se presenta como un documento histórico que posibilita detectar proyectos político-educacionales, conflictos, intereses, disputas, determinadas concepciones del mundo (Más Rocha, 2014). De allí deviene la trascendencia de analizarlo detenida y exhaustivamente para rastrear las concepciones que anidan en su interior.

► *Sobre la historia de los centros de estudiantes secundarios en Argentina*

Los CES son un producto de la modernidad y su surgimiento en la Argentina parece remontarse a la reforma universitaria de 1918. Por aquellos años se funda, en 1921, la Federación de Estudiantes Secundarios como un antecedente de coordinación entre las diversas organizaciones de base que se arrogaban la representación de los derechos de los estudiantes. No obstante, tanto gobiernos civiles como militares prohibieron frecuentemente la continuidad de estas organizaciones (Enrique y Scarfó, 2010). A modo de ejemplo, el 24 de octubre de 1936 entró en vigencia la “Resolución de la Torre” que “prohibía a los estudiantes y a los CES intervenir ‘en asuntos [en los] que no sean parte’ especialmente si se trataba de ‘sanciones contra alumnos o empleados’. Entre 1943 y 1984 los directores tenían prohibido “atender representaciones colectivas de alumnos, ni por sí, ni por los llamados centros o entidades estudiantiles”. Asimismo, en 1975 el ex-ministro de Educación Ivanissevich “suspendió la autorización para formar nuevos centros de estudiantes, así como el funcionamiento de los ya existentes” (Más Rocha y Lizzio, 2012).

Con el retorno de la democracia en diciembre de 1983 se vivió una verdadera “primavera democrática”. En ese contexto, se proyectó sobre los jóvenes, y en particular sobre los estudiantes secundarios, la promesa de “regenerar” la cultura política argentina. Así, en los primeros años del gobierno de Alfonsín se tomaron una serie de medidas con el objetivo de “hacer de la escuela media un espacio de socialización no autoritaria, eje para la modificación de mentalidades y la renovación de la cultura política con un sentido democrático” (Tiramonti citado en Manzano, 2011: 47-48).

En ese sentido, a nivel nacional, se dictaron resoluciones ministeriales que promovían la creación de asociaciones o centros y se reconocía el derecho a la participación de los estudiantes (Más Rocha y Lizzio, 2012). Al mismo tiempo, se derogaron los decretos que prohibían la representación estudiantil. Como consecuencia, en numerosas escuelas los estudiantes emprendieron procesos de organización voluntaria, fundando o refundando centros de estudiantes como organizaciones de defensa de sus derechos (Enrique y Scarfó, 2010). Pero, estas iniciativas no sólo apuntaban a dejar atrás al sujeto pasivo y obediente que la dictadura promovía, sino también al “revolucionario” de inicios de los ’70. Un ejemplo de ello, lo constituye la normativa ministerial que, a lo largo de 1984, dio marco legal al funcionamiento de las asociaciones estudiantiles: la Resolución N°78/84. La misma prohibía explícitamente el accionar de los partidos políticos en las escuelas, concibiendo a los centros como “espacios de discordia reñidos con el civismo”. Los mismos estudiantes reaccionaron fuertemente contra estas disposiciones restrictivas en la “Marcha por la Libre Agremiación”, desarrollada frente al Ministerio de Educación de la Nación a mediados de ese año, en reclamo de libertad para ejercer actividades gremiales e independencia de los organismos de control como lo eran las direcciones escolares (Enrique citado en Manzano, 2011).

Hacia el final de la década del ’80 y a principios de la del ’90, el activismo del movimiento estudiantil secundario parecía haberse reducido en un contexto de marcado descreimiento generalizado por la política. Sin embargo, el debate acerca de la controvertida Ley Federal de Educación (LFE) a mediados de 1992 provocó fuertes y nutridas movilizaciones juveniles contra la misma. Casi todos los grupos que conformaban el movimiento estudiantil secundario coincidían en la defensa de la escuela pública frente a lo que consideraban los avances privatizadores en educación encarados por el gobierno de Menem (Manzano, 2011). No obstante, estas movilizaciones perdieron intensidad tras la sanción de la Ley y un sentimiento de desánimo pareció primar entre las organizaciones estudiantiles.

Esta suerte de “desactivación” del movimiento estudiantil y de sus organizaciones de base, los CES, no podría explicarse sin tener en cuenta las acciones concretas de despolitización promovidas por el

gobierno neoliberal conservador de Menem a partir de 1989. En este sentido, el Ministerio de Educación de la Nación (MEN) promovió el control y la despolitización del movimiento estudiantil secundario. Se retomaron iniciativas de gobiernos autoritarios y conservadores como los Clubes Colegiales, vía la Resolución N°1594/90 del MEN, como dispositivos de participación no politizados con el claro propósito de aislar y restar adherentes a los centros de estudiantes (Más Rocha y Lizzio, 2012).

➤ *El crecimiento de las demandas y el activismo político estudiantil*

La “tragedia de Cromañón” en diciembre de 2004 representó un punto de inflexión en la visibilidad social del sector estudiantil secundario. Así, en mayo de 2005, los CES de la Ciudad llevaron adelante diversas medidas de fuerza que incluyeron cortes de calles, ocupación de edificios escolares, *abrazos* a las escuelas y otras formas de protesta. Si bien las peticiones giraban en torno al mantenimiento y la seguridad de los edificios escolares, la movilización trascendió ese pedido y exigió un compromiso por parte de la dirigencia con la educación pública (Batallán, 2009).

“En los últimos meses de 2010, se generó nuevamente un auge de la movilización política estudiantil que incluyó ‘la toma’ durante varios días de más de treinta escuelas secundarias en la CABA. [...] Los estudiantes apelaron a la ocupación del espacio público mediante manifestaciones, cortes de calle, (...) pintadas, estencils e incorporaron el uso de nuevas tecnologías -blogs, facebook, mensajes de textos para organizar convocatorias- logrando un impacto notable que atrajo la atención de los medios de comunicación. [...] Estas formas de protesta estudiantil adquirieron visibilidad al incorporar al repertorio de sus acciones el ‘poner el cuerpo’ por sobre la búsqueda de mecanismos institucionales que permitieran canalizar el conflicto. [...] Estos episodios pueden leerse como una continuidad de una sucesión de reclamos que en 2006 planteaban mejoras edilicias y en 2008 solicitaban el aumento de la cantidad de becas escolares (Núñez, 2011:191-193)”.

Asimismo, la radicalización discursiva por parte del kirchnerismo y una serie de acciones tendientes a la creación de su rama juvenil claramente expresada en el surgimiento de varias agrupaciones afines, representando “La Cámpora” la de mayor visibilidad, significaron un quiebre desde el punto de vista normativo sobre la cuestión analizada. A partir de este momento cobraron fuerza en el Congreso de la Nación una serie de iniciativas que tuvieron como objetivo promover la participación política de los estudiantes secundarios.

➤ *La ley de voto joven*

El 31 de octubre de 2012 el Congreso de la Nación sancionó la Ley N°26.774 de “Ciudadanía Argentina” conocida popularmente como la “Ley de voto optativo o voto joven”. La misma modificó siete normas nacionales -entre ellas el Código Nacional Electoral y la Ley de Registro Civil para que la actualización de los documentos de identidad se realice a los 14 años- con el objetivo de armonizar la inclusión de los adolescentes de 16 y 17 años como sufragantes en las elecciones nacionales. Se habla de “voto optativo” debido a que la no concurrencia al acto electoral por parte los electores de esta franja etaria no implica sanciones- al igual que para los mayores de 70 años- en términos de multas.

El tratamiento del proyecto de ley, que fue presentado por el Frente para la Victoria, tuvo momentos acalorados según relatan las crónicas periodísticas. Asimismo, las discusiones en los diversos medios de comunicación giraban en torno a la cuestión de la minoría de edad, la falta de responsabilidad por parte de los adolescentes o, incluso, la posibilidad de que los mismos fuesen “cooptados” por parte del partido gobernante que, en teoría, tenía un apoyo electoral contundente en este segmento de la población. Muchos sectores vislumbraban que el caudal electoral de este nuevo grupo de votantes podrían darle al kirchnerismo un número de votos tan considerable en las elecciones legislativas del año siguiente que le otorgaría un control por amplia mayoría de las dos cámaras del Congreso. El debate político parecía centrarse, entonces, en el temor a acrecentar o no las posibilidades de una

hipotética futura reforma de la Constitución que habilitara a Cristina Kirchner a ir por un tercer período presidencial. Algo que finalmente no ocurrió.

Más allá de estas cuestiones coyunturales propias de la dinámica de la política, la ley fue aprobada por un amplio margen en Senadores, aunque no ocurrió lo mismo en Diputados. Si bien se esperaba que el radicalismo y el bloque del socialismo apoyaran la iniciativa con reparos, tras la intervención del diputado Larroque -miembro del bloque oficialista del Frente para la Victoria y secretario general de la organización juvenil La Cábora- con un discurso duro contra la oposición, todos los bloques opositores abandonaron la sesión y la aprobación final se dio sólo con la mayoría ajustada del FPV.

Esta ley atravesó su prueba de fuego durante las elecciones legislativas del año 2013 y diversos medios gráficos y digitales⁸ dieron cuenta de un índice de participación adolescente de alrededor de un 60%. Esto muestra que, más allá de las críticas iniciales que aducían una supuesta falta de interés y motivación por parte de los más jóvenes en los procesos electorales, ellos hicieron valer su nuevo derecho ciudadano. Demostraron que existía un interés y un compromiso cívico genuinos, a la vez que se hizo manifiesta su fe en una instancia democrática clave, los actos electorales, como una forma completamente válida de participación.

➤ *El debate parlamentario de la Ley Nacional de Centros de Estudiantes*

El 13 de julio de 2013 el Congreso de la Nación sancionó la Ley N°26.877 que promueve y garantiza el funcionamiento y el reconocimiento de Centros de Estudiantes Secundarios tanto en instituciones de gestión pública como privada de todo el país.

El tratamiento parlamentario de esta ley tampoco estuvo exento de polémicas y ásperos debates, al igual que con la ley de voto joven, que fueron reflejados por los diversos medios de comunicación. Esto pareció deberse, fundamentalmente, a que el proyecto de ley fue impulsado por el diputado Larroque aunque finalmente durante su tratamiento el mismo sufrió varias modificaciones y se optó por la unificación de otros previamente tratados en comisión. Las principales objeciones estaban relacionadas al contexto político en el que se produjo la presentación del proyecto de ley. El mismo estaba marcado por la profunda división entre varias organizaciones estudiantiles tradicionales a nivel universitario entre aquellas que simpatizaban con las políticas gubernamentales y las que se oponían fervientemente. Al mismo tiempo, se denunciaba la supuesta intención gubernamental de “cooptar” por diversos medios a las organizaciones estudiantiles con fines electorales o políticos. No obstante ello, primó la lógica de ampliación de derechos políticos y, así, la sanción de la norma, tanto en Diputados como en Senadores, contó con un amplio respaldo de todas las fuerzas políticas tanto oficialistas como opositoras ya que su aprobación fue mayoritaria.

➤ *Analizando la Ley N°26.877/13 de Centros de Estudiantes*

Se puede afirmar que esta ley es una norma bastante general que busca garantizar el derecho a la libre asociación del estudiantado secundario y terciario en los diferentes establecimientos tanto públicos como privados de todo el país. Si bien el corazón de la norma es bastante similar a las escasas normas provinciales ya existentes sobre el tema, la novedad radica en que se obliga a las autoridades jurisdiccionales y de los diversos establecimientos educativos, indistintamente de la gestión, a reconocer a los centros de estudiantes como órganos de representación estudiantil válidos. En este sentido, la ley nacional explícitamente garantiza el derecho a la asociación del colectivo estudiantil a los alumnos del sector privado. Es importante remarcar que las pocas leyes y resoluciones provinciales previas nunca explicitaron esto y dichas normativas siempre tuvieron como ámbito de implementación las escuelas públicas de gestión estatal. Además, el hecho de que se trate de una ley -y no de una mera resolución ministerial- consolida el derecho adquirido, dándole mayor estabilidad en el tiempo

8. <http://www.lanacion.com.ar/1609646-con-las-paso-2013-debuto-el-voto-joven-en-todo-el-pais> (Recuperado el 20 de agosto de 2015). <http://www.ambito.com/noticia.asp?id=796094> (Recuperado el 20 de agosto de 2015). <http://tiempo.infonews.com/nota/127366/el-voto-joven-un-desafio-a-los-prejuicios> (Recuperado el 20 de agosto de 2015)

al impedir que pueda ser modificada o derogada fácilmente por el poder político de turno.

La norma también representa un emplazamiento a las autoridades educativas de las diversas jurisdicciones provinciales, que aún no lo hubieran hecho, para que emitan la legislación necesaria para promover, reglamentar y garantizar el funcionamiento de las asociaciones estudiantiles.

Ahora, si bien la ley indica en forma clara y contundente que los centros surgirán como producto de la iniciativa de los propios estudiantes, a continuación, en lo que parece ser una contradicción, se afirma que cada establecimiento contará con su propio centro. Cabe preguntarse, que ocurriría si en un establecimiento los estudiantes no mostraran interés alguno en conformar uno cuando es obligación que exista el mismo.

Por ley las autoridades educativas son emplazadas a promover la “participación”, sin especificar ni definir exactamente en qué consiste la misma o a qué tipo de participación se hace referencia. Al mismo tiempo, se obliga a las autoridades a garantizar que en las instituciones educativas se haga efectivo el conocimiento de la ley y su reglamentación y que se brinde el apoyo suficiente para que las actividades del centro puedan desarrollarse sin inconvenientes. No obstante esto, se establece que siempre se deberá contar con el acuerdo previo de los directores. Ellos deberán facilitar un espacio físico para el funcionamiento del centro en la medida que la institución cuente con un espacio disponible para ello. Es interesante observar cómo en este punto la actividad de los centros puede verse fuertemente limitada en caso que los directores de forma arbitraria decidiesen no “acordar” con ciertas o todas las acciones del centro. Es más, el espacio físico ni siquiera queda del todo garantizado en la medida que no haya lugar en la institución. Algo que suele ser bastante recurrente en los establecimientos educativos del país.

En el artículo 6° de la ley se establecen los “principios generales” u objetivos de los centros estudiantiles. El primero de ellos, establecido en el inciso a), impone a los CES fomentar “la formación de los estudiantes en los principios y prácticas democráticas, republicanas y federales, así como en el conocimiento y defensa de los derechos humanos” (art.6). Se trata de un objetivo incuestionable, si consideramos que se trata de órganos que se desenvuelven en el marco de una institución educativa y a la luz de los terribles acontecimientos vinculados a la violación de los derechos humanos acaecidos durante la dictadura militar en nuestro país. Pero, ¿es, acaso, la promoción y defensa de los derechos humanos un objetivo constitutivo de un centro de estudiantes? ¿Desde qué lugar y con qué herramientas los estudiantes podrían llevar adelante esta noble tarea? Los primeros CES a principios del siglo XX, ¿sostenían este tipo de banderas y premisas cuando su nacimiento tuvo lugar? El emplazamiento a los estudiantes a hacer suya la causa por los derechos humanos parece encontrar su explicación en la postura respecto de esta cuestión por parte del kirchnerismo y otras organizaciones de izquierda como promotores de la norma.

De los nueve objetivos enumerados en orden de importancia, sólo dos -el tercero y el octavo, incisos c) y h), respectivamente- en forma textual facultan al centro de estudiantes a defender y gestionar ante las autoridades las demandas y necesidades de sus representados. Puede observarse cómo los siete objetivos restantes otorgan a este órgano un perfil de carácter más pedagógico vinculado con una labor llevada, o que, al menos, debería ser llevada adelante por otros actores institucionales y sociales, dejando en un segundo plano su rol de representación y de defensa de los derechos de los estudiantes. Es decir, parece distorsionarse o desvirtuarse el verdadero objetivo de defensa gremial, que históricamente ha caracterizado a las agremiaciones estudiantiles, para encomendárseles acciones semejantes a una suerte de trabajo comunitario paraestatal. Por caso, el inciso e) establece que los centros deben propender a “colaborar con la inserción de los estudiantes en su ámbito social orientada al desarrollo de acciones en beneficio del conjunto de la comunidad” (art.6) Se puede entrever una concepción de militancia política ligada a una labor colaborativa de carácter asistencial limitada al medio más próximo al estudiante. Si bien, desde el punto de vista pedagógico, este tipo de experiencias podrían resultar útiles para acercar al alumno a la realidad que lo rodea y redundar en una toma de conciencia respecto de problemáticas sociales más generales, esto claramente se anula cuando el inciso g) limita la participación de los estudiantes a la problemática meramente educativa.

El análisis de los principios generales que deben guiar las actividades de los CES permite visualizar recaudos implícitos con el claro propósito de asegurar la gobernabilidad y prevención de posibles medidas de fuerza por parte del movimiento estudiantil secundario. En este sentido, el inciso d), el f) y el i) del artículo 6° encomiendan al centro “contribuir al cumplimiento de las garantías vinculadas

al derecho a aprender (...); “contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación y al logro de un clima (...) que permita el mejor desarrollo de las actividades educativas”; y, finalmente, “proponer y gestionar actividades tendientes a favorecer el ingreso, la permanencia y el egreso de sus representados” (art.6). ¿Podrían ser estos objetivos compatibles con hipotéticas medidas de acción directa por parte de los CES, como sentadas, tomas de escuelas-como ha ocurrido en CABA o Córdoba-o incluso paros -tal como ha podido observarse en Chile en los últimos años-? Claramente, medidas de este calibre podrían ser tachadas de ilegales atendiendo a los objetivos encomendados a los centros mediante esta ley.

En el artículo 7º, se hace mención a la necesidad de que los centros de estudiantes cuenten con un Estatuto que regule su accionar haciendo hincapié en la práctica del voto secreto y obligatorio, instancias de deliberación para la toma de decisiones, órganos de fiscalización y representación de minorías. Es decir, se proyecta a los CES como organizaciones emparentadas con las instituciones gubernamentales propias de las democracias representativas, negando la posibilidad de que los estudiantes se den otras formas de gobierno más directas y participativas. En definitiva, formas más dinámicas y flexibles, sobre todo atendiendo al hecho de que se trata de adolescentes.

El artículo 8º prevé posibles incumplimientos de la ley por parte de las autoridades y establece que los estudiantes podrán “elear” sus reclamos a las autoridades jurisdiccionales o nacionales. Evidentemente, este artículo requiere de una reglamentación que aclare cuáles serán los procedimientos y mecanismos para que los estudiantes puedan hacer valer sus derechos. Hasta el momento este artículo está pendiente de reglamentación por lo cual es operativamente irrealizable a nivel nacional.

Finalmente, el artículo 9º establece que “los centros de estudiantes reconocidos pueden nuclearse en federaciones jurisdiccionales, regionales y nacionales” (art.9). Este artículo habilita a los CES a nuclearse en organizaciones de segundo grado. Sin embargo, es importante notar que la ley menciona que sólo podrán hacerlo aquellos centros **reconocidos**. Esto implica necesariamente que la reglamentación o las normas jurisdiccionales que se dicten al respecto establezcan criterios para reconocer formalmente a los centros. Pero, ¿qué criterios o parámetros serán los tenidos en cuenta para reconocer a los CES? ¿Quiénes establecerán los mismos? ¿Se dará esto de forma automática? En la práctica, ¿podrá establecerse una relación conflictiva entre las asociaciones estudiantiles y las autoridades si, en definitiva, dependerá de estas últimas el reconocimiento legal del centro? Se abre aquí, nuevamente, la posibilidad del establecimiento de mecanismos de control, de sometimiento y disciplinamiento del accionar estudiantil.

➤ *A modo de cierre*

La Ley Nacional de Centros de Estudiantes representó avances importantes en el otorgamiento de derechos a los estudiantes secundarios, es innovadora y necesaria. Sin embargo, no puede dejar de observarse que la concepción con la cual se “moldea”, legislativamente hablando, a los CES y al accionar de los estudiantes en su interior, tergiversa su verdadero fin. Prevalece una concepción de que los centros de estudiantes deben funcionar, en primer lugar, como una instancia pedagógica formadora de hábitos electorales para la democracia representativa y, en un segundo lugar, como órganos de defensa de los derechos de los estudiantes. Éste, por el contrario, parece ser más una suerte de propósito residual subsumido al principal.

En suma, canalizar la participación estudiantil a través de un órgano al interior del dispositivo pedagógico escolar lo convierte en un instrumento de suma utilidad para encauzarlo, dirigirlo, vigilarlo y controlarlo con éxito. Los CES son incentivados y promovidos aunque al mismo tiempo parece temérseles en la medida que se crean intersticios legales y mecanismos que facilitan su conducción, control y disciplinamiento. (Más Rocha, 2009)

➤ **BIBLIOGRAFÍA**

- » Batallán, G *et al.* La participación política de jóvenes adolescentes en el contexto urbano argentino. Puntos para el debate. Red de Revistas Científicas de América latina, el Caribe, España y Portugal, Chile, *Última Década*, Núm.

30, julio-sin mes, 2009, pp. 41-66.

- » Enrique, I.; Scarfó, G. Jóvenes en movimiento: experiencias y discursos sobre organización política y laboral. Buenos Aires, CONICET/UBA. 2008-2010.
- » Manzano, V. Cultura, política y movimiento estudiantil secundario en la Argentina de la segunda mitad del siglo XX. En *Propuesta Educativa*, N°35, año 20, junio. FLACSO Argentina, Buenos Aires, 2011, pp.41-42.
- » Más Rocha, S. Regulación estatal de los Centros de Estudiantes Secundarios: democratización, control, disciplinamiento y despolitización. En Romero, F. (comp.): *Los estudiantes: organizaciones y luchas en Argentina y Chile*. Libros en colectivo, Bahía Blanca, 2009.
- » Más Rocha, S.; Lizzio, G. Participación estudiantil en la escuela secundaria En Más Rocha, S.; Gorostiaga, J.; Tello, C. y Pini, M. (comps.): *La educación secundaria como derecho*. Buenos Aires, Ed. La Crujía, 2012.
- » Más Rocha, S. Debatir la participación estudiantil. V Jornadas de Estudio y Reflexión sobre el Movimiento Estudiantil Argentino y Latinoamericano Mar del Plata (Argentina), 5 al 7 de Noviembre de 2014.
- » Núñez, P. La política en escena: cuerpos juveniles, mediaciones institucionales y sensaciones de justicia en la escuela secundaria argentina. En *Contemporánea*, N°2, Jul.-Dic.2011, pp.183-205.

TEXTOS NORMATIVOS:

- » Ley N°26.774/12. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 31 de Octubre de 2012.
- » Ley N°26877/13. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 1 de Agosto de 2013.

Muerte joven y escuela. Notas sobre el suicidio como dolor social

Cerullo, Natalia / IICE-UBA - nataliacerullo@gmail.com

Eje: Problemáticas socio-culturales en las instituciones educativas
Tipo de trabajo: ponencia

» Palabras claves: muerte joven- suicidio- sentimiento de exclusión- miedo a morir- dolor social

► Resumen

La siguiente ponencia intentará indagar en el universo de lxs jóvenes acerca de la muerte. Los sentimientos en torno a las conductas de riesgo y al suicidio joven a través de la recuperación de frases publicadas en Tumblr, una plataforma para crear micro blogs sociales en los que es posible publicar textos, imágenes, videos, citas, enlaces, archivos de audio y conversaciones tipo chat.

La cuestión de la muerte emerge como un interrogante en el marco de las entrevistas realizadas por el equipo de investigación que dirige Carina Kaplan a jóvenes, profesores y directores de escuelas urbano periféricas de la Ciudad de la Plata.

Desde una perspectiva socioeducativa intentaré avanzar en la comprensión y profundizar acerca del dolor social que aparece en los relatos de los jóvenes, los sentimientos de exclusión y miedo a la muerte como dos dimensiones de los procesos de construcción afectiva. Pensar el suicidio como una problemática social y el cuerpo de los jóvenes como objeto de dolor social implica a la vez indagar acerca de las emociones en la vida escolar.

El supuesto del cual parto, el cuerpo de los jóvenes como objeto del dolor social y el lenguaje como posibilitador de vínculos con los otros, requiere por un lado, recuperar la idea del cuerpo como espejo de lo social, como resultado de los procesos de individuación en la modernidad y por el otro, el lenguaje ya sea corporal como verbal como canal comunicativo con el afuera. Para ello es necesario abordar la construcción social de la corporalidad y preguntarnos acerca de cómo esta problemática social afecta las trayectorias escolares de lxs jóvenes y cuál es el lugar de la escuela en tanto institución que produce subjetividades.

► Presentación

Este trabajo se propone indagar en el universo de los jóvenes acerca de la muerte y en particular acerca del suicidio desde una mirada sociológica.

Es por ello que se intentará indagar en el universo de lxs jóvenes acerca de la muerte. Los sentimientos en torno a las conductas de riesgo y al suicidio joven a través de la recuperación de frases publicadas en Tumblr, una plataforma para crear micro blogs sociales en los que es posible publicar textos, imágenes, videos, citas, enlaces, archivos de audio y conversaciones tipo chat.

De modo que intentaré recuperar algunos antecedentes teóricos que me permitan comenzar a pensar algunos interrogantes en torno a la temática. Realizaré un recorrido sobre algunos aportes que considero relevantes del campo de la sociología de la educación. Finalmente, propongo algunas reflexiones e interrogantes que quedarán esbozados para futuros abordajes.

► Contexto Actual

“Un día dejare de responder los mensajes, no me volverán a ver, ya no sentiré dolor, y por fin seré feliz”

“Sé el motivo de cada una de mis cicatrices. Y todas duelen”

“Nadie dijo que vivir dolía tanto”

“Quizá la vida no es para todos”

Estas son solo algunas de las frases que algunxs jóvenes publican en Tumblr, una plataforma para crear micro blogs sociales en los que es posible publicar textos, imágenes, videos, citas, enlaces, archivos de audio y conversaciones tipo chat.

Sin lugar a dudas esta problemática acerca de la cual me propongo indagar, es un tema que moviliza, no solo por lo doloroso de las experiencias que se relatan; sino también porque es posible a través de la lectura de estas frases inferir muy inicialmente el dolor social que atraviesa a estxs jóvenes. Que a la vez se expresa a través del lenguaje en forma de palabras y, como algunas de las frases lo afirman... a través de las cicatrices en los cuerpos que sirven de recordatorio para no olvidar.

“El lenguaje es una piel”, Kaplan (2016) recupera esta frase de Roland Barthes para pensar como el lenguaje involucra las palabras, los silencios y los gestos corporales y nos posibilita entrar en relación con otros. La piel nos permite distinguir y percibir dolor y placer. El lenguaje es una piel para la autora quiere decir que hay una necesidad que hace a la condición humana, de protegernos y cuidarnos. El lenguaje es piel en cada una de las frases de estos jóvenes en el blog transmitiendo el dolor que atraviesa sus cuerpos.

Una de las frases hace referencia a las cicatrices que marcan el cuerpo de esx joven y también al dolor que produce y a la vez sirve para recordar los motivos de la misma. En este sentido y como dice Kaplan (2016) “el lenguaje, sea verbal o corporal, opera en el territorio de lo simbólico y de sus luchas” (p. 211).

De allí que resulta necesario pensar por un lado, a este universo de los jóvenes no como un universo aislado sino como parte de la sociedad y reflexionar acerca del “sentido de la vida” que en las sociedades actuales se sostiene. Por consiguiente, reflexionar acerca de cómo los cuerpos son tratados socialmente e indagar aún más profundamente en torno a los vínculos socialmente construidos y las relaciones entre estos vínculos sociales y los cuerpos de los jóvenes.

En la obra *El Suicidio*, el sociólogo francés Durkheim (2004) intenta indagar acerca de los fenómenos sociales que posibilitan la decisión de los sujetos de morir. Para el autor las causas del suicidio no son de índole individual sino que tendrían que ver con la forma de cohesión de la sociedad.

Podríamos pensar desde Le Breton (2011), que los individuos interpretan la realidad y estas interpretaciones generan malestar psíquico y es en las conductas de riesgo que poniendo en juego al cuerpo intentan resolver el malestar que producen los lazos sociales. De allí que, sus propios cuerpos se constituyen en la posición que sostiene el sentido de la vida para cada individuo, ubicándolo de forma subjetiva frente a sí mismo y a los demás.

Según el autor francés, “el riesgo es una noción socialmente construida, eminentemente variable de un lugar y de un tiempo a otro” (Le Breton, 2011, p. 18). Entonces la percepción del riesgo sería una consecuencia de la proyección de los sentidos y valores sobre ciertos acontecimientos y prácticas, mezclados con la subjetividad de las representaciones sociales y culturales. Detrás de la exposición a conductas riesgosas habría una búsqueda de una significación propia. Desde esta perspectiva entonces podemos pensar a las conductas que involucran intentos de suicidio e incluso a la muerte joven de forma voluntaria no como un fin en sí mismo, sino como la búsqueda por vivir más.

Este tipo de conductas manifiestan un enfrentamiento con el mundo en el cual lo que se pondría en juego no es morir sino encontrarle un sentido a la propia existencia. Como afirma Le Breton (2011), “pensar el cuerpo implica pensar el mundo” (p. 5), un mundo que estigmatiza a la juventud como grupo social y que promueve una cultura del individualismo donde lo que se privilegia es triunfar.

Me pregunto ¿Qué pasa entonces con aquellxs que no lo logran?

Así, las conductas de riesgo de los jóvenes encuentran en estos “juegos” con la propia existencia contra la muerte, modos de probarse a sí mismos que la vida tiene sentido, en un mundo donde la incertidumbre abunda y lo único certero es la muerte. Para soportar el riesgo es necesario sentir que pertenecemos a la sociedad, que hay un lugar que nos pertenece en ella, siendo entonces la pregunta por el sentido de la vida, aquella que orienta nuestro camino para continuarla.

Kaplan (2013), en *Culturas estudiantiles sociología de los vínculos en la escuela* indaga acerca de los sentimientos de muerte en los jóvenes:

A los jóvenes se les teme como emoción corporal. Se los percibe como amenazantes. Lo cierto es que los jóvenes históricamente han sido atravesados por su condición de subalternidad. Se los ha inferiorizado, minimizado, estigmatizado y excluido. Son blanco de una mirada social estigmatizante. El discurso del sentido común, en particular de los medios de comunicación hegemónicos, crea y recrea una forma de sensibilidad específica frente a por ejemplo, la problemática de la violencia donde los jóvenes se muestran como peligrosos y la escuela resulta bajo un manto de sospecha. (p. 58)

En los micro blog de los usuarios de Tumblr se leer frases como:

“Me siento tan inútil, tan nada. Todos tienen dones, habilidades, son buenos en algo, y yo? Yo no sirvo para nada.”

Como afirma Kaplan (2013):

Paradójicamente, les tenemos miedo a ellos que se perciben y sienten minimizados. Transformamos en amenaza a quienes se sienten despreciados en su valía social. Tal vez, ese sentimiento de inferioridad esté en la génesis de comportamientos sociales que condenamos luego, responsabilizando a los mismos jóvenes que hemos negado y excluido. (p. 59)

Siguiendo a Le Breton (2011), las principales causas que llevan a los jóvenes en la actualidad a caer en conductas de riesgo son la ausencia o la falta de reconocimiento social hacia su existencia. Habitan un mundo incierto que no los comprende o los trata con indiferencia, el sentimiento de su existencia es invisible.

A continuación me interesa compartir un fragmento de una nota periodística que indaga acerca de la adolescencia y la muerte violenta como consecuencia de causas externas que derivan de lesiones no intencionales y suicidios:

El sistema nervioso del adulto termina de madurar alrededor de los 20 o 22 años porque la mielinización del polo frontal, que es clave para el manejo de las respuestas emocionales, se termina a esa edad. Antes de eso, las reacciones son mucho más rápidas e intuitivas”, explicó.

“Por eso, cuando le pedimos al adolescente que sea maduro, le pedimos algo imposible porque la ‘máquina’ no está preparada”, agregó. Esto los hace más propensos a sufrir accidentes, la primera causa de muerte adolescente, pero también de ser asesinados, la tercera causa de muerte entre los varones de 15 a 19 años en Argentina.

Por otro lado, Basile recalcó que “ninguna persona que se suicida se quiere morir, sino dejar de sufrir”, y poner fin a su vida es la única forma que avizora para ello. “El suicidio es una solución definitiva y permanente para un problema que es transitorio y que se supera con el tiempo y el crecimiento. Pero el adolescente muchas veces no entiende esto, porque lo neurobiológico” no se lo permite, dijo. (El Litoral, 14-10-2016)

¿Acaso no se está responsabilizando una vez más a los jóvenes de ser artífices de conductas que los ponen en peligro?

A la vez que los construimos como amenaza los ubicamos en un lugar de inferioridad transfiriendo al plano de lo individual una problemática social.

Del fragmento de la nota periodística se desprende un discurso científico médico que sirve para construir y justificar esta mirada sobre los jóvenes, responsabilizándolos y atribuyéndoles una

incapacidad que radicaría en la falta de madurez de su “sistema nervioso”.

Por el contrario, y desde la mirada de la sociología del riesgo que propone Le Bretón (2011), podríamos leer estas conductas no como el resultado de una falta de madurez, o de una cierta propensión a sufrir accidentes o a buscar la muerte como única solución para acabar con el sufrimiento. Sino como afirma el autor, es a través de la manipulación de la hipótesis de su muerte voluntaria, que el joven agudiza su sentimiento de libertad, desafía el miedo haciéndole frente, convenciéndose de que con el tiempo tiene una puerta de salida si se le impusiese lo insostenible. La muerte entra así en el campo de su propia potencia y deja de ser una fuerza de destrucción que lo sobrepasa.

Entonces el cuerpo atravesado por el dolor social y la piel como lenguaje son el campo de batalla donde los sentidos se disputan y las luchas simbólicas se manifiestan en búsqueda de la construcción de la identidad.

► *Algunas conclusiones acerca del lugar de la escuela*

Dado que la propuesta de esta ponencia es comenzar a indagar en el universo de lxs jóvenes acerca de la muerte, las conductas de riesgo y la muerte voluntaria, partiendo desde una perspectiva socioeducativa es preciso preguntarnos acerca del lugar de la escuela en estas situaciones.

¿Cómo transitar colectivamente y encontrar los mejores modos de acompañar desde la escuela y en la escuela?

¿Qué significa hacer decible lo indecible?

No se puede disociar el abordaje del suicidio de los jóvenes de la problemática general de las violencias, es necesario pensarla como una de sus facetas con sus particularidades.

La muerte violenta es una de las causas más importantes de fallecimiento en los jóvenes y dentro de esta categoría los suicidios tienen un lugar significativo. Escribe Carina Kaplan (2012), a partir de investigaciones que retoman el relato de adolescentes escolarizados que habitan barrios en condiciones de pobreza y marginalidad, que los jóvenes están atravesados por el sentimiento de exclusión y por el temor a que la muerte los atrape tempranamente.

Se trata de comprender las experiencias juveniles desde una mirada socioeducativa. Para ello la producción de sentidos y de significaciones en torno a esta problemática resulta en estos tiempos inevitable y necesaria.

El sufrimiento y la muerte de lxs jóvenes es algo que nos duele y nos atraviesa a todxs como adultos y educadores y también a los pares como parte de la comunidad educativa y la sociedad.

La construcción de vínculos sociales que permitan a nuestrxs jóvenes sentirse apoyados y sostenidos, que sus vidas tienen sentido y valor, debe estar enmarcado en políticas públicas que permitan profundizar los derechos de nuestrxs jóvenes.

Desde la escuela quizá el desafío más importante está en la construcción de vínculos que permitan fortalecer a la comunidad educativa y posibilitar la intervención de los adultos desde roles de contención, fortalecimiento, apoyo, acompañamiento y cuidado que lxs jóvenes necesitan para transitar el dolor.

La palabra como posibilidad de verbalización del dolor social y a la vez como posibilidad de construcción de sentidos en torno al valor de la vida de lxs jóvenes.

Leer los cuerpos de nuestros jóvenes con nuestros jóvenes.

► *Bibliografía*

- » Le Breton, David (2011): *Conductas de Riesgo. De los juegos de la muerte a los juegos del vivir*, Buenos Aires, Topia.
- » Durkheim, Émile (2004): *El suicidio*, Buenos Aires, Losada.
- » Kaplan, Carina V. (2016): El lenguaje es una piel. Género, violencia y procesos civilizatorios. En: *Género es más que una palabra*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- » Kaplan, Carina V. (2013). El miedo a morir joven. Meditaciones de los estudiantes sobre la condición humana. En Carina V. Kaplan (dir) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- » Kaplan, Carina (2012): “La construcción social de las emociones en el espacio escolar. Desafíos teóricos y aportes de investigación”. Disponible en: http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais14/arquivos/textos/Mesa_Coordenada/Trabalhos_Completos/Carina_Kaplan.pdf
- » http://www.ellitoral.com/index.php/id_um/137596-adolescencia-y-muerte-violenta-estadisticas-del-ministerio-de-salud
- » <http://megaadolescentes.tumblr.com/tagged/mente-suicida>

Maestra: madre u obrera de la tiza. Decir (se) maestras en el campo educativo desde la división del trabajo por género

Ciccone, Silvia / UNR- Escuela Normal Superior N° 1: "Dr. N. Avellaneda" Prov. N° 34. Rosario-Santa Fe / rulyrro58@hotmail.com

Eje temático: **Problemáticas socioculturales en las instituciones educativas**

» *Palabras claves: trabajo-género-identidades-división del trabajo por género*

Propongo compartir parte de mi tesis "Maestra: madre u obrera de la tiza. Decir (se) maestras en el campo educativo desde la división del trabajo por género" para la Maestría: "Sociedad y Poder, desde la Perspectiva de Género", UNR. Estoy en plena tarea del análisis de los materiales del trabajo de campo y me interesa profundizar mi investigación con los aportes de la comisión en la que participe, y, a su vez, intercambiar lo elaborado del trabajo teórico.

Hipotetizo que la falta de conocimiento y/o circulación de la categoría de "división del trabajo por género" (Iris Young, 1992) como categoría de análisis en el abordaje del campo del trabajo educativo y su contexto, incidiría negativamente en las estrategias de constitución y modificación de las identidades como "maestras trabajadoras" dejando huellas en la dinámica de su praxis social, en escuelas primarias periféricas urbanas de Rosario. Desde los descriptores, también realizo una mirada en Institutos de Formación Docentes del Nivel Primario de la ciudad y la Región.

La exposición se propone compartir los elementos teóricos y contextuales del trabajo docente y la metodología de investigación como proyecto de "Traducir-Proponer-Difundir" desde "juntadas docentes colectivas", encuestas, fuentes institucionales y entrevistas individuales a dos especialistas de la ciudad, una en la formación docente primaria, y la otra desde el periodismo local.

Si pensamos por ejemplo cómo se articulan en el campo educativo las concepciones de trabajo/géneros/identidades/políticas, encontramos situaciones de la vida cotidiana que son invisibilizadas. Desde estas observaciones podemos inferir que el trabajo educativo está atravesado de dispositivos y mecanismos de diferentes dimensiones para su comprensión y transformación. A su vez, como esta investigación intenta develar no sólo el conocimiento y la circulación sino las consecuencias sociales del trabajo, lo contextualizo, e intento comprender desde una mirada feminista, teorías y movimientos pocas veces reconocidos en la docencia rosarina.

► Situación Problemática:

"¿Cómo es que la capacidad de trabajo de las mujeres es dirigida por las sociedades a la realización de un trabajo socialmente imprescindible pero desvalorizado?..." (Teresita de Barbieri, 1992)

Me interesa la división del trabajo por género para indagar su conocimiento y conceptualización por parte de maestras de escuelas primarias periféricas de Rosario desde una perspectiva feminista (política). Tomaré a la escuela como un espacio social, un lugar de trabajo, que construye identidades en el que me inscribo como maestra e investigadora.

Pero por sobre todo, intentaré focalizar el contexto histórico-espacial. Por ejemplo algo tan cotidiano como "Tomar asistencia" y dejar en el silencio a las niñas (también en el saludo), porque las mujeres en la escuela, aún siendo mayoría, "somos el resto": Varones-Totales

A mi terreno movedizo lo ubico en fronteras sexuadas, difusas, entre la escuela, la casa y el gremio

docente atendiendo a la militancia que circula en el contexto socio-político de nuestro país en la historia reciente, moviéndome en la intersección de dos categorías sostenedoras: **trabajo y género**. Maestras con “*portación de cuerpos de mujeres*” en los que me veo y las veo a través de imágenes mutantes, cajoneadas, ninguneadas, percibidas por, madres de, esposas de... Identidades mutantes de mujeres que somos trabajadoras de la educación.

Uno de los dispositivos que construyen nuestras identidades, más interiores, son las elecciones (por ejemplo la de ser madre). El ser mujer en esta sociedad es estar atravesada por condicionamientos, elecciones y azar. En mi cumpleaños del año 1998 una amiga me regala el libro de A. Fernández: “La sexualidad atrapada de la Señorita maestra”. Desde entonces, es un libro de cabecera. Entre otros aprendizajes comencé a nombrarnos a las mujeres con fundamentación educativa. Y dejé de usar guardapolvo, me enseñó que el cuerpo de mujer no se “desmiente”. Me pregunto cuánto tiempo lleva escribir una Tesis, desde un tema que pensás porque te preocupa, te interesa. Diría que ahí comencé a escribir la Tesis.

Entiendo al trabajo educativo como acto no repetible, praxis social educativa, como productor de conocimiento, ya que transforma el conocimiento inicial en nuevo conocimiento hecho herramienta cultural de alto contenido transmisible, producto inabarcable de alcance desconocido y de acceso conflictivo. El trabajo es praxis específica de la realidad humana en el mundo, más allá de sus objetos o fines de su realización. Posee duración, constancia y carácter de carga en la que cada sí mismx tiene su propia historia, la que nunca coincide con la de otrxs entes que tienen la suya en un mundo de tiempos y espacios propios y compartidos, en los cuales la totalidad sigue existiendo en cada nueva creación como obra de una existencia pasada.

Nada social surge por generación espontánea. El hacinamiento de estudiantes o la parálisis frente a robos, tienen su historia, su genealogía de desmentidas. Como ejemplo tomemos el período en el que comienza a aplicarse la LEF, aunque el proceso de precarización, no lo podemos obviar, viene de las consecuencias del “culturicidio” (ROMERO, 2004) de la seguidilla de dictaduras (1955-76), la aceptación de las mayorías populares del punto final, la obediencia debida, los indultos, la flexibilización laboral, los retiros voluntarios, entre otras tantas derrotas, sostienen estas genealogías.

Navegando entre la incertidumbre y la inmediatez, entre las organizaciones político-sociales y sindicales que tenemos y las que necesitamos construir, entre tiempos cortos de las necesidades y tiempos largos de las mentalidades, entre poner el cuerpo y observarlo, la experiencia, la reflexión, la respuesta acertada de lo cotidiano, nos desafía en múltiples dimensiones. Sabiendo que la “compresión espacio-tiempo en el capitalismo global” (Harvey, 1994) nos dificulta la creación de inteligencia colectiva. Y que cuando una época te ayuda a pensarte, a reparar lentamente lo destruido, corriendo velos y miedos que nos han paralizado en otros tiempos, (como opino es la que hemos vivido en los últimos 12 años en Argentina y Latinoamérica) vienen restauraciones conservadoras que intentan otra vez obturar lo logrado... En esto estamos.

En nuestras experiencias aparecen las voces fantasmales que nos dan el grito de alerta con esas campanas interiores que por diversas, nunca dejan de ser históricas. En este sentido interpreto, que hay un fantasma gramatical: el feminismo, uno de los contenidos omitidos en el campo educativo rosarino. Sin embargo, conocer cómo funciona el patriarcado en el capital, señala la importancia de su acervo cultural. Comparto una experiencia para comprender la magnitud de lo que hablamos: sucede durante los primeros meses del ciclo lectivo 2013, “Es la moda piraña” -me dijeron en el recreo- Consiste en que entre unos cuantos pibes le sacan las zapatillas a otra persona, y como van en grupo se asemejan a las “pirañas”, que atacan rápidamente. Mi reacción como Vice-Directora fue contundente: Aquí no formamos mano de obra para el robo en patota, cobarde, aquí formamos mano de obra para el trabajo solidario, cooperativo, para el buen vivir. Al comentarlo con el personal docente, la mayoría conocía el tema, al parecer salió por la televisión. Sin embargo, cuando lo relaciono con los conceptos asociados a la categoría de género, y de la división del trabajo. Explicitando que mi argumento fuerte en la intervención en el recreo para impedirlo tuvo una crítica al concepto de virilidad que circula en el accionar de la “patota piraña” las caras de sorpresa, o mejor dicho de rareza fueron apabullantes. La virilidad con las pirañas en el recreo, la formación de mano de obra con formación de géneros, fueron conceptos asociados de lenguaje desconocido. Su difusión, pero sobre todo su comprensión nos ayudaría a construir una sociedad mejor. Superando, a su vez, la falsa idea de que cuestiones de género son cuestiones sólo de mujeres.

Hipótesis: La falta de conocimiento y/o circulación de la categoría de “división del trabajo por género” (Iris Young, 1992) como categoría de análisis en el abordaje del campo del trabajo educativo y su contexto, incidiría negativamente en las estrategias de constitución y modificación de las identidades como “maestras trabajadoras” dejando huellas en la dinámica de su praxis social

➤ **Marco teórico:**

EL trabajo educativo y la “indecidibilidad” en la historia: Coloniaje cultural y Género.

El ciudadano Marx afirma que una dificultad de índole peculiar está ligada a esta cuestión. Por una parte, es necesario cambiar las condiciones sociales para crear un nuevo sistema de enseñanza; por otra, hace falta un sistema de enseñanza nuevo para poder cambiar las condiciones sociales “K. Marx, Exposición ante el Consejo General de la AIT, 1869

Cuando pienso sobre la categoría de “división del trabajo por género” (Iris Young, 1992), para dar cuenta de las constituciones de las identidades en la praxis cotidianas en escuelas primarias periféricas urbanas de Rosario, atendiendo al abordaje de su inscripción en el campo del trabajo educativo, preciso aislar algunas categorías teóricas y definirlas de manera operativa y funcional. Ellas son: trabajo-géneros-identidades-división del trabajo por géneros (categoría eje). Intento contextualizar, no las pienso como categorías por fuera de su tiempo-espacio. Además, sin ataduras que limiten el análisis donde se fuerzan las ideas, intento pensar el trabajo de las escuelas primarias en su propio devenir y desde mi propia práctica en una definición dinámica que no resulta neutral.

Trabajo:

Como obrera de la tiza, me identifico con Juana Elena Blanco, cuando se define como “una humilde obrera de la difusión cultural” (Caballero, Z. 2004) y me orienta en la clara intencionalidad de nuestra indagación hacia la producción, difusión y comunicación cultural como una “traducción” en el propio acto del trabajo de lo realizado, como legado de otras humanidades, conocimientos situados. Ese mismo acto, praxis social educativa, produce conocimiento, ya que transforma el conocimiento inicial en nuevo conocimiento hecho herramienta cultural. Esta praxis (actividad y conocimiento imbricados) implica no sólo la transformación de lo exterior, lo que se “ve”, sino la constitución de una nueva existencia social, construye, produce humanidad (nueva humanidad) en tanto movimiento potencial de la cultura.

Entiendo, entonces, al trabajo educativo como acto no repetible, praxis social educativa, como productor de conocimientos, ya que transforma el conocimiento inicial en nuevo conocimiento hecho herramienta cultural de alto contenido transmisible, producto inabarcable de alcance desconocido y de acceso conflictivo. Se construye a través de legados, cambios y continuidades, movimientos culturales, que se generan en la escuela y en otros espacios sociales. La sociedad toda educa, pero la escuela es la institución especializada donde se expresan actos educativos no repetibles, cuyos objetos de trabajo como sustancias, en el campo educativo, pueden pensarse como las potencialidades creativas y productivas de la sociedad en su conjunto durante la historia reciente. Actos educativos que además el tiempo, argamasa cultural, hace que aún rastreando las huellas de políticas educativas en nuestra Patria Grande, no conozcamos autorías, lo que dificulta leer esos legados. (Puiggrós-2011) Tiempos y espacios sociales donde circula lo explícito, lo oculto y lo omitido, así, “*se dilucida qué será ‘pensable’ y qué será ‘impensable’ en las prácticas educativas*” (Morgade, 2012) Imaginemos, desde el absurdo, en la inexistencia de los desvalorizados trabajos “femeninos”, esos que serían parte de lo que “somos porque lo hacemos ancestralmente”, por eso no están valuados nuestras “capacitaciones laborales”, lo traemos por portación de cuerpo, nomás, no lo aprendimos en una academia...excepto la de la vida. Las potencias que dormitan en la creatividad y la producción cultural de los pueblos también son trabajo. Allí donde se paren ideas, acciones y organizaciones sociales que ayudan al “buen vivir”

habita la escuela y habilita esas intersecciones transicionales, donde se producen nuevas humanidades. Coloniaje cultural y género son expresiones nítidas del devenir educativo Latinoamericano y del Caribe. La descolonización viene acompañada de inventar alternativas teóricas en acción: nos dicen desde el feminismo comunitario, que *“el colonialismo interno, constituye uno de los más importantes logros de la colonia, es la internalización de los invasores en los cuerpos y ajayus (energías, espíritus, fuerzas)”* (Paredes-Guzmán, 2014)

Me baso en las siguientes dimensiones para elaborar mis recorridos teóricos sobre el trabajo:

- » Ontológica: Hace que el trabajo se vincule con la constitución misma de lo humano. Desde las teorías del materialismo histórico implica un organizador del proceso de hominización como tal, que al transformar la naturaleza exterior ha transformado su propia naturaleza, con carácter de transición del ser puramente biológico al social (Lukács).
- » Teleológica: Hace que el trabajo se vincule con el surgimiento de nueva objetividad (Lukács) en la relación de mediación entre naturaleza/trabajo/medio/fin. En el trabajo educativo el mismo acto produce/traduce conocimiento que al ser compartido tiene como fin transformar el inicial en nuevos conocimientos convertidos en herramientas culturales, de alto contenido transmisible y de acceso conflictivo.
- » Histórica-social: Hace que el trabajo se vincule con el hacer humano en el tiempo como modo suyo de ser en el mundo, independiente de las formas de sociedad (Marcuse). Producción y reproducción de la existencia material y del modo de hacer-acontecer de la existencia humana como un todo.
- » Ética: Hace que el trabajo se vincule con la división del trabajo (Marcuse) y su efecto en la existencia entera de quien trabaja como valoración social, y de posibilidades de acceso y disponibilidad de bienes culturales.

Género:

Abordaré la categoría de género contextualizándola en los tiempos-espacios que nos han tocado vivir y en las tensiones temporales como hilo conductor que articula cual argamasa cultural, las relaciones del espacio educativo, que son políticas, y se expresan en escalas que conviven. Pensarla es para mí ese ejercicio que intenta develar cómo se expresan las desigualdades, las subordinaciones y los mecanismos de dominación patriarcal, en el trabajo de interpelar a la complejidad de la fusión de nuestras contingencias: *“El género no es una categoría dual; tampoco es un continuum entre dos polos con casos concretos acercándose a un polo con casos concretos acercándose a un polo más que al otro. Conviene verlo como una categoría pluridimensional: planos verticales, horizontales y oblicuos se intersectan. Sexo, orientación sexual, condición social conforman esos diversos planos; donde estos se entrecruzan aparece una categoría”* (Habichayn, 1998) Que tiene cualidades envolventes, tanto como sus resistencias, cuyo conocimiento tiene una importancia superlativa, junto a las categorías que dialogan y resisten en su relación con los alertas en los cuerpos arrasados del neoliberalismo. Está tan naturalizada, que termina invisibilizándose. Tal es así que en 2015 se ha elaborado un manifiesto internacional para incluir estudios feministas de género en las universidades.⁹

Gayle Rubin en su histórico texto, “El tráfico de mujeres”, devela funcionamientos sociales basados en vínculos entre hombres desde el intercambio de mujeres, las cuales para que sean ese objeto intermediario, son preparadas para vivir con su opresión. Dispositivos que afectan a toda la sociedad, formaciones incorporadas. Tomemos lo que nos dice Dejours desde las investigaciones de la psicodinámica del trabajo donde: *“el cinismo viril”*¹⁰ como estrategia colectiva de defensa manifiesta en los

9. <http://isonomia.uji.es/manifiesto-por-la-inclusion-de-los-estudios-feministas-de-mujeres-y-de-genero-en-la-universidad/>

10. Con el subtítulo: “El resorte de la virilidad”, nos explica que *“se produce una especie de alquimia social gracias a la cual se transmuta el vicio en virtud: “El principal ingrediente de esta reacción alquímica puede identificarse con la mayor precisión: lleva el nombre de ‘virilidad’. La virilidad se mide precisamente con la vara de la capacidad de violencia que cada cual tiene de cometer contra el prójimo, especialmente contra los que son dominados, empezando por las mujeres, esta virilidad está construida socialmente y hay que distinguirla radicalmente*

cuadros de las empresas de punta presenta las mismas características estructurales que en la de los obreros de la construcción” (Dejours, 2006), prácticas que tienen su desarrollo en lo pático, pero sobre todo en la normalidad de espacios laborales tan disímiles y tan conectados cuyo funcionamiento es heteronormativo.¹¹ La figura de “soldadito” es una construcción de significado indecible, cargada de dolor, de luchas, pero imposible de comprender sin una contextualización de géneros. Pensar en el trabajo educativo, la indecibilidad, el coloniaje cultural y de géneros es pensar en la contingencia diaria de una escuela primaria latinoamericana. Allí cada categoría se entrecruza de una forma particular, permitiendo, lectura crítica mediante, un contenido que nos describirá a esa forma/ contenido, en un lugar particular, que habilita conocimientos, no siempre hacia la misma dirección. Pero en esos desparramos de sentidos se construyen las subjetividades en disputas político-culturales. Por ejemplo: desde el año 2014 en AMSAFE-Rosario se ha formado un colectivo que pone en debate y acción estas interpelaciones cuando en sus carteles dicen “BASTA DE MATAR A NUESTRXS ALUMNXS”.¹²

Identidades

Pienso las identidades como fronteras móviles/sexuadas que se generan y regeneran en movimientos constantes dando su expresión en prácticas o conductas explícitas o tácitas, que se expresan en ciertas intersecciones no siempre conscientes, ni mucho menos programadas. Aparecen así, situaciones en las que nuestros “yoes” se muestran como lo que somos, “*sujetxs nómades*” de nuestro propio vivir en sociedad, porque somos mientras estamos siendo. Adhiero al sentido de construcción de identidad y subjetividad de Rosi Braidotti cuando piensa un sujeto “*que está históricamente anclado y también es escindido o múltiple (...) El poder de síntesis del “yo” es una necesidad gramatical, una ficción teórica que mantiene unidos todos los estratos diferentes, los fragmentos integrados del horizonte siempre huidizo de la propia identidad.*” Somos nuestras experiencias, eso que nos queda una vez que la vivencia se deshace en reflexiones, y descubrimos que nos rodean tecnologías de género (De Lauretis, 1996) en prácticas, discursos, legados, silencios, todos dispositivos que sostienen relaciones jerárquicas que se recrean y se asimilan subjetivamente.

División del trabajo por género

Llegamos a la categoría central de este trabajo, desde donde cual “atalaya” miro el trabajo de las escuelas primarias periféricas de Rosario, utilizando algunas ideas del texto de Iris Marion Young, “Más allá del matrimonio infeliz: una crítica al sistema dual”,¹³ donde se explica que si bien para el marxismo tradicional la categoría de clase social es central, en la obra de Marx, esta categoría aparece con tanta frecuencia como la categoría división del trabajo, por lo que se pregunta el por qué una ha sido desarrollada ampliamente mientras la otra ha sido tan poco trabajada. Propone equiparar las categorías de clase social y de división del trabajo dentro del análisis materialista histórico feminista. Aclarándonos que: “*Cada categoría implica un nivel diferente de abstracción. El de clase intenta obtener la visión del sistema de producción en su conjunto y por lo tanto de divisiones más amplias de propiedad, control y apropiación de excedentes...Y el análisis de la división del trabajo opera en el nivel más concreto de las relaciones particulares de interacción e interdependencia en el interior de una sociedad que las diferencia y convierte en una compleja red. Este análisis describe las divisiones estructurales más importantes entre los miembros de una sociedad, según su posición en la actividad laboral, y evalúa el*

de la masculinidad, que se define precisamente por la capacidad que tiene un hombre para distanciarse y liberarse de lo que prescriben los estereotipos de la virilidad, para subvertirlos” (Dejours, 2006).

11. Cuando digo Heteronormativo me refiero: “escenarios que implican: una determinada noción de sujeto y de cuerpo; una biopolítica que los divide en sanos y enfermos, normales y anormales, decentes y delincuentes, irrespetuosos (o violentos) y civilizados; una idea de género que gestiona y regula el funcionamiento de mentes, conductas y sensibilidades que representen la heterosexualidad obligatoria, (dicotomía macho-hembra/ varón /mujer) como régimen de relación social; y ciertamente, una educación sexual que insiste en naturalizar que hay quienes tienen el saber y el poder de decidir sobre otros” Galcerán, Cecilia: Sobre cómo fue crear un gabinete pedagógico en una escuela pública popular desde una praxis feminista. Artículo presentado en V Coloquio Internacional interdisciplinario- Educación, Sexualidades Relaciones de género- Mendoza-Argentina Junio 2014.

12. nuestrxsalumnx@amsaferosario.com.ar

13. Este texto es un respetuoso y exhaustivo análisis que debate con el texto de H. Hartman. Es importante para mí destacar que su lectura sería un ejemplo nítido de relación forma-contenido: estética y ética se funden en una escritura criteriosa y seria. Es un texto exquisitamente educativo para la producción de inteligencia colectiva.

efecto de estas divisiones en el funcionamiento de la economía, de las relaciones de dominación, y de las estructuras políticas e ideológicas"(Young,1992) Podemos entonces dimensionar cómo estos análisis permiten comprender las relaciones entorno de las condiciones de mujeres y varones, pero también otras referidas a las cuestiones étnicas, regionales, raciales, que indiquen algún tipo de diferenciación jerárquica o de dominación en los diferentes espacios sociales desde una visión integral, amplia y contundentemente educativa.

Acuerdo con el Feminismocomunitario de Abya Yala-Bolivia, que *"el género es un concepto acuñado políticamente por feministas, que en su sentido político, constituye una categoría relacional que denuncia y devela subordinación impuesta por el sistema patriarcal a las mujeres"* Entienden que hubo una especie de *"entronque patriarcal entre el patriarcado precolonial y el occidental"*. Nos dicen que es *"útil recuperar la denuncia del género para descolonizarlo en su entendido que las relaciones injustas entre hombres y mujeres sólo fueran fruto de la colonia, superarlo, como concepto ambiguo fruto del neoliberalismo, y con la reconceptualización desde el feminismo comunitario trascenderlo como tarea revolucionaria"*(Paredes, 2014) Además de tributar a estas mujeres, en su aporte al feminismo Latinoamericano y del Caribe, localizándonos en nuestra historia territorial, lo relaciono con la inigualable investigación de Silvia Federici, Calibán y La Bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria porque nos permiten trazar el camino de nuestras *"cárceles de géneros"* (Paredes-Guzmán, 2014) o cómo el capital nos explota desde las viejas redes coloniales de control interior. Desde un tiempo, lejano (Siglos XVI y XVII) se concreta el conjunto de medidas que establecerán, desde la acumulación originaria del capital, las condiciones de la división internacional del trabajo, realizando el disciplinamiento histórico internacional de la división de la mano de obra, su rol en la producción y reproducción social del sistema capitalista, por ello en el trabajo educativo. Huellas que develan lecturas feministas, y orientan hacia dónde no volver: ***"Del mismo modo que los cercamientos expropiaron las tierras comunales al campesinado, la caza de brujas expropió los cuerpos de las mujeres, los cuales fueron así "liberados" de cualquier obstáculo que les impidiera funcionar como máquinas de producir mano de obra.*** (Destacado en el libro) *La amenaza de la hoguera erigió barreras formidables alrededor de los cuerpos de las mujeres, mayores que las levantadas cuando las tierras comunes fueron cercadas.*"(Federici, 2010). Cada nuevo femicidio genera, en la memoria celular dolores viejos, genealogía siniestra de los cuerpos oprimidos. Y desafíos nuevos en cada fase que el capitalismo recurre a nuevas acumulaciones de capital, con sus crisis, pagadas por sectores populares, y recurre a nuevas violaciones, nuevos cercamientos de todo tipo, entre ellos los del conocimiento.

División del trabajo por género y trabajo educativo:

"La desmadrada, miserable, 'apolítica' vida sexual debe estudiarse en sus relaciones con los problemas de la sociedad autoritaria. La alta política no se hace en los almuerzos diplomáticos sino en la pequeña vida diaria. Por lo tanto, es absolutamente indispensable una conciencia social, una politización de la vida personal cotidiana." W. Reich: *La revolución sexual-1936*

Yuong dice *"que la marginalización de la mujer y, por consiguiente, nuestro funcionamiento como fuerza laboral secundaria, es una característica fundamental y esencial del capitalismo."* Encontrando varias ventajas en la utilización de esta categoría, la principal es *"la que permite hacer un análisis material de las relaciones del trabajo vinculados específicamente al género, sin asumir que todas las mujeres, en general, o todas las mujeres de una sociedad determinada tienen una situación común y unificada"*(Young, 1992). Las mujeres al ocupar un lugar secundario de las fuerzas de trabajo, son parte del "ejército industrial de reserva", lo que para el marxismo constituye parte integrante del capitalismo, por lo cual sus condiciones son parte esenciales a su naturaleza. Además no se encontró en la historia del avance del capitalismo mundial lugar donde no se haya marginalizado el trabajo de las mujeres. Educar con este paradigma de modo transversal significa una herramienta decisiva en la lectura crítica y transformadora, de las sociedades que construimos.

► *TRADUCIR, PROPONER Y DIFUNDIR COMO PREMISAS METODOLÓGICAS*

Esta Tesis parte del reconocimiento al aporte, ya demostrado, que la categoría feminista de la “División del trabajo por género” significa para la humanidad. Mi clara intención es que ella se difunda lo más ampliamente posible como herramienta de conocimientos y de lucha. Para ello es necesario que forme parte del capital cultural en diferentes ámbitos (Escs .Primarias).

Como señala Samaja, el trabajo total del científico debe afrontar una doble tarea: **1-traducir** el objeto de la experiencia precientífica a una fenomenología (es decir, a un acopio de descripciones suficientemente ricas y amplias) que sea expresada mediante colecciones de datos pertinentes, que describen el objeto en término de atributos, relaciones y contextos relevantes para una teoría y **2-proponer** un conjunto de principios (reglas generales) que sean congruentes con las evidencias que rigen en las comunidades científicas, y de cuyas relaciones se pueden obtener por medio de transformaciones puramente formales todos los estados relevantes o transformaciones posibles del objeto (Samaja , 1993). A este rumbo le incorporo la **difusión** como intento de divulgar herramientas que quedan en un espacio sesgado si no salen de la academia, premisa feminista del campo político. Posicionada en mi punto de vista desde saberes situados, desde la experiencia y el reconocimiento de mis **supuestos básicos** en un **contexto** determinado, y tomando al **análisis del discurso** como herramienta interpretativa

Universo de estudio: Integrado por los discursos resultantes de encuestas, entrevistas, grupos organizados para compartir experiencias y pensamientos, y registros institucionales. En este momento estoy en plena tarea de interpretación y análisis de los materiales de campo: Cronológicamente, comienzo con dos herramientas de investigación cualitativas: “juntadas docentes colectivas”, en ambas retomo la tradición de encuentros feministas de los años’70: 1° entre docentes de la escuela N° 560, que trabajaron juntas durante el período 60’/’90, 2° docentes que no trabajaban en la misma escuela, jóvenes que estudiaron a finales de los ’90 y comienzan a trabajar cerca del 2000. Cierro realizando dos entrevistas separadas, hechas a expertas de la ciudad, en campos que considero orientadores para la investigación. Por un lado a la Doctora en Educación, la Profesora Liliana Sanjurjo, como referentes teórica, por su formación, su trayectoria y aportes en la Formación docente de nuestra provincia y en especial en nuestra ciudad. También a la periodista Licenciada Marcela Isaías, quien dirige el suplemento Educación del diario La Capital de Rosario. Entre ambas técnicas cualitativas realicé dos encuestas como insumo cuantitativo una a docentes en actividad de cinco Escuelas Públicas Primarias Comunes Diurnas barriales urbanas de Rosario centrando en la descripción del “trabajo educativo” y la segunda a estudiantes de seis Institutos de formación docente de Rosario y la Región centrando en el trabajo de aprendizaje de las categorías teóricas trabajadas en la Tesis.

► *Bibliografía*

- » BAUMAN, Z Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil. Temas para el Siglo XXI. Siglo Veintiuno Argentina Editores. Julio 2003
- » BOURDIEU, P. “La dominación masculina” Anagrama. Colección argumentos. Barcelona-España- 2000
- » BOURDIEU, P. Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Anagrama. Barcelona. Colección Argumentos. 2007.
- » CABALLERO, Z. Maestras en Rosario. Género y olvido. Ediciones AMSAFE. Santa Fe. Argentina- 2005.
- » COBO, R.; Fundamentos del patriarcado moderno. Jean Jacques Rousseau. Ed. Feminismos, Madrid, 1995
- » CORIA, C. El sexo oculto del dinero. Formas de la dependencia femenina. Paidós. 2da Reimpresión 1997 Bs. As. Argentina
- » COSSE, I. Estigmas de nacimientos. Peronismo y orden familiar 1946-1955-1era. Edición Bs. As. Fondo de Cultura Económica-Universidad de San Andrés. 2006.

Elección y valoración de la escuela secundaria desde la perspectiva de estudiantes de sectores populares. El caso de una Escuela de Educación Media de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

CORTI, Valentina / UNSAM - valentina.corti@gmail.com

Eje: Problemáticas socio-culturales en las instituciones educativas

Tipo de trabajo: Ponencia

» Palabras claves: Escuela Secundaria - Jóvenes de sectores populares - Elección de escuela-Valoración de la escuela - Ciudad de Buenos Aires.

► Resumen

El siguiente trabajo presenta el estado de situación de una investigación (en el marco de la tesina de grado) que se encuentra en curso y cuya preocupación es comprender los procesos de elección y valoración de la escuela secundaria desde la perspectiva de los estudiantes de sectores populares¹⁴.

La elección de la escuela es el resultado de un proceso complejo en el cual intervienen múltiples variables: los deseos, el imaginario de cada uno, los mandatos familiares, las creencias y las aspiraciones personales se cruzan inevitablemente con elementos exógenos como el contexto socio económico, la oferta educativa y el acceso a la información, entre otros. Así también la elección requiere la capacidad de jerarquizar razones entre las cuales la valoración que los estudiantes tienen de la escuela secundaria en general y de la elegida en particular, desempeña un papel fundamental.

Esta investigación social se propone, por lo tanto, describir y analizar las razones para la elección de la escuela secundaria de los estudiantes que asisten a una EEM de la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la valoración que tienen de la misma. Para ello se eligió servirse directamente de la opinión de los estudiantes, a través de la utilización de dos técnicas: la encuesta y la entrevista semiestructurada. Así también se caracterizará el tipo de institución accediendo a un conjunto de datos más de tinte histórico y estadístico apelando directamente a la voz de los directivos de la escuela. Hasta el momento se han realizado entrevistas de carácter exploratorio a uno de los directivos y a algunos estudiantes con el objetivo de empezar a conocer el campo de trabajo y de testear la validez de los instrumentos metodológicos elaborados.

► Situación problemática

En Flores Sur, mejor conocido como Bajo Flores¹⁵, barrio ubicado en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires existe una sola escuela secundaria pública, la EEM n° 3 D.E 19. Más específicamente la escuela, que ofrece modalidad bachiller y comercial, se encuentra ubicada en el Barrio Illia aledaño a la Villa 1.11.14 de la cual proviene casi la totalidad de los estudiantes.

¹⁴ La tesina se realiza en el marco del proyecto de investigación dirigido por Stella Maris Más Rocha: "Políticas y regulaciones para la escuela secundaria: inclusión, participación y convivencia", Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, PAI 2015, Código G149

¹⁵ Se denomina Bajo Flores a la zona sur del barrio de Flores de la Ciudad de Buenos Aires. El Bajo Flores es uno de los barrios no oficiales de la ciudad y está constituido por el Barrio Municipal Presidente Rivadavia, el Barrio Presidente Illia y la Villa 1-11-14.

La elección de la escuela secundaria es un tema frecuente de conversación entre los pre adolescentes que asisten a “Casa del Niño”¹⁶ y los educadores del lugar. En estas charlas aparece frecuentemente que la decisión de anotarse en la EEM se debe a que “no le daba la cabeza para estudiar otra cosa”, “las otras escuelas son demasiados difíciles”, “intentar en otras escuelas es una pérdida de tiempo”, “¿cómo pueden elegir si es la única escuela cerca?” o “si no van a la EEM no terminan el secundario”.

El contexto en el cual se inserta la escuela nombrada y la situación problemática descrita, se caracteriza por un alto nivel de vulnerabilidad socio-económica de la población. Los relatos acerca de la escuela oscilan entre los que la consideran la única posibilidad para los jóvenes del barrio de salir con un título medio y los que la demonizan como la última opción a elegir en materia de secundario. En general la situación educativa del barrio es muy compleja y se caracteriza por un alto nivel de abandono estatal, de desfinanciamiento y de deterioro constante de las condiciones de infraestructura. El Bajo Flores, cuya población según el censo de 2010 era de 25.973 habitantes solo en la Villa 1.11.14, cuenta con 4 escuelas primarias públicas que, según relatan quienes asisten a Casa del Niño, están superpobladas, con una alta rotación de docentes y directivos, con un equipo de orientación escolar (EOE)¹⁷ vaciado y sobrepasado de tareas, con la crónica falta de vacantes tanto en nivel inicial como en primario, con un nivel de enseñanza empobrecido y con la peligrosa idea, muy instalada en las escuelas, de que con esos chicos se hace lo que se puede. Con respecto a la vinculación con el nivel secundario, no existen programas de orientación para la elección de las escuelas dejando a los chicos y a las familias solos en su decisión. El sistema de salud está igualmente colapsado, contando el barrio con un solo Centro de Salud y Acción Comunitaria (CeSAC)¹⁸, y otros tres en la Villa 1.11.14, vaciados de profesionales, insumos y recursos. En el barrio funcionan diferentes programas asistenciales y socio-educativos estatales y no gubernamentales que intentan responder, paliar o transformar, según su orientación político ideológica, las realidades vulneradas de la población.

Por todo lo descripto hasta acá es que me niego a una aceptación acrítica de los relatos de los estudiantes arriba reportados y deseo profundizar acerca de los sentidos de las decisiones tomadas por los jóvenes que eligieron esta escuela así como desnaturalizar sus elecciones, complejizándolas y leyéndolas en el marco del contexto vital en el cual se mueven. Este posicionamiento vuelve a esta realidad problemática ya que, como afirma Borsotti, “aunque la existencia de la realidad es independiente de que sea pensada (...), para que se convierta en problemática es condición necesaria que alguien la perciba como tal (...) La construcción de una situación problemática es, en definitiva, un proceso de desnaturalización de algún sector de la realidad” (Borsotti, 2009, p.39, 31).

► *Pregunta de investigación y objetivos*

La preocupación por comprender los procesos de elección y valoración de la escuela secundaria desde la perspectiva de los estudiantes de sectores populares se vuelve así una problemática concreta en una escuela media determinada de la Ciudad de Buenos Aires dando lugar a la siguiente pregunta de investigación que guía el trabajo que se está realizando:

¿Cuáles son las razones de los estudiantes que asisten a la EEM Nº 3 D.E. 19 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el ciclo lectivo 2016 para la elección de la escuela secundaria y cuál es la valoración que tienen de la misma?

16 El Programa “Casas de los Niños y de los Adolescentes” depende de la Dirección General de Niñez y Adolescencia del Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Funciona desde 1990 en distintos barrios de la Ciudad y concurren diariamente 500 niños, niñas y adolescentes entre 6 y 18 años. Desde una perspectiva enmarcada en la Promoción Integral de Derechos, desde el Programa se promueve el acceso de los chicos y sus familias a las distintas políticas públicas; para ello, se diseñan e implementan diferentes propuestas educativas.

17 Los EOE se crearon en el marco de la Secretaría de Educación de la MCBA en 1986. Los equipos son interdisciplinarios, están compuestos por profesionales de las áreas de Psicología, Ciencias de la Educación, Psicopedagogía y Servicio Social. Surgen como una respuesta al desafío de superar la desigualdad, la marginación y la exclusión en nuestro sistema educativo, promoviendo una escuela integradora y comprensiva de la diversidad sin desatender lo concerniente a las condiciones de salud, trabajo y capacitación de sus docentes.

18 Los Centros de Salud y Acción Comunitaria (CeSAC) funcionan en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires e implementan programas de atención y prevención en conjunto con la comunidad, según los principios de la atención primaria de la salud. Equipos interdisciplinarios brindan atención médica y de enfermería y además realizan talleres dirigidos a embarazadas, pacientes con enfermedades crónicas, madres de niños menores de un año y adolescentes, entre otros.

Para poder arribar a la comprensión de esta realidad será necesario cumplir con otros objetivos específicos:

- 1) Caracterizar las razones de los estudiantes para la elección de la escuela secundaria.
- 2) Indagar quiénes son los sujetos que influyeron en la elección de la escuela secundaria de los estudiantes de la EEM N° 3 D.E. 19.
- 3) Identificar y describir las características más valoradas por los estudiantes en una escuela secundaria.
- 4) Identificar y describir las características de la EEM N° 3 D.E. 19 que valoraron los estudiantes al momento de elegirla.
- 5) Identificar qué relaciones existen entre las características que los estudiantes valoran de una escuela secundaria y las características de la EEM N° 3 D.E. 19.

➤ Metodología

El propósito de este trabajo es el de llevar adelante una investigación social que intenta arribar a alguna respuesta acerca de la problemática planteada.

La forma en la que se la plantea piensa al investigador como un sujeto que construye cierta situación problemática sobre la cual se pregunta, duda, preocupa y que pretende comprender. Se trata entonces de una investigación planteada en términos de pregunta y no de hipótesis y que apunta a la comprensión de los hechos sociales y no a su verificación o comprobación a partir de supuestos previos.

En este caso, para comprender las razones de las elecciones de la escuela y la valoración que tienen de la misma los estudiantes se elige servirse directamente de su opinión; por otro lado también será menester caracterizar el tipo de institución accediendo a un conjunto de datos más de tinte histórico y estadístico apelando directamente a la voz de los directivos de la escuela.

Para cumplir con estos objetivos se utilizarán fundamentalmente dos técnicas: la encuesta y la entrevista semiestructurada. Con respecto a la encuesta, la idea es proporcionar el instrumento a todos/as los estudiantes de primero y quinto año del turno tarde y mañana de la escuela, organizados en 10 divisiones y por un total aproximado de 150 estudiantes.

Adhiero a la conceptualización de la investigación por encuestas como la que “tiene por intención describir, analizar y establecer las relaciones entre variables en poblaciones o grupos particulares, generalmente de cierta extensión” (Yuni y Urbano, 2006, p.47). El instrumento a través del cual se llevará adelante la encuesta¹⁹ es un cuestionario de administración directa o autoadministrado (Yuni y Urbano, 2006) en tanto los estudiantes responderán por escrito de manera individual y autónoma. Con respecto a las entrevistas semiestructuradas, éstas se llevarán adelante a un número aproximado de seis o siete estudiantes que constituirán el muestreo decisional²⁰. Para eso se considerarán las encuestas realizadas y se elegirán aquellas que proporcionan una información más densa y relevante acerca del objeto de estudio, definiendo así los estudiantes a entrevistar.

Así también se realizará una entrevista a alguno de los integrantes del equipo directivo para poder recabar información acerca de la institución en general (composición de la matrícula, consultas que reciben en los momentos previos a la inscripción, etc.).

Entendiendo la entrevista como “la obtención de información mediante una conversación de naturaleza profesional” (Fairchild en Yuni & Urbano, 2006, p.59), elijo la entrevista semiestructurada en tanto prefiero que se desarrolle a partir de un guión establecido pero abierto a tomar los emergentes propios de una situación de conversación con otro, antes que sea organizada a partir de preguntas pre establecidas, cerradas y estructuradas tanto en la temática como en la secuenciación.

Una vez recabada toda la información precederá a procesarla y categorizarla, a través de un trabajo de interpretación y análisis en concordancia con el marco teórico elaborado. Eso permitirá

19 La encuesta, como técnica de obtención de información, se caracteriza por los siguientes rasgos: el registro de la información se realiza por escrito, el tamaño de las poblaciones que aborda es relativamente grande, su procedimiento es estandarizado y es un instrumento con un alto grado de estructuración (Yuni & Urbano, 2006).

20 Con muestreo decisional se hace referencia a los elementos de la muestra que se seleccionan y que son elegidos por el investigador debido a que reúnen algún criterio que a su juicio los convierte en relevante a los fines del estudio (Yuni & Urbano, 2006).

transformar la información obtenida en datos científicos ya que, como afirman Yuni y Urbano, “existe una sutil diferenciación entre información y datos [siendo que] el dato científico es construcción del investigador en tanto sus esquemas teóricos dotan de significado y sentido a algunos indicios materiales que observa en la realidad” (2006, p.23).

► *La elección de la escuela secundaria en sectores populares: una aproximación teórica*

Al hacer propios los posicionamientos teóricos de aquellos autores que piensan al lenguaje como una herramienta que cuenta con un fuerte poder performativo y que vislumbra la potencia instituyente de todo acto de nombramiento, es inevitable que parte del recorrido en la investigación tenga que ver con qué palabras nombrar.

En tanto investigadora en ciencias sociales no puedo no sentirme convocada por Bourdieu cuando afirma que “la ciencia social tiene que vérsela con realidades que han sido ya nombradas, clasificadas, realidades que tienen nombres propios y nombres comunes, títulos, signos siglas [y por eso] “es preciso examinar la parte que corresponde a la palabra en la construcción de las cosas sociales” (1985, en Diker, 2003, p.155).

En este sentido, el concepto de “hegemonía discursiva” propuesto por Jameson (1997, en Shiroma, 2005) hace referencia a que, en la producción de discurso en un determinado campo epistemológico, las disputas por las palabras son claves para establecer los términos del debate.

Por lo expuesto anteriormente, al momento de elegir cómo nombrar a los sujetos acerca de los cuales uno quiere investigar, aparecen muchas preguntas y llamados de atención debido a que las significaciones que carga cada palabra son múltiples y remiten, en cada caso, a corrientes teóricas y de pensamiento diferentes. Como afirma Diker “tratando de evitar los etiquetamientos, nos fuimos quedando sin palabras. Y así, frente a condiciones de vida devastadas, se nos devasta más y más el lenguaje” (2003, p.156).

Hablar de sectores populares es, por lo tanto, una decisión que tiene que ver con no querer utilizar un criterio puramente económico y relacionado a las privaciones materiales para clasificar a la población como pueden ser categorías como sectores de bajos ingresos o población con necesidades básicas insatisfechas entre otras. Si bien no se descartarán los datos que se refieran a las condiciones materiales de los sujetos, que estos constituyan la única aproximación para pensarlos implicaría una mirada incompleta, parcial e injusta. Incompleta y parcial ya que en el proceso identitario de los sujetos entran en juego muchas otras variables como la cultura, la familia, los deseos y la educación; injusta en tanto definir a un sujeto por lo que no tiene o por el nivel económico al cual no llega, hace correr el riesgo de no mirar y no nombrar todo lo que sí el sujeto puede a nivel de productividad cultural y simbólica.

Es interesante leer esta tensión en términos de Grignon y Passeron que expresan lo siguiente:

Le pasan cosas esenciales a una cultura popular como consecuencia de estar restringida a funcionar como cultura dominada, como cultura de la denegación, sub-cultura o contracultura. La sociología debe ocuparse de ello, pero algo olvidaría si no fuera capaz de hacer la hipótesis interpretativa de que una cultura popular es también capaz de productividad simbólica (1991, en Duschatzky, 1999, p.25).

Siendo que el interés de la investigación ronda acerca de las razones que guían a los estudiantes de los sectores populares en la elección de la escuela secundaria, es necesario poder profundizar acerca de la categoría de elección. Es importante aclarar que con el término elección no se hace referencia a una acción meramente racional que simplemente implica poner a jugar una serie de factores objetivos y concretos, sino a un proceso complejo en el cual intervienen numerosas variables que hacen que, frente a la misma elección, no todos los sujetos estén igualmente preparados para realizarla en igualdad de condiciones. Sin que eso signifique pensar en un sujeto absolutamente determinado e incapaz de tomar sus propias decisiones, adhiero a la concepción de elección elaborada por Bourdieu como “un producto más del habitus, es decir, de las disposiciones, en tanto esquemas

de percepción, pensamiento y acción, adquiridas en el proceso de socialización” (Bourdieu, 1980 en Veleda, 2007, p.132). Eso implica asumir que la capacidad de elegir se encuentra desigualmente distribuida entre los sujetos variando según su capital social, cultural y económico. Se trata por lo tanto de considerar las elecciones “como prácticas sociales que se producen dentro de un contexto geográfico, socio-cultural y político determinado” (López, 2002 en Schettini, 2007, p.103) y que, por lo tanto, son influenciadas por este contexto. La definición de la Real Academia Española (2014) de elección como “libertad para obrar”, debe por lo menos despertar la pregunta de si todos los estudiantes, al momento de elegir la escuela secundaria, son efectivamente iguales ante la elección o si, por el contrario, hay “libres” y “cautivos” dependiendo del contexto (Schettini, 2007).

La complejidad con la cual se entiende el concepto de elección, caracteriza también al de “razón”. La decisión de utilizar el término en plural, razones, no se debe por lo tanto a una mera cuestión lingüística sino que expresa la convicción de que la búsqueda en la investigación estará abocada a desentrañar las múltiples razones que llevan a una determinada elección. No se trata de pensar a las razones simplemente como resultados y elaboraciones de cálculos racionales sino como procesos que implican, además, elementos emocionales, contradicciones, procesos de jerarquización, condicionamientos inconscientes etc. que es interés de esta investigación develar.

Evidentemente en la construcción de las razones que guían la elección, entender cuál es la valoración que los estudiantes tienen de la escuela secundaria en general y de la elegida en particular, es fundamental. Con valoración se hace referencia al conjunto de características que los estudiantes aprecian, estiman, sopesan y miden como importantes en una escuela secundaria. En este sentido es menester aclarar que no se dan por descontadas ni la coincidencia ni la contradicción de las características valoradas por los estudiantes al momento de pensar en la escuela secundaria como unidad en abstracto y las que son propias de la escuela elegida; lo que sí se reconoce es la existencia de una tensión y una relación inevitable entre los campos de lo ideal y de lo real que es propósito del trabajo investigar.

Al hacer referencia a escuela secundaria es necesario definir qué se entiende con este término. En este sentido es preciso recordar que la escuela secundaria se refiere al nivel medio que en la Argentina se ha distinguido, en sus orígenes, por su carácter elitista, el curriculum humanista y enciclopédico y su orientación hacia la formación de la clase dirigente diferenciándose del nivel primario, por doquier universalista y masivo.

Actualmente, se ha ampliado la oferta en el nivel medio abriendo así la puerta a muchos sectores sociales que, históricamente, se habían vistos excluidos de esta etapa formativa. La extensión de la oferta educativa junto a la obligatoriedad de la escuela secundaria, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (Ley N° 26206/06), representan políticas dirigidas a ampliar el derecho a la educación de todos los niños y jóvenes del país.

En relación al aumento de la matrícula como resultado de políticas inclusivas es interesante tomar en cuenta la alerta que conceptualiza Guillermina Tiramonti (2008, p.26) cuando afirma que “el mito de una escuela pública que incorpora a todos por igual presenta un rasgo desigualador dado que se realiza a partir de una incorporación diferenciada”. La autora hace referencia a que se crean nuevas escuelas para los distintos grupos generando una incorporación diversificada de acuerdo al origen social de los estudiantes.

Así, en muchos casos, la crudeza del contexto socio económico que caracteriza a una amplia parte de la población argentina, condiciona fuertemente la real implementación de premisas como la obligatoriedad, la justicia y la igualdad educativa y es responsable de generar la cristalización de circuitos diferenciados de escolarización en la educación secundaria. Como afirma Veleda, “el impacto de la pobreza y de la ampliación de las brechas sociales sobre el sistema educativo tiene ante todo una base territorial: la creciente segregación urbana ha profundizado la segregación educativa, es decir, la distancia creciente en el perfil socioeconómico de las escuelas según su implantación geográfica” (2007, p.129). Así, sucede que, frecuentemente, las escuelas secundarias que atienden a los sectores más vulnerados de la población, ven tergiversada su función educativa hacia la “socialización afectiva dirigida especialmente a la contención social de los alumnos, brindándoles un espacio con cierto encuadre seguro donde puedan convivir de un modo diferente al del entorno” (Asprella, 2013, p.29). Un ejemplo de esto son las ex Escuelas Municipales de Educación Media (EMEM), ahora Escuelas de Educación Media (EEM) creadas en la década de los ‘90 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

donde la “contención afectiva y efectiva de la matrícula” (Más Rocha, 2007, p.47)., circunscrita a una población adolescente en riesgo, aparece -en la normativa- como uno de sus principales objetivos, destacándose la “ausencia de referencias relacionadas con el conocimiento, el saber, la democratización de la educación y/o la igualdad de oportunidades” (Más Rocha, 2007, p.47).

Por todo lo mencionado hasta acá, entender la importancia de tener en cuenta el contexto socio-económico en el cual se mueven los sujetos considerados, es imprescindible. Se considera al contexto como un espacio que cobra un significado estructurante para quienes lo habitan, que se mueven en el delicado equilibrio entre el ser determinados por ello y la capacidad de subjetivarlo y reconstruirlo cotidianamente. Analizar y tomar en cuenta al contexto vital en el cual se mueven los estudiantes significa considerarlo como mucho más que un simple territorio, para entenderlo “como aquello que construye reconocimiento, historia e identidades compartidas, donde ocupar un lugar es dejar marcas y ser marcados por él” (Duschatzky, 1999, p.29).

► *Primeras aproximaciones al campo*

Teniendo en cuenta que el trabajo se encuentra en sus comienzos los acercamientos al campo han sido pocos y han tenido un carácter exploratorio.

El propósito ha sido el de empezar a conocer el territorio guiada por los objetivos del trabajo. Para empezar a explorar y conocer la institución se ha realizado una entrevista con el vice director del turno tarde de la escuela, entrevista que se ha revelado muy interesante por diferentes razones. Por un lado se ha podido acceder a datos estadísticos relacionados a la escuela como la cantidad de estudiantes, los turnos y las divisiones en las cuales se organiza la jornada escolar y la mirada del directivo acerca del barrio y de su población; por el otro el directivo dejó entrever la presencia de muchas tensiones internas a la institución debidas a las dificultades que implica trabajar con una población juvenil en un contexto como el descrito anteriormente y manifestó que su principal pregunta y preocupación acerca de la escuela tiene que ver con que ha dejado de ser elegida con frecuencia por los jóvenes del barrio. Así también es importante destacar que, para poder ingresar a la escuela y realizar las varias tareas que requiere la investigación, el equipo directivo ha manifestado la necesidad de que se cuente con una autorización otorgada por la Dirección de Educación Media aludiendo a que no pueden asumir la responsabilidad que implica el ingreso de una persona ajena a la institución.

Además se han realizado entrevistas exploratorias con algunos estudiantes con el objetivo de llevar adelante una prueba piloto antes de implementar el instrumento con la totalidad del muestreo elegido, para evaluar la comprensión de las preguntas, la secuencia en la cual aparecen y la duración de la encuesta con el fin de realizar los ajustes que sean necesarios y confeccionar la versión definitiva. En las entrevistas realizadas se notó una buena comprensión de las preguntas pero, al mismo tiempo, la necesidad de acompañar las mismas con ejemplos que permitieran que los estudiantes pudieran ampliar sus respuestas con anécdotas o profundizar en sus pareceres personales. En general los estudiantes se mostraron dispuestos a participar así como sorprendidos por el hecho de que alguien se mostrara interesado en su escuela, en como se había dado su proceso de elección de la secundaria o en sus opiniones al respecto.

► *Bibliografía*

- » Asprella, G. (2013). La escuela secundaria, una reflexión sobre sus definiciones. En Pini, M. et al (comps.) . La educación secundaria: ¿modelo en (re)construcción? (pp. 17-34). Buenos Aires: Editorial Aique.
- » Borsotti, C. (2009). La situación problemática. En Borsotti, C. Temas de metodología de la investigación (pp. 29-43). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- » Diker, G. (2003). Palabras para nombrar. En Frigerio, G. & Diker, G. Infancias y adolescencias: teorías y experiencias en el borde (pp.155-158). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- » Dirección Nacional de información y estadística educativa (2016) (en línea). Disponible en: <http://portales.educacion.gov.ar/dineece/indicadores-educativos/>. Fecha de consulta: Mayo 2016.
- » Duschatzky, S. (1999). La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores

- populares. Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica.
- » Más Rocha, S. M. (2007). Una política para la educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires: de un proyecto democratizador a una escuela reproductora. En REXE Revista de estudios y experiencias en educación. Edición Especial Vol. 1, N°1, Chile: Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción.
 - » Nuñez, P. & Litichever, L. (2015). Radiografías de la experiencia escolar: ser joven(es) en la escuela. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
 - » Real Academia Española (2014). Diccionario de la lengua española, 23ª edición (en línea). Disponible en: <http://dle.rae.es/> -Fecha de consulta: Mayo 2016.
 - » Schettini, M. G. (2007). La elección de los no elegidos: Los sectores de bajos ingresos ante la elección de la escuela en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires. En Narodowski, M. & Schettini, M. G. Escuelas y Familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social (pp.101-126). Buenos Aires: Prometeo Libros.
 - » Shiroma, E. O. et al. (2005). Decifrar textos para comprender a política: subsidiosteórico-metodológicos para análisis de documentos. En Perspectiva, 23 (2).
 - » Tiramonti, G. (2008). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. G. Tiramonti y N. Montes (comp.), La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Buenos Aires: FLACSO, Manantial.Veleda, C. (2007). Entre querer y poder. Las clases medias y la elección de la escuela en el conurbano bonaerense. En Narodowski, M. & Schettini, M.G. Escuelas y Familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social (pp.127-172). Buenos Aires: Prometeo Libros.
 - » Yuni, J. A., & Urbano, C. (2006). Técnicas para investigar II y III. Córdoba: Editorial Brujas.

Una propuesta de investigación-acción para problematizar intervenciones ante situaciones de violencia en escuelas

DOME, Carolina / FP- UBA - caroinabdome@gmail.com

Eje: Problemáticas socio-culturales en las instituciones educativas

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras claves: Perspectivas – Violencias – Intervenciones – Aprendizaje*

► Resumen

La indagación parte de aportes realizados por docentes, preceptores y orientadores y directivos de dos escuelas de nivel medio de gestión estatal del área metropolitana, sobre los problemas de violencia que enfrentan y las prácticas que desarrollan. El objetivo fue identificar perspectivas y posicionamientos de agentes educativos ante problemas de violencias e intervenciones en escuelas, caracterizando los procesos de aprendizaje y apropiación de sentidos que tuvieron lugar en el marco de un Taller de Reflexión sobre la práctica Profesional diseñado para la investigación e implementado en cada una de las escuelas. El estudio es cualitativo, de tipo descriptivo y exploratorio. Su metodología de investigación-acción retoma conceptos del modelo de laboratorio de cambio (Engeström 2010a) para favorecer la interacción en los Talleres de Reflexión sobre la Práctica. Se administraron Cuestionarios de Situaciones Problema de Violencias en Escuelas en Contextos de Intervención Profesional (Erausquin 2009), entrevistas en profundidad y Cuestionarios de Reflexión sobre la Práctica desarrollada en el Taller (Erausquin, Dome 2014). Los resultados permitieron identificar fortalezas y nudos críticos en la profesionalización educativa ante problemas de violencias, y movimientos, cambios y giros a partir de la experiencia del taller, en dirección a un enriquecimiento de la práctica y expansión del aprendizaje.

► Introducción

A partir del trabajo de Tesis de Maestría en Psicología Educacional: “Perspectivas de agentes educativos ante situaciones y problemas de violencia en contextos de práctica profesional”, escrito por la Licenciada Carolina Dome y Dirigida por la Profesora y Magister Cristina Erausquin de la Facultad de Psicología de la UBA; el presente material caracteriza procesos de aprendizaje y apropiación de sentidos que tuvieron lugar en el marco de Talleres de Reflexión sobre la Práctica Profesional, realizados con agentes educativos de dos colegios de nivel medio de Provincia de Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Buenos Aires, diseñados y coordinados por la tesista Carolina Dome. La estrategia de trabajo enfocó el proceso de construcción de problemas e intervenciones ante situaciones de violencia en escuelas, según las propias voces de los agentes educativos, a partir de su participación en los Talleres. La indagación tiene antecedentes en el proyectos UBACyT: “Construcción del Conocimiento Profesional de Psicólogos y Profesores de Psicología en Sistemas de Actividad: Desafíos y Obstáculos para el trabajo de Psicólogos” (2013-2015) y prevé continuidad en el proyecto UBACyT (2016-2019): “Apropiación participativa y construcción de sentidos en prácticas de intervención para la inclusión, la calidad y el lazo social: intercambio y desarrollo de herramientas, saberes y experiencias entre psicólogos y otros agentes”.

► *Abordaje metodológico y contexto epistémico*

La recolección de datos requirió una Triangulación de Fuentes (Báxter Pérez 2003) para comparar y contrastar datos recogidos desde distintos ángulos. Se realizaron entrevistas en profundidad (Iñiguez y Vitores 2004) con cuatro directivos, cuyo análisis fue incluido en el trabajo de tesis. En el primer encuentro de cada taller se incluyó la administración del Cuestionarios de Situaciones Problema de Violencias en Escuelas en Contextos de Intervención Profesional (Erausquin, 2010) con todos los participantes, cuyos datos fueron analizados con la Matriz de Análisis de Modelos de Intervención de la Práctica Docente sobre Problemas Situados en el Contexto Escolar: Ejes, Dimensiones e Indicadores (Erausquin y Zabaleta, 2014). Los datos recolectados constituyeron un insumo para la implementación de cada Taller. El análisis incluyó técnicas que se corresponden a la orientación etnográfica, (Zuccheromaglio 2002) a través de la construcción de desarrollos analíticos en diarios donde se consignaron las situaciones dadas en los talleres, visitas previas, encuentros y comunicaciones realizadas por la investigadora. Finalmente, al cierre del Taller, se administró el Cuestionario de Reflexión sobre la Práctica desarrollada en el Taller (diseñado para el trabajo de tesis) cuyos datos fueron analizados a partir de las dimensiones: Aprendizaje de la experiencia y Cambios en la intervención, escogidas de la Matriz de Análisis Complejo del Aprendizaje Expansivo. Dimensiones, ejes e indicadores de la Profesionalización Docente (Marder y Erausquin, 2015) con indicadores vinculados a la teoría del aprendizaje expansivo (Engeström 2010b). Se utilizó además el análisis de contenido (Bardin, 1986) de las entrevistas y exploraciones etnográficas; en clave de vincularlo con los resultados surgidos de las otras fuentes.

En el diseño e implementación de cada Taller se utilizó una metodología de investigación-acción para incorporar el protagonismo de los sujetos durante el proceso de análisis y búsqueda de soluciones (Báxter Pérez 2003). Ello incluye el análisis crítico, el diagnóstico de situaciones y la práctica como fuente de conocimiento-transformación (Fals Borda 1977). Dicha propuesta es articulada con el enfoque socio-histórico iniciado en los estudios de Lev Vigotsky, particularmente con la propuesta de investigación-intervención formativa de Yirio Engeström (2007) para el análisis de sus experiencias de Laboratorio de Cambio y del aprendizaje expansivo en contextos de trabajo. Según Yamazumi (2009) el enfoque socio-histórico contribuye a la construcción de una cultura de análisis y resolución de problemas en las escuelas. Se adoptaron así principios y herramientas metodológicas pertenecientes a la Tercera Generación de la Teoría de la Actividad: el modelo de laboratorio de cambio (Engeström 2010a) fue pensado como concepto metodológico para favorecer las interacciones entre los participantes, mediadas por la investigadora, apuntando a producir micro ciclos de innovación de la actividad y expansión del aprendizaje (Engeström 2010^a, 2010b, Engeström y Sannino, 2010). Su valor no es el de arquetipo sino el de instrumento, en tanto ofrece posibilidades para la participación en el desarrollo-transformación del contexto de trabajo, por medio de experiencias de aprendizaje situadas (Engestrom 2007). Cada Taller contó con tres encuentros, realizados en el segundo semestre del año 2015. Trabajó con ejercicios de discusión y confrontación basados en situaciones significativas de la actividad escolar escogidas por los agentes. Se trata de una estrategia de investigación-acción para desarrollar procesos de construcción y apropiación del conocimiento en relación a los problemas de violencia en escuelas, que apunta a la reflexión sobre la acción (Schön 1992). Los talleres constituyeron un contexto de estudio en sí mismo, cuyo análisis permitió focalizar las perspectivas sobre los problemas y las acciones.

Implementación: Primer encuentro. Fase de apertura y negociación: Se inició con el armado de círculo entre los participantes, la presentación del taller y de cada uno de los participantes. Se explicitaron los objetivos del Taller en el marco del desarrollo de la Investigación de Tesis de la autora y se realizó una exposición dialogada y un primer ejercicio de debate grupal de acercamiento a los conocimientos sobre las violencias en escuelas con preguntas abiertas como: ¿Qué los motivó a realizar este taller?, ¿Qué esperan del mismo?, ¿En qué otros espacios pudieron trabajar esta temática?, ¿Conocen algunas de las Guías de Orientación sobre conflictividad y violencia en las escuelas? A continuación se presentó el Cuestionario de Situaciones Problema de Violencia en Escuelas en Contextos de Intervención Profesional (Erausquin 2010) y se trabajó el tema de la confidencialidad de la información y la libre voluntad del consentimiento para compartirla y transmitirla. Finalmente, se realizó un debate sobre los saberes epistémicos acerca de las violencias en escuelas, a partir de elaboraciones producidas en nuestro contexto socio-histórico.

Segundo encuentro. Espejo, interrogación y confrontación: La tarea se estructuró en base a la metodología del “espejo”, principio proveniente del laboratorio de cambio (Sannino, 2011; Engeström, 2010a). El “espejo” es una superficie expositiva, constituida por diapositivas, carteles, videos, etc. para representar y examinar experiencias de la práctica laboral, particularmente situaciones problemáticas y tensiones, pero también iniciativas de solución. El análisis y la discusión colectiva comienzan con el espejo de problemáticas presentes en el sistema de actividad (Engestrom 2007). El contenido de las diapositivas para la exposición dialogada, se construyó en base a la lectura de las respuestas a los Cuestionarios de Situaciones Problema de Violencias en Escuelas en Contextos de Intervención Profesional (Erausquin 2010), recortando temas comunes en las experiencias e intervenciones y reflexiones de los agentes educativos, seleccionados en función de las insistencias y recurrencias temáticas, a la vez que se citaron otros elementos significativos, por su aporte de divergencias, nuevos puntos de vista y/o contradicciones. Las diapositivas fueron construidas en función de los ejes más significativos de la producción de los agentes, en correspondencia con la Matriz de Análisis de Modelos de Intervención de la Práctica Docente sobre Problemas Situados en el Contexto Escolar: Ejes, Dimensiones e Indicadores (Erausquin et. al. 2014), y traspuestos didácticamente a la situación de aprendizaje del Taller. Para el debate, se elaboraron preguntas y contraposiciones construidas a partir de recomendaciones y orientaciones de documentos y resoluciones del Ministerio de Educación de la Nación y de Ciudad y Provincia de Buenos Aires²¹, sobre la temática de estudio. A continuación de la exposición dialogada, se incluyen preguntas dirigidas al grupo-taller para suscitar la verbalización de reflexiones, aportes, dudas y puntos de vista. Finalmente, los participantes expusieron en forma oral las principales conclusiones e ideas surgidas del debate grupal, con devoluciones por parte de la Tesista, Coordinadora del Taller.

Tercer encuentro. Reflexión sobre la experiencia: Se realizó un trabajo de reflexión sobre la experiencia para explorar aprendizajes y sentidos. Se utilizaron herramientas lúdicas y pedagógicas, posibles de ser transferidas a la práctica docente. Se incluyeron en el plenario el debate de ideas y conceptos compartidos en el encuentro anterior. Se distribuyen materiales con recursos pedagógicos²² para el aula y se realizó un juego grupal denominado como “juego de las etiquetas”; para examinar y problematizar etiquetamientos emergentes en la vida escolar. Se analizó colectivamente el juego realizado y los emergentes significativos señalados por los propios agentes. En el cierre, se los invitó a verbalizar las ideas/reflexiones surgidas a partir del recorrido por el conjunto de este taller en un Plenario. A su vez, se convocó al surgimiento de propuestas de temas y proyectos a trabajar en futuros encuentros, en el marco de la construcción de redes inter-agenciales entre la Universidad y las Escuelas, que se propone en la Investigación Marco. Finalmente, se distribuyó y administró el Cuestionario de Reflexión sobre la Práctica desarrollada en el Taller.

En cada encuentro, La Tesista registró en forma escrita las verbalizaciones audibles y las manifestaciones gestuales y corporales, significativas en relación a saberes, vivencias e intercambios, así como señalamientos, acciones, interacciones e intervenciones de los agentes educativos.

► *Resultados y conclusiones*

Se analizan las principales conclusiones sobre los procesos de aprendizaje y apropiación de sentidos que tuvieron lugar en el marco de Talleres de Reflexión sobre la Práctica Profesional, una parte

21 “Guía de Orientaciones Federales para la Intervención Educativa en Situaciones Complejas relacionadas con la Vida Escolar” (Ministerio de Educación de la Nación y Secretaría General del Consejo Federal de Educación, 2014); “Guía de Orientación para la intervención en situaciones conflictivas y de vulneración de derechos en el escenario escolar”, (UNICEF y Ministerio de Educación de Prov. Bs As, 2014); Resolución 655 del Consejo de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Protocolo de Intervención) (2007); “Guía de Orientación Educativa: Bullying y acoso entre pares”, y “Guía de Orientación Educativa: maltrato y abuso infanto juvenil” (Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2014).

22 Experiencias para armar. Manual para talleres en salud sexual y reproductiva. Ministerio de Salud. Presidencia de la Nación. Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria. Contenidos y propuestas para el aula. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Explora/Pedagogía: Normas, libertad, disciplina. Programa de Capacitación Multimedia. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. La Emoción de Aprender a Transformar. Derechos de la Infancia y participación. Edición Electrónica. Fundación Educo. España. Respeten Mi Cuerpo. Un manual para adultos que quieren conversar con niños sobre los límites del cuerpo y abuso sexual. Fundación Save the Children. Sinfin de principios. Propuestas para la educación cooperativa en la escuela. Instituto de la Cooperación. Fundación de Educación, Investigación y Asistencia Técnica – IDELCOOP, Rosario, Argentina.

del objetivo general de la tesis presentada. Para ello, nos detendremos a explicar los principales cambios observados en cada una de las escuelas:

En la escuela 1 la emergencia de preguntas vinculadas al ¿Qué hacer con la violencia en la escuela?, o bien, las preguntas acerca de los motivos del taller, abrieron procesos de revisión de pensamientos y acciones como camino para mejorar la práctica (Schön 1992, 1998). El análisis advierte que pudo operar, en forma incipiente, una re-significación de una herramienta de intervención que fue mencionada por todos los agentes: La palabra. En los relatos, la misma fue incluida de forma genérica, sin fundamentación acerca de su uso y sin mayores reminiscencias. Su inclusión en el espejo (Sannino, 2011), a través de la proyección de las citas textuales de sus propios relatos, permitió abrir debates acerca de uso, tensionando dos sentidos emergentes: “aconsejar –escuchar”, tal como lo manifestaron sus voces, en el sentido de “bajar línea” o bien “ponerse en el lugar del otro”. Acto seguido, se trabajó sobre otras herramientas mencionadas en los relatos: la confección de un acta y la sanción normativa, cuyo uso fue sometido al debate. Su puesta en común en las diapositivas permitió la emergencia de negociaciones dialógicas y algunas re-significaciones, explicitando nuevas dimensiones. El debate acerca de las sanciones giró en torno a su utilidad, validez y vigencia. El mismo permitió crear un consenso sobre su encuadre: “la sanción como un punto de partida para la transformación de las conductas y no como un punto de llegada”. Ello supone, según sus voces, un marco reflexivo, dialogado y confección de compromisos mutuos (entre alumnos, docentes y autoridades) en su aplicación. También el acta, denunciada como “administrativa” fue re-significada en el transcurso del taller, como lugar donde establecer los compromisos, apelando al uso de lo escrito en la regulación de las actividades de convivencia.

Otro punto de interés reside en la visualización de herramientas pedagógicas y de distintos niveles de intervención para actuar ante las situaciones de violencia. Al respecto la tesista presentó Tres niveles de intervención: El nivel Individual, el Nivel Grupal y el Nivel Institucional (Guía de Orientaciones Federales, Mineduc 2014). El debate logró generar un análisis colectivo acerca del nivel de intervención grupal, que en un principio fue visualizado únicamente desde la dimensión vincular y reflejado en frases tales como: “hay que trabajar con el grupo”, “debemos lograr el apoyo de todos los compañeros”. Ello pudo ser expandido hacia la inclusión de la dimensión epistémica, con verbalizaciones al respecto y algunas acciones realizadas. Por ejemplo, algunas voces valoraron abordajes que la escuela realizó acerca de la temática “adicciones”, como así también de la “convivencia”, a la par que otra docente agregó la idea de trabajar el Programa de Educación Sexual Integral, para dar tratamiento a problemas surgidos de desigualdades entre los géneros. Ello evidenció la enunciación de estrategias hasta el momento no descritas y la posibilidad de realizar nuevas acciones a nivel institucional. El análisis infiere la construcción de un entramado (Cazden 2010) entre aspectos pedagógicos, curriculares y relacionales/afectivos. Los contenidos de las vivencias (Vigostky, 1994), comenzaron a re-articularse en una unidad afectivo-intelectual, que requiere de acciones integradas. Sin embargo ello no fue directamente transferido a la hora de valorar su propio aprendizaje docente en el Taller: en el Cuestionario de Reflexión sobre la Práctica desarrollada en el Taller, si bien todos los agentes reconocieron haber aprendido de la experiencia, una importante cantidad de ellos se refirió fundamentalmente a aspectos emocionales y vinculares, con menor presencia de lo epistémico. Contradictoriamente, en relación a los contenidos aprendidos en el taller, más de la mitad de los agentes señaló contenidos conceptuales, con algún nivel de articulación con la experiencia. La escisión entre lo afectivo y lo cognitivo, se hizo presente en las respuestas de los agentes sobre el aprendizaje autopercibido.

El trabajo en el taller permitió dar cuenta de algunas acciones y relaciones interagenciales que la escuela realiza y/o debería realizar en su contexto inter-institucional y con el entorno extra-institucional. Tras debatirse el nivel de intervención institucional, surgieron reflexiones acerca de la valoración de los proyectos que la escuela realiza, junto a la emergencia de un contexto de crítica (Engeström 2010b) al dispositivo institucional vigente, en la tensión entre lo que se puede y lo que no se puede cambiar. Surgieron así, ideas tales como armar y usar lista de servicios de salud de la zona, relevar espacios comunitarios destinados a tales fines, entre otros. También, las Guías citadas se fueron perfilando como herramientas mediadoras de la actividad del taller, generando contradicciones (Engestrom 1987) entre sentidos innovadores y las formas culturalmente dominantes de la actividad (Engestrom 2001a). Luego al abordarse la información sobre circuitos de intervención

a nivel interinstitucional (Resolución 655, Consejo de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del CABA, 2007), se pudo crear un contexto de descubrimiento (Engeström 2010b), que delimitó la necesidad de mayor articulación entre agencias extra escolares en la perspectiva de los agentes. La simple confección de una lista de direcciones de correo electrónico contribuyó a la construcción de una herramienta para la interacción y para compartir la información disponible, y el propio taller fue útil para que muchos profesores se conozcan entre sí, por primera vez.

Acerca de la vinculación entre diferentes actores en la intervención educativa, se destacaron diálogos que visualizaron al docente como “detector de los problemas”. Por ejemplo, la noción de “trabajo en equipo” apareció asociada a la idea de “derivación”, emergiendo luego problematizaciones acerca de “la dificultad de actuar en red”. Así, la idea de “actuar en red” se vinculó más a la interconsulta entre agentes, que a la construcción de objetos compartidos. Ello recién pudo ser tensionado, en forma incipiente, a partir de la pregunta enunciada por la tesista a partir de la frase: “¿Cómo ampliar nuestra intervención?”. Allí, algunas voces rescataron debates acerca de la comunicación, la socialización y el consenso; de las que no tenemos evidencia acerca de su expansión al plano organizativo. Sin embargo, en algunas respuestas relacionadas en el Cuestionario de Reflexión sobre la Práctica desarrollada en el Taller, algunos agentes señalaron que realizarían cambios en las intervenciones narradas. Los aspectos mayormente señalados discurrieron en incluir el tratamiento del problema en el aula, hacer mayor seguimiento, consultar y/o pedir ayuda a otros agentes, y en algunos casos se señalaron acciones institucionales, tales como realizar encuentros y jornadas. También, los agentes enunciaron cambios a nivel de los objetivos, que incluyeron la necesidad de cambiar su intervención. Sobre ello, se indicaron principalmente acciones dirigidas a generar algún impacto no producido en su momento, o acciones agregadas con cambios en la direccionalidad de las mismas. También advierten movimientos en relación a los diseños e instrumentos que los agentes implementaron, fundamentalmente en la necesidad de ampliar los límites temporales de la intervención, o bien de trabajar a largo plazo; lo que contribuye a superar la inmediatez en la acción.

El recorrido permitió problematizar el hecho de que, en todos los relatos del primer cuestionario los alumnos/as fueron mencionados como los principales agentes de las situaciones de violencia. El debate generó algunas verbalizaciones que incluyeron críticas sobre algunas prácticas docentes, manifestando nuevos puntos de vista sobre otros posibles protagonistas de las violencias. Sin embargo, dicho cuestionamiento, no generó señalamientos sobre el propio dispositivo escolar como posible fuente de producción, reproducción y/o transformación de los problemas de violencia. Aun así, la idea del trabajo en equipo fue enunciada por diversos agentes y luego se replicó en la mayoría de las respuestas al Cuestionario de Reflexión sobre la Práctica desarrollada en el Taller. Allí se observan exposiciones sobre la necesidad de mayor participación y seguimiento de los problemas de violencia por parte de ellos mismos y de otros, a la par que otras respuestas agregan la necesidad de realizar capacitaciones, reuniones y jornadas institucionales. En sentido similar, una mayoría de los agentes señaló en los Cuestionarios de Reflexión sobre la Práctica desarrollada en el Taller que es necesario cambiar los niveles de participación, señalando la necesidad de consulta, acompañamiento e intercambio entre agentes.

En el tercer encuentro la problematización de las situaciones de violencia pudo ser abordada, aunque aún referida a prácticas desplegadas por individuos y/o grupos y no vinculada a la dinámica de las instituciones escolares. Sin embargo, la idea de la “violencia invisible” que había sido mencionada débilmente al inicio del ciclo, adquirió mayor explicitación y cierta expansión, ya que además de haberse interrogado entre los docentes, se conversó la posibilidad de realizar dicha problematización en situaciones didácticas con los estudiantes. La dinámica lúdica promovió nuevos fenómenos de participación entre los docentes, ya que tal como dijo la supervisora al final del taller: “Esto fue inédito. Nunca participaron tanto. No se suelen enganchar tanto. Fue raro”. Al cierre del encuentro, la posibilidad de trabajar con el programa de ESI, (conceptualizado como una “pedagogía del cuidado” por algunos agentes), entró la posibilidad de movilizar recursos institucionales, pedagógicos y psicosociales, con otras instancias institucionales y/o extra escolares. Estas propuestas, en caso de poder realizarse, implicarían una expansión de la experiencia realizada en el taller; con potencial de traducirse en algún nivel de desarrollo organizativo (Engeström y Sannino, 2010) y con potencial de impulsar cambios al interior del sistema escolar. Interesa entonces, que futuras investigaciones aborden y profundicen la emergencia de dichos procesos.

En la escuela 2, la visualización del sistema de actividad (Engeström 2001) escolar-institucional se hizo presente en las primeras conversaciones, posiblemente debido en parte al rol jugado por la directora, quién colaboró en visualizar la historia de la escuela, a la par que informar y valorar el trabajo de la institución. Los agentes comenzaron a mencionar los proyectos y/o programas institucionales en marcha junto a otros posibles, y realizaron señalamientos de aspectos conceptuales y valorativos sobre su incidencia en las vidas, trayectorias y escolarización de los jóvenes. Así, los agentes participantes, mostraron una mirada educativa con cierto carácter estratégico (Erausquin, et.al 2012); en tanto identificaron recursos mediadores que trascienden la acción en la urgencia que incluyen, además, la identificación del “efecto establecimiento” (Debarbieux 1996), entendido como aquello que la institución genera sobre el clima de trabajo y estudio. Luego, se desarrolló un debate acerca de la “falta de herramientas”, que los agentes denunciaron desde un lugar de imposibilidad ante las dificultades presentes en el contexto extraescolar, signado por la pobreza, la precariedad y la desigualdad. El diálogo redundó en la producción de algunas respuestas tendientes a valorar el trabajo realizado, a evaluar los efectos de lo escolar en las conductas que despliegan muchos jóvenes, pero también a ampliar la idea enunciada como “herramientas”, al re-significarlas como “acciones, modos de tratarnos, de escuchar, de hacer”, tal como dijo una docente.

También se pudieron problematizar ideas tales como “ir de frente”, expresar algunas estrategias comunicativas que difieren de la mera declaración de caracterizaciones, y trabajar “herramientas de negociación”, tal como señalaron. Luego, al espejarse (Sannino, 2011) algunas intervenciones docentes, junto a recomendaciones de las Guías de organismos estatales, se produjeron verbalizaciones sobre aspectos positivos de los estudiantes que contrastaron con los roles de agresores y/o víctimas adjudicados en los relatos. A su vez, los agentes enunciaron “tácticas” de acción docente para movilizar los aspectos positivos en los estudiantes, a la par que nuevas voces señalaron a dichas acciones como formas de contrarrestar padecimientos. Incluyeron ideas tales como “planificar bien la distribución de los grupos de trabajo áulico”; “darles formatos extraescolares a las actividades a través de la utilización del espacio público”; “sacarlos del lugar de lo “obvio”, entre otros aportes. También se problematizaron algunos usos de las herramientas normativas del régimen de convivencia, cuya dinámica fue semejante a la señalada en el análisis de la escuela 1. También pudo someterse a la crítica el problema de las “derivaciones”, primero, a través de algunos acuerdos institucionales impulsados por los directivos (centrados en pedir ayuda a los docentes ante problemas organizativos e interpelarlos a sancionar cuando lo consideren pertinente). A modo semejante con la escuela 1, la idea de “trabajar en equipo” primero fue asociada a un “trabajo en cadena”, con una lógica de suma de partes. Al respecto, preguntas dirigidas por la tesista tales como: “¿El EOE consultó la intervención con la maestra?”; “¿Hay seguimiento en el aula?”, entre otras; colaboraron en generar re-negociaciones de algunas acciones relativas a la división del trabajo (Engeström 2007). Uno de los giros más destacados es el que produjo una de las integrantes del Equipo de Orientación Escolar, quien sostuvo: “me fijo en que yo no construyo mi intervención con el docente, lo ayudo, lo consulto, pero no juntos”. Su intervención permitió avizorar un trabajo conjunto entre agencias interinstitucionales para problemas compartidos.

Los agentes visualizaron actores y agencias presentes en el contexto extra-escolar, y aunque cuestionaron su funcionamiento, dieron cuenta de acciones de articulación y/o consulta con ellas; tales como los servicios de salud de la zona, comedores comunitarios y servicios municipales. También destacaron las relaciones que la escuela busca establecer con los padres, a la par que las mismas recibieron nuevas propuestas de abordaje. Así, al trabajarse los niveles de intervención individual, grupal e institucional (Guía de Orientaciones Federales, Mineduc 2014), se incluyeron preguntas sobre el rol de la institución en los problemas de violencia y sus posibles abordajes, cuestión que interpeló a los docentes, quienes primero denunciaron sentirse “en el ojo de la tormenta”. Al respecto, algunos denunciaron presiones que los exceden respecto de su rol. Luego, cuando la tesista pudo re-preguntarles “por lo que sí pueden hacer desde su especificidad como docentes”, se generó un diálogo en el que los agentes comenzaron a visualizar su quehacer pedagógico-áulico entramado con formas de respuestas a los problemas del contexto. O sea, a señalar actividades epistémicas, pedagógicas y curriculares que, según dijeron, actúan contra las formas violentas de relacionarse. Ello permitió repasar lo dicho hasta el momento, y formularlo como un entramado entre lo emocional-vincular y lo epistémico. Por ejemplo, el vicedirector sostuvo “¿acaso en el taller de periodismo no enseñamos a

escribir? Se trata de combinar...”. Lo señalado se condice con cambios autopercebidos por los agentes en Cuestionarios de Reflexión sobre la Práctica desarrollada en el Taller. La mayoría de los agentes indicaron que realizarían cambios en sus intervenciones, ampliando los plazos temporales de su acción, repensando objetivos, modelos e instrumentos. A su vez, hicieron hincapié en el compromiso propio y del equipo de trabajo, y la mayoría de los agentes señalaron rever los niveles de participación requeridos y ofrecidos entre las personas. De ello se infiere que la división de roles semejante al “trabajo en cadena” no fue mayormente sometida a revisión; aún producida la problematización en el taller.

Finalmente, en el tercer encuentro, la reflexión sobre el juego realizado incluyó la problematización de etiquetas y el uso del lenguaje, a la par que se produjeron algunos esbozos acerca de la noción de “violencia simbólica”, hasta el momento no tematizada, aunque sí abordada –implícitamente- a través de algunas acciones concretas de innovación al interior del dispositivo escolar. Luego, el hecho de que un docente proponga realizar jornadas comunitarias con y para padres, diciendo que “nunca los incluimos en algo que les guste, y cuando los invitamos es para hablarles mal de su hijo”, generó la re-significación de una actividad regularmente realizada en la institución, esbozando posibles cambios en el futuro de la misma. También, al socializarse en el taller una idea conversada entre la tesista y los directivos, acerca de la posibilidad de desarrollar un proyecto de extensión universitaria para trabajar temáticas vinculadas a la convivencia, se advierte la articulación de propuestas a futuro que, en caso de poder articularse, darían cuenta de movimientos en dirección a la expansión del aprendizaje (Engeström, 2011a) cuyo ciclo encuentra un punto de inicio en la realización del Taller de Reflexión sobre la Práctica.

➤ *Reflexiones finales*

La existencia de polifonía y contradicciones (Engeström 2010a) permitió que operen algunas re-conceptualizaciones y giros acerca del rol docente y su implicación en los problemas de violencia, proceso no exento de tensiones y manifestaciones de resistencia. Los temas emergentes dan cuenta propuestas que rompen con el encapsulamiento del aprendizaje e implican la posibilidad (potencial) de realizar transformaciones cualitativas (Engeström 2001a) en el sistema de actividad y su vinculación con otras agencias. Los procesos y cambios analizados en ambas escuelas, más que atribuirse al formato específico del Taller se consideran mediados por las características de los sistemas de actividad en los que se desarrollaron. Es preciso considerar las dinámicas entre los condicionamientos objetivos y los sentidos de los actores, entendiendo la especificidad propia de cada configuración escolar y teniendo en cuenta las restricciones y posibilidades materiales y simbólicas puestas en juego. Por eso, no es lo mismo que en la escuela 1 el taller se haya desarrollado únicamente con los docentes del turno vespertino, cuyos directivos señalaron sentirse como una institución aparte. Mientras que en la escuela 2, la tarea involucró a los dos turnos de la escuela, entendida ésta como una unidad. Tampoco es lo mismo, que los agentes se conozcan previamente entre sí y estén habituados a las prácticas de debate, en vez de que ocurra ello prácticamente por primera vez. La práctica desarrollada en los talleres se inscribió en el marco de dinámicas institucionales específicas, que se implicaron en los modos de participar (Rockwell 1985), y que imprimieron marcas en las interacciones producidas. El rol de las autoridades participó en el desencadenamiento de determinados sucesos, siendo distintos los estilos observados. Si bien las cuatro autoridades fueron propiciantes del taller, en la escuela 2 los directivos jugaron además un rol habilitante para la emergencia de diálogos polifónicos y encuentros entre diferentes puntos de vista, logrando que determinados temas - muchas veces ocultos - emerjan y sean sometidos a debate.

No obstante las diferencias, la construcción de un espacio destinado a la reflexión sobre la práctica (Schön 1992, 1998) y al encuentro entre las mentes (Bruner 1997, en Cazden 2010:63), generó impactos en los agentes. El análisis infiere que éstos lograron identificar, apropiarse y re-apropiarse de herramientas escolares (normativas y pedagógicas), lo que se entró en su comprensión y análisis de los problemas de violencia que emergen en sus contextos de práctica. El presente trabajo asume que el proceso ayudó a fortalecer el sentido de las comunidades de práctica (Lave y Wegner, 1991) y la co-construcción de medios e instrumentos para la expansión del aprendizaje, al desencapsularlo

de su supuesta pertenencia exclusiva al territorio de las mentes individuales (Engeström 2001a). Así, los agentes desplegaron articulaciones entre conceptos y experiencias, y afirmaron algunos cambios sistematizados respecto de sus intervenciones, entramando situaciones, acciones y resultados, aunque con distintos niveles de apropiación.

» Bibliografía

- » Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal.
- » Báxter Pérez, E: (2003). Metodología de la Investigación Educativa: El proceso de Investigación en la Metodología cualitativa. El enfoque participativo y la Investigación Acción. En E. Báxter Pérez, *Desafíos y polémicas actuales. Colectivo de Autores*. Buenos Aires: Félix Varela.
- » Cazden, C. (2010). Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes. En N. Elichiry (comp.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Bs As.: Manantial.
- » Dome, C. (2015). En búsqueda de categorías para investigar el conocimiento profesional ante situaciones de violencia en escuelas. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires
- » Engestrom Y. (2007). Enriching the Theory of Expansive Learning: Lessons from Journeys Toward Co-configuration. In *Mind, Culture and Activity*, 14 (1-2), (pp.23-39). University of California.
- » Engeström, Y. (2010a). From Teams to Knots Activity-Theoretical Studies of Collaboration and Learning at Work. Cambridge University Press.
- » Engeström, Y. (2010b). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. In *Educational Research Review*, 5, 1-24.
- » Erausquin, C. (2010). Violence at school: a challenge for Educational Psychologists. Beyond focus on individual towards socio-cultural perspective. Oral Paper en 27 the International Congress of Applied Psychology (ICAP2010), organizado por International Association of Applied Psychology (IAAP) Julio de 2010. Melbourne. Australia. Publicado Abstract y CD.
- » Erausquin, C; Basualdo, M.E; Dome, C; López, A; Confeggi, X; Robles López, N. (2011). Violencias en escuelas desde la perspectiva de los actores: Un desafío para la Psicología Educativa. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*. Universidad de Buenos Aires Facultad de Psicología. 2011 vol.18 n°. p - . issn 0329-5885. eissn 1851-1686. eissn 1851-1686.
- » Erausquin, C; Dome, C; Robles López, N. (2012). Diferentes Manifestaciones de Violencias en Escuelas: Génesis de Problemas y Prácticas desde la Perspectiva de los agentes Psicoeducativos. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- » Erausquin C; Zabaleta, V. (2014): Articulación entre investigación y extensión universitarias: aprendizajes en la diversidad y cruce de fronteras. *Revista EXT*. ISSN 2050- 7272. Universidad Nacional de Córdoba. 1-36.
- » Iñiguez, L. y Vitores, A. (2004). La Entrevista Individual. Orientaciones preparadas por Dr. Félix Vázquez (UAB). *Curso de Investigación Cualitativa: Fundamentos, Técnicas y Métodos*.
- » Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. [Trad. Esp. Aprendizaje situado: participación periférica legítima, México: UNAM, pp. 105, 2003].
- » Mason, J. (1996). *Cualitativa Investigación*. Londres. Sage.
- » Rockwell, E (1985). La importancia de la etnografía para la transformación en la escuela. En *Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación*. Colombia: serie memorias-uniión pedagógica nacional.
- » Rodrigo, M.J. y Correa, N. (1999). Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. E.J.I. Pozo y C. Monereo (Coord). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana- Aula XXI.
- » Sannino, A. (2011b). Ricerca-intervento in teoria dell'attività. Attualità della tradizione vygotskijana. Formazione & Insegnamento. En *European Journal of Research on Education and Teaching*. Año IX, No. 3, pp. 104-114.
- » Schön, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- » Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós.
- » Souza Minayo M.C. (2009). *La artesanía de la Investigación Cualitativa*. Buenos Aires, Editorial Lugar.
- » Vygotsky L. (1994). The problem of the environment. En R. Van der Veer y J. Valsiner (eds.) *The "Vygotsky Reader"* (pp.355-370). Great Britain: Blackwell Publisher.
- » Vigotsky, L. (1977/1996). La crisis de los siete años. En Segarte, A. (comp.) *Psicología del desarrollo. Selección de lecturas*. Tomo I. Editorial Félix Varela. La Habana.

- » Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- » Yamazumi K. (2009). Expansive Agency in Multi-Activity Collaboration. En A. Sannino, H. Daniels y K. Gutiérrez (edit.) *Learning and Expanding with Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- » Zucchermaglio, C. (2002). *Psicologia culturale dei gruppi*. Roma: Carocci. pp. 148.

Ley y construcción de la responsabilidad en tiempos adolescentes

Fabrizi, Jorgelina / Universidad Nacional del Sur - jorgelinafab@yahoo.com.ar

Scabuzzo, Tomás / Universidad Nacional del Sur - tomasscabuzoo@yahoo.com.ar

Mujica, Virginia / Universidad Nacional del Sur - vir mujica@hotmail.com

Eje: Problemáticas socio-culturales en las instituciones educativas.

» Palabras clave: Adolescencia, ley, subjetividad, responsabilidad y educación.

► Resumen

En nuestro Proyecto Grupal de Investigación “Adolescencias: ley y subjetividad en el contexto institucional educativo” (2015-2019) que se lleva a cabo en el Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur, nos proponemos explorar las condiciones de inscripción de operatorias de ley en tiempos adolescentes, en instituciones educativas de nivel medio y superior de la ciudad de Bahía Blanca.

Como docentes formadores nos proponemos indagar algunas condiciones de la constitución de legalidades en la subjetividad adolescente. Se trata de un estudio que no se ha realizado aún en nuestra ciudad desde una perspectiva psicoanalítica como marco teórico.

Nuestra hipótesis de trabajo considera que en tiempos adolescentes se construyen discursos y posicionamientos en relación a la ley. El Otro Social representado por las instituciones legitima modos de sancionar la legalidad, promoviendo condiciones diferentes de construcción subjetiva en relación a la ley. Uno de los nombres posibles de la ley es la noción de responsabilidad, vertiente a construir en tiempos adolescentes.

El objetivo general de la investigación se propone indagar las condiciones de inscripción de operatorias de ley en tiempos adolescentes.

Durante el año 2015 nos hemos abocado a la construcción del marco teórico y a la administración de entrevistas a directivos de escuela secundaria. En el presente año continuamos profundizando estas cuestiones y el trabajo de campo lo estamos realizando con adolescentes. Es la entrevista semi-estructurada la técnica de recolección de datos que estamos utilizando.

En el marco de esta jornada haremos hincapié en los siguientes interrogantes:

¿Cuáles son las significaciones que privilegian los adolescentes para referirse a la ley?

¿Cómo se significa la responsabilidad en tiempos de constitución subjetiva?

Consideramos como un aporte postular que en tiempos adolescentes se produce un reencuentro con las leyes de la cultura, siendo una tarea adolescente intentar articular lo singular y lo colectivo en términos de producción de subjetividad.

► Ley y construcción de la responsabilidad en tiempos adolescentes

Ley y subjetividad

“Todo lo singular que puede acontecerle a un ser humano debe situarse en relación con la ley con la cual él se vincula. Su historia está unificada por la ley, por su universo simbólico que no es el mismo para todos” (Lacan, 1954).

El marco teórico que guía nuestra investigación es el psicoanálisis. En tal sentido consideramos a la ley como el conjunto de principios que hacen posibles las relaciones sociales, regulan los intercambios, las relaciones de parentesco y los pactos entre los humanos.

Con el psicoanálisis sostenemos que la ley es un instrumento de humanización. Esta se articula en la constitución del sujeto, siendo intrínseca a su advenimiento simbólico. Es por esta vía que el sujeto se enraíza en la cultura.

Lacan afirma la anterioridad y la preeminencia del Otro sobre el sujeto. Incluso antes de que nazca, las relaciones entre los genitores ya están organizadas por la palabra ubicándose dentro del marco de las leyes del lenguaje.

Es la ley del lenguaje la que se vehiculiza en lo dicho y en lo no dicho, en lo permitido y lo prohibido. Así, un mundo sin ley sería una confusión de lenguas. Donde hay ley, no todo es posible, es decir que la ley de la que hablamos también es definible por su negatividad. (Minnicelli, 2013)

De este modo si la ley nos obliga, nos habilita o prohíbe, es porque algo de ella se hizo inscripción significativa en nosotros. Y en tanto opera, lo real aparece velado.

Al respecto, sabemos que los principios que la ley sustenta nunca son absolutos y estructuralmente, siempre será fallida en algún punto. Las fallas de la ley en sus diferentes grados retornan en una diversidad de síntomas y fenómenos que aparecen en tiempos adolescentes.

➤ *Tiempos adolescentes*

La estructuración adolescente implica una ensambladura entre lo invariante y lo variante. Lo invariante alude a fenómenos o conflictos de orden universal: encuentro con el segundo despertar sexual, asunción de sexo y tránsito de la endogamia a la exogamia entre otros. Lo variante implica las vicisitudes del orden de lo singular: se trata de cómo cada adolescente realiza ese tránsito, situación que se refiere a la historia única de ese individuo en el espacio y tiempo histórico y cultural que le toca vivir.

Son tiempos lógicos de elección de caminos y orientaciones en la vida que apuntan a una paulatina inserción social con la responsabilidad subjetiva que esto implica. Tiempos de angustia, incertidumbre y duda por el vacío simbólico ante la irrupción de la pubertad.

Pensamos a la adolescencia como una crisis normativa, como los tiempos en los que se debe elegir un sistema de valores propio no sin antes cuestionar el sistema de valores del mundo adulto.

La noción de responsabilidad en estos tiempos puede concebirse como la exigencia ética de asumir las consecuencias de los actos así como la capacidad existente en todo sujeto activo para reconocer y aceptar las consecuencias de un hecho realizado (Calvano, 1998). El sujeto queda entonces enfrentado a sus propios actos en términos de responsabilidad, noción que por momentos aparece como ambigua, inacabada y equívoca, sobre todo cuando la pensamos en tiempos adolescentes.

Para el psicoanálisis se instalan e imponen las siguientes preguntas: ¿En qué sentido la responsabilidad, tal como la etimología de la palabra lo indica —“responder”—, se enlaza con la dimensión de la respuesta? ¿Qué quiere decir que un sujeto sea “responsable”? ¿Cómo se responsabiliza el sujeto de lo que hace?

Lacan sostiene que el sujeto es efecto del significante, de la estructura simbólica. Ser efecto no lo disculpa de su responsabilidad como sujeto, responsabilidad definida a-posteriori: por la consecuencia retroactiva de su acción o de sus dichos. Lacan sostiene que “de nuestra posición de sujetos somos siempre responsables” (Lacan, 1966). Por lo expuesto consideramos que la responsabilidad es uno de los nombres de la ley.

Como nuestra hipótesis de trabajo postula que los adolescentes construyen discursos y posicionamientos en relación a la ley, surgen los siguientes interrogantes:

¿son los tiempos adolescentes en cierto modo ensayos que articulan ley y responsabilidad?

¿hay un tratamiento social de la ley en tensión con lo singular?

► Trabajo de campo

Durante el presente año nos encontramos realizando entrevistas a adolescentes de escuela secundaria. Las mismas tienen la característica de ser semi-estructuradas, combinando preguntas cerradas y abiertas para que los entrevistados tengan la posibilidad de discusión sin atarse a la indagación formulada. Estas proveerán datos vinculados a la reflexión del propio joven sobre la realidad que vivencia: ideas, creencias, formas de pensar, opiniones, maneras de sentir, maneras de actuar (De Souza Minayo, 2009).

Hemos elegido para este análisis una muestra acotada. Esta es viable dentro de un enfoque de investigación de tipo cualitativo, ya que el investigador puede centrarse en pocos casos de estudio, pero tratando de realizar una descripción lo más detallada y completa posible, para tratar de comprenderlos en profundidad. Este enfoque -de reconocida tradición en las ciencias sociales- en las investigaciones educativas se orienta a comprender situaciones singulares y material simbólico también singular (Gibaja, 2001).

A los fines de estas jornadas y en el contexto de esta ponencia recortamos tres disparadores de las entrevistas que estamos administrando a adolescentes:

1-¿Por qué y para qué la ley y las normas?

2-¿Cuáles son las reglas en la familia, en la escuela y en el grupo?

3- ¿En que consta la responsabilidad?

Alumno 1: "Las leyes y las normas son una parte importante de las sociedades y son en gran medida las que regulan el accionar de los individuos dentro de la sociedad y están justamente para ser cumplidas dentro de un marco de convivencia".

Alumno 2: "Para que haya un cierto orden en la sociedad, para que la gente sepa lo que tiene que hacer, para definir lo que está bien y lo que está mal hacer o no hacer para que todos los ciudadanos los cumplan y estar mejor como sociedad".

Alumno 1: "Dentro de la familia las reglas básicas de convivencia serían respetar el espacio de los familiares, de mi padre, mi madre, mi hermano; otra regla familiar sería ayudar con los quehaceres de la casa y básicamente nunca faltar el respeto a mayores. En la escuela las reglas básicas de convivencia son por supuesto no perturbar el espacio de la institución, no faltarle el respeto a los docentes y respetar el trabajo que hacen los docentes dentro del ámbito y dentro del grupo de amigos ahí ya podríamos hablar más de códigos personales que tiene que ver con la ética de cada uno. Podría ser en mi caso con el tema de las mujeres, que es la clásica del código".

Alumno 2: "Hacerle caso a tus padres, sobre todo cuando sos chiquito, cuando vas creciendo te vas haciendo más independiente, pero siempre esta esa autoridad que tienen los papas. Con mis amigos, si ellos te cuentan algo para que no se los cuentes a nadie, tener ese respeto hacia el otro de no hacerlo y el respetar al otro si lo querés. Contarnos todo, no sacarle el novio a una amiga. En la escuela todos saben lo que pueden y lo que no pueden, el traer el jean roto que no se puede y que te van a decir algo, si querés usarlos que sea afuera de la escuela; el hacer caso, si te dicen que no hagas algo tanto un preceptor o profesor: cuando un profesor habla prestarle atención, tenerle respeto. Las leyes en la escuela son para que haya una guía, un orden que vos digas bueno esto está bien o está mal y si vos sabes que algo está mal y lo haces igual te estás metiendo en lío".

Alumno 1: "La responsabilidad es quizás el motor que hace a las personas convertirse en adultos, siempre tenemos responsabilidades desde que vamos al jardín hasta que nos morimos básicamente, si bien a medida que uno se va haciendo más grande quizás las responsabilidades pesan un poco más o son más las responsabilidades, uno tiene que intentar tomarse las responsabilidades como parte de la vida y no como un peso en la vida".

Alumno 2: "Como ciudadana cumplir con todo, desde no tirar un papel en la calle hasta no faltarle el respeto a nadie. Tener la responsabilidad de decir bueno me dan cierta libertad, usarla apropiadamente y bueno en la escuela el estudiar, cumplir con la tarea, no faltarle el respeto a nadie, hacer lo que tenés que hacer y no meterte en lugares que no te corresponde".

En nuestro análisis observamos en los alumnos entrevistados que cuando se refieren a ley la asocian con orden, permitido-prohibido, no todo se puede y no hacer cualquier cosa dentro de una legalidad instituida. Por tanto, inferimos que estas significaciones se encuentran asociadas a mandatos sociales y reglas de convivencia en tanto ciudadanos insertos en una cultura. Estos sentidos otorgados pueden pensarse en una articulación entre lo íntimo, singular y el espacio común.

Encontramos en el contenido de las respuestas en relación a la ley y a las normas en la familia y escuela, que contestan desde la formación del ciudadano. Es decir, aparece fundamentalmente el "debería ser" con cierta distancia subjetiva respecto de lo que se enuncia.

Si nos detenemos en las legalidades familiares, escolares y con el grupo de pares, los adolescentes pueden realizar una diferenciación y discriminación que estaría aludiendo a diferentes posicionamientos en relación a la legalidad que los preexiste. De las entrevistas se desprende un funcionamiento similar entre escuela y familia. Los adolescentes entrevistados aluden que en la escuela para hacer cumplir las normas los docentes apelan a las reglas familiares diciendo "en tu casa esto no lo harías".

Asimismo los encargados de hacer cumplir la ley serían "una guía y un orden" privilegiando el respeto como el estilo que caracteriza el lazo entre ellos. "Es el adulto el que decide hasta dónde" estaría haciendo referencia a que tanto en la escuela como en la familia aparece el mundo adulto legislando los lazos.

Con respecto al grupo de pares en todas las entrevistas se hace mención al código con las siguientes frases: "las normas la hacemos nosotros" y "respetar al otro si lo querés". Es en la horizontalidad donde se puede observar algo del orden de lo singular. Los pares son modelos y su funcionamiento tiene que ver con elecciones personales y algo del orden de la creatividad.

La responsabilidad se expresa en las siguientes frases tales como "responder ante la escuela y a las exigencias que ella impone" y "cumplir y respetar apropiadamente la libertad que te dan". Una posición responsable se asocia al crecimiento, y al usar adecuadamente la libertad.

Por tanto, en las respuestas referidas a la responsabilidad nos encontramos con un proceso de respuesta subjetiva, con mayor grado de implicación.

► Reflexiones sobre la ley y sus efectos

Privilegiamos el valor de la experiencia adolescente en la institución educativa, siendo los adolescentes los portavoces de las interrelaciones entre ellos, con los adultos y con la escuela con sus múltiples significados. De este modo, una de las tareas en la adolescencia se relaciona con la posibilidad de apropiación y reinscripción de la ley y las legalidades. Esta operación nos reconduce a trayectos biográficos y a plantear si hubo o no inscripción en el campo del Otro (lo social).

Si la ley nos nombra y nos inscribe en un lugar dentro de la trama de las relaciones sociales, permitiendo nuestra incorporación a la sociedad, resulta interesante analizar los modos en que ésta se vive al interior de las escuelas y los efectos que produce en la constitución de la subjetividad adolescente.

De los adultos, por contrato social, se espera un posicionamiento regulador de los intercambios, y un respeto a los órdenes legales compartidos, que permiten el sostenimiento de un lazo social para la nueva generación. Por lo tanto hacemos hincapié en la noción de adulto como sostén y gestor de legalidades en tanto se legitima a partir de la pre-existencia de un pacto. Es tarea adolescente a partir de este encuadre posicionarse en torno a la ley y las legalidades en términos de apropiación.

Como docentes formadores lo expuesto en esta ponencia pretende ser un aporte en los marcos de estas Jornadas de Investigación en Formación en Educación a los fines de reflexionar sobre los tiempos adolescentes, la ley y la responsabilidad desde nuestra labor investigativa.

» Bibliografía

- » Calvano, M. (1998) "Imputabilidad y adolescencia" en Díaz, J. y Hiller, R.: *El tren de los adolescentes*. Buenos Aires: Lumen/Humanitas.
- » De Souza Minayo, M.C. (2009), *La artesanía de la investigación cualitativa*. Buenos Aires. Lugar Editorial.
- » Gibaja, R. (2001). "La descripción densa: Una alternativa en la investigación educacional". En: *Contextos de Educación* (5). Extraído de: www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Gibaja.htm
- » Lacan, J. (1988 [1966]). "La ciencia y la verdad", *Escritos 2*, Buenos Aires. Ed. Siglo Veintiuno.
- » Lacan J. (1991 [1955/1956]). *El Seminario, libro 1*. Buenos Aires, Paidós
- » Minicelli, M. (2013). *Ceremonias Mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo*. Buenos Aires. HomoSapiens Ediciones.

La escuela secundaria entre viejos y nuevos sujetos de la vida política. El voto joven y la construcción del sentido

FERNÁNDEZ, Natalia Lucinda / UBA – FFyL- lucindalucindo@gmail.com

Eje temático: Problemáticas socio-culturales en las instituciones educativas

Tipo de trabajo: Ponencia

» Palabras clave: Escuela secundaria – Política – Voto joven - Construcción del sentido

► Resumen

Este proyecto de investigación se propone indagar sobre las significaciones que construyen docentes y estudiantes, de y en la escuela secundaria, sobre la esfera de la vida política. La escuela secundaria de la prov. Bs. As., se encuentra atravesada por un eje formativo que es la formación ciudadana y la promoción de la participación de las y los jóvenes estudiantes a través del reconocimiento de prácticas juveniles. A nivel nacional, el voto joven, abre la puerta a la vida política del Estado. Es en lo escolar donde las y los jóvenes en la interacción con los otros sujetos políticos, construyen sentido sobre la política, la democracia, la ciudadanía y el voto. Así los docentes, los viejos sujetos políticos, habitan la escuela secundaria con un nuevo sujeto pedagógico que se ve interpelado desde los derechos, a la participación en la vida pública. Es en este marco que me propongo conocer ¿Cuáles son los significados que construyen docentes y estudiantes en edad de votar, de y en la escuela secundaria, sobre la vida política? ¿Qué sentidos se disputan o se comparten entre docentes y estudiantes en edad de votar sobre el voto joven? ¿Qué elementos de la escuela secundaria, reconocen e interpelan a los sujetos a la vida política? De este modo, el campo de estudio del presente proyecto de investigación es en el campo de “lo escolar” sobre los procesos ideológicos²³, es decir, donde docentes y estudiantes en edad de votar, en su interrelación y en tensión, construyen sentido sobre la esfera de la vida política, ambos, como doble agente de “lo escolar” y de la “esfera pública”²⁴. Se aborda una metodología de investigación cualitativa, en una escuela secundaria de la región del GBA. Se trata de una investigación en el marco de un trabajo de tesis de maestría.

► Introducción

El presente artículo es la presentación de un proyecto de investigación que se postula en el marco de un trabajo de tesis, en la Maestría en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas, dependiente de la Secretaría de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires dirigida por la Dra. Hillert Flora. Propone indagar en lo escolar del nivel

23 Díaz, D., Guber, R. (1986) La construcción del sentido: lo rural en grupos sociales urbanos. Cuadernos Instituto Nacional de antropología ISSN 0570-8346. “todo hecho social es plural en su estructura y, por consiguiente su estudio deberá asentarse en el análisis de las distintas dimensiones que componen su totalidad. Una de esas dimensiones es la ideológica. Afirmamos, entonces, que toda acción humana significa algo para quien la realiza, y esa significación se extiende, también, a las de naturaleza económica. No es el caso de si los sujetos sociales tienen o no conciencia de lo que hacen o si se representan equivocadamente sus movimientos. La cuestión es que las relaciones intersubjetivas o entre grupos o clases o sujetos sociales son, también relaciones entre sus significados”. Pp. 124

24 Arendt, H. (2009) La condición Humana. Buenos Aires: Paidós “La palabra pública significa dos fenómenos estrechamente relacionados (...) En primer lugar significa que todo lo que aparece en público puede verlo y oírlo todo el mundo y tiene la más amplia publicidad posible (...) la aparición pública (...) En segundo lugar, el término público significa el propio mundo, en cuanto es común a todos nosotros y diferenciado de nuestro lugar poseído privadamente en él”. Pp. 59-60

secundario para conocer, describir y comprender, el sentido que construyen docentes y estudiantes en edad de votar, sobre la esfera de la vida política dentro de la escuela. Las dimensiones de análisis son los procesos ideológicos - la construcción de la subjetividad -, hendidado desde lo político-normativo, las relaciones, tensiones y disputas intersubjetivas; y las prácticas reales.

De este modo, el campo de estudio del presente proyecto de investigación es “lo escolar” frente a las políticas que proponen y promueven la ampliación de los derechos políticos de los jóvenes, la formación ciudadana, la participación y el reconocimiento de las prácticas juveniles dentro de la escuela. Que se centrará en el nivel secundario.

Me propongo focalizar en las significaciones que construyen docentes y estudiantes de la escuela secundaria, sobre la esfera de la vida política, el voto joven y las interpelaciones escolares²⁵, en perspectiva del discurso, la experiencia y las prácticas reales en la interrelación y tensión, de los actores.

Esta investigación se desarrolla bajo las premisas que, la escuela secundaria está habitada por las y los jóvenes que son “aquellos” nuevos sujetos de la esfera política. En términos de Arendt, H (2009) “nacen, aparecen, se hacen visibles por primera vez ante los otros, entran a formar parte de un mundo común”. (p. 18). Este “aparecer” se vuelve contemporáneo a la escolaridad obligatoria²⁶. Y que esta, se trata de un espacio y tiempo que estructura pero es también, posibilidad, aptitud y facultad para la creación y la transformación. Como nos plantea Hillert, F. (1999)

“El campo educativo es particularmente apto para la generación de innovaciones institucionales que profundicen la democracia, para el desarrollo de la iniciativa popular, para la aplicación de formas de democracia directa y de autogestión a nivel local, combinadas con formas representativas en jurisdicciones cada vez más amplias. Constituye de hecho un vasto ámbito de cruce de intereses y actores sociales, de propuestas, y de emprendimientos prácticos que son verdaderos experimentos naturales”. (p. 98)

Se reconstruye el marco político - normativo de la jurisdicción, relevante para el desarrollo de la esfera política en la vida institucional como unidad de análisis. Es decir, se trata de, establecer, reconocer y describir el marco estructural objetivo, como marco de interpelación subjetivo. Berger, P., Luckmann, T. (1997) nos dicen;

“La acción del individuo está moldeada por el sentido objetivo proveniente de los acervos sociales de conocimiento y transmitido por las instituciones a través de las presiones que ellas ejercen para su acatamiento (...) En este proceso, el sentido objetivado mantiene una constante interacción con el sentido constituido subjetivamente y con proyectos individuales de acción. (pp.81-82)

Sobre la base de las ideas expuestas, los principales interrogantes son ¿Cuáles son los significados que construyen docentes y estudiantes en edad de votar, de y en la escuela secundaria, sobre la vida política? ¿Qué sentidos se disputan o se comparten entre docentes y estudiantes en edad de votar sobre el voto joven? ¿Qué elementos de la escuela secundaria se reconocen e interpelan a la vida política?

Específicamente, esta investigación se está llevando a cabo en una escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires, del Gran Buenos Aires, zona sur. Es una escuela de gestión estatal, ubicada en el centro de una población urbana. Desde el año pasado se encuentra en proceso de reestructuración para cumplimentar con lo establecido en las leyes educativas. Esto hizo que tres ámbitos escolares diferenciados - dos escuelas básicas y un ciclo superior - con sus propios equipos directivos y en esto, su propia cultura institucional, confluyera en una única escuela secundaria. La escuela cuenta hoy con: 88 secciones, 4 orientaciones, 900 docentes y una matrícula de 2479 estudiantes, en los tres turnos.

“... Siempre fue resistido el tema ese del octavo y noveno, porque era una escuela media. Luego quedó

.....
25 Laclau, E. (2015) Política e ideología en la teoría marxista. España: Siglo XXI “Los elementos aislados de un discurso carecen de significación en sí mismos. Si intentamos analizar el nivel ideológico de una formación social determinada nuestra primera tarea debe ser reconstruir las estructuras interrelativas que lo constituyen”. Pp. 114.

26 LNE 26.206/06 Establece como obligatorio la totalidad del nivel secundario.

la prolongación de la primaria dieciséis como un SB y la prolongación de la primaria catorce como otro. Por lo tanto acá en este edificio compartían tres escuelas, el SB uno, SB dos y la Media número cinco, con tres equipos directivos diferentes, tres planteles diferentes. En el año 2015, en abril, conforman la escuela y se hace la escuela de educación secundaria número cinco²⁷. Y se fusionaron las tres escuelas. Eran tres instituciones distintas, eran tres manejos distintos. Y ahora en esta transición (...) estamos en la transición de bueno, unificarlas”. (Miembro del equipo directivo)

A través de los primeros relevamientos pudimos establecer que la escuela es elegida por estudiantes de la zona y de distritos vecinos, por lo que los actores entrevistados llaman “tradición”, “buena educación”.

“Los estudiantes la eligen porque tiene prestigio con una tradición de excelencia que se mantiene en el tiempo. Vienen de muy lejos, algunos alumnos llegan tarde por esto. Hay un imaginario que por ingresar a esta escuela las dificultades van a ser superadas mágicamente; y esto no sucede”. (Miembro del equipo directivo)

En la investigación, se está trabajando con docentes y estudiantes en edad de votar pertenecientes al cuarto, quinto y sexto año del nivel secundario, a través de entrevistas semiestructuras y grupos de discusión. El principal objetivo de investigación es conocer, reconocer, describir y analizar los significados que producen y reproducen en la relación de estos sujetos sociales, que habitan lo escolar, respecto a la esfera de la vida política y el voto joven. “Son los significados contextualizados los que se transforman en prácticas significantes, acciones sociales, activadores del conjunto de relaciones sociales y productoras de otras nuevas”. (Díaz, R. Guber, R. 1986, p. 131).

La investigación se propone, desde un enfoque cualitativo. El diseño se corresponde con los estudios fenomenológicos. El enfoque de trabajo intenta comprender los fenómenos en “lo escolar” desde una perspectiva compleja que analiza las políticas públicas y la normativa consecuente, las prácticas reales y los discursos orales, como significaciones en la interacción de lo subjetivo, intersubjetivo y lo objetivo en un contexto socio-histórico específico. De este modo, el campo de estudio del presente proyecto de investigación es en el campo de “lo escolar” en la interrelación, tensión, disputa de la esfera cultural y la esfera política. Y bajo la premisa que las relaciones sociales son relaciones de fuerza²⁸.

► *La forma y el fondo: Lo político normativo*

El sistema educativo Argentino, en los últimos 20 años, ha atravesado transformaciones estructurales como de fines y contenidos. En el contexto del siglo XXI la recuperación del protagónico del Estado, la profundización de las prácticas democráticas y participativas y la formación de ciudadanos y ciudadanas ha atravesado el sistema escolar. Se han sucedido, en la última década, una serie de reformas legislativas desde el Estado nacional²⁹ como en las jurisdicciones provinciales que plantean políticas socioeducativas, estructurales acompañadas de reformas curriculares.

Los estudios sobre el Nivel Secundario adquieren mayor relevancia a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 en 2006, que establece tanto su obligatoriedad como una nueva estructura académica. En ese sentido, el efectivo cumplimiento de la LEN representa un desafío para las políticas educativas. (Dirié, C. (coord.), Cappellacci, I., Bottinelli, L., Ginocchio, M. & Lara, L., 2011. p.5)

Así, se han pronunciado una serie de políticas públicas que intentan recuperar el rol de la educación dentro del desarrollo social. La ampliación de la obligatoriedad a la totalidad de la escuela secundaria propone la inclusión de las y los jóvenes que no asisten a la escuela. Se trata de garantizar el

27 Los números de las escuelas fueron cambiados para resguardar el anonimato.

28 Díaz, R, Guber, R (1986) “Esta conceptualización de las RSI – relaciones sociales ideológicas – (agregado NLF) en tanto relaciones de fuerza, se orienta a negar la concepción del individuo o de los sujetos sociales como cajas vacías, rescatando un momento del proceso de reproducción de las relaciones sociales que consiste en el quiebre de la F.H.S.m –formas históricas de sentido matrices- (agregado NLF) y en la producción de nuevos sentidos. Solo la investigación empírica en el nivel de los contextos concretos puede señalar la presencia de estas rupturas”. P. 131

29 Ley Nacional de Educación N°26206/2006, Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075/2005, Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058/2005, Ley de los 180 días de clases N° 25.864/ 2003, Ley de Educación Sexual Integral N°26.150/ 2006, Fondo Nacional de Incentivo Docente N° 25.053/1998 prorrogada en 2004 Ley 25.919.

acceso, permanencia y terminalidad de sectores sociales que no fueron sus destinatarios históricos. Así se expande la escuela básica hacia la escuela secundaria, como última etapa de la escuela obligatoria "...y, allí – también y de manera fundamental-, se dirimen las relaciones entre jóvenes, adultos e instituciones educativas" (Pascual, L., Montesino, M., Sinisi, L. & Schoo, S., 2009, p.31)

Poniendo la mirada en la interacción de lo escolar y la esfera política, en el nivel nacional, se ha reformado la Ley de Ciudadanía Argentina³⁰, que amplía los derechos políticos hacia las y los jóvenes de 16 y 17 años de edad. Desde esta ampliación de derechos, las y los jóvenes son habilitados a la posibilidad de participar en la vida política del Estado es decir, en la vida pública y ciudadana. De esta forma, se incorpora a las y los jóvenes estudiantes de la escuela secundaria obligatoria, a la posibilidad de votar, de participar en la vida interna partidaria y en la acción política. Y en esta nueva realidad habitan "lo escolar".

Las políticas educativas de la provincia de Buenos Aires proponen como uno de sus ejes formativos, la formación ciudadana de las y los jóvenes de la escuela secundaria en valores democráticos, participativos y de recuperación de las prácticas juveniles. Dice el diseño curricular de la Prov. de Bs. As. (2007)

"Esta postura modifica sustancialmente las interacciones que frecuentemente se producen en las instituciones escolares. Es en este sentido que se propone la organización de una escuela en la que todos/as sus miembros –docentes, alumnos/as, comunidad- puedan participar, tomar decisiones, comprometerse, pronunciar su palabra y ser escuchados/as, idear proyectos de vida, favoreciendo así la democratización de los espacios escolares." (p. 23)

Y en esto, el voto joven que abre la puerta, postula, interpela a los estudiantes de la escuela básica a la vida política del Estado.

➤ *La esfera de la vida política*

La categoría "esfera de la vida política" fue construida previamente desde la revisión, análisis de la literatura, teoría y estado del arte del tema de investigación. Con el propósito de incluir y abordar desde el trabajo de investigación, un múltiplo de categorías teóricas, como la democracia, la participación, la política y lo político, la ciudadanía y el voto. Que se postularon como relevantes en la redacción de los interrogantes y objetivos de investigación; y en las primeras indagaciones en el ambiente, donde podemos decir que aparecen desde el uso común en el discurso de los distintos actores de lo escolar, al hacer referencia a la interrelación de la escuela con la política.

Se propone en la conjunción de las categorías teóricas: "esfera pública", "esfera política" y "vita activa" trabajadas por Arendt, H. "En el mundo moderno, las esferas social y política están mucho menos diferenciadas. Que la política no es más que una función de la sociedad, que acción, discurso y pensamiento son fundamentalmente superestructuras relativas al interés social (...) En el mundo moderno, las dos esferas fluyen de manera constante una sobre la otra, como olas de la nunca inactiva corriente del propio proceso de la vida." (p. 45). La "vida" como acontecimiento impredecible, caótico, de disputa y tensión en un mundo ya presente.

Esto permite, abordar una mirada general e inclusiva sobre la esfera política, para comprender los distintos y plurales esquemas de experiencia y acción que construyen los sujetos, es decir, dan sentido, en lo escolar, a través de múltiples variables que se relacionan, se confunden y se disputan.

➤ *El voto joven*

"Acebal, 5. – Para la elección de hoy la policía reunió en un corralón 20 vagos y luego los llevó a las urnas. Hubo varios desórdenes provocados por los reclutados, Evaristo Ortiz hirió a Juan Puyenbira" (Telegrama del corresponsal "La Nación", 1870 en Amaral, 1961)

.....
³⁰ Ley de ciudadanía Argentina reformada por Ley N° 26.774 sancionada el 31 de octubre de 2012

Podemos ver a través de la historia, que el voto ha significado un elemento de opresión pero también, de lucha, desde la constitución de las democracias modernas. Ha sido la bandera de varias luchas sociales, de sectores oprimidos para el reconocimiento de sus derechos y su visibilización. Como lo fue el voto femenino que tuvo que esperar hasta hace apenas el año 1947. La Ley Sáenz Peña, sancionada en 1912, establece por primera vez en Argentina el voto secreto y obligatorio a través de la confección de un padrón electoral, exclusivo y excluyente, para nativos argentinos y naturalizados masculinos y mayores de 18 años, al que se llamó “universal”. Es interesante pensar en esta siempre “universalidad” histórica, que se le atribuye al voto de la democracia representativa. ¿Cuántos, Cómo y Quiénes forman parte de la democracia representativa?

La última reforma a la Ley de ciudadanía Argentina, amplía la franja etaria de los votantes y en el ejercicio de los llamados derechos políticos, en forma optativa, a los y las jóvenes de 16 y 17 años de edad.

Los derechos políticos se refieren a la participación de los sujetos en la organización política del Estado, en la cosa pública y en la vida interna de los partidos. La participación en el derecho electoral, es un aspecto de esto. El sufragio está ligado con la doctrina del gobierno del pueblo, con la idea de la democracia indirecta, con la representación política del pueblo por medio de los gobernantes. (Zarini, H. 1998).

Esta reforma traza un reconocimiento del Estado sobre los derechos políticos de las y los jóvenes. Postula y propone una nueva forma de concebir a la juventud. Que tiene que ver, con no partir de la niñez y la juventud, desde las carencias o de ser consideradas personas incompletas y hasta peligrosas que necesitan tutela sino, como actores claves de lo social.

Es la “natalidad” en la esfera política y en la vida pública por parte de los y las jóvenes de 16 y 17 años de edad. Que a su vez, son habitantes de la escuela obligatoria donde confluyen “nuevos y viejos actores de la vida política” cuya relación pedagógica navega entre la autonomía de la vida ciudadana contemporánea y la transmisión de la cultura que proyecta hacia el futuro.

“La natalidad apunta exclusivamente al hecho de inicio (...) De todo recién nacido se espera lo inesperado. (...) Nacer es entrar a formar parte de un mundo que ya existía antes. Es aparecer, hacerse visible por primera vez ante los otros, entrar a formar parte de un mundo común”. (Arendt, H. 2009 p. 18)

➤ *Lo escolar: viejos y nuevos actores políticos.*

La escuela es el espacio y el tiempo, donde las y los jóvenes crean, construyen, reproducen prácticas, significados, suposiciones, valores y creencias en la interacción con los adultos responsables de transmitir la cultura a las nuevas generaciones. Partimos de la idea, como nos dice también Apple, M. (1997) a escuela, no solo es parte de un sistema de distribución, sino también de un sistema de producción. Lo escolar es esa experiencia diaria donde los distintos actores, en la interrelación y tensión de la esfera de la cultura y la política, construyen significado.

“La educación pertenece a la esfera de las acciones del hombre, que son siempre algo distinto de los meros movimientos de la naturaleza. Más aún, en cierto sentido es la práctica social donde las otras prácticas sociales construyen su sentido, intentan legitimarlo, conformarlo, transformarlo, y hasta desecharlo” (Cullen, 2013 p. 13)

La formación de ciudadanos y ciudadanas es uno de los tres fines del nivel de enseñanza secundaria. Y forma parte de la formación común a lo largo de los seis años del nivel. Aunque acordamos con que, la formación ciudadana no se circunscribe a una materia o grupos de materias en específico, el diseño curricular de la provincia de Buenos Aires contempla tiempos, espacios y contenidos. También se proponen algunas políticas, como programas, planes o leyes especiales que buscan la participación estudiantil dentro de la escuela bajo sentidos democráticos y participativos. La formación ciudadana ha sido un mandato histórico de los sistemas escolares pero que ha tomado diferentes formas y fines de acuerdo a la época. (Hillert, F. 1999)

“El debate acerca de la formación del hombre y del ciudadano revela la contraposición entre intereses de la vida pública y de la vida privada, una de cuyas versiones actuales se expresa como defensa del individualismo posmoderno versus defensa del espíritu colectivo y ciudadano”. (Hillert, F. 1999, p. 41)

La promoción y constitución de centros de estudiantes en las escuelas secundarias, la participación política de jóvenes, la estructura curricular de la formación ciudadana, han sido fuente de investigaciones en los últimos años. Por otro lado, con la reforma de la ley de ciudadanía Argentina que, habilita a las y los jóvenes estudiantes de 16 y 17 años edad a participar de la vida política del Estado mediante el voto y la militancia partidaria, se proyecta un escenario que atraviesa la gramática escolar³¹ y a los sujetos que la habitan.

Se trata de una nueva práctica que queda por fuera de tutela de los adultos, donde el poder hacer solo toma significado y traza nuevas relaciones y tensiones. “La acción solo es política si va acompañada de la palabra del discurso. Ello porque en la medida en que siempre percibimos el mundo desde la distinta posición que ocupamos en él, solo podemos experimentarlo como mundo común en el habla” (Arendt, H. 2009). Así, la condición docente, queda situada frente al joven que deja su silencio, en este poder hacer solo, toma libremente su voz y se manifiesta, que lo interpela, lo hace responsable³² y se incorpora a la vida entre los otros.

► *Algunas reflexiones*

Esta ponencia pretende presentar el tema de investigación propuesto en el marco de un trabajo de tesis de maestría, que se encuentra en el proceso de recolección de datos, análisis del material y su estructuración.

Partimos de la premisa, que el reconocimiento de los derechos políticos a las y los jóvenes propone un “nacer” de estos, como sujetos visibles de lo político y en esto, la condición docente, la relación pedagógica y la gramática escolar requiere ser interpelada en la constitución de este nuevo sujeto pedagógico. Pero nos preguntamos ¿Lo escolar ha visibilizado a estos nuevos actores? ¿Estos nuevos actores se han constituido en lo escolar? ¿Lo escolar los ha interpelado en la vida política?

La escuela secundaria ha sido objeto de una serie de reformas que proponen y promueven una vida de lo escolar bajo sentidos democráticos y participativos, que intentan hacer pie, en tensión y disputa con las viejas tradiciones y configuraciones. Ya dijimos que pensamos que se trata de un espacio y de un tiempo, posibles para la transformación.

Pensamos que materializar la política, la democracia, la participación en la escuela, es esa “irrupción” necesaria del presente, entre y para, la transmisión de la cultura de los adultos responsables a las futuras generaciones. Porque en definitiva, las y los jóvenes son sujetos de la vida política contemporánea con posibilidad de acción.

Lo escolar es esa experiencia diaria donde los distintos actores en relación y en tensión; y en la intersección y tensión de las esferas de la cultura y la política, construyen significado.

Desde este marco es que se pretende conocer, reconocer, describir y analizar el sentido que construyen docentes y estudiantes en edad de votar, de y en la escuela secundaria, sobre la esfera de la vida política y el voto joven.

► *Bibliografía*

- » Apple, M. (1997). Educación y Poder. Barcelona: Paidós.
- » Arendt, H. (2009). La Condición Humana. Buenos Aires: Paidós.

31 Instituto Nacional de Formación Docente. (2016) Especialización docente de nivel superior en políticas y programas socioeducativos. MP Clase 2. Buenos Aires: Thisted, S, Fontana, A. “Tyack y Cuban (2001) acuñaron el concepto de gramática escolar para explicar cómo la organización escolar; la división del tiempo, del espacio; la manera de estructurar el conocimiento, de calificar a los estudiantes, las formas de acreditación de los aprendizajes; la relación con escuela y familias, contribuían a sostener una forma de lo escolar que permitía resistir a los cambios que las reformas educativas pretendían imponer”. P. 4

32 Levinas, E. Humanismo del otro hombre, Bs. As.: Siglo XXI, pp. 99/100. “...el sujeto es responsable de su responsabilidad, incapaz de sustraerse a ella sin guardar la huella de su deserción. Es responsabilidad antes de ser intencionalidad

- » Arendt, H (2009). ¿Qué es la política? Buenos Aires: Paidós.
- » Argentina, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2009). Sentidos en torno a la “obligatoriedad” de la educación secundaria. Buenos Aires: Pascual, L. (coord.), Montesino, M., Sinisi, L. & Schoo, S.
- » Argentina, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2011). La transformación del nivel secundario (2006-2009). Buenos Aires: Diríe, C. (coord.), Cappellacci, I., Bottinelli, L., Ginocchio, M., Lara, L.
- » Berger, P., Luckmann, T. (1997) Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. España: Paidós S.
- » Bobbio, N. (1991). El tiempo de los derechos. Madrid: Sistema.
- » Cullen, C. (2009). Entrañas éticas de la identidad docente. Buenos Aires: La Crujía.
- » Cullen, C. (2013). Perfiles éticos-políticos de la educación. Buenos Aires: Paidós.
- » Díaz, R; Guber, R.; Sorter, M. & Visacovsky, S. (1986). La Producción de Sentido: un aspecto de la construcción de las relaciones sociales. Nueva antropología, vol. IX, núm. 31, 103-126.
- » Freire, P. (2002). Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI
- » Guber, R. (2005). El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo, Buenos Aires: Paidós.
- » Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, M. (2010) Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.
- » Hillert, F. (1999). Educación, ciudadanía y democracia. Buenos Aires: Tesis 11.
- » Kusch, R. (1978). Esbozo de una antropología filosófica americana. Buenos Aires: Castañeda.
- » Laclau, E. (2015). Política e ideología en la teoría marxista. España: Siglo XXI.
- » Martínez Bonafe, J. (2003). La ciudadanía democrática en la escuela: memoria de una investigación. En J, Martínez Bonafe, (Comp.), Ciudadanía, poder y educación (pp.57-88). Barcelona: Grao.
- » Núñez, P. (2010). Política y poder en la escuela media. La socialización política juvenil en el espacio escolar (Tesis de doctorado). Bs As: Universidad Nacional de General Sarmiento-IDES.
- » Rigal, L. (2004) El sentido de educar. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- » Sautú, R, Boniolo, P; Dalle, P & Elbert R. (2010) Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Bs. As.: Prometeo.
- » Williams, R. (2009) Marxismo y Literatura. Buenos Aires: Las Cuarenta.
- » Zarini, H. (1998) Constitución Argentina” comentada y concordada. Texto según la reforma de 1994. Buenos Aires: Astréa.

¿Qué nos pasa a los y las docentes con la sexualidad?: Implicancias de la reflexión sobre sí, en el marco de una capacitación docente sobre Educación Sexual Integral

Gamba, Carolina / FLACSO - carogba@hotmail.com

Eje: Problemáticas socio-culturales en las instituciones educativas.

» Palabras claves: Emociones; experiencia; sexualidad; formación docente.

► Resumen:

Durante el año 2015 el Programa Nacional de Educación Sexual Integral dependiente del Ministerio de Educación de Nación realizó una capacitación masiva presencial sobre educación sexual denominada “La ESI es parte de la vida es parte de la escuela”, para directivos/as y equipos docentes de escuelas de nivel primario e inicial en la provincia de Buenos Aires. Según sus responsables el principal objetivo de la misma es “movilizar prejuicios” y “sensibilizar” (Ministerio de Educación de Nación, 2015:11) a los y las docentes sobre la educación sexual integral, desde un enfoque de derechos. Este trabajo explora esta “movilización de prejuicios” y “sensibilización” en docentes del distrito de Ezeiza a través del análisis del contenido de 250 cartas que ellos y ellas escribieron como parte de un ejercicio de reflexión final sobre lo vivenciado en la capacitación.

El interés se centra en los sentidos y emociones que emergen de las narrativas epistolares y la intersección entre los aspectos vinculados a las “estructuras personales” sus avances y retrocesos en los controles emotivos y de la experiencia, y su relación con las modificaciones en las “estructuras sociales” (Elias, 2009).

A partir de esta indagación se encontraron elementos para analizar el control de las emociones morales, que pueden ser facilitadores para la formación docente significativa sobre educación sexual integral, desde una mirada que considere sus experiencias subjetivas y su entrelazamiento con las prácticas educativas.

► Tema y problema

En el año 2006 se sanciona en Argentina la Ley Nacional N° 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI) y en 2008 se crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, organismo encargado de desarrollar las líneas de acción para su cumplimiento efectivo. La ley establece la obligatoriedad de contenidos sobre sexualidad de manera integral y con enfoque de derechos, en todas las escuelas –de gestión estatal y privada–, desde el nivel inicial, primario, secundario hasta el terciario no universitario y de manera transversal es decir: incluidas en la currícula de todas las materias así como en los espacios extra-áulicos que se habitan en la escuela.

Su contexto de emergencia tiene como antecedentes una serie de legislaciones nacionales e internacionales que, desde los años 90’ en adelante, fueron marcando avances respecto a los derechos sexuales y reproductivos, derechos de las mujeres, de la diversidad sexual y de los niños, las niñas y adolescentes.³³ Asimismo, se articula fuertemente con los principios esgrimidos en la Ley Nacional de

33. En nuestro país éstos avances se cristalizaron en las siguientes legislaciones: Ley 25.673, de creación del Programa Nacional de Salud

Educación N° 26.206 en lo que respecta a la centralidad de los educandos como sujetos de derecho, acoplado en el discurso de la inclusión y la calidad educativa.

Los lineamientos curriculares de educación sexual integral acordados en 2008 por el Consejo Federal de Educación³⁴, se basan en la comprensión de la sexualidad como “una dimensión fundamental del hecho de ser humano (...) que se expresa en forma de pensamiento, fantasías, deseo, creencias, actitudes, valores actividades, prácticas, roles y relaciones, y es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socio-económicos, culturales, éticos, y religiosos o espirituales” (OMS, 2000 en Marina, 2010:11).

Esta definición, amplía la concepción de la sexualidad limitada a la genitalidad y la reproducción que predomina históricamente en la sociedad y específicamente en la escuela. Sobre este aspecto existe variada bibliografía en la cual se evidencia la configuración del “discurso médico-biologicista” (centrado en la prevención de la enfermedades de transmisión sexual y de embarazo) y sus implicancias en el ámbito educativo (Morgade, 2006; Morgade, et al. 2011).

Transcurridos 10 años de la sanción de la Ley ESI, habitar la sexualidad en la escuela de un modo integral enfrenta un momento bisagra entre el horizonte de intervención que otorga la ley nacional como política pública y el rol de los/as docentes a quienes se exige una mediación reflexiva de sus prácticas sobre sexualidad, es decir, sobre los modos de hacer y pensar las sexualidades, como punto de partida para la cristalización de estos principios en prácticas áulicas.

En este contexto, durante el año 2015 el Programa Nacional de Educación Sexual Integral en articulación con la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, organizó capacitaciones masivas y presenciales sobre educación sexual integral, destinadas a equipos de conducción y a docentes, de escuelas de nivel primario e inicial, de gestión estatal y privada.

Las capacitaciones se llevaron a cabo a través de un dispositivo denominado “Jornadas de Formación institucional en Educación Sexual Integral: Es parte de la vida es parte de la escuela” que se replicó en las 25 regiones educativas de Buenos Aires y se implementa desde el 2012 en distintas provincias del país. Consiste de tres jornadas presenciales: dos días intensivos con una duración de 8 horas cada uno y, luego, un encuentro de 4 horas en el cual se ponen en común las planificaciones de la jornada institucional sobre ESI que se implementará en cada institución. Participan 4 o 5 representantes del equipo directivo y docentes por cada escuela convocada (alrededor de 10 escuelas) lo cual configura encuentros de aproximadamente 50 personas.

Existe un acuerdo general, tanto en el discurso académico³⁵ como en el de la ley sobre que “las resistencias, los temores e incertidumbres que genera la implementación de la ESI no son iguales a los experimentados frente a una actualización curricular en matemática o en literatura” (Ministerio de Educación de la Nación, 2015:11). En efecto, según los responsables de la capacitación uno de los principales objetivos de la misma es “posibilitar procesos de reflexión sobre el propio posicionamiento acerca de la sexualidad y de la educación sexual” (2015:10).

Trasmitir información sobre sexualidad se imbrica con un discurso moral, es decir, “con un conjunto de valores y de reglas de acción que se proponen a los individuos y a los grupos por medio de aparatos prescriptivos diversos, como pueden serlo la familia, las instituciones educativas, etc.” (Foucault, 2013:31) y supone la disputa por los sentidos que los actores otorgan no sólo a las representaciones sobre las sexualidades en la escuela, sino a la construcción de sus propias sexualidades.

Por eso, desde el Ministerio de Educación de la Nación se afirma que , “trabajar la ESI implica una movilización personal institucional profunda, implica poner sobre la mesa conocimientos, puntos de vista, creencias y también tabúes y representaciones muy arraigados socialmente, y que es preciso

Sexual y Procreación Responsable; Ley 23.849, de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño; Ley 23.179, de Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, que cuentan con rango constitucional; Ley 26.061, de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y las leyes generales de educación de la Nación. Posteriormente se incluye la Ley Nacional N° 26485 para Prevenir, Sancionar y Erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en los que se desarrollan sus relaciones interpersonales; la Ley N°26618 que modifica el Código Civil y permite el matrimonio entre personas del mismo sexo y la Ley Nacional N° 26743 de Identidad de género.

34. Para profundizar en el debate de ideas respecto a los lineamientos curriculares de Educación Sexual Integral VER: Wainerman, Di Virgilio, Chami, 2008.

35. Por mencionar algunas referencias en este sentido: Valeria Flores (2007) señala que “es imprescindible una profunda reflexión sobre la propia sexualidad, dada la construcción de la identidad docente como madre educadora” (en Diaz Villa, 2011: p.81). En coincidencia Faur (2007) afirma que “es necesario que los adultos nos ubiquemos también en una situación de continuo aprendizaje, que podamos revisar y valorar críticamente los sentimientos y pensamientos que habitualmente tenemos respecto de la sexualidad”.

poner en movimiento y, en muchos casos, modificar” (2015:11).

En esta dimensión nos detendremos con el objetivo de indagar en la movilización personal-institucional acaecida en los docentes de nivel primario e inicial que participaron en el dispositivo de capacitación masiva presencial sobre educación sexual integral en el distrito de Ezeiza³⁶.

► *Objetivos y pregunta de investigación*

Este trabajo explora esta “movilización de prejuicios” y “sensibilización” en docentes del distrito de Ezeiza a través del análisis de 250 cartas que se escribieron como parte de un ejercicio de reflexión final sobre lo vivenciado en la capacitación.

El interés se centra en los sentidos y emociones que emergen de las narrativas epistolares y la intersección entre los aspectos vinculados a las “estructuras personales”, sus avances y retrocesos en los controles emotivos y de la experiencia, y su relación con las modificaciones en las “estructuras sociales” (Elias, 2009).

A partir de esta indagación se buscan elementos que den cuenta de facilitadores para la implementación de la educación sexual integral en la escuela en el marco de la formación docente, desde una mirada que considere las experiencias microsociales de los/as docentes y su entrelazamiento con las prácticas educativas.

► *Relevancia de la investigación:*

Desde los materiales elaborados por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral se destaca la “reflexión sobre nosotros mismos” como la primera puerta de entrada a la ESI para ingresar a la escuela: “empezar por lo que nos pasa como docentes con la educación sexual” (Marina, 2010:16).

En este llamado a pensar lo que nos pasa como “docentes” existe una invitación ineludible a la revisión personal de las sexualidades, más allá del marco profesional al que se limita la acción. Pues, toda sociedad educa sexualmente a sus miembros como parte de los procesos de socialización desplegados durante los múltiples aprendizajes sociales, que se producen por el hecho de vivir inmersos en una cultura y “los docentes actúan de acuerdo a sus creencias y a los mecanismos adquiridos culturalmente por vía de la socialización” (Gimeno Sacristán, 1997: 107 en Alliaud 1998).

La Ley E.S.I se configura entonces, no tanto en función de la falta de educación sexual en las escuelas y su consecuente demanda y/o necesidad, sino más bien alrededor de la dispersión de sus prácticas. En palabras de Foucault, lo que marca la ley es la elaboración de un discurso verdadero, que al menos, en parte, decide, transmite, promueve efectos de poder y organiza de modo coherente saberes, reglas y prácticas (2001: 33-48) en este caso, sobre sexualidad integral en el campo escolar (y fuera de él), a tono con los procesos político sociales y culturales de avance respecto a los derechos sexuales y reproductivos antes mencionados.

Con este fin, el Ministerio de Educación realiza acciones de seguimiento y evaluación de los resultados del dispositivo de capacitación para rastrear las transformaciones en las representaciones y prejuicios sobre sexualidad de los/as educadores/as participantes³⁷ y en especial, la incorporación del discurso sobre educación sexual integral en planificaciones y proyectos institucionales educativos.

Sin embargo, no se analizan en profundidad las emociones movilizadas por el dispositivo de capacitación desde una mirada que considere las psicológicas individuales –“estructuras personales”- sus avances y retrocesos en los controles emotivos y de la experiencia, y su relación con las modificaciones en las estructuras sociales, es decir “las composiciones que constituyen muchos individuos interdependientes” (Elias, 2009: 33).

Este trabajo se propone explorar las marcas que el dispositivo podría tener en las experiencias de

36. Esta ponencia se realiza en el marco de la elaboración de mi tesis de maestría (FLACSO) y presenta los hallazgos preliminares que se profundizarán mediante el análisis de entrevistas en profundidad realizadas a docentes participantes del dispositivo de capacitación.

37. Nos referimos a los informes recientes realizados por el Ministerio de Educación en articulación con la Universidad de Salta (2015) “Evaluación de acciones de capacitación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral y el elaborado por el Ministerio de Educación de la Nación (2015) Educación sexual integral en la Argentina: voces desde la escuela.

vida de las mujeres y varones que pasaron por la capacitación, analizar las intersecciones entre las biografías personales y profesionales e identificar transformaciones subjetivas ligadas a determinados significados y emociones respecto a sus sexualidades y sus consecuencias en la interiorización de la educación sexual integral como norma en el ámbito escolar.

► *Tipo de diseño y metodología utilizada*

Para distinguir esta trama, se analizó el contenido de 250 cartas recolectadas durante 6 instancias de capacitación en las que participaron equipos directivos y docentes de 84 escuelas de nivel inicial y primario, de gestión estatal y privada del distrito de Ezeiza³⁸.

La escritura de las cartas se es un ejercicio de reflexión/evaluación dentro del dispositivo y se realiza al finalizar el segundo día intensivo de capacitación. La consigna es escribir una carta a un/a colega relatando lo experimentado/vivenciado durante las dos jornadas: ¿Qué aprendieron? ¿Qué sintieron? ¿Qué no les gusto?. Así, la carta funciona como un dispositivo de evaluación de la capacitación, socialización de la capacitación por fuera de ella y reflexividad docente.

Cabe aclarar que asumí en estas instancias un rol de docente-investigadora ya que cumplí tareas de coordinación del dispositivo, lo que me permitió realizar observaciones participantes durante todo el contexto de producción de las cartas. Por tanto el análisis del contenido de los mensajes se realizó en relación con el contexto de los datos y se justificó en función de éste.

La particularidad de la unidad de análisis escogida es que el género epistolar nos permite captar el proceso de producción de significado en el que se reproduce la experiencia vivida mediatizada por el lenguaje con la intención de que un destinatario íntimo, pero ausente, sea interpelado (Violi, 1987 en Hintze & Zandanel, 2012).

Al decir de Foucault (1990) “la escritura epistolar”, en tanto “escritura de sí”, es capaz de dejar al descubierto al uno ante la mirada del otro. El discurso constituye, por tanto, “una cierta manera de manifestarse ante sí y ante los demás” (en Hintze & Zandanel 2012:16). En este proceso de escritura de sí, se distingue un nudo problemático que es interesante desentrañar para dar cuenta de las implicancias de impeler a la reflexión sobre sí de los y las docentes, como condición para la concreción de un cambio en las formas de decir y hacer sobre sexualidad en la escuela.

Pues, la articulación sexualidad y escuela vincula a las tecnologías de dominación de los demás y a aquellas referidas al cuidado de sí, en términos de Foucault, las *tecnologías del yo* “permiten a los individuos efectuar por cuenta propia o con la ayuda de otros cierto número de operaciones sobre su cuerpo, alma, pensamientos, conductas, cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismo” (1991:48) con alguna finalidad específica.

► *Avances de la investigación*

1-Sobre la experiencia:

Un primer eje de análisis que se desprende del examen de las cartas es la recurrencia a la mención del dispositivo de capacitación en términos de “experiencia”: *“maravillosa experiencia que acabo de vivir”, “me he sentido muy cómoda al vivir esta experiencia”, “espero que esta experiencia vivida se transforme en posibilidad”*.

Así, este dispositivo de capacitación docente, logra situarse en el umbral entre la teoría y la práctica, entre el pensar y el hacer. Siguiendo a Larrosa (2006) la experiencia es “eso que me pasa” y como tal, no es casual que se articule con “la vivencia”, pues la finitud y contingencia de la experiencia es un acontecimiento que nos sucede e interrumpe, penetra en el cuerpo y las emociones y así nos

38. La utilización de las cartas como unidad de análisis se informó a los y las docentes previamente a que ellos/as las entregarán a las coordinadoras de la capacitación. Asimismo, durante la tercera jornada del dispositivo las capacitadoras devolvieron las misivas a sus autores/as.

transforma.

Uno de los componentes más destacado en las cartas como disparador de la experiencia, es la dinámica denominada las “Cuatro Esquinas”. Una docente la describe de este modo: *“Un grupo de personas que van caminando y hay cuatro cárteles “nunca, siempre, a veces y casi siempre”, ponéle... algo así. Y bueno el que guiaba hacía parar al grupo y le hacía una pregunta relacionada con cualquier cosa por ahí. Particularmente me hizo pensar mucho y que no soy tan diferente a otros, que pensamos muchas cosas en común. Una de las preguntas fue: “¿alguien en nuestra niñez nos habló de sexualidad?” y la mayoría coincidimos con el nunca (tiene que ver con nuestra generación) y otra ¿si nos sentíamos discriminados por nuestra condición sexual? ¿Si decimos lo que pensamos, sentimos? ¿si nos cuidamos?”*

Además de las evidencias acerca de la potencialidad de trabajar con este tipo de dinámicas, más aún en lo relativo a contenidos sobre sexualidad integral³⁹, es interesante distinguir aquí que esta instancia es parte de una política pública estatal de formación inicial. En este sentido, los y las docentes lo rescatan como una oportunidad valiosa despegarse (al menos momentáneamente) de la tradición pedagógica que encorseta las experiencias en el formato seriado del contenido escolar, plausible de ser expuesto con objetividad y de manera homogénea: *“pensé que sería teórico y aburrido, pero fue práctico y divertido” “fue novedoso con una dinámica atípica. Vimos como reaccionábamos todos ante estos temas”*

La referencia a días “muy movilizantes” aparece de modo reiterado en las cartas junto con la recuperación del juego como estrategia que predispone a este acontecimiento. Un “poner en juego” que supone la entrega confiada a la incertidumbre: *“juegos que me permiten tomar conciencia de mi tarea” “Los adultos nos olvidamos de que también podemos jugar y sonreír” “participé de juegos que pusieron en juego nuestros sentimientos, prejuicios” “A través de los juegos pude pensarme en mi historia” “los juegos nos permitieron vivenciar distintos aspectos de la ESI”*

Pero esta instancia de experiencial, convive con “la bajada de contenidos sobre ESI” que orbita durante las capacitaciones, pues el abordaje de un tema “tabú” es fuertemente aquietado con la presentación de actividades y secuencias didácticas prediseñadas para trabajar en el aula y es altamente valorado por los y las docentes: *“Me voy con herramientas para abordar este tema en la escuela” “nos dan herramientas para resolver la problemática” “te da técnicas para usar con los niños y los padres”*

De un lado, la experiencia como “la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud, la vida...” (Larrosa, 2006:110). Del otro, posterior a la interrupción del “no saber”, la necesidad de racionalizar, tematizar, “conformar una mirada pedagógica sobre la sexualidad (...) cuando pasa a ser considerada como un contenido curricular, asentado en objetivos claros, pertinentes, factibles y evaluables” (Ministerio de Educación de Nación, 2015:87). El retorno a un discurso que al iluminarlo, se opaca.

Más allá de este contrapunto, que es interesante profundizar, es destacable la posibilidad a la movilización que abre la incorporación de espacios vivenciales en las capacitaciones de formación docente como bienvenida a las emociones que marcan las biografías personales y escolares, históricamente ausentes en la formación de maestros y maestras (Alliaud, 1997). Así lo expresa una docente: *“A diferencia de otras capacitaciones, ésta, además de incorporar conocimientos, discernir dudas y compartir experiencias me permitió, relajarme, divertirme y romper algunos prejuicios. Nos permitió relacionarnos con otros e interactuar”*.

2-Sobre las emociones:

El análisis de las emociones resulta clave por su carácter sociocultural y su papel fundamental en la reproducción, sostenimiento o modificación de las estructuras sociales. Las emociones constituyen textos lingüísticos que encierran un concepto del cual hacemos uso para dar sentido a lo que sentimos y justificar por qué actuamos como actuamos; nos valemos de las emociones para comunicación y dar sentido a la interacción (Zamora, en Scribano & Liseder, 2010: 21)

En las cartas docentes, las emociones que protagonizan los relatos son la culpa, el pudor y el temor vinculado al tabú. Éstas son emociones donde la experiencia está vinculada a evaluaciones y juicios y por eso son llamadas “emociones morales” (2010:18). Se puede considerar como en las

39. Entre otros se destaca el texto de Greco & Entin que relata una experiencia de Teatro Foro (en Morgade & Alonso, 2008)

misivas estas aparecen vinculadas a la sexualidad:

“Me ayudó a perder el miedo” “me quitó el miedo” “Siento un alivio, respecto a las dudas y miedos que tenía” “Antes sentía pudor o temor por trabajar estos temas porque no sabía cómo hacerlo” “fue muy valioso me ayudó a equilibrar mis pensamientos y temores” “pensé que me iba a avergonzar a hacer sentir incómoda”

Es interesante identificar cómo en estas frases, el miedo, identificado con una emoción ligada a lo irracional e incontrolable, se instala como miedo a la degradación social (Elias, 2009) por a la prohibición que pesa sobre el discurso de la sexualidad y la posible sanción social que conlleva infringir esa regla: “de eso no se habla”.

“¿si hablo de esto qué pensarán los padres?” “Sentir que no es un tema tabú y que de eso no se habla”

En los avances de esta frontera se observa la grieta que marca el antes y el después de la capacitación. Esta temporalidad se entrelaza con el principio de reflexividad propio de la experiencia, que supone un ir y venir, un movimiento de ida, de salida de sí al encuentro con el acontecimiento y una vuelta a mí, donde la experiencia tuvo efectos en lo que somos y pensamos (Larrosa, 2006).

La intencionalidad de la capacitación respecto a la movilización de emociones morales tiene, en principio, efectos notables a corto plazo. El interés en moldear el pensamiento práctico de los y las docentes aprendido en la propia experiencia captó la necesidad de vincular la formación “formal” de la “informal”, con el propósito de movilizar los esquemas de acción aprendidos que construyen un modelo interno o matriz con lo real (Quiroga 1985 en Alliaud, 1998) o, en otros términos un *habitus*: “sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, generadores y organizadores de representaciones y prácticas” (Bourdieu, 1991: 92) que influye fuertemente en los estilos y estrategias de enseñanza (Alliaud 1998).

“Surgieron un montón de cosas personales, tabúes, creencias de nuestras propias experiencias. “Hoy me doy cuenta que inconscientemente estoy repitiendo esas actitudes de mis padres con mis alumnos”. “Me hicieron replantear varios conceptos con los que me crie, crecí y con los que he formado alumnos”.

Además de esta implicancias en las consideraciones sobre la tarea de enseñar, nos interesa destacar, en esta oportunidad, los efectos de esta movilización en las estructuras personales y las relaciones micro-sociales de la vida cotidiana, para dar cuenta de su conexión con las estructuras sociales en las que se ubica la práctica docente.

En este sentido, se observa con regularidad en las cartas replanteos sobre la crianza de los hijos/as sumados a la enseñanza escolar. En ocasiones, instalando la primera como posibilitadora de la segunda:

“Me dio las herramientas necesarias para poder hablar con mi hijo” “me sirvió para trabajar en el ámbito del jardín y más con mi hija que está creciendo” “Estos encuentros me sirvieron no solo desde el lugar de maestra sino como mamá no quisiera que mi hijo viva lo mismo que yo” “Puedo cambiar desde mi propio hogar la forma de ver las cosas (rol de madre) y llevarlo a la práctica desde el rol docente” “Me hizo reflexionar como mamá sobre todas las herramientas que tengo en mis manos para brindarles a mis hijos”

En esta red de observaciones sobre la sexualidad, la escuela (re)asume la función de *policía del sexo* en términos de Foucault (2012). Es decir, policía no en rigor de su prohibición sino en rigor de la necesidad de reglamentar la sexualidad mediante discursos útiles y públicos. En este punto, se evidencia que las condiciones de posibilidad para el despliegue de estos discursos, se imbrica con interacciones micro-sociales, nexos interpersonales, a través de los cuales las relaciones macrosociales, tienen efectos performativos en las formas de crianza y las relaciones intrafamiliares (Elias, 2009:24).

Asimismo, se distinguen reflejos sobre las *composiciones sociales* (2009) ya que los y las docentes interpelan a los destinatarios de sus cartas (colegas, amigos/as, familiares) a movilizar sus emociones morales respecto a la sexualidad, en un movimiento que vuelve a considerar el salir y volver a sí

mismo, característicos de la experiencia y la escritura epistolar:

“Quiero compartir con vos esta experiencia ya que por ahí te genera cierta timidez hablar de estos temas” “Hoy te puedo ayudar a vos que nos docente a trabajar esas dudas que te plantean tus nenas” “te escribo a vos porque tenés hijos y se de tus miedos y preocupaciones”

Según Elias, “la vergüenza alcanza su configuración específica en el hecho de quién la padece está haciendo o piensa hacer algo que lo obliga a incurrir en contradicción con las personas a las que se encuentra unido de una u otra forma y consigo mismo, con el sector de su conciencia mediante el que se auto-controla” (2009: 594).

En este sentido, se nota como en las cartas los y las docentes (se) alientan a extender ese umbral de vergüenza ante un incremento de la prudencia y la previsión que se traduce en “brindar herramientas” a los niños, niñas y adolescentes y a la coacción externa de la ley que obliga y ampara: *“me siento sumamente respaldada por el marco legal. Como profesional brindar las herramientas a mis alumnos para crecer sanos”*.

➤ Reflexiones preliminares...

Este esquema de relaciones entrelazadas entre la transmisión educativa, las sensibilidades y moralidades nos habilita a pensar la complejidad que reviste la implementación de la educación sexual integral, más allá y/o más acá de la obligatoriedad que enuncia la ley. En efecto, trae a examen las contradicciones latentes de que la sexualidad se traduzca en un “tema escolar” y se reduzca así de modo sustantivo, lo que es experiencia. Pero también, ilumina la posibilidad de nuevas relaciones, que nos empuja a la pregunta y al cuestionamiento.

Habilitar un conocimiento que moviliza, que surge de circunstancias y acciones que tuvieron contenido afectivo o relevancia emocional y “experiencial” para el individuo es oportuno para conjugar elementos comunes que se integran a la práctica educativa:

“siempre es necesario tener momentos de reflexión y compartir con el otro las experiencias vividas en diferentes instituciones”; “escuchar experiencias de otros colegas y que a veces uno cree que solo le puede pasar a uno”; “Me he sacado muchas dudas y miedos que he tenido en carrera docente”.

Asimismo, la “reflexión sobre uno mismo” como puerta de entrada de la ESI, proyecta la apertura del discurso de la sexualidad integral más que en la escuela (al menos en principio) en las estructuras personales (psicosociales) de quienes pasaron por la experiencia de capacitación que lo incorporan como una responsabilidad ética: *“Si querés que algo cambie, empezemos por nosotros” “El cambio comienza en nosotros” “podemos ser parte de los pequeños grandes cambios”*.

A modo de síntesis, este avance de resultados, que forma parte de mi tesis de maestría en proceso de elaboración, manifiesta cómo el curso de las transformaciones sobre el discurso de la sexualidad y su cristalización en la Ley de Educación Sexual Integral, implica cambios en la regulación de las emociones individuales por medio de coerciones internas o externas y con ellas en, cierta medida, en las estructuras sociales (Elias, 2009:29).

Además, afirma la importancia de considerar dispositivos educativos en los cuáles acontezca la experiencia, a partir de la puesta en práctica de dinámicas que movilicen las emociones, por el papel clave que éstas tienen en los procesos de (re)socialización como forma de control y también de posibles resistencias, es decir, por su potencia para transformar modos de hacer y pensar.

➤ Bibliografía

- » Alliaud, A. (1998) “El maestro que aprende” *Rev. Ensayos y Experiencias* N° 23, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- » Bernstein, B. (1988): „Acerca de la clasificación y del marco del conocimiento educativo“ en *Clases, códigos y*

- control. Volumen 2. Hacia una teoría de las transmisiones educativas. Madrid.
- » Diaz Villa (2011) "En la escuela no tenemos la confianza" en Morgade (comp.) *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*, Buenos Aires, La Crujía.
 - » Elias, N. (2009) *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, Fondo de Cultura Económica, México
 - » Faur, E (2007) "La educación en sexualidad" en *Revista El Monitor*, Número 11, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro11/dossier1.htm>
 - » Foucault, M (1991) *La hermenéutica del sujeto*, Ediciones de La Piqueta.
 - » Foucault, M. (2001) *Defender la sociedad. Curso en el Collage de France (1975-1976)*, Bs. As., FCE, pp. 33-48.
 - » Foucault, M (2013) *Historia de la sexualidad: El uso de los placeres*. Tomo 2. Buenos Aires, Siglo XXI
 - » Greco, B.& Entin C. (2008) "La información no alcanza para el cuidado. Una experiencia de teatro-foro en la formación docente" en Morgade, G. & Alonso, G. (Comps.) *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia*, Buenos Aires, Paidós.
 - » Hintze & Zandanel (2012) "Algunas nociones sobre el género epistolar a propósito de las cartas de Francisco Romero" en *Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, v. 29, 2012, p. 13 a 33.
 - » Larrosa, J. (2006) "Sobre la experiencia" en *Aloma: revista de psicología, ciencias de l'educació i de l'esport Blanquerna*, N° 19.
 - » Marina, M. (2010) Educación Sexual Integral para la educación inicial: contenidos y propuestas para las salas, Buenos Aires, Ministerio de Educación de Nación.
 - » Ministerio de Educación de la Nación (2015) *Educación sexual integral en la Argentina: voces desde la escuela*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
 - » Morgade, G.; Baez J.; Zattara S.; Diaz Villa G. (2011) "Pedagogías, teorías de género y tradiciones en educación sexual" en Morgade (comp.) *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*, Buenos Aires, La Crujía.
 - » Morgade, G. (2006) Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media" *Revista del instituto de investigaciones en ciencias de la educación*, N° 24, IICE, Buenos Aires, pp. 27-33.
 - » Universidad Nacional de Salta (2015) *Evaluación de acciones de capacitación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. Disponible en: <http://esi.educ.ar/wp-content/uploads/2016/04/ESI-Informe-UNSA-final-2-1.pdf>
 - » Zamora, R. (2010) "La sociología de las emociones como campo disciplinario. Interacciones y estructuras sociales" en Scribano, A. & Lisederó, P. (Comps.) *Sensibilidades en juego: Miradas múltiples desde los estudios sociales de los cuerpos y las emociones*, Córdoba, CEA-CONICET

TENSIONES ENTRE LO DICHO Y LO HECHO; NORMATIVA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA Y PRÁCTICA ÁULICA EN EL NIVEL EDUCATIVO SECUNDARIO

Gómez, Nerina / *n.eri09@hotmail.com*

Toledo, Gabriela A. / *ga_toledo@hotmail.com*

Universidad Nacional de Quilmes

Eje temático: *PROBLEMÁTICAS SOCIO-CULTURALES EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS*

» *Palabras clave: Educación-Inclusión-Discapacidad-Normativas-Nivel secundario*

► Resumen

El presente trabajo se constituye dentro del Proyecto de investigación: “Educación de estudiantes con discapacidad en el nivel secundario. Estrategias institucionales entre la ‘Educación Común’ y la ‘Educación Especial’”, que desarrolla la UNQ en el marco del Programa de Investigación: Discursos, prácticas e instituciones escolares” (Dir. Baquero).

El objetivo de la indagación es conocer y documentar prácticas inclusivas orientadas a la educación de jóvenes y adolescentes con discapacidad, que asisten a escuelas públicas de gestión estatal y privada, en la región educativa N°4 de la provincia de Buenos Aires, en el nivel secundario.

El marco normativo conformado por la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) así como la Declaración de los Derechos del Niño (ONU, 1959) y la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) declaran la igualdad de todos los hombres en cuanto a sus derechos sin distinciones de ningún tipo y el derecho de todos los niños de tener acceso a la educación. En 2008 la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, es ratificada por Argentina mediante Ley 26.378; es una norma universal y se constituye como tratado de derechos humanos; su objetivo es asegurar que se garanticen los derechos de todas las personas con discapacidad.

En el encuadre de estos discursos legales, el presente trabajo pretende analizar: 1) el panorama actual en el ámbito de la educación secundaria con respecto a la situación cotidiana de los alumnos e instituciones en relación con estos principios fundamentales y con la normativa nacional e internacional vigente; 2) las estrategias desplegadas por las instituciones educativas y docentes en torno a las trayectorias educativas de los estudiantes ‘con discapacidad’.

Se trata de un estudio de carácter exploratorio, original y necesario en el marco de la situación actual del sistema educativo argentino y las políticas de inclusión que lo organizan.

► Introducción

En correspondencia con el Proyecto de investigación: “Educación de estudiantes con discapacidad en el nivel secundario. Estrategias institucionales entre la ‘Educación Común’ y la ‘Educación Especial’”, que desarrolla la UNQ en el marco del Programa de Investigación: Discursos, prácticas e instituciones escolares” (Dir. Baquero), como así también con la Ley de Educación Nacional N° 26.206, aprobada por el Congreso de la Nación el 14 de Diciembre de 2006, se considera que la inclusión social de las Personas con Discapacidad (en adelante, PCD) en las escuelas de educación común es una problemática central.

En este marco, el presente trabajo busca compartir los resultados parciales de las indagaciones que nos encontramos realizando con el propósito principal de conocer y documentar prácticas inclusivas en el sistema educativo orientadas a la educación de jóvenes y adolescentes con discapacidad, que asisten a escuelas públicas de gestión estatal y privada, en la región educativa N°4 de la provincia de Buenos Aires, en el nivel secundario.

Si bien el foco del trabajo de investigación, antes mencionado, se ubica en la observación de las condiciones y estrategias que utilizan las instituciones escolares y sus docentes para abordar la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en escuelas secundarias ‘comunes’ que garantizan el derecho a la educación, en una primera etapa durante el desarrollo del trabajo de campo y con las primeras entrevistas analizadas en profundidad, se pudo advertir que una parte significativa de los/as docentes entrevistados/as hacían referencia principalmente a los obstáculos y tensiones a las que deben hacer frente para trabajar en pos de la inclusión escolar.

Por tal motivo, ampliando nuestra perspectiva, nos interesa poner en cuestión cuáles son los alcances y límites de las estrategias institucionales y pedagógicas para la inclusión de estudiantes con discapacidad. Para una mayor comprensión comenzaremos por conceptualizar algunos términos y por observar la normativa referida a la educación de las personas con discapacidad que rige en Argentina, considerando las diferentes modificaciones históricas ocurridas en torno a la definición de discapacidad que dieron lugar a dicho marco legal.

Posteriormente, nos proponemos hacer referencia a las voces de quienes participan cotidianamente en las instituciones educativas, exponiendo algunas cuestiones que se ponen en juego al intentar hacer efectivo el derecho a la educación, desde una perspectiva inclusiva.

Por último realizaremos algunas reflexiones a la luz de una primera lectura teórica que puede hacerse de los registros de entrevistas logradas.

► *La educación de las personas con discapacidad. Entre la integración escolar y la educación inclusiva.*

En la actualidad, tanto en el ámbito educativo como en muchos otros, suele escucharse hablar sobre inclusión e integración como si estos conceptos fueran sinónimos. En el marco del presente trabajo nos interesa conceptualizar ambos términos, ya que resulta de interés, para comprender por qué nuestra Ley de Educación (26.206) promueve una educación inclusiva.

Haciendo un breve recorrido histórico, encontramos que la definición de “persona con discapacidad” llega al presente luego de varias modificaciones en su concepción, variando de modo relacionado, el tipo de educación asignada, pensada para este colectivo. Por lo aquí expuesto, nos interesa destacar que los distintos paradigmas con los que se interpreta la discapacidad (Palacios, 2008) se corresponden con diferentes orientaciones sobre la educación de las personas con discapacidad. Inicialmente hubo desatención y marginación (modelo de prescindencia), luego se crearon centros y escuelas de educación especial que generaron aislamiento y segregación (modelo rehabilitador) y finalmente surgió el concepto de normalización e integración de las personas en el ambiente menos restrictivo posible, o lo que, con posterioridad, dio lugar al concepto de educación inclusiva (modelo social) (Muslera, 2008).

La educación especial, en su momento, significó el reconocimiento de la posibilidad de educar a la PCD, la necesidad de utilizar procedimientos especiales para mejorar los aprendizajes, y, simultáneamente, el aislamiento de los alumnos respecto de las pautas sociales y culturales generales (Muslera, 2008). Ligada a esta propuesta pedagógica encontramos la definición de Necesidades Educativas Especiales (NEE), que constituyó un constructo pedagógico enfocado en el curriculum y las dificultades de aprendizaje que podía presentar cualquier alumno, comenzando a cuestionar la mirada recortada sobre los diagnósticos médicos y/o psicológicos. Dicho concepto hace referencia a que todo alumno puede requerir en algún momento (independientemente de tener o no alguna discapacidad) ayudas que habitualmente no se encuentran contempladas en el ámbito escolar para posibilitar el aprendizaje (MEN, 1998).

De este modo, en los inicios del siglo XIX, las categorías del modelo médico fueron útiles para definir a las personas con discapacidad como individuos enfermos y/o peligrosos, necesitados de

atención institucionalizada, de profesionales especialistas, con el fin de lograr su “normalización”, desde una visión patologizada y patologizante guiada por este determinismo biológico, suponiendo la existencia de un orden corporal legítimo y hegemónico que defina la “normalidad”. Con este sustento se configura un modelo psicopedagógico de educación, para “atender” las necesidades de los alumnos con discapacidad en el circuito diferenciado de Educación Especial. Este modelo médico-rehabilitador pone el acento en los impedimentos, limitaciones, dificultades de los alumnos, observando a la discapacidad como un problema constitutivo del sujeto, que le imposibilita la adaptación a las actividades que se desarrollan en la escuela común, por lo que debe ser derivado a una institución terapéutico-educativa capaz de rehabilitarlo.

Alrededor de 1980, surge en Europa un movimiento de familiares y personas con discapacidad que reivindican sus derechos desde la figura de “sujetos de derecho”, “sujetos políticos”, “ciudadanos”. Comienza a configurarse el llamado modelo social de la discapacidad, que sostiene que ésta debe ser entendida no como un déficit corporal, individual, sino en términos de una estructura social que excluye y oprime a las personas con discapacidad. (Hughes, 2002). Uno de los reclamos planteados es la educación no segregada en instituciones especializadas, sino una educación inclusiva, que tenga lugar en la escuela común.

Así, un nuevo paradigma para las PCD se sintetizó en el concepto de educación inclusiva que fue recogido por la UNESCO en la Declaración y el Marco de Acción de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales (1994). Entre otros puntos, este documento sostiene que *“los niños y niñas con discapacidad deben poder concurrir a las escuelas más cercanas, es decir, a aquellas a las que concurrirían si no tuvieran discapacidad”* (Muslera, 2008). De este modo, se produce una ruptura con la visión que pone el acento en el “déficit” de los alumnos y se enfatizan, en cambio, los recursos educativos que la escuela requiere para responder a las necesidades de cada alumno. La Declaración de Salamanca⁴⁰ es un punto de referencia normativo destacado, que define la educación de calidad como una educación para todos/as juntos/as, y entiende a la discapacidad desde el modelo social; reconoce que el problema no está en el/la alumno/a con discapacidad sino en una sociedad que resulta discapacitante y una escuela que presenta barreras a la educación de estos niños, niñas y jóvenes.

La misma, junto con la Conferencia de Jomtien⁴¹ configuran marcos legales referenciales para los lineamientos de la educación inclusiva.

El término inclusión está siendo adoptado en el contexto internacional con la intención de dar un paso adelante respecto a lo que ha supuesto el planteamiento integrador. Una escuela inclusiva ve a todos los alumnos desde su capacidad de aprender, respetando la diversidad, considerándola una oportunidad para aprender sobre lo que nos caracteriza como humanos. Entre otros autores, Stainback y Stainback (1992) definen una escuela inclusiva como aquella que educa a todos los estudiantes dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles programas educativos apropiados que sean estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades, además de cualquier apoyo y ayuda que tanto ellos como sus docentes puedan necesitar para tener éxito. También Pearpoint y Forest (1992) describen los valores subyacentes en una escuela inclusiva: los de aceptación, pertenencia y comunidad, las relaciones personales, la interdependencia además de la independencia, y la consideración de los profesores y los padres como una comunidad de aprendizaje.

Como equipo de investigación, pensamos la escuela inclusiva como un espacio de aprendizaje mutuo, donde todos/as somos diferentes no tan solo en nuestras apariencias, sino además en nuestras experiencias, creencias, subjetividades, sentires, entre otros. Así, una escuela inclusiva se presenta heterogénea, caracterizada por la diversidad como la condición natural de igualdad existente entre los seres humanos. Las comunidades educativas que constituyen, construyen y re-construyen este tipo de escuelas reconocen la singularidad y las potencialidades de cada estudiante. No pretenden homogeneizar a sus estudiantes. Las escuelas inclusivas se contraponen a las escuelas tradicionales.

En Argentina la educación inclusiva es promovida por la Ley de Educación Nacional actual, que irrumpe desafiando a todo el sistema educativo tradicional, homogéneo, hegemónico y fuertemente arraigado.

40 Declaración de Salamanca y Marco de acción sobre necesidades educativas especiales (Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad), Salamanca, España, 1994.

41 Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo de 1990.

Sin embargo, a pesar de los avances normativos con respecto a la educación de PCD, aún se advierte la influencia de la perspectiva que pone el énfasis en las características de los alumnos y no en su interacción con las características de la situación educativa. La gran mayoría de los estudiantes con discapacidad continúa fuera de la educación común, y los que son integrados en las escuelas comunes no son considerados alumnos de ésta, sino que se encuentran bajo la responsabilidad de la escuela especial (Muslera, 2008).

Entendemos que la educación inclusiva excede el espacio áulico y supone una reconceptualización de la cultura y prácticas escolares para atender a la diversidad del alumnado. Para ello, es necesario diseñar procesos que garanticen la participación de los estudiantes en la cultura, el curriculum y la vida de la escuela, comenzando desde el interior de las aulas. La atención en las escuelas inclusivas se centra en cómo construir un modo de trabajo que considere y pueda hacer frente a los requerimientos de cada uno de los alumnos. A la vez, se enfatiza el sentido de pertenencia a la comunidad; los recursos y esfuerzos del personal escolar utilizados para asesorar con respecto necesidades educativas, realizar adaptaciones en la instrucción y proporcionar apoyo a todos los estudiantes. En las escuelas inclusivas, que adhieren al modelo social, el trabajo pedagógico ocurre dentro del mismo salón de clases, lo que exige que los recursos estén en él y los docentes de apoyo realicen una lograda tarea de coordinación con el docente titular o maestro a cargo del grupo. Por el contrario, en el modelo de integración, niños y jóvenes con discapacidades transcurrían mucho tiempo fuera del aula realizando tareas de apoyo y aprestamiento. Por lo cual, era ciertamente difícil que estos estudiantes se reconocieran pares del grupo al cual se intentaba integrarlos.

Pensar y actuar desde el paradigma de la inclusión supone un proceso, que implica cambios en la filosofía, curriculum, estrategias de enseñanza y organización estructural. Consideramos que tales cambios no sólo afectan a los niños y jóvenes etiquetados como “discapacitados”, sino que van más allá de lo que tradicionalmente ha sido considerada como educación especial; quedan también involucrados aquellos alumnos que hablan diversas lenguas, pertenecen a distintas culturas, religiones, marcos geográficos, entre otras. Implica un cambio con respecto a considerar las ayudas necesarias solamente para estudiantes con discapacidades. El foco de atención se traslada al apoyo a las necesidades de cada miembro de la escuela.

Nuestro interés por conocer las condiciones y estrategias que utilizan las instituciones escolares y sus docentes para abordar la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en escuelas secundarias ‘comunes’ tiene estrecha relación con la normativa educativa vigente. La Ley de Educación Nacional N°26.206, no solo promueve la educación inclusiva, sino que además establece en el Art. 16: “La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria”. Así, dicha normativa penetra en el sistema educativo argentino tradicional y pone en controversia, una vez más, a todos quienes lo componen. Recordemos, que la escuela secundaria fue concebida para una determinada élite, no siempre fue para todos/as; en un principio se formaban allí a los futuros dirigentes de nuestra nación. No se aceptaban a personas de los sectores más populares, menos aún podía pensarse que a ellas asistirían a educarse personas con discapacidad. En tiempos pasados, era prácticamente impensable que estudiantes con discapacidad logaran alcanzar el nivel secundario o el nivel superior, no porque no quisieran hacerlo o intentarlo, sino por múltiples aspectos, entre los cuales se destacan la matriz normalizadora y homogeneizante del sistema educativo, la ausencia de un marco legal que garantizara esa educación, la ausencia de experiencias y trayectorias educativas que contribuyeran a la confianza en la educabilidad y potencialidad de todos/as los/as estudiantes por el solo hecho de ser seres humanos, etc. De esta manera, en el mejor de los casos, una vez superado el nivel de educación primaria, los/as docentes solían recomendar a las familias de estos/as estudiantes que continuaran su formación en algún oficio que garantizara un trabajo o ingreso económico para cuando fuera necesario valerse por sí solos. Esto último continúa ocurriendo actualmente, pero al menos se encuentra más problematizado, tal como lo demuestra, a modo de ejemplo, el fuerte apoyo que se encuentra recibiendo, por parte de distintos sectores sociales, el estudiante Alan Rodríguez⁴², quien a pesar de haber culminado sus estudios secundarios hace tres años no ha recibido aún el título correspondiente (Cerrillo, Gómez, Pérez; 2016).

42 http://observatoriodiscapacidad.web.unq.edu.ar/2015/05/06/httpswww-change-orgpsoledad-acunia-por-mi-discapacidad-me-niegan-mi-t%C3%ADtulosource_locationpetition_footeralgorithmcurated_trendinggrid_position1/

Por lo cual, nos encontramos posicionados entre una normativa que actualmente promueve la educación inclusiva y obligatoria en los niveles de educación primaria y secundaria, y ciertas posturas de personas que no comulgan con ella manteniendo la convicción que no son las escuelas de educación común las que deban pre-ocuparse por la educación de estudiantes con discapacidad.

► *Diseño metodológico*

Se trata de un estudio de carácter exploratorio, original y necesario en el marco de la situación actual del sistema educativo argentino y las políticas de inclusión que lo organizan.

Se opta por un abordaje cualitativo, atento a las particularidades que adquieren las estrategias que despliegan las instituciones de la modalidad de Educación Especial y las del Nivel Secundario en torno a las trayectorias educativas de los estudiantes 'con discapacidad'.

El trabajo de campo se realiza en escuelas de la Región 4 de la Pcia. de Bs. As. (Varela, Berazategui y Quilmes) por encontrarse en el radio de influencia de la UNQ.

Como instrumentos de recolección de datos se escogieron las observaciones participativas y entrevistas en profundidad a realizar a un total de dos referentes institucionales (entre directivos, integrantes de Equipos de Orientación Escolar y docentes) y dos estudiantes.

► *Resultados y discusión*

Durante las primeras aproximaciones en el trabajo de campo se advirtieron diferentes estrategias al momento de abordar la inclusión escolar de estudiantes con discapacidad. En las escuelas que cuentan con Equipo de Orientación Escolar, los proyectos propuestos para lograr la inclusión de los/las estudiantes se desarrollan desde allí. En las escuelas que no cuentan con este Equipo, pero se proponen responder a una metodología de trabajo inclusivo, la inclusión escolar se realiza mediante un proyecto institucional en el que participan directivos, docentes, no docentes, estudiantes y toda la comunidad educativa en general. En algunos casos, estas últimas, además de no contar con un equipo de profesionales, tampoco cuentan con la infraestructura edilicia necesaria que lo facilite. No obstante, todas estas problemáticas, no han sido un obstáculo que no hayan sido superadas por las mismas, pues dichas instituciones contaban con la convicción que las posicionaba en la superación de éstas. Además de lo expuesto, han podido observarse otras dificultades; en ambos tipos de escuelas, aún existen prejuicios arraigados en los docentes titulares con respecto a la educabilidad de las PCD, es decir, una importante barrera actitudinal. Estas concepciones se visibilizan fuertemente en las reuniones de trabajo, en las que tanto el Equipo de Orientación como los Directivos, se posicionan de manera tal que puedan sostener los proyectos de inclusión de sus estudiantes con discapacidad, ante la negativa o reticencia mostrada por los docentes.

Otra problemática constante, son los miedos y la falta de confianza de estos docentes en poder realizar su trabajo pedagógico con estos estudiantes, por la falta de formación e información de los temas de inclusión y discapacidad. También, cabe destacar que uno de los rasgos característicos del nivel de educación secundaria es la tarea casi en solitario de cada profesor en sus horas cátedras, abocado solamente a su asignatura. Rara vez, en alguna institución se proponen proyectos que vinculen materias entre sí, o por área. Este hecho, resulta ser un obstáculo para la concreción de una propuesta inclusiva, según enuncian los docentes entrevistados, pues deriva en la falta de comunicación, acuerdos y planteos comunes a la hora de planificar actividades para los alumnos con discapacidad. Esta organización de la jornada laboral del docente de nivel secundario en la Argentina, conocida como "hora cátedra del profesor taxi", trasladándose de una institución a otra, afecta directamente a su tarea, aún a pesar de la buena predisposición e intención de estos educadores. Resulta complejo en estas condiciones pensar en un trabajo colaborativo dentro del equipo docente, que facilite el aprendizaje de los alumnos, con y sin discapacidad.

Vinculado a este inconveniente, también refieren desconocimiento con respecto al trabajo que hayan realizado los docentes del nivel primario con aquellos que ahora son sus alumnos en el nivel secundario. Indican omisión de datos o comentarios que puedan orientarlos en su tarea pedagógica,

viéndose obligados a trabajar desde el supuesto de que aquello que resulta válido para los aprendizajes de la mayoría de los estudiantes, lo es también para estos alumnos con discapacidad.

Indican además, que, frente a un grupo de estudiantes que cuenta con uno ellos con discapacidad, desconocen los modos en que “deben” organizar los contenidos a trabajar, las formas de presentación o evaluación de los mismos, argumentando que en su formación inicial docente no fueron temas por ellos estudiados. No refieren a estrategias de adaptaciones curriculares, organización de distintos soportes o ayudas explícitamente planificadas.

Un elemento destacado en la lectura general de varias entrevistas es la intencionalidad de algunos profesores en facilitar el aprendizaje de aquel alumno que han identificado con alguna dificultad. Si bien comentan estar esperando indicaciones concretas acerca del modo de trabajo que se pretende con dicho alumno, por parte de alguna “autoridad”, toman decisiones personales, y dan cuenta de estrategias de resolución del problema, desde una mirada inclusiva. Han pensado y puesto en práctica, ayudas simples, claras y concisas ante los dilemas de lo cotidiano. Propuestas como ofrecer diferentes tipos de ejemplos concretos acerca de un tema a abordar, o reiterar palabras claves del mismo, organizar la información de modo sistemático en cuadros o esquemas, elaborar guías de preguntas a responder, son ejemplos a señalar.

► *A modo de conclusión*

Es nuestro convencimiento que todos/as los/las estudiantes -con o sin discapacidad- debieran tener la posibilidad de aprender en las escuelas comunes. Estudios de investigación previos, como los de Borsani, M. (2012), dan cuenta de los avances en los aprendizajes que muestran estudiantes con discapacidad, al relacionarse con sus pares.

Sostenemos que la centralidad de toda práctica educativa inclusiva es promover aprendizajes significativos en todos los niño/as y jóvenes.

Es en el ámbito educativo donde quizá se registre con mayor claridad la tensión entre lo que se dice y lo que se hace, y donde las reglas de juego informales muestran un gran peso en la realidad de muchas aulas y decisiones de política pública. Se trata, en pocas palabras, de un ámbito que goza de gran potencial para eliminar barreras, que en este caso no son solo las arquitectónicas sino, fundamentalmente, las ideológico- culturales. Son estas, precisamente, las que muchas veces impiden a las PCD el goce efectivo de sus derechos, aquellos que las reglas formales les reconocen sin dobleces (Acuña, Bulit Goñi y Repetto, 2010; Pérez, 2013; 2014; Pérez y Gallardo, 2014).

Una escuela inclusiva exige profesionales comprometidos en actitudes y en la acción para el cambio, que su método de trabajo se base en la reflexión compartida y la toma de decisiones para mejorar. Es importante una formación en actitudes y en comportamiento ético, orientada en la “capacidad para comprender las necesidades personales desde el lugar de otro; confianza en sí mismo, transmitiendo seguridad con su actitud; equilibrio y estabilidad emocional; capacidad para adaptarse a situaciones diferentes; ser flexible; ser creativo y enseñar a desarrollar la capacidad de crear e investigar” (Hernández de la Torre, 2008).

Las actitudes, expectativas, la confianza y nivel de formación de los profesionales docentes constituyen factores clave en el desarrollo de las políticas de inclusión para los nuevos retos que se presentan. Deben asumir un modelo de sociedad inclusiva, que tiene en cuenta el respeto a las diferencias, los derechos humanos y la igualdad de oportunidades, y comprender los principios de una escuela para todos (FEAPS, 2009).

► *Referencias bibliográficas*

- » Acuña, C.; Bulit Goñi, A.; Y Repetto, F. (2010) “La discapacidad en la Argentina: conclusiones para debatir prioridades y políticas”. EN: Acuña, C. Y Bulit Goñi, L. (COMPS.): *Políticas sobre discapacidad en la Argentina. El desafío de hacer realidad los derechos*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- » Borsani, María José (2012) “Construir un aula inclusiva: estrategias e intervenciones”, 1ª ed. 1ªreimp.- Buenos Aires: Paidós.

- » Cerrillo, B.; Gómez, N.; y Pérez, A. (2016) Saberes y experiencias: revisión de lo común y lo especial a la luz del Derecho a la Educación de todos/as. En RCT "Desigualdad Educativas en la Educación Secundaria Post-Ley de Educación Nacional. Buenos Aires.
- » FEAPS - Confederación Española De Organizaciones En Favor De Las Personas Con Discapacidad Intelectual (2009), "La educación que queremos", Madrid, IPACSA.
- » Hernández De La Torre, E (2008) "El diseño de planes de acción tutorial en la enseñanza superior para trabajar mejor", I Congreso Internacional Sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional en la Docencia, Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación.
- » Hughes, B. (2002) Disability and the body. En: Oliver, Colin y Barton (Eds.) The Disability Studies Today. Ed. Polity Press, New Hampshire.
- » MEN. (1998). Acuerdo Marco A-19. Ministerio de Educación Argentina.
- » Muslera, Haydeé (2008), "La educación inclusiva como derecho" en Carlos Eroles Y Hugo Fiamberti (comps.), *Los derechos de las personas con discapacidad. Análisis de las convenciones internacionales y de la legislación vigente que los garantiza*, Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil, Universidad de Buenos Aires.
- » Pearpoint, J. Forest, M. (1992). Foreword. In: Stainbach, S. Stainbach, W.: Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms. (Facilitating Learning for All Students). Baltimore: Paul Brookes, XXVIII.
- » Palacios, A, (2008), El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, CERMI, Madrid.
- » Pérez, A. (2013) "Alteridad, razón jurídica y ética. Reflexiones acerca de lo Común y lo Especial en la Educación". Tesis doctoral. Doctorado en Ciencias Sociales. FLACSO.
- » Pérez, A.; Gallardo, H. H. (2014) "Incluir o no incluir ¿esa es la cuestión?", En AAVV, *Dossier sobre Inclusión Educativa*, Buenos Aires: Revista Novedades Educativas. Julio 2014. Nro. 283. Año 26. ISSN: 0328-3534. pp. 28-32.

Género y política en una escuela secundaria: un estudio sobre las regulaciones en la vestimenta escolar

González del Cerro, Catalina /Universidad de Buenos Aires -CONICET / catalinagc@gmail.com

Eje : Problemáticas socioculturales en las instituciones educativas

» Palabras clave: Centro de Estudiantes - Educación sexual – redes sociales

► Resumen

Este artículo se propone describir y analizar una serie de intervenciones de estudiantes y docentes en una escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, que permiten iluminar el despliegue de dos elementos que emergen en el contexto educativo actual: por un lado, la inclusión de los reclamos del movimiento feminista y de la disidencia sexual al repertorio político del movimiento estudiantil, y por otro lado, una socialización política juvenil íntimamente atravesada por sus consumos estéticos y mediáticos. Se utilizan como principal insumo las entrevistas realizadas a estudiantes y docentes, así como también los registros de observación de las reuniones en el “Aula ESI” (Educación Sexual Integral) en las cuales se planificó una serie de actividades que plasmaron el rechazo a un artículo del reglamento de convivencia por considerarlo machista.

► Introducción

En el último año han tomado relevancia mediática los actos performáticos denominados “polleros”. Se trata de intervenciones realizadas por estudiantes en escuelas secundarias que tienen como objetivo denunciar las regulaciones institucionales sobre los modos de vestir de los/as estudiantes, principalmente de las jóvenes. En este trabajo analizaremos el proceso de emergencia, planificación, puesta en práctica y evaluación de una actividad desarrollada en una escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, que se inspiró en este fenómeno pero que tomó curso propio a partir de las especificidades de la institución y de las relaciones inter e intra generacionales que allí pudieron observarse.

Este artículo se enmarca dentro de una investigación etnográfica en curso que estudia procesos pedagógicos relativos a la transversalización de la perspectiva de género en la escuela secundaria y las modalidades en que se despliega a partir de la inclusión de medios digitales.⁴³ Se utilizará como principal insumo entrevistas realizadas a estudiantes y docentes, así como también registros de observación de las reuniones en las cuales se planificó dicha actividad. El objetivo que guiará este trabajo que presentamos es describir y analizar los “estilos de hacer política” en la escuela en el escenario actual a la luz de un caso en el que se entranan dos elementos que están tomando cada vez más centralidad: la inclusión de los reclamos del feminismo y la diversidad sexual a la agenda estudiantil, y una socialización política juvenil atravesada por los consumos culturales juveniles; consumos marcados por una expansión de los lenguajes visuales y de la utilización de las redes sociales.

43. Investigación doctoral en curso dirigida por la Dra. Graciela Morgade y co-dirigida por el Dr. Pedro Nuñez. Denominada “Educación sexual y nuevas tecnologías: acerca de la inclusión de contenidos y enfoques curriculares relativos a la construcción del cuerpo sexuado mediante el uso de herramientas digitales en la escuela secundaria”, esta investigación es financiada con la beca doctoral de CONICET y desarrollada en el Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, con orientación en Educación.

► *Los “estilos de hacer política” en el escenario escolar actual*

Existen una serie de elementos que una década atrás parecían impensables en la escena educativa actual y en relación a las regulaciones sexo-genéricas. Estos son: La Ley 26.150 /2006 de Educación Sexual Integral (ESI) y su carácter universal, su enfoque integral, su abordaje transversal, entre otras características; la visibilidad mediática y las discusiones en torno a la legitimidad de reclamos del feminismo y de la disidencia sexual; Las numerosas conquistas legislativas (además de la ESI) de estos movimientos, tales como el matrimonio igualitario y la ley de identidad de género; la ampliación o reconfiguración de la noción de ciudadanía, en particular de lo/as jóvenes;

En otro orden, la presencia constante de dispositivos móviles en las escuelas y el papel protagónico que adoptaron en la socialización de adultos y jóvenes; una socialización estudiantil que se caracteriza, entre otras, por un desordenamiento de las jerarquías culturales (Martin Barbero, 2008) y una tensión con las lógicas institucionales estructuradas en ellas (Dussel y Quevedo 2010).

En sintonía con este escenario, se observa un fortalecimiento de los vínculos entre la militancia estudiantil y las problemáticas de género y esto es, citando a Núñez (2013), un fenómeno que está encontrando nuevos u otros estilos de hacer política. Se plantea que es preciso pensar las acciones políticas juveniles desde marcos no adultocéntricos en torno al “deber ser” de la participación. Por el contrario, dirá el autor, resulta necesario comprender cuáles son los modos de organización, los lugares y actos a través de los cuales los sujetos promueven sus acciones y como a través de esa operación se transforman en activistas. La visibilización progresiva de las estéticas juveniles, las diferencias en los modos en los cuales jóvenes y adultos viven la temporalidad, las disputas por los sentidos de respeto, cierta tendencia a la erosión de las fronteras tradicionales entre los sexos y los géneros, y las formas de participación política, son algunas de las cuestiones que el autor presenta como efectos en las experiencias escolares actuales.

Intentaremos reflexionar sobre las formas específicas de acción política que se despliegan en este escenario a partir de describir y analizar la planificación y desarrollo de un reclamo puntual: la modificación de las normas institucionales que regulan la vestimenta. Para ello ahondaremos en tres ejes de análisis que ampliaremos en los siguientes apartados: a) las características de la escuela, el modo de abordar las problemáticas de género, y las relaciones inter-generacionales e intra – generacionales que se gestaron en relación a ellas b) el proceso por el cual se identificaron los aspectos considerados injustos de la normativa y los sentidos disputados sobre la legalidad, y c) las acciones elegidas para exigir su modificación.

► *La escuela y el grupo “ESI – Género”*

La escuela analizada en este trabajo se ubica en una zona comercial de la ciudad y recibe a jóvenes de sectores medios profesionales y medios-bajos, y contiene aproximadamente 1200 alumnos/as entre turno mañana y tarde. Tiene una larga tradición de centros de estudiantes vinculados a partidos políticos de izquierda, y varios/as docentes la caracterizan como una “escuela combativa”, debida a la activa movilización estudiantil y también por la significativa presencia de docentes que participan en instancias sindicales. En 2013, 2014 y 2015 la escuela fue “tomada” por el Centro de Estudiantes en rechazo de la aplicación de la NES (Nueva escuela Secundaria).

El criterio de selección para desarrollar allá el trabajo de campo fue que desde hace algunos años un grupo de docentes de distintas áreas se organizan para llevar adelante actividades que tienen por fin abordar de modo explícito contenidos y enfoques relativos a lo que entendemos como construcción social del cuerpo sexuado (Morgade 2011) o “temas de género”,⁴⁴ según las palabras de los/as docentes que las impulsan. Y en la actualidad los/as docentes enmarcan dichas actividades dentro de lo prescripto por la Ley de Educación sexual integral (2006), normativa que fue tomando mayor visibilidad y conocimiento según lo observado en los últimos tres años.

Esta normativa puso nombre al agrupamiento de docentes de distintas áreas que 4 años atrás (en 2012) comenzaron a planificar conjuntamente actividades “para institucionalizar la ESI”, según sus

44. De ahora en más los usos de comillas y cursiva harán referencia a citas textuales de los/as relevadas en el trabajo de campo.

dichos. Casi en simultáneo el Centro de estudiantes constituyó la Secretaría de género, que fue un desprendimiento de la secretaría de Derechos Humanos, porque como dijeron “*había muchos temas específicos de género para trabajar*”. Ambos grupos, decidieron confluír en algunas actividades organizadas por uno/as u otros/as y finalmente en 2015 se constituyeron en un grupo “ESI-género”. Este grupo consiguió que la escuela les ceda un espacio físico, el “aula ESI” y desde principios de 2016 que mantienen reuniones una (y a veces 2) veces por semana, con el fin de “*organizar actividades que tengan que ver con género y sexualidad*”.

Así, esta “alianza interclaustró” aparece tensionando al formato de la política escolar tradicional, habituado a pautas de agrupamientos políticos desvinculados en términos generacionales, y con interés disímiles o contrapuestos. Es así que el caso que traemos nos provoca un interés renovado por describir los modos en que estudiantes y docentes se apropian de una política educativa y traducen un agenda feminista que permea -a la vez que desborda- la vida institucional. Es decir que elaboran nuevos sentidos sobre la política en la escuela, e interpelan no sólo al repertorio tradicional de demandas, sino a los nuevos roles que los mismos sujetos construyen para sí y para el resto, y finalmente reconfiguran los vínculos dentro y desde la escuela. Si entendemos a la politicidad como inescindible de las prácticas culturales (Merklen, 2004, citado en Nuñez 2013), este nuevo escenario debe comprenderse la luz de los consumos y producciones estéticas que renuevan el lenguaje de la conflictividad social actual.

► *Lo injusto: “que le digan que está provocando, eso es machismo”*

En 2014 una noticia se viralizó con el hashtag #VouDeSaia (voy de pollera) en las redes sociales y alcanzó algunos medios internacionales: en una tradicional escuela pública de Rio de Janeiro, unos alumnos varones se habían puesto de acuerdo para asistir a clases vestidos con polleras. El gesto apuntaba a solidarizarse con una compañera trans a la que la escuela obligaba a vestir con uniforme masculino. Además del hashtag, las notas iban acompañadas por una sola imagen, una foto en la que se veía a los/as estudiantes abrazados/as y divertidos/as. Frente a la interrogación del periódico “O dia”, las autoridades respondieron que no abalaban la discriminación y que iban a rever el manual de convivencia.⁴⁵

En Buenos Aires, durante los años siguientes, al menos tres escuelas secundarias, todas con una tradición de Centros de Estudiantes activos/as, replicaron la experiencia, acuñando el término “pollerazo”. A diferencia del caso brasileiro, estas escuelas adaptaron esta acción performática no como respuesta a un hecho de discriminación puntual hacia una persona trans, sino hacia un hábito de estereotipación (o etiquetamiento, como lo llamarán) que identifican como injusto y permanentemente perpetrado hacia las mujeres (como veremos, luego se desplaza el reclamo hacia todos/as los/as estudiantes). En los tres casos de los “Pollerazo” registrados por medios gráficos de comunicación, el reclamo apuntaba a modificar los fragmentos del reglamento de convivencia que indicaban restricciones exclusivas a las chicas por considerarlas “provocativas”, tales como el uso de calzas, shorts o polleras cortas o remeras escotadas.

Baez y Nuñez (2013) plantean que en los últimos años se dio un proceso de dislocación entre la propuesta de la escuela media y las actuales formas de ser joven, que se manifiesta de múltiples maneras, pero que se plasme de modo más claro en las disputas por los significados sobre las funciones de la escuela.⁴⁶ Uno de los aspectos que señalan cómo más notorios de la dislocación es en relación a la visibilización progresiva de las estéticas juveniles. En contraposición a las bases higienistas, igualitaristas y homogeneizantes de la escuela sarmientina y su régimen de apariencia analizada por Inés Dussel (2003), las formas de presentarse de los y las jóvenes en el espacio escolar actual se expresan

45. La repercusión de esta práctica política tuvo eco en medios locales que la destacaban por su original modo de reclamo. El hecho también dejó entrever la sorpresa ante la aceptación de la identidad de género por parte de los pares que, lejos de acosarla o excluirla (algo que las personas trans tienden a relatar de su trayectoria escolar pasada) exigen un reconocimiento de sus derechos también como estudiante. Asimismo, el hecho evidencia la tensión que plantean las personas trans al ocupar instituciones cuyas normas implícitas y explícitas asumen una organización completamente binaria, como puede verse en la división de baños, nombres y también, uniformes.

46. Con esto se refieren a aquello valorado como saber digno de ser transmitido, sensaciones disímiles acerca de la justicia de las reglas escolares, significados divergentes sobre el modo de entender al respeto o de interpretar diferentes momentos de la vida escolar, y esto redundando en tensiones inter e intra generacionales.

de manera diferente según las instituciones, regiones, cursos “e incluso de acuerdo al género, ya que por lo general los cuerpos de las mujeres continúan siendo más regulados que los de los varones”. Relatan el caso de una escuela de la Ciudad de Buenos Aires en la que los/as estudiantes habían logrado que se modifique el reglamento que establecía que las mujeres debían llevar obligatoriamente guardapolvo, con el argumento de que las curvas de sus cuerpos adolescentes despertaban distracciones indeseadas. Esta norma fue progresivamente abolida en la Ciudad. Sin embargo, dicen los/as autores, el ablandamiento de las normas de vestimenta implicó en ocasiones y paradójicamente, una mayor exigencia sobre la ropa que lucen las mujeres: la instalación del régimen de “lo zarpado”.

En nuestro caso, las primeras reuniones “interclaustró” en el “aula ESI” tuvieron como fin retomar el reclamo sobre la vestimenta que había surgido el año anterior. Tal como relata una estudiante en una entrevista,

“(el conflicto) Surgió porque en reuniones de delegados muchas pibas se sentían mal en verano porque querían venir en musculosa, short o pollerita, y por ejemplo hay profes que las hacían cambiar, y le llevan ropa de Querandies.⁴⁷ Con los del Centro decíamos que no teníamos por qué fumarnos las cagadas a pedos. El año pasado sacamos una carta con profes a la rectora, que dijo que no. La idea es cambiarlo, no sacarlo. Hay muchas pibas que la pasan mal. Una compa tiene que estar cómoda, no que les digan que esta provocando, eso es machismo”. (Juliana, 15 años)

Esta carta, fechada un 21 de diciembre y firmada por 3 docentes y 5 estudiantes del grupo “ESI-Género”, proponía quitar el artículo 6, que establecía que no se podía asistir con short, musculosa ni ojotas, y en su lugar expresar que

“Lxs integrantes de la comunidad educativa podrán vestirse del modo en que cada unx considera apropiado. Garantizándose así la libertad, el respeto a la diversidad, la identidad y expresión de género, de acuerdo a las leyes vigentes (Ley 26.060 de Educación Nacional, Ley 26.610 de protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes, Ley 26.743 de Identidad de género)”.

Ahora bien, el margen de la libertad individual para expresar su corporalidad basado en “lo que cada unx considere apropiado” fue según una entrevistada del Consejo de Convivencia, el eje de disputa:

“En el colegio vos no podes venir vestido de cualquier modo, como cada uno quiere. Hay un tema de seguridad. Por ejemplo, si vienen con chinelas, en esta escalera se pueden patinar. Una de las directivas que estaba antes sí, las re perseguía a las chicas, y un jefe de preceptores, pero ya no están más. Igual hay que pensar el texto, la idea empezó a circular. También es cierto que seguramente hay profesores que miran a las chicas, aunque no te llegue, o sea solo rumor. Una cosa es la normativa y otra cosa es las personas, vos podes cambiar acá la norma pero si la persona quiere hacerlas sentir mal, buscan cualquier cosa si es su interés.”

Lo que aparece como un interrogante aquí es si la norma (y su modificación) tienen o no un efecto certero en las conductas que se pretende regular. En este caso, la entrevistada apela a la centralidad de la norma al decir que no se puede establecer por escrito ese margen tan amplio de elección. Notamos aquí una suerte de “legalidad estratégica”, en donde por un lado, es necesario que una normativa que regule los límites de los marcos de acción de los cuerpos, pero por otro lado, se asume que esa normativa no tiene efectos en la práctica, a la vez que no se contemplan dispositivos de control hacia “los profesores que miran”.

Lo que aparece de las observaciones es que esta forma de legalidad estratégica⁴⁸ también es uti-

47. Nombre ficticio del proyecto solidario de la escuela, dentro el cual muchxs estudiantes del centro participan y entre otras actividades juntan ropa para entregar a familias de sectores populares.

48. Esta doble vara para medir la legitimidad en torno a la legalidad también es utilizada en el mismo activismo de género. Por ejemplo, la propia Ley de educación sexual integral es sostenida como elemento central para la legitimación de las acciones, en esta y otras escuelas en donde las profesoras que ya venían trabajando con educación sexual encontraron en la ley una oportunidad de intensificar y diversificar su tarea[7]. Ahora bien, por otro lado, la ilegalidad del aborto (tema abordado en una de las jornadas institucionales organizadas por este grupo ESI- Género), no es utilizada con esos mismos fines legitimadores. Por el contrario, que el aborto sea ilegal es indicio de una correlación

lizada por el grupo ESI-Género. En una de las reuniones iniciales uno de los profesores exclamo, con tono de complicidad y en referencia a la ley de identidad de género, que *“una vez que una ley nos conviene, aprovechémosla y usémosla a nuestro favor”*. Esta ley,⁴⁹ sancionada en 2012 e impulsada en gran parte por un grupo de activistas trans, fue citada en distintas reuniones de este grupo ESI-Género (conformado por un “núcleo” fijo aproximado de 5 profesores/as y 6 estudiantes, varones y mujeres) en las que se discutió la necesidad de que en la escuela no se cuestione (y mucho menos se sancione) el uso de determinada vestimenta:

Alumna: bueno hagamos una campaña de concientización sobre leyes

Alumno: pero es que el tema es social, es el machismo que esta en todos lados

Profesora: tenemos que empezar por conocer las leyes.

Profe B: claro el habla de las leyes que no están escritas

Alumna: bueno pero en el reglamento dice lo que no se puede porque no es legal

Alumno: ah bueno pero para el caso robar no es legal, matar no es legal, y la gente lo hace igual.

Alumna: bueno pero legalmente no podes andar de ropa interior

Alumna: claro pero algo que diga que los chicos no tienen derecho a decirle algo a las chicas y las chicas no tienen derecho a decirle lo que quieran a las chicas. Osea eso tiene que decirse.

Alumno: el tema es que acá hay otras leyes más importantes en el escalafón que el reglamento escolar, como la ley de identidad de género. (Registro de campo en Aula ESI 19/4)

Se observa una insistencia en la necesidad de visibilizar “las leyes que no están escritas”, tales como los estereotipos de género, como también “empezar por conocer” las herramientas legislativas como estrategia política. Dice un profesor, “el tema es que ustedes tienen que tener argumentos para discutir. Por eso el reglamento también sirve como para pararse ahí.” La ley de identidad de género funciona acá no sólo como un modo de legitimar el reclamo, como “un escalafón más importante que cualquier reglamento escolar”, sino que también aporta sentidos sobre la razón de ser del reclamo: se plantea que todos/as tienen derecho a expresar libremente nuestra identidad de género, sean o no sean trans, porque todos/as tienen identidad de género y se manifiesta, entre otras, a través de la vestimenta. Se trata de una apropiación novedosa de una legislación que fue principalmente destinada a reconocer y reparar a la comunidad trans pero que en su postulado refuerza una ampliación de las fronteras de la ciudadanía que encuentra a estos/as estudiantes cis como destinatarios/as y promulgadores/as inesperados/as.

► *Las etiquetas: “Socializa para convencer”*

La carta redactada por docentes y estudiantes no generó una aceptación por parte de la rectora, se delegó el debate al consejo consultivo, espacio conformado por representantes de cada claustro. En las reuniones que se tuvieron a lo largo del año se trató el tema de forma intermitente durante el año, sin llegar a una resolución. Es así que el grupo comienza a plantearse, a pocos meses de iniciado

de fuerzas en la que las mujeres siguen detentando un lugar subordinado, y su ilegalidad no representa, para el movimiento feminista, una estigmatización social a quienes deciden interrumpir un embarazo.

49. La Ley (N26.743) modifica por completo este paradigma que patologizaba a las personas trans, quienes ahora pueden modificar estos datos del DNI sin acudir a ninguna autorización médica o judicial. Esta normativa también establece que en el caso de que las personas lo soliciten, la adecuación corporal pueda realizarse a través de procedimientos médicos tales como intervenciones quirúrgicas parciales o totales y/o tratamientos integrales hormonales.

el año lectivo, otras estrategias. “*Ahora hay que socializar para convencer*”, dijo uno de los docentes en una ocasión, como síntesis de las propuestas que emergieron en la reuniones semanales. Aquí comienza un quiebre conceptual en la construcción de la política estudiantil y profesoral. El planteo es que cuanto más público se haga el reclamo, más factible es que las personas se enteren y se sumen, y más posibilidades de “*ganar esta batalla*”.⁵⁰

Un batalla que si había sido ganada recientemente, que luego fue reavivada, fue el fin de la denominación de la fiesta del “mariposón” como tradición instalada el día de la primavera. La tendencia de modificar normas en base a sensibilizaciones venía siendo favorable y parecería haber razones para ser optimista, ya que además, en otras escuelas, eventos como los pollerazos habían logrado modificaciones de los reglamentos. A continuación, un recorte que plasma este clima de entusiasmo, así como también la elaboración conjunta de propuestas:

Profesora A: Bueno chicos son ustedes... que hacemos?

Alumna A: para mi esta reunión es lo principal, primero

Alumna B: ¿y lo q se había dicho eso de que los varones se pongan polleras?

Alumna A: ah si el pollerazo.

Alumna C: ja pero hace frio!

Alumna B: na bueno te pones calzas o medias

Alumna D: o arriba del pantalón, no importa

Alumna E: ¿y chicas vestidas bien de hombre?

Alumna C: pasa que las chicas pasan mas desapercibidas

Alumna B: las reto a todas a cortarse el pelo así! (señala su pelo muy corto. El compañero de al lado tiene el pelo teñido de color rojo fluor)

Alumna E: y que no quede solo en este cole

Alumno D: algo de impactar “que es esto!”, que se vuelva informativo, que llame la atención.

Alumna B: durante toda la semana, en los cambios de turnos en la calle

Alumna A: y hacemos volantes

Alumno B: además de lo de los putos, también vayamos por el tema de las transfobia

Alumno A: pero coordinemos con otras escuelas, nos van a escuchar más, los docentes van a decir “pongámonos las pilas”

Alumna C: primero hagámoslo acá adentro y después el impacto

Alumna A: pero entonces, ¿nosotras nos vestimos como mujeres provocativas o como hombres?

50. En los últimos tres años el grupo planificó jornadas con invitados “disruptivos” (término utilizado por el una integrante del D.O.E) como fue el caso de una artista trans o un grupo de mujeres que crearon desde una agrupación feminista consejerías pre y post aborto. También el grupo incentivó algunas movilizaciones a eventos vinculados a problemáticas de género, como la marcha de orgullo, o las movilizaciones #niunamenos. También planificaron y dictaron entre docentes y estudiantes múltiples talleres en horas de clase a los grupos más chicos de 1er y 2do.

Profesora B: “la vestimenta no define la personalidad” Algo así...

Profesora A : es verdad, si

Profesor: usemos la ley de identidad de género, la subí al grupo de facebook (...) sin etiquetas... “La ropa no dice si sos buen o mal estudiante”

Profesora D:¿ “las etiquetas son para la ropa”?

Este recorte extenso tiene múltiples aristas para analizar, desde el inicio en el que se hace referencia a la performance del pollerazo, hasta la primer aparición de la palabra etiqueta. Antes de avanzar sobre lo que luego se denominó “etiquetazo”, retomaremos algunos ejes de análisis. Este fragmento permite ver el proceso de construcción polifónica de una propuesta de intervención. En los cinco encuentros siguientes, el debate en torno a la ropa, las etiquetas y el estigma persistió. En ocasiones se reponía lo debatido, dado la circulación de participantes, o también se complejizaba en relación a las condiciones institucionales, como por ejemplo establecer una fecha y horario, los permisos si fuesen necesarios, los recursos materiales, los encargados/as. Pero principalmente los debates giraron en torno a ¿qué se quería decir? Varias veces las docentes volvían sobre eso: identificar el objetivo.

En la reunión citada, fue notorio cómo el foco comenzó sobre el código de vestimenta y luego giró en torno a los estereotipos, y su correlato mucho más centrado en las normas sociales implícitas que se expresan sobre varones y mujeres que en la normativa. Parecería ser que, mientras que algunos/as ponían énfasis en la modificación de la norma escrita y la necesidad de referenciarse en procesos parlamentarias, de modo de generar un cambio que podríamos denominar más estructural, otros/as consideraban que lo central era interpelar para “cambiarles las cabezas” a autoridades y docentes y también a los/as estudiantes, porque el problema es el machismo y es “un tema cultural”. Es este diagnóstico lo que va a terminar de darle forma a un tipo de acción que como veremos, apeló más al convencimiento y la reflexión que a iniciar vías de negociación por la normativa con quienes ocupan lugares jerárquicos.

La última frase de la cita sintetizó las ideas y quedó luego como *hashtag* de la actividad. Una intervención de un docente contribuyó a terminar de sedimentar las ideas dispersas del debates: “*la ropa no dice si sos buen o mal estudiante*”. De esta forma el profesor volvió a situar la escena en el ámbito escolar y permitió establecer ahí un vínculo entre el enunciado y los/as enunciadores/as ¿Qué noción de estudiante existe en los discursos que intentan desentrañar?

Resulta necesario abordar estas reuniones y debates en el marco de una serie de transformaciones más profundas en el nivel secundario. Desde fin del siglo pasado las escuelas vienen protagonizando un cambio conceptual en relación a las normativas que regulan la convivencia escolar y las representaciones acerca de la juventud. La propia noción de juventud(es) fue puesta en cuestión, y autoras como Chaves(2010) indagaron en las miradas hegemónicas que refuerzan las representaciones de los/as jóvenes que, además de adultocéntrica, los/as estigmatiza y homogeniza. Lucía Litichever (2013) analiza las miradas de docentes y estudiantes en torno a las sanciones y caracteriza a este escenario como signado por un proceso de mayor democratización, sustentada en una definición de juventud que, contrariamente a los discursos hegemónicos, los/as define como sujetos de derecho.⁵¹

Si volvemos al caso analizado, vemos que los/as estudiantes se identifican a sí mismos/as como tales al correr los límites de ese marco de justicia, a exigir una reconfiguración de los criterios que fundamentan las reglas; las reglas escritas, pero principalmente las reglas sociales. Las peleas que emergen en este paradigma no se limitan a la construcción de un consenso para actuar ante determinados conflictos, sino que se ven a sí mismos/as con un rol pedagógico que aspira a prevenirlo.

51. En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con la ley 223 promulgada en 1999, los regímenes disciplinarios tradicionales (más enfocadas en la tarea de vigilar y establecer una sanción), dejaron lugar a un sistema de convivencia en el que cada escuela elabora sus propios acuerdos y conforma consejos de convivencia para la regulación de las relaciones entre distintos actores, sin criterios unificados y con la intención de construir marcos de justicia compartido con los/as estudiantes.

► Las fotos: “Llegó a otros colegios”

Tras largos debates, la actividad finalmente desarrollada consistió en primer lugar, en la elaboración de carteles con forma de etiquetas de ropa, en versión gigante, con una leyenda común, “Las etiquetas son para la ropa” y arriba “no me digas (por ejemplo) Zorra”. “Putá”, “marimacho”, “turra”, “zorra” o “puto”, “maricón”, “pollerudo”, y “turro”, fueron las palabras finalmente consensuadas. En segundo lugar, se pidió a distintos actores de la escuela que se tomen fotos con estas etiquetas. De esta forma lo relata la estudiante que tomó las fotos,

“Íbamos caminando por el colegio, los profes, alguno chicos más de ESI, e íbamos hablando “te querés sacar una foto? es una campaña por las etiquetas” le decíamos. Algunos se quedaban hablando. (...) Se sumaron todos por suerte. En ESI, haciendo carteles, y sacándose fotos también, se sumaron muchos

Investigadora: como fue que decidieron subirlo a Facebook?

No sé, salió así, corte, bueno saquemos fotos y subámosla a internet así vemos si se comparte, si se hace viral o algo así

Investigadora: Y que pasó?

Tuvo mucha repercusión. Lo hice publico y mucho likes, un montón, por ejemplo los que venden en el buffet tuvieron muchos likes. No comentaban mucho, más que nada likes. (...) Ya habíamos hablado que yo saque foto porque también saco fotos en las marchas y a todo el mundo le gustaban. Funcionan, las fotos funcionan para llamar la atención.”

Las fotos funcionan para llamar la atención. Lo de las etiquetas “fue un éxito, tuvo más de 300 compartidos” me había comentado otro estudiante. El álbum consistió en 25 fotos con retratos ambientados en patios, aulas o pasillos de la escuela, algunas de adolescentes o adultos/as posando solos con las etiquetas, y en otras se ve dos, tres y hasta 4 personas sosteniendo de forma sonriente algunas de las etiquetas, sin que haya una coincidencia entre el género de las etiquetas y el de la persona que lo sostiene. La bajada textual del álbum en la red decía,

“Las etiquetas son para la ropa ... No para las personas! La cantidad de relaciones sexuales que tenemos, el sexo o género de las personas con quienes nos relacionamos, vestirnos con ropa asociada a un género distinto al nuestro, vernos femininxs y masculinxs a la vez, la villa o el barrio en el que vivimos, la marca de nuestra ropa... Ninguna de esas cosas nos hace buenas o malas personas, buenxs o malxs estudiantes.(...)”

Se nota aquí una planificación de la acción, con un texto que la fundamenta, redactado por uno de los docentes, y de esta forma se aclara que no se trata de una práctica espontánea y habitual (como es la de compartir fotos en una red social) sino que existe allí una intención de expresar un desacuerdo. La ausencia de palabras alusivas a los conflictos institucionales, y las regulaciones escritas en torno a la vestimenta dan cuenta a su vez de un modo de “hacer política” que difiere de una enunciación estudiantil más ligada a responsabilizar a una autoridad escolar. Se prioriza, por el contrario, el alcance masivo a un problema extra muros. En una de las reuniones, se habían escuchado propuestas de estudiantes como “primero hagámoslo acá adentro y después el impacto afuera”, “que no quede solo en este cole”. En las observaciones y en la entrevistas aparece en varias oportunidades el deseo de que las acciones trasciendan los muros escolares, ya que si “coordinemos con otras escuelas, nos van a escuchar más, los docentes van a decir “pongámonos las pilas”.

“No se si (las fotos de la etiqueta) llegó a la rectora pero llegó a otros colegios. Y en el colegio si fue como que “ah mira!”...supongo que alguien si se puso a pensar como que “por qué usar esa remera te hace puto? O por qué se usa como insulto?” (Valeria, 16) No faltaba igual el que decía, “toma este de puto porque vos sos puto” pero como bueno, un poco contradictorio .. tenemos q seguir trabajando. Las fotos

era para llamar la atención pero tenemos que trabajarlo mas, ahora estamos con eso” (Juliana 16)

Lo que importa, parecería ser, es la irrupción de lo inesperado. Un modo de “concientizar” “socializar”, “informar” “llamar la atención”, “impactar” mediante los métodos que apelan más al efecto no contenido del lenguaje visual y emotivo predominante en los modos de consumos estéticos, que a una fundamentación escrita y lineal. Una lógica que, citando a Dussel y Quevedo (2011), apelan más al lenguaje publicitario que prima en los consumos mediáticos que a la lógica institucional anclada en una secuenciación, segmentación y jerarquización de los saberes (y roles) socialmente valiosos. Sus trabajos nos invita a preguntarnos cuáles son o mejor dicho, como se definen hoy los sentidos sociales en torno a la validez epistémica y moral del lenguaje visual en contraposición al escrito. Validez que es necesario abordarla en un contexto en el que la distinción entre saberes escolares y saberes de la cultura juvenil esta en franca tensión, en donde la temporalidad protegida contrasta con los ritmos digitales (Feixa 2010) , y en el que el descentramiento de conocimiento escolar supone el descentramientos del lugar del adulto (Martin Barbero, 2008) Lo que emerge aquí, en esta convergencia alumno/a- docente, es ¿ de qué adulto hablamos?

La web se constituye en un escenario para la acción, dicen Galindo y Oliveira (2014), autores que se dedicaron a explorar los movimientos políticos juveniles latinoamericanos. Plantean que existe una convivencia de diversos órdenes de realidad en donde se yuxtaponen prácticas, medios y dinámicas de las dimensiones online y offline de la vida social de los jóvenes y de su entorno. Lo/as autores expresan que los movimientos políticos “van de la calle a internet y de ahí a los medios tradicionales” , como así también “de internet a la calle”. En este caso, podemos pensar que existe por parte de estos actores una definición de escuela como espacio público, por ende, espacio de disputas de sentidos sobre la ciudadanía. O retomando a Vommaro (2015) público en tanto posibilidad de estar juntos con una composición distinta a las dinámicas hegemónicas que promueven la segregación y competencia. Vemos así que en el caso citado, los retratos con carteles, muy utilizados en los últimos años como estrategia de visibilizar múltiples adhesiones a determinadas causas, resitúan a los/as docentes y estudiantes fotografiados alternadamente como sujetos con igual derecho y legitimidad para reclamar que no se los/as “etiquete”. A su vez la elección de ambientar las imágenes con elementos que dan cuenta de estar dentro de la institución escolar, renueva los sentidos mismos sobre la escuela, ya que no es leída como transmisora o mera receptora de derechos ciudadanos conquistados en otros espacios de debate público, sino como escenario legítimo para su construcción y/o disputa.

► Reflexiones finales

A lo largo del artículo fuimos describiendo el proceso por el cuál se llevó a cabo esta actividad, y las múltiples aristas e interrogantes que permiten analizar en relación a los estilos de acción política que se despliegan. Diremos entonces que co-existen al menos dos lógicas de acción política. Por un lado, una fundamentada bajo el paradigma de derecho tradicional, en leyes de distinta jerarquía, (tal es el caso de la Ley de Identidad de género) que tensionan o complementan la reglamentación interna de la escuela. Desarrollamos estos debates en la primera parte del trabajo para indagar en los sentidos que le atribuyen docentes y estudiantes a los distintos tipos de regulaciones escritas. La elaboración de la carta en una primer instancia dio cuenta de una intención de agotar las distintas vías, de un respeto y valoración a las leyes y a la organización escolar en general. Pero también dio cuenta de lógicas de acción y una apropiación estratégica de normativas no escolares para sus propios intereses.

Por otro lado, crece un estilo de hacer política fundamentada en otro nivel de legitimidad. Esta es, la cantidad de “compartidos”. Mientras la primera apela a un modo tradicional de legitimación anclada en una expresión escrita del derecho tradicional, la segunda apela a una jerarquización mediática que busca generar la ebullición de emociones e identificaciones y que, como expresa Dussel y Quevedo (2011), promueve una participación basada en una “cultura del comentario” y lenguajes visuales y colaborativos. La visibilización pública, la búsqueda por construir legitimidad a través de expresiones de aprobación/desaprobación de sujetos que no pertenecen a la comunidad que está siendo interpelada, abona a la necesidad de abrir el lente de observación hacia estilos de hacer política menos tradicionales.

► Bibliografía

- » Barbero, Jesús Martín (2008) “Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad”. En: TENTI FANFANI, E. (comp.) Nuevos temas en la Agenda de política educativa, Siglo XXI, Buenos Aires tecnologías y educación.
- » Chaves, Mariana (2010) Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana. Espacio Editorial, Buenos Aires. Capítulos 3 “Discursos vigentes acerca de la juventud en Argentina”
- » Dussel, I. y Quevedo, L. A. (2010) Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Documento básico VI Foro Latinoamericano de Educación TIC y Educación: Experiencias y Aplicaciones en el aula. Buenos Aires Fundación Santillana.
- » Dussel, Inés (2003) “La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos”, en Historia de la Educación Anuario N°4- 2002/3, Sociedad Argentina.
- » Feixa, Carles (2010). Escuela y cultura juvenil: ¿matrimonio mal avenido o pareja de hecho?. Revista Educación y Ciudad, 18, 5-18.
- » Galindo Ramirez, L y Oliveira (2014) Movimientos juveniles y usos de las tecnologías digitales en América Latina: Ocupa Sampa de São Paulo y Movimiento estudiantil colombiano MANE. Juventudes latinoamericanas. Prácticas socioculturales, políticas y políticas públicas. Buenos Aires: Clacso
- » Litichever, Lucía (2012) “La discrecionalidad en la aplicación de sanciones en la escuela secundaria. Miradas diferentes de docentes y estudiantes” Ponencia I Jornada de Jóvenes Investigadores en Educación. Septiembre Flacso- Arg.
- » Núñez, P., y Báez, J. (2013). Jóvenes, política y sexualidades: los Reglamentos de Convivencia y la regulación de las formas de vestir en la Escuela Secundaria. Revista del IICE, (33), 79-92.
- » Núñez, Pedro y Litichever, Lucía (2015) Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela, Capítulo 1. Buenos Aires. Ed. Grupo Editor Universitario.
- » Núñez, Pedro. “La política en la escuela.” Jóvenes, justicia y derechos en el espacio escolar. Buenos Aires: La Crujía (2013).
- » Vommaro, P. (2015) Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina: tendencias, conflictos y desafíos. Grupo Editor Universitario.

[4] El sufijo “azo” connota un evento disruptivo de gran impacto (en nuestro país podemos pensar ejemplos muy diversos, desde el cordobazo hasta el tarifazo).

[9] Término para nombrar a aquellas personas que no son trans, es decir que su identidad de género autopercebida coincide con la atribuida al nacer

[10] Finalmente el código fue modificado en la última reunión del consejo el 18 de noviembre del 2016. Establece “De acuerdo a la Ley 26.206 de Educación Nacional, Ley 26.601 de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, y Ley 26.743 de identidad de género. Lxs integrantes de la comunidad educativa podrán vestirse del modo en que cada uno y una considere apropiado sin exhibir partes íntimas. Garantizándose así el respeto mutuo, la libertad y la expresión de género. Recordando que nos encontramos en un establecimiento educativo”.

[12] Diversas preguntas o experiencias fueron circulando, y las respuestas no siempre eran evidentes. “a mi cuando estaba en primero un profesor me desaprobó por la ropa” dice una, “en esta escuela ya no pasa” decía otra. Los retos dependían no sólo de si eras varón o mujer, sino también sobre que tipo de mujer: se ejercían mayores regulaciones sobre las más chicas (“las de los primeros años la pasan peor”) y sobre las más voluptuosas (“cuando empieza el calor as tetonas se quieren morir”). A su vez, surgían otros emergentes como “¿es machismo que las chicas vestidas de varón pasen desapercibidas?”, o a “¿por que a las chicas no les seduce chicos con calzas?”

Políticas, sexualidades y educación: sobre exploraciones “vampirás”

HENARES, Soledad / FCE- UNER - soledadhenares@gmail.com

RODRIGUEZ, Cynthia / FCE- UNER - cynrodri@gmail.com

Eje: Problemáticas socio-culturales en las instituciones educativas

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras claves: Educación - sexualidad – géneros - política - derechos*

► Resumen

El proyecto del cual formamos parte se denomina: “Cuerpos, género y sexualidades en la escuela. Prácticas y saberes en las intervenciones educativas y las políticas públicas de Entre Ríos – 2003/2013”. Nos encontramos en un primer momento exploratorio, donde pensamos como una de las discusiones - problematizaciones principales, la descripción, interpretación e historización de los modos y procesos por los cuales la escuela pública se convierte en uno de los escenarios de vivencias, presencias, producción y condensación política de las sexualidades, las identidades y las relaciones de género. En este sentido proponemos introducir algunas líneas de avance, por un lado en relación a las indagaciones que hemos llevado adelante sobre los marcos legales provinciales, un recorrido inicial sobre las políticas públicas de educación sexual en la provincia de Entre Ríos desde el 2003 al 2013, las idas y venidas, discusiones entre diversos actores, participación del movimiento de mujeres - feministas y lgbtiq. Interrogarnos en relación a cómo se construye la educación sexual como derecho en Entre Ríos, supone interrogar las políticas de Estado y la agencia social, encarnadas en la construcción de la agenda público-política entrerriana. La exploración realizada hasta el momento, nos permite recuperar los antecedentes provinciales que datan del año 2002/2003.

► Presentación del Proyecto

Cada proyecto se inicia a partir de experiencias personales y comunes, de discusiones y lecturas compartidas, de interrogantes y búsquedas encontradas con otros y que nos resuenan en lo personal. De esos encuentros y heterogeneidades surge este proyecto. No sólo como construcción de conocimiento académico sino que también como posibilidad de poner a jugar-nos entre aquello que pensamos y sentimos (y que nos apasiona), por esto retomamos a Foucault, M. (2013): “Soy un experimentador en el sentido de que escribo para cambiarme y no pensar lo mismo que antes”. Por eso investigamos, por eso escribimos para transformarlo y compartirlo. Por otra parte, es una gran vacancia en nuestra unidad académica en relación con la indagación que les presentaremos.

El proyecto del cual formamos parte se denomina: “Cuerpos, género y sexualidades en la escuela. Prácticas y saberes en las intervenciones educativas y las políticas públicas de Entre Ríos – 2003/2013”. Nos encontramos en un primer momento exploratorio, donde pensamos como una de las discusiones - problematizaciones principales, la descripción, interpretación e historización de los modos y procesos por los cuales la escuela pública se convierte en uno de los escenarios de vivencias, presencias, producción y condensación política de las sexualidades, las identidades y las relaciones de género. La escuela es un escenario fundamental en la construcción de las sexualidades e identidades, donde se traman significados, vivencias y experiencias de las afectividades, identidades, géneros y corporalidades. Pensamos la escuela como un territorio movedizo en el que las identidades, las

prácticas y las políticas sexuales se configuran en debates, disputas y antagonismos, es decir, como efectos posicionales móviles en la lucha pública por los derechos, el ejercicio de la ciudadanía y la construcción de hegemonías socio-políticas. Aun así, como plantea Valeria Flores (2015) fuera de los espacios curriculares de Educación Sexual Integral, las sexualidades en la escuela se hablan y se hacen en todo momento y espacio, estamos transmitiendo nuestras ideas acerca de las sexualidades, de las formas sociales y culturales autorizadas y sancionadas de vivir los géneros y de los estereotipos de las leyes de la normalidad, entonces se transforma necesariamente en un asunto público y político.

En este sentido proponemos introducir algunas líneas de avance, por un lado en relación a las indagaciones que hemos llevado adelante sobre los marcos legales provinciales, un recorrido inicial sobre las políticas públicas de educación sexual en la provincia de Entre Ríos desde el 2003 al 2013, las idas y venidas, discusiones entre diversos actores, participación del movimiento de mujeres - feministas y lgbtiq. Interrogarnos en relación a cómo se construye la educación sexual como derecho en Entre Ríos, supone interrogar las políticas de Estado y la agencia social, encarnadas en la construcción de la agenda público-política entrerriana.

► *Contexto de surgimiento*

Como decíamos al inicio, nuestros intereses en llevar adelante esta investigación, surge de nuestra red de compromisos se inicia a partir de inquietudes locales, muy puntuales, vinculadas a iniciativas concretas y a contactos personales con experiencias educativas coordinadas por compañerxs y egresadxs de la facultad, en escuelas secundaria de Paraná dependiente del CGE (Consejo General de Educación de la provincia) y escuelas del dispositivo UADER (Universidad Autónoma de Entre Ríos) que movilizan y encarnan voluntades e intereses institucionales de poner en marcha prácticas pedagógicas de Educación Sexual Integral (ESI).

Desde el compromiso con estas experiencias concretas (de docentes que implementan propuestas pedagógicas de ESI) a las posibilidades de contacto con otras iniciativas y otras actuaciones, y desde la apertura y afectividad que el diseño exploratorio del campo de investigación supone, el proyecto involucra preguntas en torno a las políticas públicas de educación sexual inscritas en las leyes nacionales y provinciales y expresadas en programas nacionales y provinciales. El punto de inflexión es por supuesto la Ley Nacional de Educación Sexual Integral sancionada en año 2006, pero recuperamos los antecedentes provinciales que datan del año 2003 para problematizar los debates teórico/políticos de los diferentes actores políticos y sociales en torno a la problemática, así como las marchas y contramarchas en torno a la inclusión de la perspectiva de género tempranamente incorporada y las líneas que abren las propuestas divergentes, no-normativas y queer.

Se trata de indagar cómo se articulan en las leyes educativas y los programas de educación sexual, los derechos como formas específicas de ser libres (es decir, como obligaciones del Estado) y el mandato de educar en contenidos y orientaciones político-epistémicas que, habiendo sido legitimadas históricamente, enfrentan hoy modos de antagonismos y formas de contestación que complejizan las escenas públicas educativas donde se proponen luchas por la hegemonía social y política. Se plantea entonces, la necesidad de discutir los modos en que se tejen vínculos entre sexualidades, géneros e identidades (en su contingencia e historicidad) y las transformaciones del concepto de derechos humanos, las culturas, subjetividades y organizaciones políticas a las que dan lugar.

► *Un poco de historia: políticas públicas en Entre Ríos y Educación Sexual.*

Proponemos introducir algunas líneas de avance de nuestra investigación, por un lado en relación a las indagaciones que hemos llevado adelante sobre los marcos legales provinciales, en relación a las políticas públicas de educación sexual en la provincia de Entre Ríos.

En un primer momento nos planteamos reconstruir la escena política - social de discusión de la ley provincial 9.501 de Salud Sexual y Reproductiva y Educación Sexual, sancionada en julio de 2003 por la Legislatura de la Provincia de Entre Ríos, mediante la cual se crea el Sistema Provincial de Salud Sexual y Reproductiva y Educación Sexual. Durante los primeros meses del proyecto, llevamos

adelante entrevistas y conversamos con quienes podríamos denominar informantes claves: funcionarixs del Consejo General de Educación, capacitadorxs, legisladores entrerrianos, activistas feministas, docentes y referentes de las temáticas involucradas.

La exploración realizada hasta el momento, nos permite recuperar los antecedentes provinciales que datan del año 2002/2003. En el año 2002, el proyecto que dará lugar a la mencionada ley provincial 9.501, fue una iniciativa del senador Daniel Rosas Paz (ARI). Este proyecto tiene como antecedente otro proyecto legislativo presentado por el legislador Federico Soñez (Frente Grande). Podemos conjeturar (por el momento), que la historia de estos proyectos provinciales surge en relación con la conformación del Frente Grande en la provincia de Entre Ríos, el cual estaba conformado por referentes del Partido Comunista, del Partido Peronista y del Partido Intransigente. En este contexto, podemos mencionar diversas escenas que formaron parte de este momento político a escala local (Paraná) y provincial; los programas de salud en la provincia; las intervenciones de docentes universitarixs de la Facultad de Trabajo Social y del Programa de VIH/SIDA del Rectorado de la UNER y la militancia territorial (centros de salud y barrios de la ciudad de Paraná), de activistas feministas convencidas de la necesidad de una ley que garantice el derecho a la salud sexual y reproductiva de las mujeres, el acceso libre y gratuito a anticonceptivo, educación sexual con perspectiva de género, donde se hablara del disfrute y la construcción de las sexualidades y de la autonomía de los cuerpos.

El proyecto presentado por el senador Rosas Paz es aprobado finalmente en julio de 2003, siendo promulgada inmediatamente por el gobernador Sergio Montiel (Unión Cívica Radical). Las fuentes consultadas hasta el momento opinan que el apoyo al proyecto de ley del gobernador Sergio Montiel (UCR) podría fundamentarse en su carácter de no católico o bien en las influencias de su ministro de salud.

Como mencionamos anteriormente la ley 9.501 crea el Sistema Provincial de Salud Sexual y Reproductiva y Educación Sexual en el ámbito de la Secretaría de Estado de Salud de la Provincia (art. 1). En su art.3 la ley establece que: “los responsables del sistema deberán articular políticas y acciones con el Consejo General de Educación (CGE) a los efectos de lograr el asesoramiento integral y constante de todos los agentes involucrados en el Sistema y la difusión de información a toda la población”. En su art.4 hace referencia a la educación sexual, haciendo mención a la inclusión de la perspectiva de género. “Se expresa que el Consejo General de Educación diseñará e implementará políticas de educación sexual y garantizará recursos, financiamiento y formación docente.” Además expone que el Estado Provincial impulsará la formación académica en Sexualidad Humana en la Educación Superior y Universitaria y simultáneamente la capacitación de los profesionales en ejercicio. El Consejo General de Educación deberá buscar los mecanismos para contar con un organismo asesor interdisciplinario conformado por representantes de la Federación Sexológica Argentina, de carreras profesionales de Salud, Humanidades y Ciencias Sociales, institutos Superiores pedagógicos y organizaciones no gubernamentales con demostrada experiencia de capacitación en educación sexual (art. 4).

Un actor clave que entra en la escena de discusión de la ley 9501 es la Iglesia Católica local y su cúpula en la provincia. Luego de sancionada la ley tendrán una participación clave en las reuniones y mesas de trabajo convocadas por el Consejo de Educación. Algunxs de las fuentes consultadas al momento logran realizar descripciones concretas de escenas donde obispos y sacerdotes de la ciudad intervienen activamente en reuniones posicionándose en contra de hablar de educación sexual en las escuelas y de incluir la perspectiva de género, haciendo referencia a la importancia de “respetar la familia por el bienestar de niños y niñas”.

En diciembre de 2003, con el recambio de autoridades y la asunción de Jorge P. Busti (Peronismo), la Iglesia Católica conquista definitivamente el apoyo del poder ejecutivo, primero para impulsar una reforma legislativa de la ley 9.501 (la cual es frenada por la movilización de grupos de mujeres – feministas e instituciones involucradas con la redacción de la ley en el 2003) y luego para intervenir y posicionarse fuertemente en la dirección política e ideológica del Consejo General de Educación. El ex defensor del pueblo Jorge Kerz releva a Felipe Azcúa en la presidencia del CGE y la señora Silvia Kupervaser (referente política de J. Busti) asume la conducción de la Comisión ad-hoc, expulsando del cargo a la sexóloga educativa Silvia Darrichón en 2005. En ese mismo año se suspende el programa de capacitación docente y la implementación de la prueba piloto en las escuelas secundarias. Se pone en marcha la resolución 550 del CGE, por la cual se desnaturalizan los núcleos centrales de

la Ley 9.501, estableciendo “que la institución educativa es colaboradora de la familia, brindando la posibilidad, que los alumnos y las alumnas vivan experiencias de socialización y humanización desde su condición de personas sexuadas, varón-mujer, durante el juego, el trabajo, el proceso de enseñanza-aprendizaje”. Se aprueba el Programa de educación sexual escolar elaborado por la nueva Comisión ad-hoc (creada por res. N 2576/05 CGE) a quien se asigna la facultad de coordinación, seguimiento y monitoreo del Proyecto.

A través de estas operaciones, ingresan a los fundamentos del Programa de Educación Sexual Escolar del dispositivo CGE “una visión filosófica de persona, como sujeto de naturaleza bio-psico-social y espiritual desde los comienzos de la vida con la concepción”, que considera la sexualidad como “parte de la identidad misma de la persona en tanto varón o mujer” y a la educación sexual como “información formadora adecuada”, “integrada en una escala de valores”, con “un sentido crítico y responsable frente a errores y enfoques simplistas o superficiales y a las polémicas de carácter crítico que la desvirtúan”

Sin lugar a dudas, desde 2005 en adelante, las posiciones reaccionarias propuestas desde la cúpula provincial de la Iglesia Católica buscan avanzar sobre los territorios abiertos por las normativas legisladas y los espacios conquistados por movimientos sociales y feministas. Sin embargo, cabe agregar que las acciones de formación docente son retomadas desde el año 2012 en articulación con el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, débilmente sostenidas por el mencionado PESE.

La presente investigación en torno a las políticas de educación sexual en la provincia de Entre Ríos, se despliega según estos ejes históricos, teóricos y políticos que articulan las crisis de las formas de autoridad y poder con las crisis de las formas en que construimos nuestras sexualidades y relaciones de género. Una interpela la otra y conduce la mirada hacia una pregunta que, fuera de todo “saber experto”, desafía la agencia cultural y educativa. Esta pregunta, a partir de Jacques Ranciere (2006), podría formularse así: “¿qué hace la política?” La interpelación lanzada por Ranciere supone el interés por las alteraciones producidas por los actos de subjetivación política, más que por las formas de consistencia de los grupos que las producen. La interpelación suspende las respuestas que “enjuician” o “clasifican” las formas de agencia y motiva el giro por el cual podemos considerar lo político en términos de escenarios: de distribución y de redistribución de posiciones, de configuración y de reconfiguración de un paisaje de lo común y de lo separado, de lo posible y de lo imposible. De este modo, el interés por el análisis de las políticas públicas se orienta por la exploración de su potencia performativa, por su capacidad de movilizar y encarnarse en las acciones de aquellxs que las discuten, las asumen, las reinventan en interacción conflictiva y productiva con los dispositivos legales, curriculares y materiales establecidos.

► Premisa: “*Toda educación es sexual*”

Para llevar adelante nuestra investigación exploramos una pluralidad de construcciones teóricas en relación a la temática, que a su vez son parte de nuestro marco conceptual. Pero en esta ocasión queremos retomar - remarcar los estudios de Graciela Morgade y de su equipo de investigación ya que son insoslayables e imprescindibles como herramientas para problematizar la educación y las sexualidades. Necesarias lecturas situadas de los programas epistémicos-políticos que abordan las sexualidades en su historicidad, han enriquecido críticamente, reutilizado y transformado reflexivamente las herramientas de la microfísica política del sistema de sexo-género, utilizándolas no como “absolutos perentorios” sino como “ficheros abiertos”, con el objeto de discutir las condiciones en que se construyen y transforman, en el marco de la realidad educativa argentina y latinoamericana, los procesos de escolarización, las prácticas en la escuela y los programas de políticas públicas como ejes de construcción social de los cuerpos, las sexualidades, las identidades y relaciones de género.

Morgade retoma el sentido común que sostiene que “en la escuela no se habla de sexo”, pero asegura, en contra de esa afirmación, que su presencia espectral está en todas partes, y en lugar de callar, la educación tiende a hacer de la sexualidad un discurso omnipresente. Aun cuando lo negó o lo excluyó explícitamente, la escuela participó desde siempre en formar aspectos de las sexualidades y las identidades y relaciones de géneros. Desde ahí, las condiciones de construcción de los sexos, los roles e identidades de género y las prácticas sexuales cruzan un espectro muy amplio, nunca fijo ni

terminantemente delimitado, como ejes constantes e insidiosos, muchas veces molestos.

La autora advierte que sostener que la escuela silencia la temática de la sexualidad es enfocar la cuestión de manera demasiado restrictiva; se habla poco (subraya) de las relaciones íntimas, del placer, del amor; pero ello no significa que el sexo permanezca ajeno a las prácticas cotidianas. Interesa volver a pensar cómo la escuela se hizo parte del dispositivo de normalización (al decir) de Foucault, cómo aportó positivamente a la conformación y despliegue-proliferación del dispositivo de sexualidad. Ello para poder pensar los modos como se relacionan, se tensionan, se reconfiguran hoy las relaciones entre la norma (el poder normalización) y el sistema jurídico de la ley, en las condiciones de los nuevos dispositivos legales⁵². Pero también los puntos por donde fugan prácticas y saberes, abriendo lugares de acontecimiento y agencia, respuestas autónomas, configuraciones imprevisibles, alternativas políticas para nuevas formas colectivas de la subjetividad, discutiendo las condiciones para una educación sexual por venir.

Morgade y su equipo no dudan en que las sexualidades, los cuerpos y las relaciones e identidades de género participan de modos diversos en la escuela y las políticas de educación. Sostienen, además, que las sexualidades y los géneros han cambiado de lugar en la sociedad, escapando de ontologías e ideologías con pretensiones concluyentes, desafiando tanto las políticas institucionales, como los saberes docentes y las propuestas curriculares. Desde esta posición atenta al cambio y a la determinación concreta, desde un enfoque lúcido, comprometido y crítico afirman que “toda educación es sexual” (Morgade 2011) haciéndose eco, con esa totalización irónica y desestructurante, de la consigna política del feminismo, a partir de la cual “todo lo personal es político”. “La escuela (un espacio en el que quienes ‘sabían’ –maestras y maestros, profesoras y profesores– debían enseñar a quienes ‘no sabían’) no hablaría de la sexualidad. La escuela solo abordaba las cuestiones públicas y la sexualidad integraba el orden de ‘lo privado’. Pero en la escuela, la sexualidad estaba –y está– en todas partes.” (Morgade 2011: 9)

➤ *Palabras de síntesis*

El proyecto de investigación se articula, se potencia, cobrando fuerza política y epistémica con la reciente aprobación del Proyecto de Extensión denominado: “Cuerpos, género y sexualidades desde la mirada del cine. Educación de la sensibilidad, ESI y cuidado de sí en la formación de jóvenes de escuelas paranaenses”. Ambos proyectos se encuentran unidos, interpelándose entre sí, configurando nuevas escenas, diálogos, discusiones y posiciones. Al mismo tiempo, nos posibilita analizar experiencias escolares locales comprometidas en la implementación de proyectos ESI (Educación sexual integral) focalizando las redes de actores e instituciones (la trama de actores, saberes, acciones y producciones/proyecciones) que sostienen dichos proyectos y elevar los problemas concretos que se plantean con respecto a iniciativas de ESI en las escuelas de la ciudad de Paraná.

La construcción del proyecto de investigación tiene ciertas marcas que queremos mencionar, tráfico de saberes, contaminación de las prácticas, desvíos. Todas estas, notas características de la “pedagogía vampira” articulada por Valeria Flores (2009), asumimos, en este punto, el desvío necesario de introducir para finalizar su voz:

“Este trabajo [Borrador para una pedagogía vampira] surge de mordeduras y contaminaciones múltiples: de fluídos placenteros, del tacto secreto, de lecturas eclécticas, de obscenidades imaginadas, de imágenes pornográficas, de prácticas sexuales no reproductivas, de amores múltiples, de experiencias políticas como tortillera, de la memoria de la injuria, de sufrimientos propios y ajenos, de la sangre derramada, de las violencias indecibles, de derrames eróticos, de afectos deshechos, de momentos vulnerables. Reúne las preocupaciones emergentes de mi práctica pedagógica en una

52 Para revisar tanto la ley 26.150 de Educación Sexual Integral de 2006, como el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable, ley 25.673 del año 2003. En Entre Ríos la ley 9.501 de Salud Sexual y Reproductiva y Educación Sexual, del mismo año. Pero también las articulaciones de las leyes 26.618 de Matrimonio Igualitario (2010) y 26.743 de Derecho a la Identidad de Género (2012). Consideramos que esas leyes, no sólo configuran nuevos marcos normativos que articulan reconocimientos en condiciones de mayor igualdad a sujetos y sujetas que sufrieran el desconocimiento, la negación y/o la persecución (y de ese modo conmueven las rutinas normalizadoras del dispositivo escolar), sino que son emergentes y motivadores de discursos y prácticas renovadoras de la formación.

escuela pública como maestra lesbiana en contextos de pobreza, y los planteamientos surgidos de las teorías feministas y queer y sus implicancias en la pedagogía.

Como trabajadora cultural y política precarizada con una identidad sexual disidente y una expresión de género inadecuada para los parámetros femeninos vigentes, que está en permanente disputa por los sentidos de lo educativo, de lo que significa hacer escuela en el siglo XXI, en tensión con las políticas y estéticas de normalización sexo-genérica y constreñida por los modos en que las docentes se hacen inteligibles, intento ejercitarme en la experimentación de un pensamiento que articule: por un lado, la posibilidad de ensayar una pedagogía queer que no se ocupe de definir identidades ni representarlas como un objetivo en sí mismo, sino que se resista a las prácticas normales y a las prácticas de la normalidad, reflexionando y alterando los códigos de los procesos de normalización no sólo sexo-genérica, sino también racial, corporal, nacional, etc. Y por otro, las condiciones de la escuela contemporánea, las cuales pueden ser definidas como de desfundamiento de su sentido histórico o de pérdida de su poder fundante de la subjetividad en tanto institución estatal así como de destitución de la institución escolar, y en general, de un modo de vivir, producir y pensar la experiencia escolar.

“Articular es significar. Es unir cosas, cosas espeluznantes, cosas arriesgadas, cosas contingentes. Quiero vivir en un mundo articulado. Articulamos, luego existimos”, nos dice Haraway (1999). En este sentido, es que promuevo la introducción de la figura del vampiro y su práctica de morder, chupar y contagiar como modo de articulación del pensamiento en torno a las sexualidades, los géneros, los deseos y los cuerpos en el campo educativo.” (Flores 2009)

» Bibliografía

- » FLORES, V. (2009); “Borrador para una pedagogía vampira” <http://escritosheteticos.blogspot.com.ar/2009/10/borrador-para-una-pedagogia-vampira.html>
- » FLORES, V. (2009); “Escribir contra sí misma. Una micro tecnología de subjetivación política” <http://escritosheteticos.blogspot.com.ar/>
- » FLORES, V (2015); “ESI: Esa Sexualidad Ingobernable. El reto de des-heterosexualizar la pedagogía” <http://escritosheteticos.blogspot.com.ar/2015/05/esi-esa-sexualidad-ingobernable-el-reto.html>
- » FOUCAULT, M. (2013) *La Inquietud por la verdad. Escritos sobre la sexualidad y el sujeto*. Siglo veintiuno editores. Argentina.
- » MORGAGE, G (2011); *Cuerpos sexuados en la escuela media: currícula, experiencias y silencios* Proyecto UBACyT 063 (Programación 2008-2010): “Cuerpos sexuados en la escuela media: currícula, experiencias y silencios” http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO_2011/textos/33.Morgade_y_otros.pdf
- » MORGAGE, G. comp. (2011); *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*, La Crujía, Buenos Aires 2011.
- » RANCIERE, J. (2006); El método de la igualdad “La méthode de l'égalité” Conferencia realizada en el Coloquio de Cerisy en 2006, traducción Graciela Frigerio, 2007 (Doctorado en Educación, FCE. UNER)

Documentos:

- » Programa Nacional de Educación sexual y procreación responsable. Ley N° 25673. Congreso de la Nación. 2002
- » Decreto nacional n° 1282 de reglamentación de la ley de creación del programa nacional de educación sexual y procreación responsable. 2003
- » Ley N° 26061 de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. Congreso de la Nación. 2005.
- » Ley N° 26150. Educ. sexual integral. Congreso de la Nación. 2006
- » Ley de Educación Nacional N° 26206. 2006.
- » Ley N° 9501. Sistema provincial de salud sexual y reproductiva y educación sexual. 2003.
- » Ley N°26743 de derecho a la identidad de género. 2012
- » Ley N°26618 Matrimonio igualitario. 2010
- » Diseño Curricular de Educación Secundaria. Resolución N° 3322/10. Consejo General de Educación de Entre Ríos. 2010
- » Resolución 550 - Consejo General de Educación
- » Marco Orientador del Programa de Educación Sexual Escolar. Resolución N° 550/06. Consejo General de Educación de Entre Ríos. 2006.

Cuerpo y género en la escuela secundaria: una breve aproximación a las prácticas y discursos docentes

Hidalgo Izzi, Paula / Universidad Nacional de Lanús - paulita8cai@hotmail.com

Benítez, Ramón / Universidad Nacional de Lanús - srramonbenitez@yahoo.com.ar

Ceresani, Viviana (Dirección de Beca de Investigación y Trabajo Final en el marco del Proyecto de Investigación) / Universidad Nacional de Lanús - vceresani@gmail.com

Eje 2: Problemáticas socioculturales en las instituciones educativas

» *Palabras clave: género - representaciones - docentes - sexualidades - curriculum*

► *Resumen*

El presente trabajo corresponde a una presentación del Proyecto de Investigación: “Cuerpo y género en la escuela secundaria. Análisis de las prácticas y discursos docentes. La implementación de la ESI en escuelas del municipio de Lanús”,⁵³ el cual se encuentra iniciando sus actividades el corriente año. Este proyecto propone indagar sobre las tecnologías sociales que atraviesan ciertas representaciones de los y las docentes que dificultan la implementación de la Ley N° 26150 de Educación Sexual Integral (ESI). Para esto se analizarán discursos docentes, prácticas (a partir del análisis de los diseños curriculares) y algunos aspectos de la gramática escolar. Se espera que los resultados en los que se objetivarán las indagaciones brinden un aporte para la reflexión y posteriores interpretaciones sobre una problemática de alto impacto social.

El tipo de diseño adoptado es cualitativo, con un enfoque etnográfico, atendiendo al objetivo de analizar discursos y prácticas que permitan acercarnos a la concepción de género y sexualidades que los y las docentes presentan en el ámbito de la enseñanza, y como éstos impactan en las posibilidades de implementación de la ESI. La muestra para el estudio serán ocho escuelas secundarias del distrito de Lanús (provincia de Buenos Aires), de gestión estatal y privada, con distintas orientaciones.

En este trabajo nos proponemos describir, brevemente, el marco teórico que se utilizará durante la investigación, así como exponer los principales detalles del mismo.

► *Introducción*

El presente trabajo se enmarca en una investigación en curso denominada “Cuerpo y género en la escuela secundaria. Análisis de las prácticas y discursos docentes. La implementación de la ESI en escuelas del municipio de Lanús”, la cual se ha propuesto indagar en torno a las tecnologías sociales que atraviesan ciertas representaciones de los y las docentes del nivel secundario, partiendo del supuesto de que éstas inciden en la implementación de la Ley N° 26150 de Educación Sexual Integral, sancionada en 2006, y sobretodo dificultan el abordaje de las temáticas propuestas por ésta. En consecuencia, se ha previsto el análisis de los discursos docentes, las prácticas que se desarrollan en las aulas a partir del estudio de los diseños curriculares y algunos aspectos de la gramática escolar que podemos incluir en el denominado “curriculum oculto” (Jackson, 1991).

A continuación nos ocuparemos de desarrollar brevemente los detalles que conciernen a este proyecto de investigación, haciendo hincapié en los conceptos y categorías teóricas que lo sustentan,

⁵³ Presentado en la Convocatoria para Proyectos de Investigación 2015 “Amilcar Herrera” de la Universidad Nacional de Lanús.

en cuestiones metodológicas, en las preguntas y objetivos que lo guían, así como la importancia que reviste su realización.

► *Nuestro marco conceptual*

A partir de la idea de diversidad (Skliar, 2007), nos resulta necesario definir la categoría “género” (incluida y atravesada en ella), que introduce además la variable “sexo” como categoría de análisis en las ciencias sociales.

El género se convierte en una manera de denotar las construcciones culturales y la concepción puramente social de las ideas sobre los roles específicos que ocupan las mujeres y los hombres. De Lauretis (1989) propone un análisis al que denomina “tecnología de género”, a partir del cual busca explicar dónde surge esta construcción sociocultural que determina la constitución del género, entendiendo que dicha construcción es semiótica y que se debe a las representaciones discursivas y visuales que vivimos en nuestra familia, a través de las instituciones educativas y desde los medios de comunicación, entre otros. La realidad del género consiste en los efectos de esta representación formando la propia identidad, sin embargo, el género es tanto una atribución como una apropiación, vale decir que otros nos atribuyen un género del que podemos o no apropiarnos.

La educación, como ámbito privilegiado de filiación de los sujetos y transmisión cultural (Frigerio, 2004), ha sido uno de los ejes principales en el proceso de construcción identitaria y transmisión de valores en torno a la diversidad, el género y la sexualidad. El desarrollo de la actividad educativa pone al/la educador/a en contacto cotidiano con personas que están en pleno proceso de formación y su tarea representa un importante influjo sobre esta construcción de identidad. El saber pedagógico da cuenta de lo que se espera de esas prácticas, de los vínculos entre los distintos actores, de las políticas y estrategias diversas que permiten reconocer y decidir sobre estos procesos.

Esta relación entre género y educación, históricamente no había sido muy explorada por la investigación educativa, recién a partir de las últimas décadas del siglo pasado este panorama ha cambiado radicalmente y, desde entonces, se han multiplicado en forma vertiginosa las indagaciones al respecto.

► *Principales investigaciones en torno a la relación entre género y educación*

Las primeras investigaciones sobre género y escuela pueden ubicarse en la década de 1970, cuando la sociología de la educación permitió pensar el ámbito educativo como un espacio investido de relaciones de poder que reproduce las desigualdades sociales. Entre los múltiples trabajos que abordaron esta línea, se destacan la obra de Bourdieu y Passeron en Francia, de Apple en los Estados Unidos y de Bernstein en Inglaterra (Bourdieu y Passeron, 1977; Apple, 1986; Bernstein, 1988). A partir de estas corrientes de pensamiento, se devela la existencia de un sistema educativo que no opera con la “neutralidad” que se había forjado desde su creación en la modernidad y, por ende, comienza a cuestionarse fuertemente la realización del ideal pansófico que proponía Comenius en el siglo XVII: la educación no ofrece “todo a todos”.

Hacia fines de esta década y principios de la siguiente, se incorporan las categorías aportadas por Foucault, respecto del análisis de las tecnologías de poder, a los ámbitos educativos. A la luz de estas propuestas, se llevaron a cabo investigaciones sobre micropolíticas, rendimiento y accesibilidad al sistema educativo. Este cúmulo de conocimientos, en el marco de importantes cambios sociales empujados por protestas estudiantiles y reivindicaciones feministas, propició la incorporación de la categoría “género” a la investigación educativa. Así, durante este mismo periodo, comenzaron a desarrollarse estudios que tenían como eje la educación brindada a las mujeres (realizados, mayormente, por investigadoras feministas), las cuales se extienden hasta la década del 90. Básicamente, se realizan trabajos de orientación cuantitativa (Parker, 1974; French y French, 1984; Kelly, White y Smith, 1984) que determinaron que no existía igualdad de oportunidades para las niñas y los niños.

Estos resultados surgen tanto de los análisis acerca del currículum prescripto como de aquellos centrados en el currículum oculto. Respecto de este último, a través de los análisis de las prácticas

educativas y del vínculo que en el aula se da entre docente-alumno/a, aparecen importantes diferencias en el tratamiento y las expectativas acerca de los niños y las niñas, privilegiando a los primeros en cuanto al tiempo de atención y las oportunidades de participación en la clase (French y French, 1984; Subirats y Brullet, 1988). Asimismo, dentro de lo que llamamos curriculum “nulo” (Eisner, 1985) se encuentra la mujer como sujeto y la sexualidad sistemáticamente (Subirats y Brullet, 1988). También, respecto de los contenidos incluidos en materias tan relevantes como Historia y Formación Cívica (en sus distintas versiones) se reveló que se excluía sistemáticamente a las mujeres como protagonistas de acontecimientos históricos y/o conquistas sociales (García, Troiano y Zaldívar, 1993; Wainerman y Heredia, 1999). Siguiendo esta línea, se han realizado también investigaciones acerca del lenguaje sexista, del movimiento de los cuerpos y el uso de los espacios en la institución educativa, dando como resultado en todos los casos una fuerte discriminación hacia las niñas (Nari, 1995; Lomas, 1999; Spender, 1988).

Otro eje de estudio ha recalado en la idiosincrasia de la profesión docente y su feminización. Históricamente, la materialización de la docencia como un espacio de contención y afecto, sobretodo en el nivel primario, la ubicó como trabajo femenino al plantearla como una extensión del hogar y de los roles ejercidos allí. Esto tuvo un gran impacto en la conformación del magisterio y en la identidad de los/as trabajadores/as, así como en la desjerarquización profesional que afrontan frente a otros trabajos (Morgade, 1997).

Por otro lado, a mediados de la década de 1990 irrumpen los Estudios de Masculinidades en el campo académico aportando importantes conceptualizaciones al análisis de la conformación y diversas manifestaciones de la masculinidad en el ámbito educativo. Su base se sustenta en las teorizaciones feministas y los estudios de género, pero apartándose de los enfoques esencialistas por cuanto cuestionan la existencia de un concepto de hombre unívoco y monolítico. A diferencia de los Estudios de Género que abordaban la feminidad, los Estudios de Masculinidades establecieron tipologías, mostrando que coexisten con la “masculinidad hegemónica”, que responde al estereotipo androcéntrico y patriarcal, otras masculinidades que no son dominantes y sucumben ante aquella, sobre todo la relacionada con la homosexualidad (Connell, 1995). En conjunto, los estudios han determinado que el ámbito escolar reproduce la construcción de un único tipo de masculinidad en algunos aspectos normativos básicos como su carácter heterosexual, opuesta a la feminidad, organizadora de la homofobia y asociada a una jerarquización del cuerpo del varón (Lomas, 2003; Scharagrodsky, 2006). Asimismo, este proceso de moldeado no solo incumbe al curriculum oculto, sino también al curriculum prescripto a través de varias disciplinas clave que operan en el tratamiento y la formación en y de los cuerpos, como la Educación Física (Scharagrodsky, 2006).

Durante este mismo periodo, y de la mano de los movimientos sociales y políticos GLTTTBI⁵⁴ que interpelan críticamente a los Estudios de Género, aparecen nuevas dimensiones de este enfoque propiciados por las Teorías Queer⁵⁵. Estas teorías cuestionan el supuesto binario “varón- mujer” con su correlato “masculino-femenino”, pero problematizando la idea de que solo hay dos cuerpos posibles, rompiendo así con la categoría que se basa en la unión de tres elementos: “cuerpo-sexo-género”, que suponen tanto en su análisis biologicista como en el sociohistórico solo una direccionalidad, convirtiéndola en una categoría que termina siendo paradójicamente esencialista (Butler, 2002). Estas teorías van de la mano con las teorías en educación que ponen en cuestión las dicotomías presentes en la pedagogía tradicional y el ideario escolar moderno: normalidad/anormalidad, conocimiento/ignorancia, etc., oposiciones binarias que sostienen y construyen identidades “correctas” o esperadas, al mismo tiempo que patologizan o esencializan otras consideradas “incorrectas”.

Ya entrando en este nuevo siglo, durante la última década se desarrollan investigaciones que indagaban acerca de la producción de identidades sexuales en la escuela secundaria. Una referente en este tipo de investigaciones es la autora brasilera Lopes Louro, quien propone la implementación de una *pedagogía queer* que trabaje a partir de la “diferencia” en educación y sume en el Curriculum la idea de las identidades dinámicas, esto significa: asumir su carácter cambiante (Lopes Louro, 2001).

54 Gays, Lesbianas, Travestis, Transexuales, Transgénero, Bisexuales e Intersexuales.

55 Queer significa “raro”. Es la forma peyorativa en la que llamaban a los gays en Inglaterra, pero estos grupos la resignifican y apropian. Es la forma en que proponen indicar que todos/as somos diferentes (“raros”).

► *Curriculum, sexualidades y educación*

Una definición tradicional de currículum lo presenta como:

“la síntesis de elementos culturales -conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos- que conforman una propuesta política-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación y hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social.” (Morgade, 2011, p. 12)

Esta definición nos acerca a la idea de que las decisiones sobre de lo que debe ser incluido en el currículum son decisiones de política y de poder.

El currículum no está inscripto en una zona netamente epistemológica donde solo se intercambian teorías, sino que está directamente implicado en la necesidad de lograr un consenso, de garantizar hegemonía, es decir, está situado en un campo donde se cruza la epistemología, la política y el poder. En contraposición, este proceso de reproducción cultural al que asiste el currículum se ve interpelado por la visibilización de los movimientos minoritarios, en principio por las teorías críticas que cuestionan las perspectivas pedagógicas tradicionales, asignándole mayor importancia al reconocimiento de las desigualdades sociales que propende.

Entre esos grupos se puede inscribir la categoría género, que se instala en la academia de la mano de movimientos sociales. Por un lado, el feminismo de la igualdad reclama la inclusión de las mujeres en la distribución pareja de conocimientos y de recursos económicos, pero será criticado por posicionarse desde un lugar de desigualdad frente a los hombres. El feminismo de la diferencia, por su parte, centra su trabajo en visibilizar la historicidad de las mujeres, manifestando que el reconocimiento femenino no está sujeto a la equiparación con el modelo masculino. Más adelante, con el surgimiento de las teorías de *queer* se renueva la tensión sobre los conceptos relacionados al sexo y al género, al plantearse que la identidad es fluida y se encuentra en continuo cambio.

En este momento podemos determinar que, si bien la reproducción de subjetividades generizadas se desarrolla en distintas instituciones sociales como la familia o los medios masivos de comunicación (Bourdieu, 2000), la escuela continua siendo uno de los ámbitos privilegiados de este proceso dado que “(...) el currículum escolar continúa siendo un escenario de tramitación y lucha de significaciones, en relación con el dispositivo de disciplinamiento de los sujetos en general y el disciplinamiento sexual en particular (...)” (Morgade, 2011, p. 13).

Mediante el currículum y su traducción en el lenguaje pedagógico desplegado en las rutinas escolares se consolidan las subjetividades hegemónicas. De esta forma, se tiende a reforzar los rasgos que se asumen como femeninos y masculinos, correspondientes a los cuerpos que se consideran femeninos y masculinos en un orden social y cultural arbitrario y contingente (Ibídem).

Las prácticas educativas tradicionales ejercen sobre los sujetos una presión social que los impulsa a actuar según los significados convalidados culturalmente, llevando a las personas a manifestarse de manera que sean aceptadas: las mujeres, por ejemplo, deben actuar de modo “femenino”. Así, la presión social se transmuta en “norma”, y las normas establecen modos de vestirse, la apariencia considerada “correcta”, la forma en que los cuerpos se expondrán en clase o en los momentos de esparcimiento.

“La norma corporal es asumida, apropiada -y no estrictamente “seguida”- por el sujeto que se forma en virtud de haber atravesado ese proceso de asumir un sexo en la hegemonía del imperativo que habilita ciertas identificaciones sexuadas y desalienta otras. La escuela, en tanto aparato ideológico, pretende articular las identidades de género “normales” a un único modelo de identidad sexual: la identidad heterosexual” (Ibídem, p. 28).

De esta manera, aunque no se manifestara explícitamente, siempre existió una educación sexual en la escuela, cuyo principal propósito fue el de preservar un aspecto importante del orden subjetivo establecido, ya sea motivando y reforzando ciertos estereotipos, como silenciando otros rasgos como la corporeidad y la afectividad.

A partir de la reconceptualización producida en los estudios de género(s) se pone en duda el concepto de sexualidad binaria y de heteronormatividad, al tiempo que se invita a pensar cómo hubiese sido la escuela pública si hubiera aceptado que la transmisión de saberes se entremezcla con las emociones y sensaciones de los sujetos involucrados, y si hubiese reconocido las relaciones sexuales que se producen entre las personas que transitan la institución escolar.

En este sentido, un paso importante en el camino hacia la conformación de esa escuela-otra ha sido la sanción en nuestro país de la Ley N° 26150 como marco de creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (en adelante “ESI”), la cual ha supuesto un importante quiebre en torno a la educación tradicional y que desarrollaremos a continuación brevemente.

► *Educación sexual integral de jóvenes y adolescentes*

La promulgación en 2006 de la ESI supone un cambio radical en las prácticas pedagógicas y sociales llevadas a cabo en la escuela. La ley incorpora cuestiones fundamentales como: una concepción integral de la sexualidad “que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos” (Artículo N° 1), un enfoque de género y un fuerte apoyo en los derechos humanos.

Dentro de los lineamientos planteados por la ley, se propone la incorporación de la educación sexual integral a las propuestas educativas, la transmisión de saberes que orienten las actitudes responsables ante la sexualidad con la finalidad de prevenir problemas relativos a la salud sexual y reproductiva, y la igualdad de trato y de oportunidades para varones y mujeres.

Asimismo, a partir de la sanción de la ley, la educación sexual se convierte en una obligación del Estado en todos sus niveles (nacional, provincial, municipal) y un derecho de los niños, niñas y jóvenes de todas las escuelas del país. Al asumir esta tarea, además, el Estado adopta el compromiso de diseñar estrategias y acciones que enlacen el trabajo de las distintas áreas que permitan y favorezcan el cumplimiento de la ley.

En el año 2008, con la aprobación de los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (y la posterior publicación de los cuadernos de ESI como material de referencia para las escuelas), se plantea el objetivo de avanzar hacia el fortalecimiento de los espacios y las estrategias institucionales que propicien el desarrollo cognitivo y afectivo de los niños y niñas, a la vez de la implementación de tareas de prevención de problemas como abusos, transmisión de enfermedades y embarazo adolescente. Esto implica un gran desafío para el sistema escolar pues asume la responsabilidad de trabajar con los prejuicios de los actores institucionales y, a partir de ello, guiar a los niños y niñas en la reflexión de las prácticas cotidianas con el propósito de fomentar el diálogo, la comprensión y las elecciones responsables.

En este sentido, históricamente la institución educativa ha pertenecido a un sistema altamente normatizado y el cumplimiento de cada ley, resolución y disposición se encuentra regulado y controlado. Sin embargo, la Ley 26150, a una década de su sanción, no tiene aun una implementación efectiva, a pesar de que el Ministerio de Educación de la Nación ha puesto en marcha programas de capacitación y distribuido en las escuelas de todos los niveles materiales para la formación de docentes, implementación de contenidos y recursos didácticos en distintos formatos.⁵⁶

Dentro de las explicaciones que pueden darse a esta situación paradójica, la actuación de los y las docentes cobra énfasis puesto que ocupan un sitio preferencial en el dispositivo escolar. Al respecto, varias investigaciones recientes destacan las contradicciones que asumen sus posiciones; por un lado, los/as docentes aducen tres razones fundamentales para implementar la ley: “porque los niños quieren, porque es la ley, y con más frecuencia, debido al interés personal de la docente” (Chambers, 2014, p. 31). Por otro lado, los/as propios/as docentes denuncian que dificultan la implementación de la norma las dinámicas propias de la tarea pedagógica del aula, la falta de opciones de capacitación, los prejuicios de parte de las autoridades y los padres de los/as alumnos/as, etc., incluso, éstos/as indican que a muchos de sus colegas no les interesa la ley o, directamente, no la conocen (Ibídem).

56 Se han enviado a las escuelas distintos materiales en papel para la formación docente y guía de recursos curriculares. Además en la página del Ministerio de Educación se puede encontrar materiales específicos para cada modalidad. Mas información en: <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/>

En definitiva, la postura adoptada por el cuerpo docente respecto de la implementación de la ESI resulta fundamental, y sobre ésta influyen sus representaciones, el discurso pedagógico tradiciones y diversos factores que merecen ser indagados con mayor profundidad.

► *Problema y preguntas. Diseño y metodología utilizada. Discusiones y grado de avance*

Retomando el final del punto anterior, y bajo el supuesto de que ciertas representaciones de los y las docentes se encuentran atravesados por tecnologías generizadas que impiden el abordaje de la ESI en las escuelas, el proyecto intentará responder: ¿Cómo y por qué (causas) los discursos y prácticas escolares construyen un determinante de género? ¿Cuáles son los saberes y las prácticas escolares que legitiman modos generizados? ¿Cuáles son los discursos que circulan en las escuelas y construyen regímenes de género en los y las estudiantes? ¿Cuáles impactan y cuáles son resistidos? ¿Cómo impactan estos regímenes de género en la implementación de la ESI?

Nuestros objetivos son:

- » realizar un análisis en perspectiva de género de los distintos discursos docentes acerca de los y las estudiantes de escuela secundaria.
- » identificar las relaciones de poder-saber que atraviesan los discursos escolares en relación al género.
- » analizar el impacto de estas relaciones y discursos en la implementación de la ESI.

El tipo de diseño de la investigación será cualitativo (Vasilachis de Gialdino, 2006), con la utilización de un enfoque etnográfico (Rodríguez Gómez [et al.], 1996), lo cual permitirá un acercamiento directo a la subjetividad de los y las docentes, a través del establecimiento de conexiones entre discursos, prácticas y representaciones en el espacio vivo de su realización.

El universo de estudio serán las escuelas secundarias de gestión estatal y privada del Distrito de Lanús, provincia de Buenos Aires. De aquí, se seleccionarán ocho escuelas de distintas modalidades y tipo de gestión en acuerdo con las autoridades de la Jefatura de Inspección bonaerense. El ciclo lectivo analizado corresponde al año en curso (2016). Se propone realizar, entonces, un estudio de naturaleza descriptiva y sincrónica, desde el punto de vista temporal.

En cuanto al análisis de la información, el diseño responde a un recorte centrado en interacciones, interpretaciones y experiencias subjetivas, las que estarán sujetas a una comparación permanente con las interpretaciones a las que se arribe del estudio de las fuentes utilizadas.

Se realizará un estudio de campo que incluirá: el análisis textual de diversas fuentes (proyecto institucional, diseños curriculares, programas de materias seleccionadas, registros escolares, carteleras, proyectos especiales, folletería, etc.); entrevistas semiestructuradas a miembros de los equipos docentes y directivos; entrevistas estructuradas a estudiantes; observaciones de los diferentes espacios institucionales.

Resta mencionar que a la fecha nos encontramos recorriendo la etapa inicial del proyecto, esto es: la selección de las escuelas secundarias, la elaboración de los instrumentos de recolección de información y la definición del marco conceptual (evaluando aportes diversos relacionados con género, curriculum, representaciones y análisis del discurso). Apenas culminada esta etapa, comenzaremos con el trabajo de campo, que pretendemos completar antes de la finalización del corriente año.

En este sentido, se espera que los resultados en los que se objetivarán las indagaciones brinden un aporte para la reflexión y posteriores interpretaciones sobre una problemática de alto impacto social en la actualidad. La implementación de los contenidos de la ESI, además de ser un derecho de los y las estudiantes, conlleva la necesidad de seguir avanzando en un proceso de interpelación personal e institucional que ponga en tensión las estructuras culturales discriminatorias que aun subsisten en la esfera de la educación.

Asimismo, la socialización de los resultados obtenidos constituirá un recurso valioso para la visibilización de las tecnologías sociales que avalan los procesos de construcción de desigualdades sociales, en cuyo extremo se encuentran los episodios de violencia social y de género que asolan nuestra realidad.

» Referencias bibliográficas

- » Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- » Bernstein, B. (1988). *Poder, educación y conciencia, Sociología de la Transmisión cultural*. Chile: Cox Ed.
- » Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Laia ED.
- » Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- » Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.
- » Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Buenos Aires: Paidós.
- » Chambers, A. (2014). *Implementando la Educación Sexual Integral en el Conurbano: Interpretaciones, Prácticas, y Dificultades de los Docentes de la ESI en la Escuela Secundaria*. Independent Study Project (ISP) Collection. En línea: http://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/2003 (Consulta: 4-10-2015)
- » Connel, R. (1995). *Masculinidades*. México: Universidad Autónoma de México.
- » De Lauretis, T. (1989). *Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction*. London: Macmillan Press.
- » Eisner E. (1985). *The educational imagination. On the design and evaluation of Schools Programs*. New York: Mac Millan Publishing.
- » French, J., French, P. (1984). Gender imbalances in the Primary Classroom. *Educational Research*, 26 (2).
- » Frigerio, G. (2004). Bosquejos conceptuales sobre las instituciones. En N. Elichiry (comp.), *Aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Editorial Manantial.
- » García, M., Troiano, H., Zaldivar, M. (1993). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- » Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- » Kelly, A., White, B., Smith, V. (1984). *Final Report on The GIST Project*. Manchester: Department of Sociology, Manchester University.
- » Ley Nacional Nº 26.150. Programa Nacional De Educación Sexual Integral (2006). Argentina: Congreso de la Nación.
- » Lineamientos Curriculares Para La Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Ley Nacional Nº 26.150 (2010). Argentina: Consejo Federal de Educación, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.
- » Lomas, C. (1999). *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- » Lomas, C. (comp.)(2003). *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*. Barcelona: Paidós.
- » Louro Lopes, G. (2001). Teoría Queer: una política pos-identitaria para la educación. *Cuaderno de Pedagogía*, 4 (9), Rosario, Centro de Estudios de Pedagogía Crítica.
- » Morgade G. (comp.)(1997). *Las mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina, 1870-1930*. Buenos Aires: IICE, FFyL, UBA, Miño y Dávila Ed.
- » Morgade, G. (2010). *Cuerpos y sexualidades en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- » Morgade, G. (comp.)(2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La cruzía.
- » Nari, M. (1995). La educación de la mujer (o acerca de cómo cocinar y cambiar los pañales a su bebé de manera científica. *Revista MORA*, Buenos Aires, IICE, FFyL, UBA.
- » Parker, H. (1974). *View from boys*. Gales: Newton Abbot, Cardiff University.
- » Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- » Scharagrodsky P. (2006). Género, Masculinidades y Educación Física. Varones exitosos y varones devaluados. En A. Aisenstein (comp.)(2006), *Cuerpo y Cultura: Prácticas corporales y diversidad*. Buenos Aires: Libros del Rojas.
- » Scharagrodsky, P. (2007). El cuerpo en la escuela. *Explora, Las ciencias en el mundo contemporáneo*, Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- » Scharagrodsky, P. (2007). Masculinidades valuadas y devaluadas. Tensiones, límites y posibilidades en el ámbito escolar. En R. Baquero, G. Diker, G. Frigerio (coords.), *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- » Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Noveduc.
- » Spender, D. (1988). *Aprender a perder. Sexismo y educación*. Barcelona: Paidós.
- » Subirats, M. y Brullet, C. (1988). *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- » Vasilachis De Gialdino, I. (coord.)(2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*.
Barcelona: Gedisa.
- » Wainerman, C., Heredia, M. (1999). *Mamá amasa la masa. Cien años de libros de lectura de la escuela primaria*. Buenos Aires: Ed. Belgrano.

Estudiantes conflictivos-violentos: una propuesta para su estudio desde el campo de las Ciencias de la Comunicación

JUAREZ, Cynthia Elizabeth / INVELEC-UNT-CONICET-IHPA-CIUNT-UNT - juarezcynthia.e@gmail.com

Eje: Problemáticas socio-culturales en las instituciones educativas

Tipo de trabajo: Ponencia

» Palabras claves: violencias- violencia escolar-estudiantes conflictivos- comunicación- etnografía

► Resumen

Dentro del campo que conforman los estudios que tratan violencias y escuelas éste se pregunta por la incidencia que tienen en dicha relación las interacciones comunicativas cotidianas. Específicamente las comunicaciones de y hacia lo/as estudiantes que manifiestan hábitos o conductas evaluadas -por miembros de la institución- como “violentas”. El objetivo de esta presentación es desarrollar los fundamentos de una investigación que parte desde lo comunicativo y de su problematización para el estudio de la configuración de la conflictividad-violenta en escuelas públicas de nivel primario de Tucumán.

Planteamos llegar a ese estudio a partir de la operación de reconstrucción de las historias personales de las infancias involucradas, por lo que adoptamos el planteo teórico-metodológico de la etnografía. Daremos cuenta de la utilidad del método hacia los objetivos que guían la investigación, asimismo, en este recorrido asumimos las dificultades que plantea el objeto de estudio y expondremos como el enfoque aspira a alejarse de posiciones que criminalizan-deshistorizan las relaciones de violencias y conflictividad en ámbitos educativos.

► Sobre la conflictividad-violenta: punto de partida

Se estudiarán los procesos (origen, cursos, desarrollo y efectos) de la violencia y conflictividad en escuelas públicas de nivel primario de Tucumán, a partir de reconstruir las experiencias de estudiantes que son caracterizados “institucionalmente” por llevar a cabo conductas o acciones conflictivas-violentas⁵⁷. Afín a los estudios que tratan sobre violencia-conflictividad en las escuelas el presente trabajo parte de reconocer las dificultades del objeto de estudio, que radican principalmente: en la excesiva inclusividad del término, su pseudo-evidencia (Milstein, 2012) y una realidad que se encuentra pre-interpretada y así tensionada por las definiciones de distintos actores sociales –incluyendo los discursos de medios masivos de comunicación (v. Lavena, 2002)- y los de la academia (con una vasta producción, pero que a veces por el enfoque, metodologías y marco teóricos disímiles vuelve difícil su sistematización y comparación) (Castorina y Kaplan, 2009).

Compartimos que la violencia es ante todo una evaluación sobre las conductas (Noel, 2005.) Por lo tanto sus diferentes formas y tipos (física, emocional, malos tratos, malestar o violencia sutil: e.g., Observatorio Argentino de Violencia, 2010; 2009) sus causas, cursos y combinaciones (Auyero y Berti, 2013) serán abordadas en su localidad (Pennycook, 2010) aportando los detalles de este vínculo, sus

57 Esta investigación se encuentra en su etapa inicial de revisión conceptual, gran parte de la elaboración del proyecto se realizó en el marco de una beca de posgrado otorgada por el CENTRO REDES-Unidad asociada al CONICET (2015), y por el apoyo del Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura (INVELEC), de doble dependencia (CONICET- UNT) desde el cual se realizó el seguimiento y capacitación acerca de la investigación en educación inclusiva, trayecto que estuvo a cargo de la Dras. Flavia Terigi y Bárbara Briscioli (2015).

contradicciones y dinámicas (e.g., Di Napoli, 2012; Noel, 2009; Miguez, 2008; Milstein, 2006).

Por su parte, comunicación y violencia se relacionan desde el momento en que todo acto violento es un gesto discursivo, que va más allá de su sentido de racionalidad instrumental de obtener “algo” para también decir “algo” acerca de las acciones y del sujeto que la ejercen (Segato, 2003). Un decir algo que invita a pensar lo comunicacional como articulador de las violencias (Duarte, 2005). Para el caso asociamos el análisis de lo comunicacional para entrever su incidencia en la subjetividad ante posibles procesos de etiquetamiento y clasificación hacia el “alumno violento” “alumno problema”. Buscando a su vez consolidar una visión no lineal ni instrumental de la comunicación en la educación, sino una que la problematice e interpele a abordar la comunicación en su sentido más estratégico (Fabbri, 2004).

El enfoque aspira a alejarse de posiciones que deshistorizan las relaciones de violencias y conflictividad en ámbitos educativos, y especialmente los que descontextualizan culpabilizando/criminalizando a los estudiantes “violentos” caracterizándolos como con déficit, amenazantes e ineducables (cf. Kaplan, 2008; v. tb. crítica en Duschatzky, 2013; Kriger, 2012); o las de aquellas investigaciones centradas en las características individuales que definen o no a los estudiantes como agresores/víctimas (e.g., Contini, 2015; Chaux, 2003; Resett, 2011). Se adopta, en cambio, un enfoque relacional considerando que los comportamientos violentos cobran sentido a partir de los modos de interacción y desde la perspectiva de los actores situados espacial, temporal e históricamente, en situaciones de estabilidad y cambio, en tanto “lo violento” no es un “algo”, ni es dado e inmutable (Milstein, op. cit.).

Asimismo, se asume que ambos conceptos “violencia” y “conflictividad” están asociados y estimar un análisis que los involucre de forma conjunta habilita abordar la violencia en sentido amplio, en tanto abarcaría episodios que quizás no sean directamente irruptores de un orden pero que sí pueden potencialmente llegar a serlo o colaborar con ello. Como muestran algunos estudios precedentes muchos de los episodios de violencia propiamente dicha son desencadenados por situaciones conflictivas, en apariencia de menor impacto o gravedad (Miguez, op. cit.); en otros casos la conflictividad en sí misma se transforma por su desarrollo o efectos en formas de violencias simbólicas o sutiles, traducida en un malestar que afecta tanto a alumnos como a docentes (Gallo, 2009). Entendiendo así los episodios de violencia y conflictividad como una configuración de una situación que puede ser modificada y modificable a lo largo del tiempo, pero que a la vez se constituye de ciertas permanencias y objetivaciones que la estructuran como tal.

► *Objetivos de investigación*

Para comprender la dinámica de la generación, desarrollo y efectos (micro-exclusiones, exclusiones) que pueda tener esta configuración de la conflictividad-violenta se reconstruirá la perspectiva de las infancias (y de sus interacciones cotidianas). Lo que implicará caracterizar primero cómo la comunidad educativa produce la categoría local de “alumno conflictivo-violento” y cómo se originó y se desarrolló o no a lo largo del tiempo según el estudiante.

Se espera contribuir al campo de los estudios sobre conflictividad y violencias en las escuelas, en particular los que indagan en las subjetividades y su incidencia en las trayectorias escolares de alumnos de nivel primario. Al mismo tiempo, impulsar la importancia del estudio de la dimensión comunicativa en educación para fortalecer los procesos de inclusión socio-educativa en general.

► *Enfoque etnográfico para la reconstrucción de las historias de las infancias*

Se adopta para la recolección, producción y análisis de datos el planteo teórico-metodológico de la etnografía, principalmente tomando los aportes de Aldo Ameigeiras (2006), Rosana Guber (1991) y de Elsie Rockwell (2009; 1987). Método que se concentrará en el análisis micro, que tiene como primer objetivo, examinar cómo el o la estudiante que ejerce violencia y/o causante de situaciones conflictivas dentro de la escuela es caracterizado/a por los agentes de esa institución escolar. Punto de partida para indagar cómo se evalúa localmente lo que puede y debe considerarse como “violento” o “conflictivo”, en correspondencia a un orden establecido institucionalmente por vías formales como

normas, estatutos, códigos de convivencia, entre otros; e informales las sanciones que efectivamente se aplican y a quiénes; las actitudes que son consideradas violentas y las que no; las emociones, posiciones, sentimientos que se tienen acerca de los hechos que se sancionan; etc. Así también merecerá un seguimiento pormenorizado los mecanismos de reparación que se realicen o no ante estos episodios, y cómo se concretan en la práctica educativa, por ejemplo: el lugar para las reflexiones acerca de los principales problemas en la escuela; la construcción del clima escolar; el ejercicio de la convivencia en el aula; las instancias de participación, canales de diálogo, toma de decisiones y comunicación habilitados; entre otros.

Este objetivo se desprende de la hipótesis que dentro de las escuelas la categorización del estudiante como principal gestor de la “conflictividad violenta” tiende a corresponderse con el ejercicio de violencias tanto “visibles” como recurrentes por parte del agente. Dejando invisibilizada la dialéctica en que otras formas de violencias y otros miembros de la institución participan en la emergencia de esos conflictos. La comprobación, reformulación o ajustes de la hipótesis dependerá en gran parte del trabajo en el campo.

Instancia necesaria para la concreción del segundo objetivo que es el de comprender, desde la perspectiva de las infancias involucradas, los efectos (micro-exclusiones, exclusiones) que pueda tener esta configuración de la conflictividad-violenta en la sociabilidad escolar. Planteo que se nutre, en parte, de una serie de investigaciones previas que tratan acerca de la incidencia en la subjetividad de los procesos de etiquetamiento y clasificación hacia el “alumno violento- alumno problema”. Cabe resaltar aquí el lugar primordial de la dimensión comunicativa para el análisis de los datos, el que se desprenderá de las interacciones comunicativas cotidianas, tanto las reconstruidas del diálogo con lo/as niño/as acerca de situaciones del pasado, como aquellas documentadas durante la estadía en el campo.

Este objetivo toca con la hipótesis de que la configuración de la “conflictividad violenta” incluye experiencias de distinción, estigmatización y micro-exclusiones, no suficientemente mediadas por los esfuerzos de integración y mecanismos de participación por parte de agentes y destinatarios escolares.

De esto se podrá alcanzar el tercer objetivo que es elucidar y reconstruir los procesos comunicativos entre agentes y destinatarios del sistema escolar que contribuyan a la reproducción/transformación de la condición de “conflictividad-violenta”. En este punto se pretende rescatar la importancia de la comunicación para el estudio de violencias y escuelas, reconociendo que han servido de aportes trabajos que dan cuenta que la violencia emerge como un problema de “falta de comunicación” y de “comprensión mutua” (e.g., Abramovay, 2005; Di Leo, 2008). Incluso que para los sujetos las violencias perpetradas son un “medio o canal de comunicación” para decir algo a un otro (e.g., Flores et al., 2007). También se retoman como aporte los de aquellas investigaciones que problematizan acerca de las representaciones de la “violencia escolar” en los medios masivos, especialmente cuando las coberturas enfocan en los agresores/víctimas (v., Lavena, op. cit.), colaborando a la criminalización de los sujetos. Y principalmente adherimos a la necesidad de aportar desde la comunicación para reconocerle su lugar de herramienta para “favorecer” el diálogo (e.g., Guía Federal, 2014) y la toma de la palabra de modos positivos, o por el contrario para advertir cómo su uso soez, agresivo y discriminatorio son formas de violencias sutiles, invisibles y más recurrentes en las escuelas (e.g., Granados, 2013; Mutchinick, 2010).

Ahora bien, el aporte quizás no muy explorado consiste en llevar a cabo un estudio de la comunicación que lejos de consagrar la idealización de las interacciones comunicativas como un diálogo transparente y cooperativo entre los sujetos, rescate que también priman en nuestras comunicaciones el conflicto, el desacuerdo, el engaño. La comunicación como estrategia que puede explicar, por ejemplo, casos en los “que los chicos oculten a sus padres los requerimientos o sanciones de docentes o directivos, y que presenten versiones donde estos son responsables de incontables arbitrariedades” (Noel, op. cit.:10).

Observar el orden a partir del desorden o “la revoltura” que exponen los conflictos en las escuelas viene a romper el ideal de la comunicación y de la escuela armoniosa, y es desde esa perspectiva que se plantea a la dimensión comunicativa. Para el caso será “reconstruir” como forma de “prever” (Rockwell, op. cit.) comportamientos más o menos ritualizados de comunicación en los modos de proceder ante conflictos violentos. Cómo se dan los reconocimientos de códigos y la sintonía de

interpretaciones entre los actores, para analizar situadamente las relaciones entre los miembros de la comunidad, y en particular los mecanismos de integración y reparación, de exclusión y la separación, en casos de episodios de violencia. Abarcando las contradicciones en los saberes prácticos de los agentes (Kaliman, 2014), es decir diferenciando entre lo que la gente hace, lo que dice que hace y lo que se supone que debe hacer. Para ello se trabajará con los “signos”, no como unidades mínimas de textos a desmembrar y recomponer después, sino atendiendo a cómo el uso de cierto léxico, códigos kinésicos, proxémicos y acústicos en las interacciones comunicativas son “estrategias” (Fabbri, op. cit.) (como cualquier otra) para hacer que funcione el sentido y para articular la significación, en el marco de modos de comunicación que forman al orden de la sociabilidad escolar.

Posición que se asienta en las hipótesis de, por un lado, que la manera de relacionarse con el “código” del otro modifica los niveles de conflictividad violenta, pero mayormente su incidencia pasa desapercibida; por otro, que las diferentes interpretaciones sobre lo que se quiso expresar, lo que se piensa que se expresó y lo expresado pueden generar o propagar hechos de violencia entre los actores educativos.

Finalmente y como impulso para esta investigación también consideramos como hipótesis que los/as estudiantes gestores de la “conflictividad violenta” demuestran en sus historia procesos de aprendizaje de violencia y de legitimación de estas acciones, pero también de modificación de actitudes que prevalece según los contextos, actores y roles esperados.

► *Reflexión de clausura sobre los interrogantes abiertos*

Se parte de que abordar la desigualdad en los casos de violencias en un país como el nuestro que inscribe altas tasas de alfabetización es, siguiendo a Briscioli (2004), pensar que la inclusión muchas veces funciona de manera distorsionada si se educa sin reconocer al “otro” o desvalorizándolo, pues estas barreras simbólicas producen la auto-exclusión de los sujetos educativos (e.g., Espinoza Díaz et al., 2014; Di Napoli, 2013; Gonzalez Arroyo, 2007). Es lo que Pablo Gentili (2009) remarca cuando habla de inclusión excluyente.

Más aún en el marco de la actual crisis de legitimidad y construcción de autoridad en las escuelas (cf. Gvirtz y Palamidessi, 2005), la cuestión no resuelta es cómo definir “entre las buenas y malas conductas” sin establecer desigualdad injusta entre adultos y niños (Dussel, 2006), o sobre cómo diferenciar las conductas que respondan a la intrínseca diversidad del alumno que deban de ser “respetadas”, y las que resultan “problemáticas” para los compañeros y la convivencia escolar (Echeita, 2008). Estos –entre tantos otros- interrogantes validan la necesidad de un enfoque en las subjetividades y las interacciones cotidianas de comunicación, aportando otra dimensión para su estudio

En suma, en este propósito de investigar cómo se genera, desarrolla y experimenta una categoría que evalúa las actitudes de determinados estudiantes como conflictivas-violentas, presentamos el esfuerzo por comprender un fenómeno relacional cuya historia merece reconstruirse para reflexionar acerca de las prácticas cotidianas que pueden contribuir a modificar la situación de las violencias en la relación entre y con los estudiantes, dentro de escuelas primarias. Al tiempo de que el mejoramiento de la convivencia escolar depende de rescatar y revalorizar los procesos de comunicación inherentes a los procesos de aprendizaje, de socialización y de formación de actitudes democráticas, dialógicas y participativas (Duarte, op. cit.).

Asimismo, como desafío político del presente, los estudios sobre las violencias en, de y hacia las escuelas, como el que aquí se plantea, restituyen el lugar que tienen las instituciones educativas para construir ciudadanía activa y comprometida acorde a modos de convivencia basados en la diversidad, el pluralismo y el entendimiento mutuos, necesarios para la consolidación de igualdad y justicia en sociedades democráticas como las nuestras

► *Bibliografía*

- » Abramovay, M. (2005). Violencia en las escuelas: Un gran desafío. *OEI Revista Iberoamericana de Educación*, 38.
- » Ameigeiras, A. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.)

- Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- » Argentina, Ministerio de Educación, & Noel, G. e. (2009). *Violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa*. Buenos Aires: Observatorio Argentino de Violencias en las Escuelas, Ministerio de Educación de la Nación.
 - » Argentina, Ministerio de Educación, Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. (2010). *Violencia en las escuelas: un relevamiento desde la mirada de los alumnos II*. Buenos Aires.
 - » Auyero, J. & Berti, F. (2013). *La violencia en los márgenes*. Buenos Aires: Katz.
 - » Briscioli, B. (2004). El sentido de educar en un contexto de fragmentación social. Ponencia presentada en el Congreso Globalización, Educación, Resistencia y Tecnologías: La responsabilidad de la Educación frente a los Movimientos sociales emergentes, ISA/ FFyL -UBA Buenos Aires. 25 al 28 de Agosto de 2004.
 - » Castorina, J. & Kaplan, C. (2009). Civilización, violencia y escuela. Nuevos problemas y enfoques para la investigación educativa. En Kaplan, C. (Dir.), *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
 - » Chauv, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de Estudios Sociales*, 15, 47-58.
 - » Contini, N. (Comp.) (2015). *Agresividad en adolescentes hoy. Las habilidades sociales como claves para su abordaje*. Tucumán: EDUNT.
 - » Di Leo, P. (2008). Violencias y escuelas: despliegue del problema. En A. Kornblit, *Violencia Escolar y Climas Sociales*. Buenos Aires: Biblos.
 - » Di Napoli, P. (2012). La construcción simbólica de las violencias en la escuela. Un estudio socioeducativo sobre las tipificaciones que los jóvenes de educación secundaria producen acerca del "alumno violento". *Anuario de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación 2010-2011, 217- 232.
 - » Di Napoli, P. (2013). Violencia, racismo y escuela. El caso de los alumnos tipificados como violentos. *Propuesta Educativa*, 1(39), 43-50.
 - » Duarte, J. (2005). Comunicación y convivencia escolar en la ciudad de medellín, colombia. *Revista iberoamericana de Educación*, (37), 135-154.
 - » Duschatzky, S. (2013a). Veo veo... ¿Qué ves? Percepciones más allá (o más acá) de la violencia. Artículo de reflexión en *CS*, 11, 343-366.
 - » Dussel, I. (2006). *La violencia emerge cuando no hay perspectiva de mejora en el horizonte*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Buenos Aires.
 - » Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. "Voz y Quebranto". *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (6), 2.
 - » Espinoza Díaz et al. (2014). Deserción escolar en Chile: un estudio de caso en relación con factores intraescolares. *Educ. Educ*, (17), 1, 32-50.
 - » Fabbri, P. (2004). *El Giro Semiótico*. Barcelona: Gedisa.
 - » Flores, L.; Matus, T. y Sandoval, M. (2007). *Figuras Estructurales de la Violencia Escolar. Hacia una recuperación de la 'Subjetividad' Educativa*. Chile: Proyecto Fondecyt N° 1040694.
 - » Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*, 49. En: <http://www.rieoei.org/rie49a01.htm>
 - » Gonzalez Arroyo, M. (2007). Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. *Cuadernos Cedes*, 28 (100), 788 al 807.
 - » Granados, J. (2013). Manifestaciones Ocultas de Violencia, durante el desarrollo del Recreo Escolar. *Investigación Educativa*, (13), 1, 1-21.
 - » Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Legasa.
 - » Guía Federal de Orientaciones para la Intervención en situaciones conflictivas y de vulneración de derechos en el escenario escolar.(2014). Gobierno de Buenos Aires - UNICEF. Argentina.
 - » Gvirtz, S. & Palamidessi, M. (2005). Otras enseñanzas: disciplina, autoridad, convivencia. En S. y. Gvirtz, *El abc de la tarea docente. Curriculum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
 - » Kaliman, R. (Comp.) (2014). *Sociología de las identidades. Conceptos para el estudio de la reproducción y transformación cultural*. Córdoba y Jujuy: Eduvim y Edunju.
 - » Kaplan, C. (2008). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Davila.
 - » Kriger, M. (2012). *¿A qué llamamos violencia escolar? En Conflictividad Social, escolaridad y nuevas violencias: itinerarios, estrategias y reflexiones*. Buenos Aires: Centro REDES (<http://cursos.centroredes.org.ar/>), 2015
 - » Lavena, C. (2002). *¿La violencia va a la escuela? Una mirada sobre la violencia escolar en la Argentina*. Buenos Aires: Tesis de Maestría en Educación, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés.
 - » Miguez, D. (2008). *Violencias y conflictos en las escuelas*. Buenos Aires : Paidós.
 - » Milstein, D. (2006). Y los niños, ¿por qué no?: algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños. *Avá. Revista de Antropología*, 9,, 49-59.

- » Milstein, D. (2012). *Violencia y mundo escolar: una larga historia*. En *Conflictividad Social, escolaridad y nuevas violencias: itinerarios, estrategias y reflexiones* (pág. (<http://cursos.centroredes.org.ar/>) 2015). Buenos Aires: Centro REDES.
- » Mutchinick, A. (2010). Los unos y los otros. Reflexiones acerca de la incivildad en la escuela secundaria. Ponencia en VI Jornadas de Sociología de la UNLP. La Plata.
- » Noel, G. (2005). *Expectativas recíprocas y conflictividad en escuelas de barrios populares: una aproximación inicial*. En P. Perrenoud. Mimeo.
- » Noel, G. (2009). *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar: una perspectiva etnográfica*. Buenos Aires: UNSAM.
- » Pennycook, A. (2010). *Language as a local practice*. New York: Routledge.
- » Resett, S. (2011). Aplicación del cuestionario de agresores/víctimas de Olweus a una muestra de adolescentes argentinos. *Revista de Psicología UCA*, 7(13).
- » Rockwell, R. (1987). Reflexiones sobre el proceso Etnográfico (1982-1985). En Rockwell, E., Vol. 2. "Para observar la escuela, caminos y nociones" del *Informe final del Proyecto La práctica docente y sus contextos institucional y social*. México: DIE.
- » Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- » Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia*. Bernal: UNQ.

Persistencia de los modelos biologicista/ biomédico y moralizante en las prácticas y representaciones de Educación Sexual Integral de docentes y alumnxs

LAFFORGUE, Florencia / ENS 1, ENS 3, ISFA Lola Mora. - florencialafforgue@yahoo.com.ar

Eje: Problemáticas socio-culturales en las instituciones educativas

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras claves: Educación sexual integral-Modelos en educación sexual-Género-Aborto-Sexualidades*

» *Resumen*

El trabajo presenta resultados parciales de la tesina del Postítulo docente de Educación Sexual Integral. En la misma nos preguntamos sobre el abordaje de la temática del aborto, en diferentes instituciones educativas, en el marco de la Ley que creó el Programa de Educación Sexual Integral en el año 2006. A través de un enfoque etnográfico, realizamos entrevistas semi estructuradas a alumnxs y docentes de escuelas medias de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires. Las mismas muestran cómo a diez años de la Ley, persisten en adolescentes y adultxs los enfoques biologicistas, biomédicos y moralizantes, particularmente al hablar de aborto, en contraste con la perspectiva de género, el enfoque de Derechos Humanos y de promoción de la salud que se plantea desde la ESI.

» *Introducción*

Este trabajo resume algunas ideas centrales de la tesina del Postítulo docente de Educación Sexual Integral⁵⁸. En la misma, nos interrogamos sobre el abordaje de la temática del aborto, en diferentes instituciones educativas, en el marco de la Ley que creó el Programa de ESI en el año 2006. A través de un enfoque etnográfico, realizamos entrevistas semi estructuradas a alumnxs y docentes de escuelas medias de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires. Las mismas muestran cómo, a diez años de la Ley, persisten en adolescentes y adultxs los enfoques biologicistas, biomédicos y moralizantes, particularmente al hablar de aborto, en contraste con la perspectiva de género, el enfoque de Derechos Humanos y de promoción de la salud que se plantea desde la ESI.

» *Queremos tanto a la ESI*

La Ley 26.150/06 se inserta en el entramado de un edificio todavía en construcción: el del derecho de las mujeres a la soberanía de sus cuerpos, al gobierno de sí mismas. Como parte de este proceso, se han promulgado en nuestro país diversas Leyes que promueven y protegen los Derechos Sexuales y Reproductivos, en el marco de un proceso internacional de generización de los DDHH (García Muñoz, 2001). Esta Ley remite en su articulado a normativas fundamentales como la 23.179⁵⁹ y 25.673⁶⁰

58 En adelante, ESI.

59 Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer,

60 Creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable.

. A su vez, esboza un tímido “Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres”, que en la Ley 2110/06 (Ley de ESI de CABA) toma impulso y se transforma en “El reconocimiento de la perspectiva de género en los términos del art. 38 de la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”.

Ambas leyes fueron benignas con la Iglesia y los sectores que se opusieron fervientemente a su existencia (como la de tantas otras): especifican que “Los establecimientos educativos desarrollan los contenidos mínimos obligatorios en el marco de los valores de su ideario y/o de su Proyecto Educativo Institucional con la participación de las familias y la comunidad educativa en el marco de la libertad de enseñanza”.(Ley 2110) y “...en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros” (26.150/06) (el subrayado es propio).

Además, la Ley de CABA menciona a la “espiritualidad” como parte de la integralidad de la ESI.

Los cuadernillos de actividades, elaborados a partir del año 2010, son novedosos y variados, presentan propuestas para el aula que abordan temas tan complejos como las diversidades sexuales (en su única variante “homosexualidad”), las violencias en el noviazgo y la trata.

Este marco legal, contradictorio y complejo, no impide que quienes trabajamos en educación, nos sintamos felizmente habilitadas para hablar temas que han concernido al feminismo desde hace tiempo. Así, en mi experiencia hablé del uso del misoprostol como método abortivo en la escuela secundaria, acerqué materiales de agrupaciones feministas y LGTTTBIQ a las instituciones y abracé a alumnas que, luego de abordar el tema, relataban situaciones de abuso ocurridas en su niñez. Con dispar suerte, las aulas se convierten así en espacios para nombrar palabras que las instituciones educativas se obstinan en silenciar....aunque una y otra vez aparezcan.

➤ *De dónde venimos...*

Graciela Morgade (2006) ha descrito en forma muy clara los enfoques que han predominado en el tratamiento de la ESI. Estos suelen ser reduccionistas e implican pensar sólo ciertos aspectos de la misma. El modelo biologicista entiende a la educación sexual ligada meramente al conocimiento de la anatomía y la fisiología de la reproducción y concibe a la sexualidad como “natural”. Se complementa con el modelo biomédico que aborda las consecuencias negativas de la sexualidad: enfermedades de transmisión sexual, así como embarazos no deseados son sus contenidos favoritos, y advierte sobre los riesgos de las relaciones sexuales sin utilizar métodos anticonceptivos. El modelo moralizante es aquel que pretende prescribir comportamientos sexuales para niños, niñas y adolescentes; vinculan a la sexualidad principalmente con la genitalidad, no valoran la diversidad y se centran en la predicción de la abstinencia, antes que en las experiencias reales de las/os jóvenes. Si bien se relaciona principalmente con la educación confesional no es exclusiva de ésta. Estas perspectivas hegemónicas olvidan a los sujetos con los que trabajan, reducen la sexualidad y se centran en aspectos negativos de la misma, en lugar de entenderla como constitutiva de la identidad y enfatizar aspectos como el deseo, la autonomía, y abordar los aspectos vinculados a su carácter de construcción social e histórica.” (Morgade, 2006; Faur, 2006).

El abanico que abre la ESI, decíamos, es mucho más amplio, rico; piensa a la sexualidad como un concepto complejo que requiere darle un tratamiento transversal, y multidisciplinario. Toda la escuela debería estar involucrada y la ESI debe darse en forma sistemática y continuada. La ESI focaliza, no solamente en la “transmisión de contenidos”, sino en los contenidos “actitudinales”: el respeto por el cuerpo propio y el de las/os demás, la capacidad de expresar sentimientos, el poder tomar decisiones en forma autónoma.

➤ *Trabajo de campo*

Con la intención de ver qué sucedía en la práctica con estas leyes y estos ejes, nos zambullimos en el trabajo de campo. Descartada cualquier tipo de metodología cuantitativa, adoptamos como enfoque y método, la etnografía (Guber, 2001): las entrevistas son semi estructuradas, practicando en todas el arte de “la no directividad” (Guber, 2001). Nuestras preguntas iniciales y nuestro problema de

investigación surgen de la observación y la práctica docente. Por lo mismo, limitamos la investigación a la escuela media, que es donde desarrollamos nuestro trabajo.

El trabajo de campo se desarrolló en un barrio ubicado en la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La población pertenece mayormente a estratos socioeconómicos bajos y son pocos los establecimientos educativos de nivel medio que no estén dirigidos a adultas/os. Entendemos que este recorte puede ser limitado; las conclusiones, sabemos, no pueden extenderse fácilmente a otras poblaciones, pero creemos que hay ejes centrales que aportan al debate. Haber trabajado en dos de las instituciones y estar muñida de una nota de autorización de las autoridades del postítulo, facilitó la entrada a las escuelas, que, se sabe, no se prestan fácilmente a ser estudiadas. Y muchos menos cuando de ESI se trata.

De todas formas, las/os docentes manifestaron buena predisposición a responder. Sabemos que se nos contactó en todos los casos con aquellas/os que les pareció a quien nos recibió que podían responder mejor (presumiblemente, lxs docentes más comprometidxs con la ESI), por lo que también aquí los resultados no pueden extenderse fácilmente a otrxs docentes. Lxs alumnxs, por su parte, se mostraron receptivxs y curiosxs. Puede decirse que lxs más chicxs (1° y 2° año de escuelas medias) manifestaban mayores reticencias y sus respuestas eran muy cortadas y casi monosilábicas; hubo algunos casos en donde manifestaban mucha incomodidad ante el tema general (ESI). Nos atrevemos a afirmar que esto evidencia las enormes dificultades para hablar de sexualidad libremente; sobre todo, en el marco de una institución educativa, lo que denota como las propias instituciones no incluyen este tema en sus currículas.

Entre octubre del año 2013 y octubre del 2014, entramos a 4 colegios: Un colegio católico privado (turno vespertino, adolescentes con “sobreedad”), un bachillerato popular (turno vespertino, adultos/as), una escuela técnica pública (turno mañana, adolescentes) y una escuela media contable/comercial pública (turno vespertino, adolescentes con “sobreedad”). En total, son 39 las entrevistas realizadas y 53 las personas entrevistadas.

Las únicas entrevistas que no fueron grabadas, fueron las que realizamos a alumnas/os del colegio católico privado, ya que las autoridades pidieron que sólo tomáramos nota, a lo cual accedimos. En estos caso, lo aclaramos junto al nombre/inicial del/a entrevistadx. Como mencionamos al principio, en la tesis se focalizó en el tema del aborto. Si bien no es el eje del presente trabajo, sí presentaremos muchas respuestas vinculadas a esa temática.

► *Discursos sobre sexualidad y género*

a) Lxs alumnxs

Hoy en día...las jóvenes...andan en cualquiera

Una de las mayores e ingratas sorpresas fue descubrir que el modelo moralizante no es patrimonio exclusivo de las/os docentes. En forma descarnada, la prescripción moral sobre la sexualidad, aparece sobre todo en los jóvenes y adolescentes que fueron entrevistados, sin distinción de edad, sexo, e institución:

“V: Y...no sé...Ahora los jó-las pibas jóvenes...andan en cualquier, parece...”

F: ¿En qué sentido?

V: No, que no se ocuparían mucho...no...y es una responsabilidad bastante cargable...tener un hijo”
(V., 17 años, alumno de 3° año de la escuela pública técnica)

“F: ¿Y alguna vez hablaron de embarazo en la adolescencia?”

A: Son lo que más está pasando ahora, hoy en día. Muchas chicas que son mamás a mediana edad y no está bueno, no sé si se quieren copiar de otras. Tienen 13 años, no se cuidan, no piensan con la cabeza".(A., 17 años, alumna de 1° año de la escuela privada católica. Entrevista no grabada, tomé nota)

Llama la atención la carga moral que existe sobre "las/os jóvenes", clasificación que parece dejar dentro del rango de la adultez a quienes esto afirmaban.

Se indagó en algunos casos sobre el rol del varón:

"F: Bueno, y qué pensás, porque me decías "las pibas andan en cualquiera", ¿qué pensás de los varones?

V: No, está bien (se ríe), somos un tiro al aire, pero igual...si hay que trabajar, hay que trabajar (se ríe)." (V., 17 años, alumno de 3° año de la escuela pública técnica)

"F: ¿Y qué pensás del varón?

A: Capaz que también no se quiere hacer cargo o la amenaza para que se lo saque, o el hombre quiere que se lo saque. No veo que todo sea culpa del hombre, como siempre se dice, puede ser la chica." (A., 17 años, alumna de 1° año de la escuela privada católica. Entrevista no grabada, tomé nota)

Las que abortan como si nada

Basadas/os en historias reales o míticas, en estas dos entrevistas, son alumnas mujeres las que refieren con cierto dejo de indignación, casos en los que las mujeres abortan "muy fácilmente".

"C: Eh....ay, no..O sea: de las formas de abortar, ni idea, pero...conozco chicas que abortan-...han abortado con...cambiado de ropa interior, o sea..

F: ¿Cómo?

C: O sea conozco una chica que se embarazó, abortó, a las dos semanas quedó embarazada de vuelta, ah, pucha, cómo es...Te digo que existe como muy fácilmente.

D: Muy fácilmente" (C. y D, alumnas de 19 años, sexto año en escuela técnica pública)

"L: Del aborto podría hablar.

F: ¿Sí, por qué?

L: Y...porque todas las pibas hacen eso ahora (se ríe). Prácticamente la ma- se embarazan cuatro, de las cuatro lo tiene una y las otras tres abortaron." (L. y K., alumnas de 16 y 17 años, cuarto año de la escuela pública técnica).

Los mitos

Un aspecto interesante a destacar, tiene que ver con los mitos asociados al tema. Denominamos así a aquellas historias o temores en donde aparecen representadas en forma desmesurada las consecuencias físicas y/o psicológicas del aborto.

"A: No, porque ahí van a...las chicas van a querer abortar...qué se yo...Además más que se ponen en riesgo ellas...porque a veces lo hacen mal y...yo conozco chicas que abortaron y...y después estuvieron meses internadas...o después se enferman a cada rato...no sé...se hacen un raspado y quedan

débiles..

F: ¿Chicas acá del barrio?

A: Sí...conozco algunas chicas que...yo cuando estaba en primero me acuerdo que una compañera había abortado y estuvo tres meses sin venir. Porque le hizo-le hicieron mal el raspado...en una clínica así, clandestina. Era una casa, pero adentro era una clínica. Fue feo (baja la voz). Y ella hasta el día de hoy se arrepiente y eso es para toda tu vida. Porque a veces la cruzo y por ahí nos ponemos a hablar y se arrepiente...porque diría "ahora mi hijo tendría tres años"...por eso...yo pienso que no..." (A., alumna de 19 años, cursando quinto año en la Escuela pública comercial)

"J: Porque vimos...Yo ví una foto de una mujer que estaba...le sacó una foto al feto, ya abortado. Decía..."por siempre mi angelito..."no sé el nombre..."Pepe". Le pregunté si estaba bien y me dijo que sí, que no pasaba nada." (Varones, 14 y 16 años, 2° año, escuela técnica)"

Dos profesores relatan, sobre sus alumnas/os:

"M: (...)A veces cuentan cosas que son...no sé, por ejemplo, capaz que acá no tanto pero en la otra escuela me ha pasado de que una vez, una-no me acuerdo si fue un chico o una chica dijo que había visto un feto en el tacho de basura. Trabajando esa temática, no. Lo cual o sea, me impactó un poco. Primero obviamente no sé si es verdad o no, pero....No creo que tampoco invente algo así..."

(...)

E: Una vez estábamos con una profesora, habíamos preparado un taller de lectura y surgió el tema. Tuvimos que suspender todo el taller y le dedicamos el tiempo de debate. Nos preguntaban cosas me acuerdo como "cómo se aborta" o si late el corazón cuando se aborta,..." (M. y E. Profesorxs de lengua. Tutor y ambxs del Programa Alumnxs madres, alumnos padres y embarazadas)

¿Y la escuela?

En ese marco, la escuela parece tener la función de "concientizar", "hacerle entender":

"K: Tendrían que concientizar, yo creo, no tener, no pensar ya tanto "uh, hablamos ciclo superior"...Yo creo que en primer año ya se tendría que empezara concientizar. Hablarlo despacio, no, como tiene que escucharlo un chico de 12 años, no, tampoco hablarlo tanto, pero creo que sería...Creo que sería muy bueno..."

E: ...no decirles: "esto es malo". Decirles "esto es normal, pero...tienen que tener tantas precauciones, porque...pueden sufrir estas consecuencias. Bueno, y el que lo entiende, lo entiende, y el que no, bueno, si tiene que pasar por eso, va a pasar por eso, pero siempre y cuando en el colegio les den esa información..."

F: ¿A qué te referís con las consecuencias?

E: No, a las consecuencias, de, que se yo, de tener relaciones y que quede embarazada, que sufra algún...que tenga relaciones con cualquiera, que tenga alguna enfermedad, o sea...que se contagie de algo, o que quede embarazada, esas consecuencias digo yo." (E Y K., 18 y 19 años, alumnos de quinto año de la escuela pública técnica)

"L: Más hacer un taller para que reflexionen las pibas. En primer año (se ríe) un taller para que no queden embarazadas directamente -la compañera se ríe-Y después, si quedan embarazadas, bueno,

hacerle entender.” (L. y K., alumnas de 16 y 17 años, cuarto año escuela pública técnica).

“F: ¿Y te parece que la escuela podría hablar de ese tema?

M: Sí.

F: ¿Y qué te parece que tendría que decir, sobre ese tema?

M: Que está mal, todas esas cosas.” (M., 13 años, alumno de primer año, escuela pública técnica)

Si bien en las entrevistas no es fácil distinguir los modelos, presentamos fragmentos que dan cuenta de aspectos vinculados a la necesidad de abordar la sexualidad, para evitar los “riesgos”. En estos casos, claramente aparece representaciones que dan cuenta del modelo biologicista, con reminiscencias del modelo moralizante:

F: ¿Y por qué?¿desde qué punto de vista, por qué les parece?

Y: Por la salud.

(...)

L: ...saber los riesgos...capaz que vos decís “ah, sí, quedo embarazada, no me importa nada, tomo la pastilla y ya fue, no pasa nada”.

Y: Hay veces que también puede salir bien y hay veces que también puede salir mal.

L: Podés tener una hemorragia, o te hacés eso y después te agarra una infección adentro. Está bien, te sacaste el pibe, pero vos te quedaste con la infección y no estás enterada. Se puede morir. O le quedó resto de algo y se muere. O sea, tenés que tener consciencia, saber que no siempre te va a salir bien, porque a una amiga le salió bien, o a un vecino, o a la amiga de un vecino y de tu abuelo y de tu tío. Capaz que a justo a vos te salió mal porque lo hiciste mal, no todo el mundo tiene la misma experiencia y la misma suerte, por decirlo así también.

F: ¿O sea que ustedes para ustedes en la escuela si se hablara el tema del aborto, habría que hablar de esto, de la parte de los riesgos, el tema de la pastilla?

L: Sí, capaz lo digo yo, porque capaz que les da miedo saber que puede salir mal y estaría bueno saber que puede salir mal...

Y: Vos ya sabés, capaz, vos ya sabés que si hacés eso te puede salir bien y te puede salir mal y...

L: Y lo pensás dos veces.” (L. y Y, 18 y 20 años, alumnas hace 3 años del Bachillerato Popular. Cursan 3° año)

En el caso de dos alumnas que mencionan al aborto espontáneamente, dentro de los temas que les gustaría abordar, cuando les preguntamos los motivos, luego de pensarlo un rato, vinculan la necesidad de abordar el tema con los riesgos, como en los otros casos.

D: Y quizás el tema del aborto, porque hay chicas que, quizás no quieren, o sea, quedaron embarazadas y no quieren tener al bebé, y...como no hay información muchas veces hay muertes al respecto, no hay, no hay nadie que te hable sobre eso.” Y que “Sí, pero justamente por eso [la prohibición] se van a clínicas...clandestinas, digamos, no...muchas veces no sale bien... (...) se hacen tratamientos, pastillas, esas cosas, que... bueno, por ahí...Puede salir bien, como puede salir mal...(...) O lo hacen casero, con, con remedios caseros y muchas veces eso causa infecciones y necesitás tratamientos...

este... hospitalarios y no...Esas cosas muchas personas no, no lo saben. No están conscientes al respecto de lo peligroso que es. Entonces, cuanto más lo prohíben, peor va a ser. O sea quizás no que sea prohibido, yo diría no legalizarlo, pero...que se analice la situación en los casos que sí se pueda realizar” (C.alumna de 19 años, sexto año en la escuela pública técnica)

Lo mismo sucede en este caso:

“D: Porque está bueno saber qué consecuencias trae el aborto.

F: ¿Y vos qué pensás?

G: Yo también, lo mismo que ella.

F: ¿y por ejemplo, a qué te referís con qué consecuencias?

D: O sea, después de cuando abortás, si te trae algún problema a vos en el sistema...” (D y G., 15 y 14 años, alumnas de segundo año en la escuela pública técnica)

b) Lxs docentes.

La corrección política impregnó los discursos de las/os docentes. Atrapadas/os en la contradicción de saberse en falta respecto a la ESI, y sentir que debían demostrar que estaban en tema ante una persona externa a la institución –y especialista en ESI- lxs docentes manifestaron con sinceridad dudas y temores varios. Además, ratificamos que, a 10 años de promulgadas ambas leyes (8 en el momento de las entrevistas), la transversalidad es apenas un deseo que se esfuma en manos de invitadxs especiales que imparten charlas y Jornadas especiales, o de algunas jornadas anuales preparadas con el Gabinete. Las partes más desafiantes de la ESI: la inclusión de temas de sexualidad en los contenidos de las materias, la reflexión sistemática e institucional sobre esto y sobre el abordaje de situaciones que involucran a la sexualidad (por ejemplo, casos de abuso sexual, violencia de género, etc) siguen libradas a la buena voluntad de alguna docentes comprometidas/os, que en forma solitaria y voluntariosa emprenden el camino de la ESI.

Respecto al aborto en particular, si bien en ninguna de las respuestas aparecen representaciones tan descarnadas como las de las/os alumnas/os, sí aparece una incomodidad al mencionar el tema, que se manifestó más allá de las palabras. Al desgrabar las entrevistas, de pronto, las palabras se sucedían más pausadamente y las personas bajaban el tono de voz. Se imponía la duda, la vacilación y una posible incomodidad, como si se tuviera que pensar mucho en lo que se iba a decir. Personas que hasta el momento habían hablado con seguridad, con un tono de voz de regular a alto, en las entrevistas puede apreciarse cómo bajan ostensiblemente la voz cuando hablan del tema. También se advierte mayor seriedad en el tono.

En el plano del discurso explícito, sólo dos docentes habían abordado el tema del aborto. En un caso, un docente de lengua que lo mencionó espontáneamente, lo desarrollamos a continuación. Aquí se pudo trabajar a partir de una actividad que consistía en repartir tarjetas con frases. En algunas, el tema era “embarazo adolescente” o “métodos anticonceptivos”.

“M: No, por ejemplo, la del aborto, si saben que hay 500 mil abortos aprox-, se supone que hay 500 mil abortos anuales en el país. Eh...Tienen varios datos, Después la cantidad de muertes que creo que eran ciento...No me acuerdo cuánto, al año...Eh, qué más...En qué sector social se da más la muerte, por ejemplo. Son breves, son dos párrafitos, un párrafito” (M. profesor de lengua, escuela comercial pública).

Al preguntar en forma directa a lxs docentes si habían trabajado el tema, sólo en una la respuesta es afirmativa:

"F: (...) Y una vez M. me había dicho que querían dar el tema de aborto.

L: Ahhh, ¡sí!! Sí, sí...fue una gran....

F: ¿Lo dieron?

L: Ese tema me quedó...Con razón no te lo mencioné, pero porque fue terrible (se ríe)" (L., profesora de Educación para la Salud en Bachillerato Popular. Psicóloga social y estudiante de trabajo social)

Podemos decir entonces que son sólo dos los casos en los que las/os docentes refieren haber abordado en forma planificada el tema en sus clases; en uno de ellos, la experiencia es significada como "terrible"; la misma docente luego aclara que ese adjetivo se debe a la polémica que se generó en la clase sobre el tema, con posiciones en contra muy fuertes, particularmente por parte de un alumno evangélico. En otras entrevistas, aparecen también dudas y vacilaciones.

Si bien lxs docentes complejizan las posturas de lxs alumnxs, los temas de ESI continúan siendo abordados en forma aislada. Específicamente con el aborto, docentes que se posicionan desde la perspectiva de género o con inquietudes difusas en ese sentido, confiesan, por diferentes motivos, no trabajar el tema:

"F: Y cuando se habla de embarazo en la adolescencia ¿se habla de la posibilidad, o el tema de interrupciones voluntarias de embarazo?

S: (tarda en responder) Ehm... Sí, a ver: el tema surge. Eh...se, se conoce, o sea, han pasado chicas que por ahí te relatan que lo han hecho, eh...También desde, evidentemente, desde un, desde el contexto de la escuela, que es una escuela católica, evidentemente hay una proclamación de estar en contra del aborto, digamos en lo que es, desde el punto de vista de la antropología cristiana, digamos, no. Eh...si bien se respeta mucho igual lo que, bueno, que después termina cada uno realizando, digamos, uno orienta desde lo que uno cree, eh, pero también, digamos para que también escuchen otra mirada, otras miradas, no, y en la multitud de miradas, poder elegir. Desde ese punto de vista. Evidentemente, la postura oficial, uno dice, evidentemente, digamos que es, en el contexto de la escuela, este...católica donde estamos, y se plantea como bueno estar opuesto al aborto, no. (...) Pero bueno, no, pero así como la postura oficial evidentemente apunta a evitarlo también porque, por bueno, por toda la situación que también muchos de estos chicos atraviesan, no, y en los recursos que tienen para conseguir este...no, que muchas veces es...acceden a situaciones de precariedad de salud, en las intervenciones de aborto. Entonces muchas veces quedan en riesgo, quedan con infecciones, quedan, eh...(...) Yo creo que si bien hay una postura clara, creo que, que nunca es desde el juicio reprobador digamos, no es que si uno se entera que sucede eso no es que se toma una medida disciplinaria, por eso, entendés, no tiene nada que ver. Sino que se acompaña y se sigue y se está presente en la vida de esa persona, no, eso sí." (S., psicólogo del equipo de orientación, colegio privado católico, turno noche)

"V: No, embarazo adolescente no, porque es un tema ríspido y no estoy en, ehm... (voz muy firme)... Hay como dos teorías y yo no me siento muy cómoda con ninguna de las dos. Eh, y me pasa porque laburo también en villas y que se yo y tenés como dos posturas, no. Y yo estoy a favor del aborto (sube la voz), digamos, cuando uno elige, ehm...abortar...que no es fácil, es un quilombo, es horrible, es lo menos...obviamente si uno pudiera evitar lo evitaría. (...) Pero no es un tema que digo "bueno". No preparo una clase para dar tema aborto. (...).Digamos uno pisa y me pasa también en la escuela allá en Retiro que hay un montón de chicas evangélicas, este...U otras que son católicas muy cerradas y que tienen toda esta idea del aborto como que es un asesinato. Y que alguien les diga, que un profesor les diga eso puede generar un conflicto más grave. O sea, más grande; puede venir el papá, viste.

(...)Yo no puedo ser panfletaria en el aula. Me revienta bajar línea, digamos, alevosa en el aula y me parece que eso...es un tema muy delicado para...(...) Ahora con el tema del aborto como es totalmente subjetivo...digamos...estar a favor o estar en contra, digamos.(...). Ahora el tema del aborto...

Es subjetivo. Digamos, también...yo lo veo en términos legales, es ilegal el aborto en Argentina, pero yo tampoco les quiero decir que el aborto es ilegal, porque de hecho hay un montón de alumnas que acceden gratuitamente al aborto en hospitales públicos, entonces...(...) No se puede, legalmente, el aborto está, digamos, prohibido, tiene una, es un delito, digamos, y, no, no sé, es un tema que me parece, ya te digo, ríspido por donde lo mires. Yo estoy a favor, por lo tanto, yo no quiero promoverlo, ni quiero demostrar que estoy promoviendo un acto delictivo y al mismo tiempo se conjugan todo lo que los chicos traen, que puede llegar a ser ofensivo lo que yo diga, o lo que yo trabaje en determinado curso. Entonces es como un tema que no...no...

(...) Porque tiene que ver con la vida, viste, con una concepción de vida y ya no estás tocando, viste hasta qué punto, influyó la Iglesia en un proceso histórico, sino que estás hablando de lo que para determinados sectores es LA VIDA(tono solemne exagerado), viste...entonces me parece que es... todo un tema...pero yo sí digamos. No es que no planteo. Si los chicos preguntan, claramente les digo mi posición... No es un tema que lo trabajo. Pero sí es un tema que...Yo no tengo miedo que me pase nada, ni que me echen, ni nada, yo a esta altura de mi vida, estoy acá hace cuánto. Pero no, no. Uno puede hablar acá libremente, no digo que no. A mí me incomoda, digamos. A mí me incomoda.” (V. profesora de historia y tutora en el colegio privado católico, turno noche y profesora de historia en la escuela pública técnica)

En otros casos, aparece la cuestión de evitar los riesgos asociados a los abortos inseguros, como argumento para trabajar el tema, no desde los contenidos, sino ante situaciones de alumnas que plantean situaciones puntuales:

“F: ¿Y te parece importante trabajar ese tema?

J: Y sí, porque acá...no te puedo hablar de estadísticas pero se da. Se da bastante, sí. Y está dentro de...digamos de una norma sanitaria, no cierto porque se lo...se los, se le indica el camino digamos para ir al hospital, estee...a veces se le da el nombre de, de algún referente médico, o de algún centro de salud y a partir de ahí lo van derivando y...digamos que es bastante encaminado el...” (J., jefe de preceptores y Tutor del programa de Alumnas Madres, Alumnos padres y embarazadas en escuela pública comercial)

Docentes con posturas que denotan un grado de compromiso político mayor con el tema, por su parte, piensan el tema desde “la información”:

“H: Y porque el aborto es algo que existe. No hablar invisibiliza...para mí, saber es una herramienta de poder. No saber te debilita. ...Y en eso está bien hablarlo en todos los estratos, con los chicos de primaria sería un poco más complicado. Hay que ver las características de la escuela. Pero en particular en el bachi, en este lugar, es muy importante. Todas las pibas de acá o conocen casos, o han tenido abortos espontáneos, o se han hecho abortos no espontáneos...Y en eso es muy importante la información...Si yo le digo a una piba que hasta el tercer mes la OMS te dice que vos podés abortar y que hay una técnica segura para abortar, la piba no lo sabe. Si yo le digo que hay un teléfono, al cual pueden llamar para conseguir el misoprostol, me dicen “¿misoprostol qué?”. Entonces en ese punto, el conocimiento es poder. Sí.” (H., docente de Biología de tercer año en Bachillerato Popular)

► *Educación sexual para decidir*

El aborto es un tema fundamental para pensar temas como la desigualdad de género, los derechos sexuales y reproductivos, la autonomía, la sexualidad vinculada al placer, la maternidad y la paternidad, entre otros. Además, más allá de su situación de ilegalidad o legalidad limitada, en nuestro país ha habido significativos avances en la despenalización social del aborto y el debate se da cada vez más asiduamente en el ámbito de lo público. Pero esto no ha tenido aún un impacto significativo en las

instituciones educativas, donde los debates parecen formar parte aún de lo prohibido. Lo que en lxs alumnx se manifiesta descarnadamente, en lxs docentes adquiere la forma de dudas, temores, matices...Pero el silencio pedagógico que rodea al aborto persiste y continúa la asociación del tema como algo del orden de lo privado, de debates en los que la escuela parecería no tener que formar parte.

Llamativamente, incluso algunas docentes que manifiestan posiciones muy firmes respecto al tema, tampoco lo han abordado en clases, y se resisten, expresándolo con argumentos a hacerlo. Es sólo en el Bachillerato Popular, cuya toma de posición política es manifiesta y explícita -pero también, es donde se trabaja con adultxs y por fuera del sistema formal- donde se abordó el tema con cierta elaboración y planificación. Pero esto no exime a las docentes de las dudas y el haber vivido el proceso como tortuoso.

Por otra parte, si bien entendemos que es una muestra acotada -a un barrio, a un sector social, a 4 instituciones educativas-, no podemos dejar de manifestar preocupación por las respuestas de alumnas y alumnos sobre el tema. Las mismas evidencian una gran carga moral, hacia las adolescentes y sus conductas sexuales en general y hacia las mujeres que abortan, en particular. No deja de ser preocupante pensar en las consecuencias que tienen estas representaciones sobre sus subjetividades y experiencias.

Nos preguntamos, por otro lado, cuánto habrá pesado en lxs estudiantes entrevistadx, que fueran docentes o personal de Gabinete quienes les pedían que respondieran la entrevista: ¿se puede atribuir a eso parte de la carga moral de las respuestas? ¿lxs estudiantes entendieron que esas eran las respuestas “correctas”? Más allá de que les expliqué para qué eran las entrevistas y que los datos allí vertidos eran anónimos: ¿qué entendieron realmente de todo eso? ¿Qué pensaron que haría yo con las entrevistas?. De todas maneras, aún cuando esto haya influido en las respuestas, creemos que es significativo que ellxs piensen que las respuestas “correctas” tenían que ver con sancionar moralmente a las mujeres por abortar. Es aquí donde creemos que la ESI tiene que focalizar. En estas representaciones, que con mayor o menos grado de profundidad y complejidad, impregnan las respuestas de lxs alumnx. En el casi automático comentario reprobatorio hacia la mujer, en la nula mención al varón.

Creemos que como docentes hay que poder ir más allá. Creemos que hay que sacar del closet al aborto, trabajarlo en forma sistemática y transversal, como proponen los Propósitos formativos. Quizás, animarse también al abordaje en espacios específicos. Lxs estudiantes deben poder tener las herramientas simbólicas para formar sus juicios de valor, el marco de los Derechos Humanos involucra que las decisiones sobre los procesos reproductivos sean tomadas con información científica y actualizada, con autonomía

Enfatizar en los aspectos biomédicos del aborto, tiene el efecto de despolitizar los derechos sexuales y reproductivos en general y a los abortos, en particular. Si el rol docente, es solamente el de aconsejar, para que no se efectúen los abortos en condiciones inseguras y no existen planteos y aspiraciones acerca de otros abordajes posibles, que involucren a la autonomía, a los derechos sexuales y reproductivos, a la maternidad como institución, el aborto pasa a ser una práctica médica, despojada de todo aquello que hace que hoy continúe siendo una práctica condenada por las leyes, parte de las instituciones y la sociedad.

» Bibliografía

- » Faur, E. (2006): “La educación en sexualidad”, en *El Monitor de la Educación* N° 11.
- » García Muñoz, S. (2001) “La progresiva generización de la protección internacional de los derechos humanos” en *Revista electrónica de estudios internacionales* http://www.reei.org_
- » Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- » Ley 26.150/2006
- » Ley 2110/06
- » Morgade, G. (2006). *Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela*. Novedades Educativas, 184, Buenos Aires. 30-34.

Nuevos dispositivos de Intervención para el acompañamiento de Trayectorias: Registros de Trayectorias Colectivas.

Lisnevsky, Ariana / Programa UBACyt "Intervenciones de los equipos de orientación escolar: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales" dirigido por la Dra. María Beatriz Greco. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires - ariana.lisnevsky@gmail.com

Eje temático elegido: Problemáticas socio-culturales en las instituciones educativas.

» Palabras clave: Registro – Trayectorias Colectivas – Intervenciones – Demanda - Dispositivo

➤ Resumen

Este trabajo se enmarca dentro de una investigación que reside en indagar intervenciones que realizan equipos de orientación escolar (EOE) de escuelas en función de su mirada sobre el sujeto, la construcción de la demanda y la posibilidad para habilitar a nuevas condiciones institucionales. En el marco de estas intervenciones este escrito revela los objetivos de la investigación, el estado actual de conocimiento y los ejes de análisis sobre un dispositivo concreto que se está llevando a cabo en una escuela secundaria localizada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: el Registro de Trayectorias Colectivas. Bajo una metodología de carácter exploratorio y descriptivo, a partir del estudio del caso concreto, el análisis de las narrativas de estos Registros de Trayectorias Colectivas y la realización de entrevistas a diferentes actores institucionales, se pretende indagar la historia de la construcción de este dispositivo de intervención, la resignificación de la demanda de intervención desplazando la una mirada individual reduccionista para asumir una perspectiva institucional de intervención.

➤ Desarrollo

Este trabajo se enmarca dentro de un proyecto de tesis cuya propuesta de investigación⁶¹ reside en indagar intervenciones que realizan equipos de orientación escolar (EOE) de las escuelas en función de su mirada sobre el sujeto, la construcción de la demanda y la posibilidad para habilitar a nuevas condiciones institucionales. El accionar clásico de los EOE, llamados anteriormente gabinetes escolares⁶², se centró en una mirada clínica individual remedial, desde la cual se redujo la situación "problema" a la figura del individuo –alumno-, quedando expuesto como el protagonista del fracaso escolar (o sus correlatos: violencia escolar, mal comportamiento, etc.) (Greco, 2014a; Greco, 2014b; DGCE, 2010). Sin embargo, hoy se presentan nuevas intervenciones que proponen una mirada situacional (Baquero, Terigi, 1996; Baquero, 2002): se flexibiliza el dispositivo escolar concibiendo una mirada diferente sobre el sujeto o los sujetos que forman parte de la institución escolar, proponiendo procesos de cambio y transformación que incorporan nuevas lecturas sobre los escenarios escolares.

Las investigaciones realizadas en torno al trabajo de los EOE en diferentes jurisdicciones, señalan que éste se halla atravesado por un conjunto de tensiones, dificultades, malestares y desacoples con las escuelas y el sistema educativo. Esto se traduce en escaso reconocimiento, desarticulación con otras instancias y al interior del propio equipo, tendencia a la respuesta automática a las demandas,

61 Este trabajo se desprende de análisis e investigaciones realizadas en el marco del Programa UBACyt "Intervenciones de los equipos de orientación escolar: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales" que dirige la Dra. María Beatriz Greco.

62 El gabinete es una denominación que corresponde al paradigma médico. La denominación Equipos de Orientación Escolar responde a un paradigma de promoción y trabajo interdisciplinario (DGCE, 2010).

indefinición del objeto de intervención, desborde en las posibilidades de dar mínimas respuestas a las demandas, entre otras cuestiones problemáticas (Greco, 2014b; Matta, 2011, Bertoldi, Porto, 2008; Bertoldi, Enrico, 2011; Korinfeld, 2003; Brignone, 2010; Tizio, 2003).

En el marco de la política educativa, se han llevado adelante encuentros nacionales con referentes jurisdiccionales de los EOE a fin de problematizar las prácticas de los integrantes de los equipos. La definición de los roles, la orientación de las prácticas, las modalidades de intervención y las funciones de los equipos son temas centrales que forman parte de las regulaciones en el trabajo de los EOE (Res. CFE 239/14).

Ante este estado actual del conocimiento sobre el tema, resulta relevante abordar los interrogantes abiertos en relación a las intervenciones posibles de los equipos en estos tiempos de transformación de un sistema educativo convocado a ampliarse, a diversificar modos de atravesar trayectorias, a sostener actos educativos variados y llamado a hacer –entre varios de sus actores- una escuela acorde con los actuales requerimientos políticos, sociales y subjetivos (Greco, 2014b). Uno de esos interrogantes se centra en los modos de construcción de intervenciones de los equipos de orientación –siempre realizadas con otros dentro de la escuela- mediante dispositivos que, lejos de reducir el problema al individuo mediante operaciones patologizadoras, aborden a las instituciones educativas y generen nuevas condiciones institucionales garantes del derecho a la educación (Acta CoNISMA 12/14).

En el marco de estas intervenciones novedosas y en función de responder a una mirada situacional (Baquero, Terigi, 1996; Baquero, 2002), una agrupación de docentes tutores de una escuela secundaria situada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires son convocados por la coordinadora de tutores, el asesor pedagógico, el rector y el vicerrector para comenzar a elaborar y narrar experiencias, situaciones, intervenciones con el objetivo de registrar no solo las trayectorias colectivas sino también el trabajo colectivo que diferentes actores de la escuela van realizando para acompañar esas trayectorias.

Este dispositivo de registro establece una notable diferencia sobre una forma clásica -y hasta reduccionista- de asentar las intervenciones: el legajo individual escolar. Los legajos individuales escolares son documentos que tienen las escuelas en los cuales se dejan apuntadas situaciones individuales, diagnósticos, citaciones a padres, derivaciones a profesionales. Son construidos por profesionales del EOE -o quienes reemplazan su rol en las escuelas donde no hay EOE, como ser los tutores- y contienen información confidencial sobre el alumno. Su apertura refiere generalmente a problemas que presenta el alumno en el paso por la escuela (Toscano, 2004a). En este sentido, “los legajos pueden ser considerados como instrumentos que objetivan definiciones específicas de aspectos del desarrollo infantil en disonancia con los tiempos, ritmos y pautas esperadas por la matriz organizacional del dispositivo escolar” (Toscano, 2004b:4).

La propuesta de registrar trayectorias colectivas implica presentar otros contextos de enunciación. Este estudio se propone indagar esta iniciativa con el objeto de pensar nuevos dispositivos que generen movimientos a nivel institucional, poniendo en jaque las intervenciones clásicas, tradicionales (y reduccionistas) de los EOE, desnaturalizando la mirada sobre el sujeto que aprende, el sujeto que enseña y el dispositivo escolar.

➤ *Estado actual del conocimiento*

Estudios realizados previamente han avanzado en pensar la práctica de los EOE en el marco de un abordaje institucional (Conde, 2006; Alegre, 2009; Porto, Sánchez, 2011; Greco, 2014; Fernández Tobal, Greco, 2015; Molina, Taich, 2015). Reflexiones teóricas en esta misma línea, nos invitan a pensar la intervención institucional como la “articulación de acciones y procesos sostenidos en el tiempo, con la intencionalidad de modificar los contextos escolares, las relaciones que allí se establecen y los sentidos que los sujetos adjudican a su tarea en la escuela” (MEN: 55).

Otros estudios en relación a los EOE aportan nuevas perspectivas de abordaje en relación a la delimitación de funciones (Levaggi, 2015; Valdez, 2001), construcción y malestares del rol de los profesionales de realizan su práctica en EOE (Molina, 2012).

Asimismo es pertinente señalar los aportes de un marco teórico que habilite a desplazar miradas

y complejizar las demandas e intervenciones de los EOE. Trabajar desde una perspectiva crítica nos invita a focalizar sobre la relación entre dispositivo escolar y procesos de subjetivación (Baquero, 2000, 2002, 2007), repensar las relaciones entre psicología y educación (Greco, 2009).

Los estudios y desarrollos teóricos señalados, a su vez, son enriquecidos por un marco normativo que en el último tiempo ha comenzado a regular funciones de los EOE, redefinir intervenciones, problematizar las prácticas de los equipos, redelinear unidades de análisis apostando a la construcción de abordajes pedagógicos escolares inclusivos con la propuesta de abandonar una perspectiva patologizante (Acta CoNISMA 12/14; Res. CFE 239/14).

Por último, con respecto a la investigación en torno a legajos individuales (Toscano, 2004a, 2004b, 2007; Cimolai, 2005) se ha señalado que estos instrumentos pueden llegar a convertirse en una estigmatización del sujeto que aprende y sus posibilidades para el aprendizaje escolar.

Se pretende que esta investigación sea un aporte enriquecedor a este campo de conocimiento a partir de los sentidos que pueden desplegarse desde de una intervención propuesta, no sólo por la intervención en sí (que en este caso sería el análisis de los registros de trayectorias colectivas) sino por lo que su gestación implica, la construcción de la herramienta y el sentido a partir de la cual ella es propuesta.

► *Objetivos del Plan de Trabajo a realizar*

El trabajo tiene el interés de ampliar el conocimiento en relación a las intervenciones de los Equipos de Orientación Escolar y para ello se analizará una experiencia concreta que se está gestando en una escuela secundaria situada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Para ello en primer lugar se reconstruirá la historia que dio lugar al surgimiento del dispositivo de indagación teniendo en cuenta cómo se pensó la construcción de la demanda institucional.

En un segundo momento se definirán los principales rasgos que configura la intervención de los Registros de Trayectorias Colectivas, incluyendo el análisis y las miradas de los diferentes actores institucionales que conforman la propuesta sobre los sujetos que aprenden, los sujetos que enseñan y el dispositivo escolar.

A partir de lo previamente expuesto se pretende investigar cuáles son los efectos de la intervención propuesta (Registros de Trayectorias Colectivas) sobre: a) los actores que pueblan la escuela (directivos, docentes, estudiantes, familiares), b) los equipos de orientación escolar c) las prácticas de enseñanza d) intervenciones que se construyen a partir de las demandas. Asimismo, se espera indagar si los Registros de Trayectorias Colectivas habilita al equipo de tutores a partir de demandas individuales generar intervenciones institucionales desplazando un paradigma centrado en el déficit para asumir una perspectiva institucional de intervención.

► *Metodología*

La investigación propuesta corresponde a un estudio de caso, de carácter exploratorio – descriptivo (Sautu, 2005). Se procurará indagar las formas de intervenciones de los EOE que han sido instituidas y la construcción sobre el problema de intervención dentro del escenario escolar.

Podemos pensar que si en los Registros de Trayectorias Colectivas figuran las voces de quienes participan en las intervenciones sobre el grupo, docentes, directivos y miembros de los EOE a través de sus propias narraciones, éstas pueden ser un elemento que aporta datos claves según los objetivos de la presente investigación. Por este motivo, además de la metodología previamente expuesta se propone la investigación narrativa la cual permite, a través de la trama argumental, no sólo captar dimensiones emotivas sino efectos en a nivel del sujeto y a nivel institucional (Connelly & Clandinin, 1995).

Para ello se analizarán el recorrido efectuado para llegar a la conformación del dispositivo, las necesidades que han sido relevadas, los análisis de realidad, las marchas y contramarchas que han puesto en juego el equipo que elabora los Registros de Trayectorias Colectivas.

Las dimensiones de análisis se desprenden de los objetivos de la investigación, y se agrupan en

torno a la mirada sobre los sujetos que aprenden para pensar la intervención, cuáles son los efectos de estos registros sobre diversos actores escolares, sobre las prácticas de enseñanza y los desplazamientos generados a partir de demandas individuales y remediales a propuestas de intervención de carácter institucional que conllevan un efecto despatologizante.

Las técnicas de recolección para obtener datos de fuentes primarias son: entrevistas en profundidad y observaciones. La observación de reuniones integradas por el equipo de lleva adelante la propuesta de intervención, Las entrevistas serán realizadas a integrantes de los Equipos, a docentes y directivos de la escuela. A partir de estas fuentes primarias se propondrá el recorte de “escenas o situaciones de intervención” (Greco, 2013). Las escenas permiten abordar las particularidades de la intervención y entrecruzarlas con la dimensión institucional.

» Bibliografía

- » Acta CoNISMA 12/14 Anexo I. Comisión Nacional Interministerial en Políticas de Salud Mental y Adicciones, Argentina, 19 de diciembre de 2014.
- » Alegre, S. (2009). El escenario educativo y su complejidad. Premio Facultad de Psicología. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- » Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Revista Perfiles educativos. Tercera Época*, 24, 97-98, 57-75.
- » Baquero, R. (2007). Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar. En R. Baquero, G. Diker, y G. Frigerio (comps.) *Las formas de lo escolar* (pp. 79-98). Buenos Aires: Del estante.
- » Baquero, R. (2010). Lo habitual del fracaso o el fracaso de lo habitual. En N. Boggino, F. Avendaño (comps.) *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- » Baquero, R., Terigi, F. (1996). En busca de una unidad de análisis el aprendizaje escolar. *Revista Apuntes UTE/CTERA*, 2, Dossier Apuntes Pedagógicos.
- » Bertoldi, S., Enrico, L. (2011). Momentos de aparición, (des) aparición y (re) aparición de la intervención interdisciplinar en los equipos técnicos-profesionales del sistema educativo. El caso de la asistencia técnica en la provincia de Río Negro. *Revista Pilquen, Sección Psicopedagogía*, 12, 7, 424-434.
- » Bertoldi, S., Porto, M.C. (2008). La asistencia técnica en el nivel medio del sistema educativo rionegrino: marchas y contramarchas. *Revista Pilquen, Sección Psicopedagogía*, 10, 5, 1-1.
- » Brignoni, S. (2010). Una experiencia de conversación entre psicoanálisis y prácticas socio-educativas: de la gestión del usuario a la producción del sujeto. *En Clase 19: Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas*. FLACSO Argentina.
- » Cimolai, S. (2005). La construcción de los problemas del alumnado en los legajos escolares. Un estudio en dos escuelas públicas EGB de la provincia de Buenos Aires. Tesis de Maestría, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés.
- » Conde, D. (2006). El lugar de los equipos en las escuelas. Ponencia presentada en Coloquio La Psicología en el campo de las Políticas Públicas. Nuevas voces, nuevos desafíos. Facultad de Psicología. Universidad de la República. Montevideo.
- » Connelly, F. M., Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. *En J. Larrosa y otros, Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. (pp. 11-60) Barcelona: Laertes.
- » DGCyE (2010). Los Equipos de orientación escolar. *Revista ABC de la Educación*, 3, 7, 37-39.
- » Fernández Tobal, C., Greco M. B. (2015). Intervenciones de un equipo de orientación escolar: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales en una escuela de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 2, 2, 87-98.
- » Greco, M. B. (2009). Una psicología fuera de sí. En Premio de Psicología. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- » Greco, M. B. (2013). Exploraciones en psicología educacional: escenas y configuraciones de la autoridad en contextos de enseñanza y aprendizaje. *Anuario de Investigaciones* 20, 1, 67-171. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires.
- » Greco, M. B. (2014a) Proyecto Ubacyt “Intervenciones de los equipos de orientación escolar: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales” 2014-2016. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- » Greco, M. B. (Noviembre, 2014b). Intervenciones de los equipos de orientación escolar: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales. Ponencia presentada en: *VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores*

- en *Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- » Korinfeld, D. (2003). La intervención de los equipos técnicos en la escuela y el campo de la salud mental. *Ensayos y experiencias*, 47.
 - » Levaggi, G. (Noviembre, 2015). El trabajo de los equipos interdisciplinarios de orientación en la escuela. Ponencia presentada en: *VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires
 - » Matta, S. (2011), Informe académico final presentado ante la Comisión Nacional Salud Investiga. Ministerio de Salud de la Nación. Salta, Argentina.
 - » Ministerio de Educación de la Nación (2010). Documentos Ciclo de desarrollo profesional para equipos de orientación escolar. Disponible en: http://portal.educacion.gov.ar/?page_id=1223. [Consulta: 30/11/2015]
 - » Molina, Y. (2012). El malestar de los profesionales que desarrollan su práctica en equipos de orientación escolar. Ponencia presentada en *Anais do 9º Colóquio Internacional do LEPSI / 4º RUEPSY | Retratos do mal-estar contemporâneo na educação*.
 - » Molina, Y.; Taich, S. (Noviembre, 2015). Equipos de orientación escolar: dimensión institucional y política de la intervención educativa. Ponencia presentada en *VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.
 - » Porto, M. C.; Sánchez, M. D. (2011). La intervención de los equipos técnicos: entre las normativas y la demanda de las instituciones del nivel medio. *Revista Pilquen, Sección Psicopedagogía*, 13, 7.
 - » Resolución Consejo Federal de Educación Nº 239/14 Anexo II. Pautas federales para el acompañamiento y la intervención de los equipos de apoyo y orientación escolar que trabajan en el ámbito educativo, Ministerio de Educación, Argentina, 22 de Octubre de 2014.
 - » Tizio H. (2003). La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma. En H. Tizio (comp.) *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del Psicoanálisis* (pp. 165-198). Barcelona: Gedisa.
 - » Toscano, A. G. (2004a). La construcción de identidades en la esfera micropolítica de las prácticas educativas. Disponible en: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/jornadacapacitacion/anatoscanolegajos Escolares.pdf> [Consulta: 07/12/2015].
 - » Toscano, A. G. (2004b), Construcción de legajos escolares. Un análisis de los discursos sobre las posibilidades de educación de los niños. Ponencia presentada en las XI Jornadas de investigación. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
 - » Toscano A. G. (2007). La construcción de Legajos Escolares: Una decisión en torno al destino escolar de los niños. Ficha de Cátedra CEP. Facultad de Psicología. UBA.
 - » Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, Rodolfo. (2005). Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Buenos Aires: CLACSO.
 - » Valdez, D. (2001). El psicólogo educacional: estrategias de intervención en contextos escolares. En N, Elichiry (comp.) *¿Dónde y cómo se aprende?* Temas de Psicología Educacional (pp. 163-179) Buenos Aires: Eudeba.

El equipo de gestión y la convivencia escolar

MARTÍNEZ, Evangelina / CIIE - evamarthy@hotmail.com

GALVÁN, David / UCASAL - reinaldogalvan@yahoo.ar

Eje: Problemas socio-culturales en las instituciones educativas.

Tipo de trabajo: Ponencia

» Palabras claves: conflicto escolar- violencia escolar- convivencia

» Resumen

Proponer acciones concretas para que los equipos de gestión escolar afronten con relativo éxito las situaciones cotidianas de violencia escolar o los conflictos escolares, resulta una utopía si consideramos el hecho de que cada institución educativa desarrolla sus actividades en contextos que le son propios e irreproducibles. Sin embargo, ignorar el conflicto escolar o castigar a los involucrados no será más que naturalizar acciones que se convertirán en germen de futuros actos de violencia escolar graves.

Enfrentar el conflicto es entender la necesidad de habilitar espacios de diálogo y de negociación en la comunidad educativa, con el objeto de mejorar la convivencia en la escuela, y como consecuencia, optimizar el proceso de enseñanza y de aprendizaje en un ambiente que respete la diversidad.

El desarrollo de la presente investigación pretende, en una primera parte, indagar acerca de la mirada de los actores institucionales del contexto en el cual desarrollan sus actividades, para luego considerar cual es la postura frente a las situaciones de conflicto y de violencia escolar; determinando el rol que juegan los equipos de gestión al intervenir en la resolución y la valoración del resto de los actores institucionales.

A lo largo de este trabajo de investigación desarrollaremos aspectos que posibiliten e inviten a la reflexión y a la búsqueda de herramientas a los equipos de gestión, para pensar los conflictos que se suceden día a día en la escuela como situaciones cotidianas y propias de las instituciones. Situaciones que pueden ser miradas desde la oportunidad de reconstruir, las cuales desde el diálogo, la cooperación y el respeto ponemos a la luz, para redefinirlas, elaborarlas y resolverlas, con el objeto propiciar un clima organizacional que posibilite mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

» Problema

La intervención de los equipos de gestión en las situaciones de conflicto en el marco de la escuela secundaria

» Objetivos de la investigación

Objetivo general:

» Identificar los procesos de resolución de los conflictos escolares desde la percepción, el tratamiento y el posicionamiento del equipo de gestión

Objetivos específicos:

- » Investigar el tratamiento del conflicto en las instituciones analizadas y cómo los equipos de gestión arbitran los medios necesarios para determinar el posicionamiento de los actores institucionales frente a las situaciones de conflicto: como amenaza o cómo oportunidad de crecimiento y desarrollo.
- » Determinar el rol que ocupa el equipo de gestión en la resolución de los conflictos: identificación del conflicto, modelos generales y particulares de intervención, sus procedimientos y la representación que desde la gestión se tiene del concepto de convivencia escolar.
- » Analizar, cómo se configuran las prácticas docentes en la cotidianeidad áulica cuando se suscitan conflictos (bajo la forma de evidenciar situaciones de microviolencia o cómo se posicionan en los casos de violencia escolar)

» *Materiales y métodos*

A los fines del trabajo de investigación, se realizará un estudio de carácter exploratorio-descriptivo. Se pondrá en marcha una estrategia de investigación que se nutrirá de técnicas cualitativas. Se plantea el diseño no experimental, con el objeto de explicar, comprender e interpretar los episodios de microviolencias dentro de la convivencia escolar, con el propósito de tomar decisiones que se trasladen en mejoras respecto al problema de investigación, desde la postura del equipo de gestión. Nombrando como ventajas aquella que posibilita un mayor grado de comprensión y de interpretación del panorama complejo de esta problemática, como así también las relaciones o vínculos que se establecen entre los distintos actores escolares y el equipo de gestión.

Dentro de esta metodología de investigación se optará por un diseño no experimental transversal, ya que mi objetivo es conocer, describir y relacionar las dimensiones docente – alumno – institución y cómo interpretarlos desde las decisiones que toma el equipo de gestión.

En relación al contexto será un estudio observacional.

» *Población*

Actores institucionales de la escuela secundaria, de gestión pública y de gestión privada: equipo de gestión, docentes y alumnos.

Alumnos: los alumnos encuestados tienen edades que oscilan entre los 15 y 18 años, pertenecen a 4to, 5to y 6to año de la educación secundaria superior.

Docentes encuestados: los docentes encuestados pertenecen a los colegios en los cuales se llevará a cabo la investigación. Todos desarrollan sus funciones en el ámbito de la educación secundaria superior y algunos en institutos de educación terciaria.

Tipo de muestreo a emplear: a los fines del trabajo de investigación, se realizará un muestreo representativo (decisional) de aquellos equipos de gestión y de docentes que desempeñen sus funciones en el marco de la escuela secundaria y que responden a las características de la presente investigación, tanto de ámbito público como privado.

» *Instrumento de recolección de información*

- cuestionarios a directivos y a docentes que desempeñen sus actividades en el campo de la escuela secundaria: para lo cual utilizaré preguntas abiertas, cerradas y respuesta a escala. Mediante un relevamiento a través de cuestionario, se procurará aproximar una respuesta a la siguiente inquietud ¿Cómo se legitima y se naturaliza la violencia escolar a través del discurso y cuál es el posicionamiento del equipo de gestión frente a estas instancias?

- observación: bajo los formatos del tipo directa y/o indirecta, no participante, sistemática, de campo e individual, registrar las acciones que, desde el equipo de gestión, desde los docentes y desde los alumnos, se han construido en relación a los conflictos escolares.

- recopilación documental:

- artículos periodísticos, que reflejen los diferentes tipos de violencia escolar, cómo se divulgan (características del vocabulario empleado y de cómo la sociedad se hace eco de las situaciones de violencia escolar) y cuál es la mirada de esos artículos en relación a la postura del equipo de gestión.

- documentos de imagen y sonido que muestren cómo los equipos de gestión se posicionan frente a situaciones de conflicto y de violencia escolar.

- documentos oficiales (Ministerio de Educación de la Nación y Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires) que indiquen las normas y resoluciones sobre las cuales los equipos de gestión deciden su accionar en situaciones de conflictos y de violencia escolar.

- relevamiento de las actas de sanciones de las escuelas en las que realizaré el presente trabajo de investigación.

► *Diseño de los instrumentos de investigación*

De acuerdo a los preguntas de la investigación, la propuesta es diseñar tres cuestionarios: docentes, alumnos, equipo auxiliar para aproximar a una respuesta a las siguientes cuestiones:

- » ¿Cómo se legitima y se naturaliza la violencia escolar a través del discurso y cuál es el posicionamiento del equipo de gestión frente a estas instancias?

- » ¿Por qué el posicionamiento frente a situaciones conflictivas por parte del equipo de gestión se puede constituir en un problema que incide en la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje?

Estos cuestionarios posibilitarán al equipo de gestión obtener información acerca de las diferentes miradas del entorno en el cual los docentes realizan sus actividades, como así también aquellas decisiones que toman ante un conflicto y su mirada respecto de lo vincular en el aula, entre sus compañeros y con el equipo de gestión.

► *Resultados*

Cuestionarios de alumnos.

1. Repitencia. En las instituciones de gestión privada, el índice de repitencia es menor al 5% en tanto en las instituciones de gestión estatal alcanza un 25% , considerando el grupo etario de 15 a 21 años

2. Movilidad escolar. Es este aspecto, los alumnos que repiten o que deciden cambiar de institución lo hacen desde instituciones de gestión privada a instituciones de gestión pública.

3. Grupo familiar conviviente. En las instituciones de gestión privada, prevalece la conformación familiar tipo (padre, madre, hermanos) en cambio en las instituciones de gestión pública prevalecen otras modalidades familiares.

4. Acerca de los modos de convivencia.

- En relación a la convivencia del día a día en el aula, sin diferenciar entre gestión pública y gestión privada, hombres o mujeres, los alumnos manifiestan que el trato entre profesor- alumno es en general muy bueno o bueno. En relación al trato alumno-alumno, sin diferenciar entre gestión pública y gestión privada, hombres o mujeres, los alumnos manifiestan que el trato es normal.

- En relación a sentir de los alumnos, es significativo el dato de sentirse mal en la escuela. Con prevalencia de este sentir entre los alumnos pertenecientes a escuelas de gestión privada.

Cuestionario a profesores Universo: 55 docentes

Trabajos fuera del ámbito escolar. El 64 % de los docentes encuestados sólo se dedica a su trabajo de profesor.

Cantidad de horas trabajadas como docente exclusivamente. Los docentes encuestados trabajan entre 30 y 60 horas semanales.

Edad de los alumnos: entre 15 y 18 años.

Frecuencia de las agresiones: el 88% de los docentes fueron víctima de agresiones.

Tipos de agresiones recibidas: Según los docentes encuestados, el tipo de agresión prevalente es del tipo verbal, siendo los insultos los de mayor porcentaje de incidencia, siguiendo con las amenazas. El tipo de agresión física no es significativa entre los docentes encuestados. Sólo dos profesores estimaron como agresión el rechazo entre los alumnos.

Tiempo de la clase destinado a la resolución de conflictos: Según los docentes encuestados, la resolución de un conflicto depende de la magnitud del mismo, sin embargo nunca destinan menos de 20 minutos de la clase para su resolución.

Agresiones entre los alumnos. Los docentes encuestados, manifiestan que entre los alumnos el tipo de agresión más frecuente es la verbal, siendo los insultos y las amenazas las prevalentes. Es significativo la manifestación de robos entre los alumnos.

Espacio utilizado por los alumnos para llevar a cabo las agresiones. Los docentes encuestados resaltan que el ámbito por excelencia para llevar a cabo las agresiones del tipo verbal es el aula, seguida por las redes sociales. Aquellos que consideraron el robo como forma de agresión, mencionan que la salida de la escuela es el espacio en el cual se lleva a cabo. Son muy puntuales las agresiones físicas entre alumnos a la salida de las escuelas

Acciones frente al conflicto escolar. Según los docentes encuestados, depende del grado de conflicto que se sucede, es que según su criterio personal, toman las acciones pertinentes. En mayor medida, y si el conflicto suscitado lo amerita, generar espacios de comunicación y de reflexión de la situación, habilitando la escucha y el diálogo, es la opción que los docentes eligen al momento de enfrentar una situación. Aunque resulta importante destacar, que si el conflicto está naturalizado en el grupo clase, olvidar el tema y pretender no haber presenciado la situación es la opción elegida. Aplicar sanciones en conjunto con la dirección está reservado para aquellos casos como violencia física, la cual los docentes la consideran como algo muy grave. En general, los profesores resuelven por sí mismos la situación, en ocasiones en compañía de los preceptores.

Ámbitos que utiliza el docente para explicitar los episodios de conflicto y de violencia escolar. En general, los docentes comparten tales situaciones en la sala de profesores, la cual eligen como el ámbito preferido para tratar estos temas. Sin embargo, cuando la situación lo amerita, se dirigen personalmente a dirección.

Trato con colegas. En general el trato entre colegas es bueno, o indiferente. Sin embargo, coinciden que en caso de existir vínculos conflictivos, la comunicación se ve afectada, generando rispideces que inciden de alguna manera en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Equipos de orientación escolar. En el caso de aquellas escuelas que lo poseen, los profesores saben que existe, pero no están en contacto y no se llevan a cabo reuniones con los docentes. En el caso de las escuelas privadas, no existe equipo de orientación escolar.

Código de convivencia. En general, los profesores no participan de la elaboración del código de convivencia.

Acerca del equipo de gestión. Los docentes acuden al equipo de gestión sólo cuando la situación pasa de conflicto escolar a violencia escolar.

En mayor grado, los docentes tratan de resolver los conflictos sin comentar en dirección. En mayor medida, los equipos de gestión optan por comunicar al personal docente aquellos episodios de conflicto o de violencia escolar sólo cuando se los considera relevantes o de importancia para el normal desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje optando por la vía oral para notificar de tales situaciones a los docentes.

Es significativo como nunca los equipos de gestión habilitan espacios de diálogo con sus docentes para explicitar los conflictos o los casos de violencia escolar. Resaltado que los docentes en ocasiones o nunca se sienten respaldados por el equipo de gestión en sus decisiones frente a conflictos. Es

destacable como las posturas y las valoraciones de los conflictos o de los casos de violencia escolar son muy distintos según la mirada de los profesores y de los equipos de gestión. Los profesores reconocen que los equipos de gestión no cuentan con herramientas para afrontar las situaciones y cuando toman decisiones no se reflejan en un cambio de conducta por parte de los alumnos involucrados. Los docentes encuestados se sienten desprotegidos y no respaldados por los equipos de gestión.

➤ *Cuestionario para el tipo de gestión*

Respecto del código de convivencia. Participación de los docentes en la elaboración del código de convivencia. Según los equipos de gestión, solo un 10% del colectivo docente ha participado en la elaboración de los acuerdos institucionales de convivencia.

Respecto de la resolución de conflictos por parte del cuerpo docente.

Los equipos de gestión consideran que el conflicto, tanto bajo la forma de microviolencia o como violencia escolar, es una oportunidad para reflexionar, trabajar y construir alternativas, creando espacios de empatía para la explicitación de los conflictos por parte de la comunidad educativa.

Ningún directivo ve el conflicto como una instancia a ser neutralizada o sancionada ejemplarmente.

En cuanto al vínculo existente entre la resolución de las situaciones de conflicto por parte del equipo de gestión y la valoración de esa resolución por parte de los actores institucionales, los equipos de gestión perciben que los docentes no están conformes con la resolución de los mismos porque en ocasiones no manejan la normativa vigente para resolverlos emanada desde la superioridad.

➤ *Discusión*

Ante el cuestionamiento de cómo se legitima y se naturaliza la violencia escolar a través del discurso y cuál es el posicionamiento del equipo de gestión frente a estas instancias, las consecuencias de ese posicionamiento frente a situaciones conflictivas por parte del equipo de gestión se puede constituir en un problema que incide en la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En tal sentido, los resultados obtenidos, indican que existe un quiebre importante en tanto la contraposición de las percepciones de los docentes y las percepciones de los equipos de gestión en relación a la resolución de las situaciones conflictivas en el entorno escolar, con aquellas percepciones del alumnado.

Si bien los docentes identifican tales situaciones y las resuelven por sus propios medios, los equipos de gestión sostienen que la comunidad educativa, aun cuando está comprometida con la identificación de las mismas, no demuestran conformidad con las decisiones que se toman para su resolución. Los directivos hacen referencia al desconocimiento de la normativa que debe aplicarse en cada situación en particular.

Los docentes tiene la percepción de que desde el equipo de gestión, muchas de las situaciones que se dan en el aula de alguna manera se naturalizan, y que nunca se avanza en aplicar sanciones ejemplificadoras, en el sentido que sirvan de modelo para aquellos que transgreden las normas.

Los alumnos sacan ventaja de tal situación, naturalizando el hecho que por más que hayan cometido una falta grave, y que el profesor sea contundente en la sanción, el equipo de gestión al momento de resolver tal situación, labrará un acta, citará a los padres e intentará comprometer a las partes a buscar acciones de conciliación y, en algunos casos, desarrollará acciones que posibiliten construir un ambiente cordial.

Los profesores toman como metodología resolver por sí mismos las situaciones cotidianas, tal vez con ayuda del personal de preceptoría, sin notificar a los equipos de gestión a menos que sea inevitable. Consideran que por más que se los notifique o que se les informe de tales situaciones, en ocasiones lo que deciden no es lo que ellos esperan. Eso genera tensión entre el cuerpo docente y el equipo de gestión, afectando seguramente la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en ambientes con algún grado de conflictividad.

Sin embargo, es interesante recuperar el lugar que, desde lo institucional, se le otorga a la elaboración colaborativa y cooperativa del código de convivencia: los profesores no participan de la elaboración o de la revisión.

Los resultados obtenidos por la presente investigación, indican que la intervención de la comunidad educativa en la construcción de los acuerdos institucionales de convivencia, habilitará espacios para acordar alguna especie de protocolo, o al menos líneas generales de acción, ante determinadas situaciones que resulten prevalentes y característicos de la comunidad educativa. Es así como a través del consenso, del intercambio de ideas y posturas, sobre la base de la normativa vigente, todos los actores de la comunidad educativa acordarían cómo accionar.

Otro ítem analizado es la presencia en la institución escolar del equipo de orientación escolar. Si bien el cuerpo docente sabe de su existencia, menciona que no existen vínculos entre ellos y el equipo. Es como si trabajasen con cuestiones diferentes a la cotidianeidad del aula. En la escuela de gestión privada, no hay equipo de orientación escolar.

Cuando investigué acerca del cómo se sienten los alumnos en el ámbito escolar, existe una dicotomía para el análisis: manifiestan que a pesar de que compañeros, profesores y directivos les proporcionan un buen trato, no se sienten bien en la escuela.

► Conclusiones

Considerando los aportes teóricos de propuestos por *Miguel Santos Guerra* en *“El centro escolar como un ecosistema”*, entender las escuelas como organizaciones, es hacer referencia a su carácter interdisciplinar, dinámico e influido por las condiciones del medio en el cual está inserta.

Los investigadores han intentado caracterizar a este tipo de organizaciones desde varios puntos de vista, sin embargo, la complejidad de los procesos que se dan en la escuela, los vínculos interpersonales que se establecen entre los diferentes actores y su carácter social, impiden aplicar muchos de los planteamientos de las organizaciones.

La vida y las decisiones que se toman en las escuelas sólo pueden ser comprendidas considerando el entorno histórico, legal y social que las condiciona.

Al entender a las escuelas como ecosistemas, se pretende dejar indicado que las distintas partes que integran la dinámica escolar forman un todo.

Sobre la base de que las situaciones de conflicto agobian a los diferentes actores institucionales, los equipos de gestión deben dar respuestas a tales situaciones interpretándolas desde la multicausalidad que resulta compleja: las decisiones serán diferentes de acuerdo a esa interpretación de los actores que intervienen en el conflicto, discriminando entre situaciones de microviolencia y aquellas de violencia escolar graves.

Será necesario entonces desarrollar actividades que posibiliten pensar y planificar instancias de resolución de conflictos, involucrando a todos los actores institucionales y coordinando esfuerzos, poniendo especial atención a los vínculos socioafectivos, los cuales pueden ser trabajados desde las diferentes áreas

Reflexionar acerca de la relevancia que adquieren en la resolución de los conflictos escolares, o de aquellos episodios de microviolencia, aspectos tales como el origen social, económico y cultural de los involucrados, y cómo se resuelven las situaciones conflictivas entre aquellos alumnos de clase media alta, o entre aquellos que enfrentan problemas económicos o se encuentran bajo la influencia de ambientes donde la violencia está naturalizada, llevará a cuestionarse si es posible interpretar conductas mediante el análisis del ambiente de los actores institucionales o si esta acción conducirá a estigmatizar o a naturalizar conductas.

En general, las escuelas, independientemente de si son públicas o privadas, poseen normas internas, explícitas o implícitas, que se ven reflejadas en las relaciones interpersonales, las cuales inexorablemente deben ser construidas desde el consenso y del intercambio de ideas, en un ambiente democrático y participativo, con el objeto de construir una postura y un criterio unificado a la hora de resolver situaciones de conflicto

Es así cómo entender, a o al menos lograr interpretar, algunos aspectos de las relaciones interpersonales, en tanto sentimientos o vínculos de amistad, nos ayudaría a darle sentido al clima de trabajo en las instituciones educativas y cómo influyen tales aspectos en la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Con la intención conseguir un ambiente favorable en la institución escolar, resulta necesario habilitar espacios en los cuales sea posible la reflexión y la interpretación de cómo las demandas sociales

influyen en la relación entre profesores, entre alumnos y las miradas de los equipos de gestión, cómo se presenta la idea de enseñanza y de aprendizaje, y cuál es la función de los profesores y de los adultos en general en esos procesos.

En efecto, aunque se hayan desarrollado propuestas para, de alguna manera, sistematizar acciones a seguir que posibiliten resolver situaciones de conflicto o de violencia escolar, la realidad de cada institución educativa es única, irrepetible e irreproducible, producto no solo del contexto, sino también de la biografía de cada uno de los actores institucionales, de cómo han vivido y han afrontado situaciones de violencia o de conflicto escolar en su transitar por la escuela, como así también de los sentimientos que se ponen en juego o se imprimen cuando son protagonistas directos o indirectos.

Sobre la base de pensar el conflicto como punto de partida para construir alternativas, se hace indispensable pensar en la creación y desarrollo de espacios de diálogo concretos. En tal sentido, el desarrollo de reuniones de personal con cierta regularidad en las cuales se reflexione, reconstruya y revise aquellos puntos que los actores institucionales consideren necesarios para aunar criterios acerca de los alcances, desarrollo e implementación de los acuerdos institucionales de convivencia, representará una alternativa viable de abordaje a esta tensión entre el equipo de gestión y cuerpo de docentes, ambos protagonistas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se llevan a cabo en la institución escolar.

El objeto de establecer canales de comunicación francos y fluidos, permitirá que las situaciones conflictivas se alejen de aquel facilismo de excluir a aquellos jóvenes que se alejen de la norma, transformando esa distancia entre un adulto que sanciona y un alumno que acepta esa sanción, en el más exitoso de los casos.

Desarrollar espacios de diálogo en pos de una visión integral y ecológica de las problemáticas, es también una alternativa superadora. Alternativa en la cual, el equipo de orientación escolar, debe protagonizar un rol de asesoramiento y de acompañamiento de aquellas decisiones que el equipo de gestión y el colectivo escolar crean convenientes, brindando herramientas que posibiliten el tratamiento de los conflictos.

► Bibliografía

- » Aires, M. d. (2014). *Violencia y escuelas: otra mirada sobre las infancias y las juventudes. Módulo de trabajo destinado a equipos de supervisión, equipos directivos, docentes y equipos de orientación escolar que trabajan en el nivel secundario de la Pcia de Buenos Aires*. La Plata.
- » Ben, A. S. (s.f.). *Problemáticas de la gestión educativa: la inserción en la escuela de alumnos con dificultades en la convivencia*. Buenos Aires: OEI.
- » Binaburo Iturbide, J. A., & Muñoz Maya, B. (2007). *Educación desde el conflicto: guía para la mediación escolar*. Ediciones CEAC.
- » Blejmar, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires: Noveduc.
- » Castro Santander, A. (s.f.). *Cuando prevenir la violencia no basta*. Buenos Aires: Universidad Católica Argentina.
- » Coronado, M. (2008). *Competencias sociales y convivencia. Herramientas de análisis y proyectos de intervención*. Buenos Aires: Noveduc.
- » Coronado, M. (2008). *Competencias sociales y convivencia. Herramientas de análisis y proyectos de intervención*. Buenos Aires: Noveduc.
- » Galeano, E. (1998). *patas arriba. La escuela del mundo al revés*. Buenos Aires: Catalogos.
- » Kahr, M. (2010). *Clima Institucional y gestión directiva*.
- » Nación, M. d. (s.f.). *Renovación del Acuerdo Normativo sobre Convivencia Escolar. Programa Nacional de Convivencia Escolar*. Buenos Aires.
- » Saballs, J. T. (s.f.). *Alguna implicaciones en la formación de directivos escolares*. Universidad de Girona.
- » Torrego Seijo, J. C. (s.f.). *El modelo integrado: un marco educativo para la gestión de los conflictos de convivencia desde una perspectiva de centro*. Alcalá: Departamento de didáctica de la Universidad de Alcalá.
- » Vidal, M., Forte, S. M., & Rodríguez, M. (2005). *Para una mejor gestión de las instituciones educativas. Compilaciones y referencias de nuestro accionar*. Bahía Blanca: David.
- » Vidal, Marcela ;Forte, Stella Maris; Rodríguez, Marcela. (2005). *para una mejor gestión en las instituciones educativas. compilaciones y referencias de nuestro accionar*. Bahía Blanca: imprenta David.
- » Zerbino, M. C. (s.f.). *¿DE qué hablamos cuando hablamos de violencia? Intervenciones actuales sobre el fracaso y la violencia en la escuela*.

Legalidades grupales en adolescentes/ estudiantes

Negrete, María Andrea / Universidad Nacional del Sur, Humanidades/ negretan@yahoo.com.ar
Di Cianni, María Liliana / Universidad Nacional del Sur, Humanidades/ mldicianni@yahoo.com.ar

Eje: Problemáticas socio-culturales en las instituciones educativas

» *Palabras clave: Legalidades grupales, psicoanálisis, sujeto, adolescencias, creatividad*

► Resumen

Adolescencias: ley y subjetividad en el contexto institucional educativo es el título del proyecto de investigación en el cual enmarcamos la presente ponencia. Los docentes integrantes del proyecto cumplimos funciones en la asignatura Psicología de la Adolescencia que se dicta para todos los profesorado de la Universidad del Sur y nuestra intención es indagar algunas condiciones de la constitución de legalidades en la subjetividad adolescente actual, dada la pertinencia que este tema tiene, para la formación de futuros docentes.

La elección de las instituciones así como la selección de los alumnos y docentes que serán entrevistados no obedecerá a criterios de representatividad, sino que se elegirán en función de contactos institucionales previos y de la disponibilidad / disposición de los sujetos.

Nuestro universo de estudio para la realización de esta investigación de carácter exploratorio está compuesto por alumnos de 14 a 18 años y docentes de instituciones de nivel medio y superior de la ciudad de Bahía Blanca, en la provincia de Buenos Aires. Cabe destacar que se han realizado entrevistas a directivos y entrevistas a estudiantes, estas últimas en base a preguntas estipuladas en función de lo recogido con directivos.

En el marco de estas jornadas, la presente ponencia se propone destacar las concepciones de los estudiantes acerca de las normas como marco regulatorio y las legalidades en que se inscriben. No exploramos la ley penal.

► Introducción

Adolescencias: ley y subjetividad en el contexto institucional educativo es el título del proyecto de investigación en el cual enmarcamos la presente ponencia. Los docentes integrantes del proyecto cumplimos funciones en la asignatura Psicología de la Adolescencia que se dicta para todos los profesorado de la Universidad del Sur y nuestra intención es indagar algunas condiciones de la constitución de legalidades en la subjetividad adolescente actual, dada la pertinencia que este tema tiene, para la formación de futuros docentes. Este PGI representa un nuevo recorte de las líneas investigativas iniciadas con los proyectos Lugar de la escuela en la constitución de la subjetividad adolescente actual (2006-2007), Constitución de la subjetividad adolescente y desigualdad educativa (2008-2010) y La escuela como texto: los sujetos pedagógicos en escenarios desiguales (2011-2014).

La elección de las instituciones es como la selección de los alumnos y docentes que serán entrevistados no obedecerá a criterios de representatividad, sino que se elegirán en función de contactos institucionales previos y de la disponibilidad / disposición de los sujetos.

Nuestro universo de estudio para la realización de esta investigación de carácter exploratorio está compuesto por alumnos de 14 a 18 años y docentes de instituciones de nivel medio y superior de la ciudad de Bahía Blanca, en la provincia de Buenos Aires. Cabe destacar que se han realizado entrevistas a directivos y entrevistas a estudiantes, a partir de preguntas estipuladas en función de lo

recogido con directivos. Esto permitir la selección de típicos para discusión en grupos focales.

La presente ponencia se propone destacar los modos de conceptualización que expresan los estudiantes acerca de las normas como marco regulatorio y las legalidades en que se inscriben. No exploramos la ley penal.

En psicoanálisis consideramos a la Ley como el conjunto de principios que hacen posibles las relaciones sociales, regulan los intercambios, las relaciones de parentesco y los pactos entre los humanos. La Ley es sustentada por la figura del Padre en tanto Ley simbólica que no está escrita en ningún código y sin embargo siempre está presente, encerrada en el lenguaje. El psicoanálisis considera como premisa que el sujeto se construye en un mundo de intercambios en un espacio y tiempo determinados. La estructura discursiva de la cultura preexiste al sujeto, el cual quedar atrapado en la cadena simbólica. El sujeto, recuperando los conceptos fundamentales del psicoanálisis, no es la mera persona, no es el yo consistente de la psicología, sino que es un efecto del discurso, una producción; es evanescente en tanto básicamente se trata del sujeto del inconsciente, del sujeto del deseo.

Lo universal no es otra cosa que el hecho de que el mundo humano es un mundo simbólico, mientras que lo particular tiene que ver con lo que para cada ser humano implica lo simbólico, esa pérdida de goce que marca a cada uno de forma singular. La función paterna sería ese elemento que puede hacer una conexión entre lo universal y lo singular.

En este sentido, la adolescencia puede pensarse como una construcción social que cada uno construye desde la singularidad.

► *Legalidad y subjetivación*

La estructuración adolescente implica una ensambladura entre lo invariante y lo variante. Lo invariante alude a fenómenos o conflictos de orden universal: encuentro con el segundo despertar sexual, asunción de sexo, tránsito de la endogamia a la exogamia, etc. Lo variante implica las vicisitudes del orden de lo singular: se trata de cómo cada adolescente realiza ese tránsito, situación que se refiere a la historia típica de ese individuo en el espacio y tiempo histórico y cultural que le toca vivir. Es en tal sentido que hablamos de adolescencias en plural, aludiendo a las particularidades del uno a uno, cuestión que impide realizar generalizaciones totalizantes.

Son tiempos únicos de elección de caminos y orientaciones en la vida que apuntan a una paulatina inserción social con la responsabilidad subjetiva que esto implica. El discurso cultural de cada época favorece ciertas formas de subjetividad a través de la oferta de modelos e ideales a seguir. Pensamos a la adolescencia como una crisis normativa, como los tiempos en los que se debe elegir un sistema de valores propio no sin antes cuestionar el sistema de valores de los padres.

El Otro Social sanciona, legitima y otorga significantes para instituir la legalidad como marca subjetiva; entendiendo por ésta, las condiciones de inscripción del sujeto adolescente en lo social y cultural. Consideramos que en tiempos adolescentes se produce un nuevo encuentro con las leyes simbólicas de la cultura, que funcionan como operatorias singulares y colectivas instituyentes que normativizan y ofrecen el marco social simbólico de inscripción subjetiva.

La adolescencia supone un tiempo único en el que un sujeto va a ponerse en juego al enfrentarse con la falta estructural de un saber sobre la relación entre los sexos. Esto, bajo el imperio de algo que empuja al encuentro, y frente al cual no queda otra salida que inventar. Che vuoi?, ¿qu me quiere el Otro?

Estas preguntas resurgen y buscan una respuesta. Al entrar en la pubertad se reedita ese encuentro con la pulsión sexual y ello, por una parte, pone a prueba la solución encontrada por el sujeto en la infancia, y por otra, confronta con algo nuevo, lo cual tiene como consecuencia que las soluciones encontradas en la infancia siempre resultan insuficientes.

Se esboza la pregunta ¿Qué soy?, y ser adolescente es, antes que nada, construir una respuesta a esa pregunta. Inscribir una experiencia supone, al decir de Viñar (2013), dos tiempos diferentes: uno transitivo en el que ocurren los acontecimientos y otro reflexivo, de après-coup o resignificación donde se significa, se inscribe y se deja un resto a evacuar.

Si en la adolescencia se produce la más importante resignificación, ¿desde qué posición subjetiva se produce esta resignificación? ¿Es necesaria una nueva inscripción, específica, que promueva la

efectividad de todo este complejo trabajo psíquico? El planteo típico de que en la adolescencia se realizan precisos trabajos simbólicos, ¿supone la idea de que éstos se producen solos? La dificultad para ello, ¿se debe a las inscripciones previas o a la falla o ausencia de una inscripción nueva? (Donzino:2013). En este sentido, desde nuestra investigación distinguimos formas y legalidad. La primera la consideramos como el marco regulatorio que estructura subjetividad y entendemos a las legalidades como tramas subjetivas, particulares, pobladas de relatos, mitos, imágenes y palabras que diría el modo en que los adolescentes se rearmen en el mundo social.

¿Las transformaciones en el medio cultural ofertan una relación diferente a marcos normativos y por ende, ofertan condiciones diferentes de subjetivación? El propósito es investigar si la construcción de legalidades en grupos de adolescentes refleja, reproduce o se diferencia del marco social. ¿Cuáles referentes culturales conservan un lugar propiciatorio de identificaciones estructurantes de normatividad?

➤ *Grupalidad y adolescencias*

Freud en su teorización sobre el complejo del semejante, conceptualiza la construcción del aparato psíquico y la importancia de la presencia de la percepción de un otro que sirva de semejante. El otro es simultáneamente objeto de satisfacción y objeto hostil as como el típico objeto auxiliador. La elaboración en grupo de las chances exogénicas, la eficacia y la función de nuevo ordenador de la palabra y/o mirada del otro en la tramitación de estas nuevas inscripciones, constituye la escena primordial donde se ponen a prueba no solo los recursos singulares, sino el auxilio del otro. La adolescencia es un momento de interrogación e incertidumbre respecto a los referentes identificatorios que eran soporte de la subjetividad infantil. Por lo tanto, este momento implica una exigencia de funcionamiento en el campo social

La caída de la representación de la familia burguesa clásica ha dado lugar a la transformación de las significaciones asignadas a los lugares paternos, maternos, fraternos. Como consecuencia, se perfila un disipamiento de las diferencias generacionales con la concomitante preponderancia de los vínculos horizontales. Los espacios de interacción social (escuela, clubes, etc.) permitirían al sujeto armar lazos horizontales, donde la legalidad se construya a partir de relaciones basadas en la paridad. Sabemos que los grupos de pares se vuelven preponderantes en tiempos adolescentes, en tanto permiten armar una trama en el tránsito hacia la salida del núcleo familiar. De esta manera, lo fraterno podría pensarse como el escenario que hace posible, en la época actual, nuevas condiciones de constitución de la subjetividad donde la legalidad que se instaure a partir de este encuentro, permite inscribir la semejanza y la diferencia en la tensión entre el sujeto y el otro, en la construcción del otro como próximo. Nos preguntamos si estas relaciones basadas en la horizontalidad de los vínculos aparecen en su posibilidad de instaurar funciones de sostén y corte, indispensables en la constitución subjetiva, siempre sobre el fondo de la ley representada por la figura paterna, en tanto ley simbólica. En ese caso, sería necesario que la legalidad del grupo, pueda trascender, en un segundo momento, al propio grupo, mientras que los acuerdos grupales deberían estar sostenidos por una legalidad de un orden social más amplio que le ofrezca su marco de posibilidad.

➤ *Entrevistas con estudiantes*

Para las entrevistas fueron consideradas preguntas sobre cómo entienden las normas en general y si encontraban diferencias o no con otros hábitos donde ellos se movieran. Luego, clasificamos las respuestas y exploramos aquellas convergencias, las que producían divergencias, las que mostraban confusiones, conocimientos y opiniones divergentes. Las respuestas mostraron consenso: la mayoría de los jóvenes distinguen entre normas sociales, costumbres sociales y la ley; las instituciones formales y la escuela tienen un efecto en los procesos de socialización e inscripción de las normas.

El tema que destaca es el reconocimiento de formas distintas de relacionarse considerando el grupo de pertenencia: códigos grupales que naturalizan prohibiciones en torno a la elección del partenaire, en torno al secreto y la responsabilidad por el daño moral o físico ante la posible transgresión de

estas legalidades grupales. Respecto de los adultos, la respuesta depender si el adulto es reconocido como autoridad (se le adjudica un saber) y se le reconoce delegación de l[ite]. Acuerdan que realizan una revisión de las normas adultas desde la trama grupal. La sanción es poder y est vinculada a la autoridad, pero destacan sanción del grupo y sanción por [uto reconocimiento, que si bien es [tima, no todos la tienen.

Ignacio (17 años): Si bien se puede decir que un pueblo, que una cultura tiene una ética particular yo considero que la ética la construye el individuo mientras las reglas y las leyes las construye el colectivo, la sociedad en conjunto. **¿Cuándo lo empezaste a pensar todo esto?** Yo creo que desde que entré a esta escuela, a las escuelas medias. Quizás mi pensamiento rondó por otro lado: ver a lo colectivo como algo que no siempre está mal o bien, no está como en caos, tensión, si no como que hay momentos de calma en los que uno se puede sentar a pensar: bueno esto podría ser así o podría ir por otro lado. Entonces ahí es cuando intento aplicarlo a todos los ámbitos, a la vida claro, todos los ámbitos, ya sea mi casa. No importa lo que sea pensar la vida en comunidad sería, un colectivo. No podés pensarte sin otros sería. Y yo considero que es muy fundamental la convivencia con otros, la buena convivencia con otros y poder pensarse desde el lugar de otros, para tomar decisiones o en el caso de la injusticia, decir bueno: si yo hago tal cosa, ¿Cómo se sentirá el otro? Cosas así, todo eso yo creo que lo empecé a pensar desde que ingrese a las escuelas medias.

Luca (17 años): **¿vos crees que los adultos cumplen las normas?** Relativamente, algunos sí otros no, yo creo que en el ámbito de los profesores a mí personalmente, me pasó que sucedieron algunas situaciones de abuso de autoridad por profesores y eso creo que es no respetar las normas, y estamos hablando de la autoridad y la responsabilidad que uno tiene, sobre esa autoridad que posee en el abuso **¿vos crees que hay una transgresión de parte del adulto?** Totalmente **y esa transgresión ¿se sanciona?** Sí, **¿no solamente las transgresiones de ustedes?** No, toda, toda transgresión pero además creo que tiene dos tipos de sanciones la sanción real que te da la dirección ponele, y la sanción que te haces vos mismo y decir **¿Cómo hice eso?** **¿Por qué?** si tenés el auto reconocimiento de lo que haces, a mí me pasa que si alguna vez, a mí me gustaría ser profe de música y digo si a mí me pasara eso de que me tuvieran que sancionar por algo, yo me daría con un palo después, yo creo que hay personas que no lo hacen pero en mi caso yo tendría la sanción particular de acá, la sanción propia mía y la sanción de mi grupo y eso también te achica.

Eugenia (18 años): **¿Cuáles serían para vos las reglas de la familia, de la escuela y la del grupo de amigos y sus diferencias?** En la familia hasta que ya tenés 18 años que ya sos más independiente, es el hacerle caso a tus padres, sobre todo cuando sos chiquito, cuando vas creciendo te vas haciendo más independiente, pero siempre esta esa autoridad que tienen los papás. **¿Qué códigos y reglas tenés vos con tus amigos?** Si ellos te cuentan algo para que no se los cuentes a nadie, tener ese respeto hacia el otro de no hacerlo y el respetar al otro si lo querés. **¿Cuáles serían las reglas de tu grupo?** Contarnos todo sin filtro claro y después está si es grupo de chicas o de chicos, si una chica estuvo con un chico, que tenga códigos y lo respete no sacarle el novio a una amiga. En la escuela todos saben lo que pueden y lo que no pueden, el traer el jean roto que no se puede y que te van a decir algo, no lo traigas por más que se use el jean roto claro, si querés usarlos, afuera de la escuela.

Marcos (17 años): **¿Cuáles serían las reglas de la familia, de la escuela y la de los grupos de ustedes, de amigos por ejemplo?** bueno por ejemplo dentro de la familia las reglas básicas de convivencia serían respetar el espacio de los familiares de mi padre, de mi madre, de mi hermano; otra regla familiar sería ayudar con los quehaceres de la casa siempre que se pueda y bueno básicamente nunca faltar el respeto a mayores dentro de la casa. Después en la escuela las reglas básicas de convivencia son por supuesto no perturbar el espacio de la institución, no faltarle el respeto a los docentes y respetar el trabajo que hacen los docentes dentro del ámbito y dentro del grupo de amigos, ahí ya podríamos hablar más de códigos personales con lo que tiene que ver quizás, con la ética de cada uno, por eso los grupos de amigos son distintos y quizás ahí tienen que ver más con el tema de responsabilidades y esas cosas, no se me ocurren muchas leyes dentro de un grupo de amigos pero si podría ser en mi caso con el tema de las mujeres y eso, que es la clásica del "código", no estar con la novia de un amigo o con la ex reciente. **¿Ese código como de ética que sería para vos la ética?** La ética sería algo que está dentro del individuo y para diferenciarlo de la ley o de la regla, que sería más como una narrativa que está impuesta en una sociedad, en un colectivo, más de afuera. Si bien se puede decir que un pueblo, que una cultura tiene una ética particular yo considero que la ética la construye el

individuo mientras las reglas y las leyes las construye el colectivo, la sociedad en conjunto.

► Reflexiones finales: sobre la creatividad

El hábito escolar puede pensarse como espacio de salida, de despertar, en tanto oportunidad de interrogar el saber. Zona de promesa, de porvenir, que no sea mera repetición. Es el lugar donde puede aparecer el reconocimiento del otro y la posibilidad de la novedad en la pregunta.

El horizonte de posibilidad que ofrecen los espacios grupales, entre los cuales se encuentra el espacio escolar, no se refiere entonces, a la reproducción sino a la creación de las condiciones que habiliten un porvenir, un nuevo tiempo.

Transitando por un tiempo de oscilación entre lo adulto y lo infantil, el adolescente busca crear/recrear un nuevo espacio donde alojarse y desde donde interrogar el discurso amo, que se presenta como saber absoluto, en su permanente intento de anular toda diferencia, toda subjetividad. La ley, al demarcar lo permitido y lo prohibido, permite el ingreso al universo simbólico donde es posible sustituir lo ausente, lo prohibido, por otros objetos o signos. De este modo, la función simbólica de las sustituciones, propiamente humana, supone un sujeto capaz de transformar de un modo singular lo real del mundo para crear una realidad diferente, incluidas aquí las relaciones con los semejantes.

En la inserción del vínculo fraterno se despliega una legalidad que inventa imaginarios sobre lo semejante y diferente, no sólo respecto del mundo adulto y sus representantes, más bien sobre cómo tramitar en fraternidad la exogamia. Crean prácticas y relaciones en círculos grupales que a modo de sostén, tornan agradable la trama que los vincula y hace brecha generacional.

Puntualizamos aquí la sustitución operada respecto al objeto sexual que se destaca en las entrevistas, como círculo agrado. Prohibición que pensamos como resignificación de la ley paterna de la escena infantil. Muestra de lealtad que impone preservar el vínculo amistoso más allá del imperativo sexual. Legalidad que en el mundo adulto perder la eficacia regulatoria que aquí se expresa.

Si pensamos los tiempos adolescentes como tiempos de duelo y, si la función del duelo es una función subjetivante en tanto permite el pasaje de lo traumático a la reinscripción de la falta, podemos preguntarnos por el lugar de la creatividad en la adolescencia como modo de suplementar, de inscribir un trazo propio, una escritura distintiva, una respuesta singular frente a la caída de la escena infantil.

Donald Winnicott define la creatividad como percepción creadora, ubicando al sujeto en relación a sus potencialidades y enfatizando la idea de que la creatividad supone poder conservar algo de lo propio en la relación con el mundo-cultura a través de la posibilidad del pensamiento creativo. Si bien crear implica la idea de algo novedoso, no queda reducida a la creación totalmente innovadora, sino al hecho de que cada sujeto pueda vincularse de manera singular con la realidad para estar con otros sin perder aquello que lo diferencia de sus semejantes. Aparece, entonces, más cercana a la significación de poder armar una combinatoria singular con objetos, pensamientos, hechos, conceptos ya presentes en la situación actual.

En este sentido, presenta una vertiente social en tanto supone el vínculo, sanción y espacio de despliegue con otros. Hay, en el sujeto, no sólo una relación a la ley paterna que ordena su funcionamiento, sino también formas de legalidades que hacen a su constitución y al lazo social con los otros.

► Referencias

- » Donzino, G. (2013) *Inscripciones psíquicas primordiales en la adolescencia: La huella mnémica orgásmica*. I Coloquio Internacional sobre culturas adolescentes. Buenos Aires.
- » Duschatzky, S, Birgin, A. (comp) (2011) *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires: Flacso Manantial.
- » Freud, S (1905) *“La metamorfosis de la pubertad”*. Obras Completas. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- » ----- (1913) *Tem y Tab*. Obras Completas. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- » Viñar, M. (2009) *Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio*. Uruguay: Ediciones Trilce.
- » Winnicott, D (1986) *Realidad y juego*. Buenos Aires: Gedisa.

La escuela de enseñanza técnica: La inserción de la alumna y la necesidad de un debate profundo

Pérez Moreno, Elena Silvia / Universidad Nacional de Córdoba/elenapm2004@hotmail.com

Eje temático: **Problemáticas socioculturales en las instituciones educativas**

» Palabras clave: educación técnica – alumna – debate – propuesta de cambios

» Resumen

A partir de la investigación que llevé a cabo en el marco del trabajo de tesis de la Maestría en Investigación Educativa con orientación en Socioantropología del Centro de Estudios Avanzados de la UNC, tomé contacto con la vida cotidiana de una escuela técnica de nivel medio. Mientras realizaba mi investigación, durante la cual he convivido con innumerables personas y situaciones dentro de las aulas, los Talleres y demás espacios de la vida dentro de la escuela, pude advertir características distintivas en la forma de vivir las chicas esta institución, que se relacionan esencialmente con variados aspectos, de los que destaco el modo en que, en algunos casos, se han manifestado condicionadas por ser mujeres. De este último punto, nace el tema del presente trabajo: la situación de la alumna en la escuela técnica secundaria de Córdoba. El objetivo de mi trabajo es identificar y analizar para luego plantear, desde mi visión crítica, con qué dificultades se encuentra en la actualidad la mujer como alumna en una escuela secundaria de enseñanza técnica en Córdoba y, a partir de esto, establecer cuáles serían aquellos aspectos necesarios revisar para poder cambiar la inserción de las estudiantes en este tipo de instituciones. En este aspecto, las preguntas de investigación son las siguientes: ¿qué aspectos se pueden cambiar?; ¿cuáles son los agentes y procesos interpelados?; ¿qué problemas se pueden suscitar ante estos cambios? Como sustento teórico de esta exposición, tendré en cuenta, principalmente, lo que sostienen Castro & Kravetz (2012) en todo lo relacionado con las políticas e inclusión educativa. Conjuntamente, me fundamentaré en lo que Connell (2001 [1996]) refiere sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. Para todo lo concerniente a educación secundaria en Argentina, escuela y formación técnica, los referentes son Dussel (1997), Southwell (2011) y Tedesco (2003).

» 1. Introducción

A partir de la investigación que llevé a cabo en el marco del trabajo de tesis⁶³ dirigido por la Dra. Guadalupe Molina, dentro de la Maestría en Investigación Educativa con orientación en Socioantropología del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba, tomé contacto con la vida cotidiana de una escuela técnica de nivel medio, a la que llamaré “Gustave Eiffel”.⁶⁴

El tema de investigación de mi tesis gira en torno a las alumnas del último año de la secundaria de una escuela técnica pública, y atiende, principalmente, al lugar de ellas dentro de la trama de relaciones sociales que van tejiendo en este espacio desde su ingreso hasta el momento mismo cuando están por egresar. Mi interés particular fue entrar a la vida de las alumnas en esta escuela técnica,

63. La defensa de la tesis la realicé el 23 de mayo de 2016, en el Centro de Estudios Avanzados de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba.

64. El nombre de la escuela es ficticio para sostener el anonimato y la confidencialidad de las fuentes que con generosidad y amabilidad se brindaron para esta investigación.

especialmente por ser una institución escolar nacida para la formación de varones y marcada por un perfil de capacitación en saberes técnicos y prácticos para una salida laboral creada y concebida como masculina.

Mientras realizaba mi investigación, durante la cual he convivido con innumerables personas y situaciones dentro de las aulas, los Talleres y demás espacios de la vida dentro de la escuela, advertí características distintivas en la forma de vivir las chicas esta institución, que se relacionan esencialmente con tres aspectos: la forma en que se vinculan con sus compañeros varones, desde golpes que manifiestan una manera de “ponerlos en su lugar” -según lo que me relataban- hasta salidas a la noche, a bailar, comer afuera o compartir asados juntos; la idea de ellas acerca de la formación técnica, el trabajo manual y la salida laboral para su futuro, muy relacionada con ocupaciones que tradicionalmente realizan los hombres, como en talleres para autos, en albañilería o electricidad; y, por último, el modo en que en algunos casos se han manifestado condicionadas por ser mujeres. De este último punto nace el tema del presente trabajo: la situación de la alumna en la escuela técnica secundaria de Córdoba.

Como sustento teórico de esta exposición, tendremos en cuenta, principalmente, lo que sostienen Castro & Kravetz (2012) en todo lo relacionado con las políticas e inclusión educativa. Conjuntamente, nos fundamentaremos en lo que Connell (2001 [1996]) refiere sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. Para todo lo concerniente a educación secundaria en Argentina, escuela y formación técnica, nuestros referentes son Dussel (1997), Southwell (2011) y Tedesco (2003).

► 2. Planteamiento del problema. Objetivos y preguntas de investigación

Los regímenes globales de género de las escuelas, en general, fortalecen y consolidan la dicotomía de género. Estas prácticas se condensan en algunos espacios curriculares, sobre todo relacionados con las divisiones de orientaciones/especialidades formativas, los deportes y la disciplina. Las alumnas y los alumnos también son partícipes en este modo de construcción de masculinidades (Connell, 2008, p. 156 y ss.).

Como veremos, en la escuela técnica muchas veces la alumna se encuentra dentro de un marco normativo de disposiciones e identificaciones relacionadas con su género y las posibilidades de realización académica en orientaciones profesionales técnicas.

El objetivo de nuestro trabajo es identificar y analizar para luego plantear, desde nuestra visión crítica, con qué dificultades se encuentra en la actualidad la mujer como alumna en una escuela secundaria de enseñanza técnica en Córdoba y, a partir de esto, establecer cuáles serían aquellos aspectos necesarios revisar para poder cambiar la inserción de las estudiantes en este tipo de instituciones.

En este aspecto, las preguntas de investigación son las siguientes: ¿qué aspectos se pueden cambiar?; ¿cuáles son los agentes y procesos interpelados?; ¿qué problemas se pueden suscitar ante estos cambios?

En nuestro sucinto planteamiento, deseamos poder establecer qué agentes y procesos requieren ser interpelados para lograr que estos cambios no queden solo a nivel superficial, sino que sean el fruto de un proceso de transformación que llegue hasta lo más profundo de la cultura de la comunidad educativa a la que nos referimos y que con esto sirva de modelo no solo a otras instituciones en las que las alumnas se encuentran en una situación semejante, sino también a una sociedad en la que buscamos la inclusión.

► 3. Metodología. Contextualización

Para poder explicar y fundamentar los cambios que plantearemos en este trabajo, es necesario, primeramente, que demos un breve pantallazo acerca de qué modo pudo haber influido la conformación del nivel secundario en la Argentina y, en particular, el de la enseñanza técnica para que, en cierta manera -que será objeto de nuestro análisis-, las mujeres alumnas son excluidas o no tenidas en cuenta de la misma manera que los varones en la escuela de enseñanza técnica.

Con el propósito de contextualizar, haremos una concisa descripción de la escuela donde, a partir

de lo observado y documentado (realizamos entrevistas a alumnas, alumnos, docentes, preceptores, padres, entre otros), hemos descubierto la necesidad de plantear cambios que lleven a repensar la situación de la alumna mujer dentro de la institución.

Trabajé durante los años 2010 y 2011 en la escuela: realicé el trabajo de campo, con observaciones de distintos espacios escolares (aulas, talleres, patios, etc.) y entrevistas a las alumnas, sobre todo las de 6° año, quienes participan de una particular perspectiva al haber transitado en su gran mayoría varios años dentro de la “Gustave Eiffel”. También entrevisté a algunos alumnos, docentes y preceptores, autoridades y padres/madres; asimismo, tuve acceso a documentos y otros escritos propios de la actividad escolar de esta institución.

Como resultado de lo expuesto como problema central de nuestro trabajo, plantearemos nuestra propuesta de cambios, con los actores y procesos interpelados y los problemas y/u obstáculos que pueden suscitarse en su puesta en práctica.

A modo de cierre, realizaremos algunas reflexiones acerca del tema central que nos compete en nuestro trabajo.

A partir de los cambios que proponemos, nuestra idea es pensar a la alumna mujer en otros espacios que no sean los de los discursos que la relacionan con lo maternal y emocional, con el hogar y lo privado, para promover para ella nuevas prácticas e identidades que la hagan libre en su elección.

3.1. La conformación del nivel secundario de enseñanza técnica en Argentina

La conformación del nivel secundario en nuestro país es la resultante de una gran variedad de políticas y propuestas de cambio que muchas veces trajeron avances y posibilitaron instituirse; pero otras tantas veces produjeron estancamientos y, a veces, retrocesos.

La escuela secundaria en la Argentina nació vinculada con la necesidad de formar sectores sociales mejor posicionados, entre ellos los de la élite de mayores recursos económicos. Sobre todo, fue una escuela con contenidos humanistas y enciclopedistas, para la dirigencia política, para ocupar cargos públicos o para continuar estudios superiores (Dussel, 1997; Southwell, 2011; Tedesco, 2003); entre estos “elegidos”,⁶⁵ no se encontraba la mujer. Recién alrededor de 1870, con el surgimiento de las Escuelas Normales, hubo un acceso de nuevos grupos sociales a la educación después de la primaria; dentro de ellos, la mujer, para formarse como “Maestra normal”.

En cuanto a la educación técnica, es importante resaltar que a finales del siglo XIX surgen las escuelas industriales, entre ellas, en el primer cuarto del siglo XX, la institución de nuestro trabajo. Es durante el gobierno de Perón que se crean las Escuelas Técnicas y, con esto, se organiza este tipo de educación que, si bien tuvo un destacable y meritorio destino de incluir a los hijos de trabajadores, su objetivo de “formar obreros calificados y técnicos medios” (Southwell, 2011, p. 50), en la práctica, y de acuerdo con la norma social de esta época, excluía a la mujer para ingresar.

En el origen de estas escuelas, para las alumnas, estaban reservadas las llamadas Escuelas Profesionales de Mujeres –en la actualidad ya no existen-, donde se enseñaba corte y confección y cocina, entre otras labores relacionadas con lo cotidiano del hogar.

3.2. La alumna mujer en la nueva Ley de Educación en Argentina

La Ley Nacional de Educación Técnico Profesional n.º 26058, sancionada el 7 de septiembre de 2005 y promulgada el 8 del mismo mes y año, tiene por objeto regular y ordenar el modo de esta educación en el nivel medio y superior no universitario del Sistema Educativo Nacional y la Formación Profesional. Se aplica en todo el territorio argentino y respeta los criterios federales, las diversidades regionales, articulando la educación formal y no formal, la formación general y la profesional.

En su Capítulo VII -donde refiere sobre la igualdad de oportunidades- artículo 40, apunta, entre otras cosas, que:

(...) se ejecutará una línea de acción para promover la incorporación de mujeres como alumnas en la educación técnico profesional en sus distintas modalidades, impulsando campañas de

65. Como sostiene Southwell, “Hubo que esperar hasta mediados del siglo XX para que la escuela alcanzara características de masividad” (Southwell, 2011: p. 50).

comunicación, financiando adecuaciones edilicias y regulando las adaptaciones curriculares correspondientes, y toda otra acción que se considere necesaria para la expansión de las oportunidades educativas de las mujeres en relación con la educación técnico profesional. (Ley Nacional de Educación Técnico Profesional n.º 26058, 2005, art. 40 del Capítulo VII)

Una de las metas propuestas por el gobierno nacional es lograr para el año 2015 la equidad de género por medio de una mayor participación económica de la mujer y el acortamiento de la diferencia salarial y laboral entre varones y mujeres (Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales, 2012, p. 33 y ss.).

En este trabajo sostenemos que es necesario plantearse este tema de la equidad de oportunidades en educación y en acceso laboral. Para eso, pensamos que la concreción de este tipo de medidas para el ingreso y la permanencia de mujeres en la escuela técnica es un camino que recién se está comenzando a transitar en el interior de la institución a la que nos referimos en nuestro trabajo.

3.3. La escuela de nuestra propuesta

Esta institución cuenta con la particularidad de poseer una historia que la distingue como una de las primeras escuelas de “Artes y Oficios” de comienzos del siglo XX en la Argentina; cuenta con Talleres de varias especializaciones, equipados con instrumentos y equipos; además, cuenta con el trabajo de maestros de las orientaciones. Es una de aquellas escuelas que nacieron y se desarrollaron diferenciando la formación de obreros solo para los varones.

La escuela técnica a la que nos referimos es una de las “antiguas” escuelas públicas nacionales, las ENET: Escuela Nacional de Educación Técnica; en la actualidad, después de la primera reforma educativa de la Provincia de Córdoba (implementada entre los años 1996 – 1997), pasó a ser IPET: Instituto Provincial de Educación Media; actualmente, es un IPET: Instituto Provincial de Educación Técnica.

La escuela es un espacio social donde en su transcurrir cotidiano se relacionan actores con distintas trayectorias sociales y adscripciones identitarias. En estas instituciones con trayectorias orientadas a la formación técnicas, las significaciones hegemónicas de género y su peculiar construcción acerca de la división sexual del conocimiento parecen ser el eje de las valoraciones acerca de la mujer que ingresa para estudiar. En el caso de la “Gustave Eiffel”, las chicas han manifestado que los Talleres de las especialidades de automotores, construcciones, electrónica, mecánica y electricidad –las “ingenierías”- son el espacio donde se han visto condicionadas para participar en el trabajo de su vida cotidiana escolar.

3.4. Aspectos por cambiar. Agentes y procesos interpelados. Problemas que pueden suscitarse

Para una mayor comprensión de lo que queremos plantear, dividiremos los aspectos por cambiar en dos grupos: **los estructurales** y **los actitudinales**. En relación con los primeros, son aquellos que tienen que ver con la distribución horaria y los espacios escolares edilicios. En cuanto a los actitudinales, con estos nos referimos a los vinculados con las actitudes de las personas, sobre todo a la valoración y/o apreciación del otro, en nuestro caso particular, de la alumna mujer.

Problemas estructurales:

Aspectos por cambiar	Propuesta de cambios	Principales agentes y procesos interpelados	Problemas que pueden suscitarse
Los horarios del turno tarde-noche en los 5º y 6º años: las alumnas, junto con sus compañeros, cursan por la mañana y a veces la siesta, los Talleres y Educación Física. Las materias consideradas de aula se cursan desde las 18 y 20 horas hasta las 23. Esto les trae aparejado, además de ser un horario muy extenso, que salgan muy tarde por la noche, con los consecuentes peligros de asaltos, etc.	La reestructuración de los horarios de manera conjunta; la construcción de nuevas aulas para turnos de la tarde o la mañana.	Directivos, personal docente (profesores y preceptores) y no docentes (secretarios, personal de apoyo). Cooperadora; Dirección de Arquitectura de la Provincia.	La falta de aulas durante el resto del día para que puedan concurrir este grupo de alumnos más temprano; que muchos docentes de las diferentes materias no accedan al cambio por no poder acceder a esta propuesta debido a la superposición con horarios de otros trabajos o de diversas actividades personales. En lo referente a la construcción de aulas, que no haya fondos para llevar a cabo las obras.

La falta de baños para alumnas: solo poseen tres para toda la comunidad y, casi siempre, solo funcionan dos.	La construcción de baños y la reparación de los existentes.	Directivos, Cooperadora; Dirección de Arquitectura de la Provincia.	La carencia de fondos para llevar a cabo las obras.
--	---	---	---

Problemas actitudinales:

Aspectos por cambiar	Propuesta de cambios	Principales agentes y procesos interpelados	Problemas que pueden suscitarse
El tratamiento de docentes y alumnos, sobre todo de Taller: el "NO PODÉS" hacia ellas, en tareas referidas a actividades de prácticas de Taller, como por ejemplo, arreglar un motor, construir una pared, realizar la conexión eléctrica de una casa, entre muchos otros.	El trabajo conjunto y personal en Talleres de concientización en donde, principalmente, se visibilicen algunas cuestiones relacionadas con valorar, respetar y colaborar con el otro y buscar la equidad de posibilidades, más allá del género. También fomentar la autonomía de las alumnas dentro del Taller, de modo que sean capaces de realizar tareas escolares cotidianas, evitando desigualdades.	Toda la comunidad de la escuela.	La falta de interés y/o de comprensión para buscar, por sobre todo, escucharse, para aprender a ser críticos de sus propias actitudes y usos lingüísticos en su interactuar cotidiano.
La salida laboral/inserción laboral: todavía se los prefiere a los varones sobre ellas. No solo cuando deben realizar pasantías en empresas para su práctica profesional, sino también en el momento de insertarse en un trabajo relacionado con sus estudios técnicos.	El establecimiento de un cupo de ingreso para las mujeres donde se las tenga en cuenta en la consecución de posibilidades laborales.	Toda la comunidad de la escuela junto con la sociedad en la que esta está inserta. También el Gobierno de la Provincia y empresas u otros espacios que signifiquen la práctica y salida laboral de las alumnas.	La carencia de disposición para generar cambios que "mueven" estructuras mentales "naturalizadas".

Por sobre todo, debemos crear las condiciones necesarias para potenciar los aprendizajes que valoran y enriquecen la diversidad.

Las nociones acerca de la educación de la mujer y de la formación técnica se construyen, reconstruyen, modifican y actúan en múltiples espacios sociales y esto implica tanto ideas como representaciones que se articulan no solo en la vida cotidiana dentro de la escuela, sino también fuera del contexto escolar. Estos modos de actuar y pensar internalizados en nuestra cultura y sociedad pareciera que son el producto de una lógica "natural" y no una construcción social estructurada y estructurante que reproduce un modo de violencia hacia la mujer excluyéndola de ser libre en su formación general y para la vida laboral o del trabajo.

➤ 4. A modo de cierre, algunas reflexiones...

Todo lo que acabamos de señalar requiere de un debate profundo que lleve a "interpelar el modelo tradicional" para lograr "resultados más gratificantes" (Castro y Kravetz, 2012, p. 92).

Si se puede sostener que las mujeres deberíamos educarnos para poder adquirir un conocimiento que nos permita ser libres en nuestra elección, también entran dentro de esta educación los modos de capacitación para incorporarnos al sector productivo, sea cual fuere, sobre todo, y en nuestro caso particular, el del sector técnico. No obstante, como pudimos comprobar, en la actualidad todavía existe un prejuicio de género que amerita un debate profundo, en beneficio principalmente de la mujer y con esto de la sociedad en general.

También es necesario tener en cuenta que para lograr verdaderos cambios que, además de ser productivos, puedan ser sostenidos en el tiempo, se necesita no solo que se den condiciones materiales de transformación, sino también que se produzcan cambios culturales.

Como es sabido, la educación se prolonga fuera de la escuela, por consiguiente, estos patrones de segregación que circulan en el sistema educativo suelen influir y consolidar patrones sociales de exclusión y subordinación. Es decir, nuestro objetivo es procurar un estudio y su respectivo análisis para la promoción de estrategias que lleven a alumnas y alumnos, por medio de su aprendizaje, a poder interiorizar nuevas maneras de percibir y de saber construir valores y, consecuentemente,

desarrollar una ciudadanía democrática que no excluya, subestime o subordine un género a otro.

Educar es procurar el crecimiento integral, de allí que hayamos considerado primordial planear cambios, dentro de la comunidad de esta escuela técnica, que favorezcan la superación de las posibles limitaciones impuestas por el género.

» Bibliografía consultada

- » Castro, A. & Kravetz, S. E. (2012). Políticas e Inclusión educativa: reflexiones desde la investigación. En *Actas del V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas. AUGM*. Córdoba: AUGM.
- » Connell, R. (2001 [1996]). Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. (Trad. Adriana Escobar). *Nómadas*, 14, (pp. 156-171). (Original en inglés, 1996). Colombia: Universidad Central. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105115268013.pdf>
- » Dussel, Inés (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC. UBA y FLACSO.
- » Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En Tiramonti, G. (comp.). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires: FLACSO, Homo Sapiens Ediciones.
- » Tedesco, J. C. (2003). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Portales:

- » *Portal del Ministerio de Educación de la Nación, consultado durante 2012-2013. En línea:*
- » <http://portal.educacion.gov.ar> Consultado en junio de 2013.
- » Portal de la Dirección General de Enseñanza Técnica y Formación Profesional (DGET y FP), dentro del Ministerio de Educación del Gobierno de la Provincia de Córdoba. En línea:
- » <http://www.etpcbacom.ar> Consultado en junio de 2013.

Documentos:

- » Ley de Educación Técnico Profesional n.º 26058, sancionada el 7 de septiembre de 2005 y promulgada el 8 del mismo mes y año.

Validaciones subjetivas en la modernidad tardía. Sobre el respeto como categoría analítica para el estudio de las sociabilidades juveniles en la escuela secundaria

Silva, Verónica Soledad / (UNaM/IICE-UBA/CONICET)/ verosilva13@yahoo.com.a

Eje: Problemáticas socio-culturales en las instituciones educativas

» Palabras claves: respeto- sociología de la individuación- prueba- soporte

► Resumen

Desde el marco de la Sociología de la Individuación (Martuccelli, 2007), el presente trabajo, se propone analizar las nociones de prueba y soporte como categorías de análisis que habilitan la interrelación entre la esfera social y esfera individual. Sostenemos que el estudio de la individualidad, no requiere necesariamente de la renuncia a realizar un análisis sociológico, sino todo lo contrario- son los itinerarios singulares y plurales por los que atraviesan los sujetos- los que permiten dar cuenta de las características que adquieren ciertas sociedades en tiempos y contextos históricos determinados. En un segundo momento, rescatamos los principales aportes de la sociología de la individuación para el estudio del respeto. Dicha articulación descansa en la necesidad de esbozar un itinerario conceptual que favorezca la comprensión de las construcciones de sentido que los jóvenes estudiantes elaboran en torno a cómo se forja el respeto en la escuela secundaria. Específicamente, centramos el análisis en la noción de respeto como prueba social, como desafío que la sociedad moderna impone a los individuos, pero que en el caso de los jóvenes adquiere un matiz particular debido a la centralidad que tiene la construcción de una imagen de respetabilidad/o no respetabilidad en la conformación de sus grupos de pertenencia.

► Introducción

El presente trabajo tiene por objeto, realizar un breve recorrido sobre la noción de *prueba* y *soporte* como dimensiones de análisis que permiten reconstruir las transformaciones sociales a escala del individuo. La afirmación que se intenta sostener en esta primera parte, es que el estudio de la individualidad, no implica la renuncia de realizar un análisis sociológico sino todo lo contrario, es la búsqueda por los itinerarios singulares y plurales por los que atraviesan los sujetos los que permiten dar cuenta de las características que adquieren ciertas sociedades en tiempos y contextos históricos determinados. Asimismo las nociones de *soporte* y *prueba*, habilitan la interrelación entre la esfera social y esfera individual.

En un segundo momento, se propone rescatar los principales aportes de la sociología de la individuación para el estudio del respeto. Dicha articulación descansa en la necesidad de esbozar un itinerario conceptual que favorezca la comprensión de las construcciones de sentido que los jóvenes estudiantes elaboran en torno a cómo se forja el respeto en la escuela secundaria⁶⁶. Este constituye el

66 El trabajo de investigación se titula: "Desigualdad, exclusión y violencias en la escuela secundaria. Un estudio socio-educativo sobre la construcción social del respeto desde la perspectiva de los y las jóvenes estudiantes". Directora: Dra. Kaplan, Carina; co-director: Dr. Pablo Vain. El objetivo general de la investigación es comprender los sentidos que, estudiantes de sectores populares de dos escuelas públicas urbano - periféricas de las ciudades de Posadas y La Plata, construyen acerca del respeto entre pares. Asimismo se busca reconstruir cómo se

objeto de estudio de la tesis doctoral de la autora del presente escrito.

Específicamente se buscará centrar el análisis en la noción de respeto como prueba social, como desafío que la sociedad moderna impone a los individuos pero que en el caso de los jóvenes adquiere un matiz particular debido a la centralidad que adquiere la construcción de una imagen de respetabilidad/o no respetabilidad en la conformación de grupos de pertenencia.

La afirmación que se busca sostener en este apartado es que la experiencia de respeto en el individuo moderno ya no es más el fruto del lugar ocupado en la jerarquía social, sino que es la construcción que el sujeto hace de su propia valoración, que para constituirse como tal requiere de la confirmación social de otros. Por ello, la vivencia de respeto aporta a la conciencia de sí un sentimiento de valoración personal que se torna central en la construcción de la estima social e individual.

► *Las pruebas y los soportes como dimensiones de análisis en el estudio de la individuación*

No es frecuente hablar de la sociedad de los individuos. Pero quizá sea provechoso emanciparse del viejo y habitual uso de estos conceptos, que muchas veces les hace aparecer como una simple pareja de opuestos (Elias, 1999, p.6)

El estudio de la individuación no renuncia al análisis sociológico, sino todo lo contrario, la propuesta es partir de la indagación sobre el individuo para poder comprender las transformaciones a nivel macro-social (describir los cambios sociales a partir de los actores individuales). Como señalan Araujo y Martuccelli (2010) "...el principal desafío de la sociología es lograr dar cuenta de los principales cambios societales desde una inteligencia que tenga por horizonte el individuo y sus experiencias". (p. 79). Desde esta perspectiva analítica se busca comprender qué tipo de individuo es fabricado por una sociedad en un momento histórico determinado (Araujo y Martuccelli, 2010).

La importancia de singularizar el análisis social, tiene su razón de ser en que, la modernidad somete a los individuos a procesos muy marcados de singularización creciente de experiencias, hay una producción societal de la singularidad que requiere ser analizada sociológicamente. En palabras de Martuccelli (2007a):

¿Cómo explicar el individuo en el momento en el cual los campos sociales se diferencian al máximo y en el que los trayectos personales aún encontrándose bajo la influencia de los procesos globales, no dejan por ello de tener una autonomía creciente? (p.22).

Así la noción de "prueba" nos permite realizar esta articulación analítica entre la esfera individual y la esfera social. Las pruebas serían aquellos desafíos que los individuos desde diferentes posiciones y en el marco de determinada sociedad están obligados a enfrentar en su proceso de individuación (Araujo y Martuccelli, 2010).

Las pruebas apuntan a construir una cartografía común en base a las experiencias individuales y plurales que atraviesan los individuos en su proceso de fabricarse como tales. Vale decir: las pruebas proponen un relato singular pero el guión de pruebas que atraviesan los individuos es propuesto por la sociedad. Resulta importante no perder de vista que la vivencia singular del actor forma parte de un relato colectivo. En esta tensión entre lo individual y social es que se centra la sociología de la individuación.

De este modo a partir de la identificación de las pruebas que son comunes a una sociedad en un tiempo histórico determinado, es posible describir el trabajo que llevan adelante los sujetos en su proceso de individuación. Como señalan Araujo y Martuccelli, (2010) "describir el sistema estandarizado de pruebas de individuación equivale a describir una sociedad histórica en su unidad. Un modo de individuación no existe sino en la medida en que está vivo el sistema de pruebas que lo forja" (p. 84).

La vía de la individuación estudia a los individuos a través de las consecuencias que induce para ellos el despliegue de la modernidad (...) La intención de esta matriz es, por lo tanto, establecer una relación suigeneris entre la historia de la sociedad y la biografía del actor (Martuccelli, 2007b p.30).

Otro aspecto a señalar es que la modernidad ha traído como consecuencia la imposición específica

vinculan dichos sentidos con prácticas de violencia en la escuela.

que obliga a los individuos a dotar de sentido a su existencia, así las personas se encuentran confrontadas a trayectorias múltiples y la identidad personal es cada vez más el resultado de un trabajo activo del actor sobre sí mismo.

Si los individuos experimentan, hoy como ayer, su fragilidad y la inestabilidad de sus identificaciones, en la modernidad deben enfrentar esta situación al calor de ciertas representaciones heroicas del actor, de una forma de autosuficiencia, no exenta de confusión (Martuccelli, 2007b, p. 67).

El autor plantea que en la cultura occidental, la representación común y dominante ha sido la del individuo soberano, aquel que puede sostenerse desde su interior (Martuccelli, 2007a, 2007b). En otras palabras la noción del individuo sostenido desde su interior en las sociedades modernas daría cuenta de una representación “heroica” del actor social donde éste sin necesidad de nadie ni de nada logra sostenerse en el mundo. Ser un individuo es ser dueño del propio yo. El autor señala que en el mundo tradicional se suponía al individuo como una persona sólidamente encastrada en un sistema cerrado de posiciones sociales. “La comunidad era más homogénea en sus exigencias sociales y los individuos actuaban, hasta cierto punto, con la ayuda de un sistema coherente y jerarquizado de lealtades” (Martuccelli, 2007a, p.40). Por el contrario, en la modernidad las dependencias que ligan a los individuos son diversas, plurales y contradictorias. Y en mayor o menor medida quedan invisibilizadas, esto favorece la representación del individuo moderno como autónomo, independiente y con capacidad de autodominio de sus deseos y emociones.

Habría cierta quimera de mostrarnos como seres completos, como si nouviésemos necesidad de las demás personas. Al respecto de esta representación equívoca, las palabras de Elias (1999) resultan ilustrativas para dar cuenta de la relación co-fundante y mutuamente constitutiva entre individuo y sociedad:

(...) la individualidad y la dependencia social de una persona no sólo no están en contradicción, sino que los rasgos singulares y la diferenciación de las funciones psíquicas de una persona, a los que nos referimos con la palabra «individualidad», sólo son posibles cuando y porque una persona crece en el seno de un grupo humano, en el seno de una sociedad (p.24).

Sin embargo esta noción de “dependencia social” propia y necesaria de todo el proceso que nos constituye como seres humanos es invisibilizada a partir de que se vive con vergüenza aquello que puede demostrar algún tipo de debilidad o dependencia intersubjetiva. Existe un temor cultural que favorece que la gente se sienta humillada si tiene que pedir ayuda o exponer su debilidad (Sennett, 2003).

Lo cual nos encierra en una paradoja: la de tener que ser más que nunca sujetos autosuficientes y autónomos pero al mismo tiempo, esta autonomía y autosuficiencia solo se confirma gracias a la mirada de los otros. “Ser un individuo es estar definido por el doble sello incomprensible de la soberanía de sí y la separación respecto de los otros”. (Martuccelli, 2007p. 37).

A este respecto, la noción de soporte se torna indispensable para continuar el análisis y centralizar la mirada en las mutuas interdependencias y entramados en los que se tejen los deseos, voluntades y acciones de las personas. Para el autor los soportes constituyen la primera dimensión social del individuo, sin ellos el actor social no sobreviviría. Martuccelli (2007b) señala que no hay individuo sin un conjunto de soportes: afectivos materiales y simbólicos que se despliegan en la experiencia biográfica.

La noción de soporte apunta pues a aprehender estos conjuntos heterogéneos de elementos, reales o imaginarios, que se despliegan a través de un entramado de vínculos, que suponen un diferencial de implicación según las situaciones y las prácticas, y gracias a los cuales los individuos se sostienen, porque están sostenidos, y están sostenidos, porque se sostienen, en medio de la vida social. El estudio de los soportes gira así en último análisis alrededor de la consistencia de los entornos que rodean a los actores (Martuccelli, 2007b p.80-81).

Destacamos aquí la propuesta de una noción ampliada de los soportes, éstos no se restringen únicamente al plano de los recursos económicos y derechos que garantizan la integración de los sujetos a la sociedad. Sino que los soportes son de carácter abierto, es decir, que una diversidad de elementos puede jugar como soporte

En este apartado hemos intentado trazar un breve recorrido por algunos constructos que

consideramos centrales para la comprensión de los procesos de individuación en la sociedad moderna: las pruebas y los soportes. Las primeras suponen un conjunto de desafíos estructurales, que resultan especialmente significativos en el marco de una determinada sociedad, y que los individuos se ven obligados a atravesar; las pruebas también implican procesos de evaluación (Araujo y Martuccelli, 2010).

Por otra parte, los soportes nos permiten analizar cuáles son los sostenes existenciales y sociales que hacen al individuo sobrellevar su existencia. La noción de soporte coloca en primer plano la dimensión social del individuo y nos invita a la reflexión sobre la legitimidad de los mismos, su estigmatización y su visibilización/ invisibilización.

► *Aportes de la sociología de la individuación para el análisis del respeto*

La confirmación social del ser humano, pasa por el respeto que le es debido (Martuccelli, 2007)

Como se viene señalando en párrafos precedentes, en los tiempos modernos los individuos estamos confrontados a trayectorias múltiples y al hecho de que la identidad personal sea cada vez más el resultado de un trabajo activo del actor sobre sí mismo.

frente a un mundo descrito como carente ya de estabilidad institucional, sería al individuo a quién volvería a incumbir aclarar el sentido de su conducta y de su trayectoria personal. Esta imposición se revelarían incluso en adelante, aplastante para algunos” (Martuccelli 2007a, p. 24).

Si ahora son los propios sujetos lo que tienen que darle sentido a sus vidas y eso se vuelve una tarea abierta llena de contradicciones y dificultades, nos preguntamos ¿Cómo se inscriben dichas transformaciones en la construcción identitaria que elaboran los jóvenes? ¿Qué características asumen los procesos de validación subjetiva de los jóvenes en la escuela? ¿Qué papel juegan las sociabilidades como soportes de la existencia? ¿Es la pertenencia a un grupo de pares una prueba que los conmina?

Martuccelli (2007a) destaca que un rasgo característico de modernidad es la centralidad que adquirió el tema del reconocimiento, el hecho que el actor requiera siempre ser reconocido por el otro. Esto da lugar a una serie de nuevos conflictos y nuevas demandas ordinarias, que complejizan la dinámica entre identidades individuales e identidades colectivas. El autor considera que la demanda de reconocimiento, se encuentra vinculada a la disolución de “cierto orden social vinculado a la jerarquía y al honor así como una nueva identidad mas individualizada y diferenciada” (2007:247). Así lo expresa una alumna cuando relata su punto de vista acerca de cómo se vehiculizan las actitudes que expresan respeto hacia el otro⁶⁷:

“tenemos derecho a expresarnos y a escuchar al otro si vos querés expresarte también, querés que la otra persona te escuche y si la otra persona te escucha vos también la escuchas y ahí ya estas respetando a la otra persona es así, porque la otra persona te está respetando cuando vos la estás hablando, eh... si yo estoy hablando, me pasó con un profesor, que habla y habla y si vos le hablas y él te ignora ahí es como que te está faltando el respeto, porque yo te estoy escuchando a vos, necesito que vos también me escuches mi opinión o lo que me está pasando... ahí también respeto, ahí se nota la falta de respeto de la otra persona y el respeto cuando vos estas escuchando, ya el solo hecho de escuchar es respeto...”(- Malena 17 años-Escuela sectores populares-Ciudad de La Plata)

Aquí podemos observar cómo la estudiante elabora su demanda de respeto, a partir de una concepción igualitaria de los derechos que corresponden a unos y a otros (tanto a estudiantes como a adultos) como así también la interpelación a cierta reciprocidad que mediatiza los vínculos de

67 Cabe aclarar que la inclusión de fragmentos de entrevista, no responden a un análisis exhaustivo, el fin es ilustrativo. Los fragmentos son extraídos de entrevistas realizadas en el marco del proyecto de tesis doctoral que desarrolla la autora del escrito.

respeto. Así en los relatos de los jóvenes se pone de manifiesto que los modos de expresión de respeto se vinculan con un intercambio mutuo, uno tiene que poder otorgarlo para recibirlo. En donde queda claro también que si uno trata mal o no se comporta de modo considerado para con sus pares no puede esperar recibir un trato respetuoso. Por ejemplo:

Verónica (Entrevistadora) *¿Y el respeto no es lo mismo que llevarse bien?*

Damián (4to año Escuela Posadas). *No, porque si uno da lugar a que la otra persona te moleste te lo tenes que bancar, si no le das lugar a nadie, nadie te va a molestar*

Verónica: *¿Y cómo hacer para no dar lugar a que no te molesten?*

Damián: *Lo mismo, respetar y que te respeten porque si no tratás bien no esperes nada de nadie si no sos solidario con una persona no esperes nada de nadie, o sea tenes que ser para que sea.*

En la misma línea otra estudiante comenta:

Sonia (4to año-Escuela Posadas): *El respeto, es dar respeto para poder recibirlo o si vos quieres que yo te respete vos respetame, si vos no quieres que yo te agarre y te grite, háblame bien, tratame bien yo también voy a hacer lo mismo, porque si él no me habla o no me dice nada, yo no voy a venir, empujarle, tirarle del cabello, si él no me trata mal a mí, no me grita, él merece todo el respeto del mundo como yo a él, porque él no jode yo tampoco lo voy a joder a él. Para mí sería eso el respeto, porque si venís o me empujas, como que la persona no sabe cómo voy a reaccionar yo, le puedo faltar el respeto si es que él me faltó el respeto.*

En esta escena los actores bailan la danza del respeto mutuo que se vehiculiza cuando los otros pueden sentir efectivamente destinatarios de la deferencia. Adherimos al planteo de Paulín y Martínez (2014) en la conceptualización que realizan retomando a Sennett:

El respeto si es producto de una relación en la que hay acciones que lo expresan, que lo confirman y reconocen, puede ser mutuo. A modo de un ritual de intercambio entre actores situados en posiciones asimétricas y desiguales, la *reciprocidad de intercambios* es el fundamento del respeto mutuo. Sin reciprocidad hay una relación unilateral que no amerita respeto entre los yoes. (p125)

Según los desarrollos de Sennett (2003) el respeto constituye un elemento esencial de nuestra experiencia social e individual, al ser una práctica expresiva transmitirlo requiere la habilidad de encontrar las palabras y los gestos adecuados que posibiliten al otro sentirlo de un modo irrefutable. Según la tesis del autor, las sociedades modernas carecen de expresiones positivas de respeto hacia los demás, esto trae aparejado el debilitamiento de ciertos rituales que (en las sociedades tradicionales, o pre-capitalistas) favorecían las expresiones de respeto mutuo a pesar de las desigualdades sociales.

En un régimen de roles institucionalizados, los rasgos personales del actor no adquieren mucha relevancia porque la función que se desempeña socialmente es la que les confiere el respeto y reconocimiento de los demás, en los tiempos modernos actuales esta responsabilidad se desplaza a la propia persona del actor. Como señala Illouz (2014), habría una necesidad de reconocimiento continuo vinculada con el carácter performativo que adquiere la valoración social en la modernidad. Consideramos entonces, que el respeto es una construcción continua e intersubjetiva, no está dado de antemano, se busca, se conquista frente a los demás

En consonancia con esto planteos Martuccelli (2007a) señala que la necesidad de aceptación intersubjetiva es un elemento constante en toda individualización, en la modernidad toma una forma particular ya que el advenimiento radical del individuo apela a una renovación de los mecanismos de aceptación de sí. El autor remarca que toda individualidad, por radical que se conciba “requiere tarde o temprano, de una confirmación social” (p.208).

Una vertiente de análisis posible para el análisis de las diferentes modalidades de obtener respeto,

es desde la óptica de determinados *órdenes de interacción*, Martuccelli (2007a) éstos ordenes de interacción constituyen la dimensión específica que está presente en todo momento de interacción.⁶⁸ Sin embargo el autor dice que los órdenes de interacción no agotan por sí solos a la comprensión de la sociabilidad interindividual, es necesario añadir otro nivel de análisis que estaría en el corazón de las interacciones y negociaciones cotidianas de las personas, este es el *régimen de interacción democrático*, “lo propio de la era individualismo moderno, debe ser relacionado con la ficción democrática” (Martuccelli 2007a, p. 206). La propuesta aboga por un nivel de análisis que reconozca el atravesamiento político presente en las interacciones cotidianas de los sujetos “La política, es el resultado de un esfuerzo autodeclarativo por el cual se enuncia la especificidad normativa del vínculo, entre los individuos de una sociedad (...) a través de un solo y único tipo de formulación, se expresa a la vez, una práctica descriptiva y un discurso normativo sobre las interacciones humanas” (p.207).

La interpenetración constante de ambos niveles de análisis: *los órdenes de interacción y los regímenes políticos de interacción*⁶⁹, nos pueden ayudar a comprender las tensiones que atraviesan las demandas de respeto en nuestras sociedades contemporáneas.

Lo sorprendente de las tensiones interindividuales propias de los diversos regímenes de interacción pasa por el estudio de formas particulares por las cuales se expresan las demandas por el respeto. (...) la extensión del proceso de individuación se acompaña a la vez de un creciente deseo de afirmación pública de sí, de pedido de consideración individualizada, y de exigencias de confirmación social (Martuccelli 2007a, p.215).

Ahora bien, en vistas a este panorama decimos que construcción de identidad de los jóvenes estarán atravesadas por diversas tensiones que ponen de manifiesto la complejidad que atraviesan las relaciones que establecemos con los otros tornándolas más espinosas y al mismo tiempo más constitutivas. Aquí resulta pertinente introducir la noción de sociabilidad para ahondar en la reflexión acerca de los vínculos que se forjan junto a los otros. A este respecto, Martuccelli (2007a) propone la categoría de respeto para comprender los modos sociabilidad contemporánea. “La sociabilidad, comprendida como un sistema de reglas para construir una relación con otros, se encuentra recorrida por diversas grietas (Martuccelli, 2007a, p.204). Algunos conflictos o tensiones que derivan de la construcción de nuestra relación con los otros puede ser entendida desde esta perspectiva.

Sociabilidad y construcción de la identidad son procesos que se edifican conjuntamente en los itinerarios de los jóvenes. “La construcción de identidad no se da sino en el vínculo con *otros*, en tanto que es mediante prácticas relacionales que se generan nuevas significaciones de los otros y de sí mismos (Paulín y Martínez, 2014: 127)

En consonancia con este planteo, incluimos aquí un fragmento de entrevista que resulta ilustrativo:

Ent: ¿hay burlas y cargadas por el aspecto físico?

Gabriel: eso es más antes al comienzo

Sabrina: eso es más si ven si la persona es vulnerable, yo por ejemplo siempre fui gordita y petisa y no por eso en el curso... por ejemplo, a mí nadie me carga

Gabriel: nadie la carga por eso y todos le hablan bien

Sabrina: y todos me hablan bien, el tema es ver a una persona vulnerable

68 Tomando los aportes de Goffman la caracteriza de la siguiente manera: 1) conllevan una situación de enfrentamiento; 2) requieren de cierta identificación ya sea la posición social, el sexo, la edad o la dimensión étnica, entre otros. El individuo está atado a una identidad social y una identidad única y distintiva; 3) implican la consideración de ciertas convenciones de la vida social 4) están vinculados a cierta vulnerabilidad de las interacciones, a causa de los márgenes de maniobra de los actores y por último es preciso considerarlos en su dimensión extrasituacional vale decir todas las informaciones que los individuos poseen sobre los otros (Martuccelli, 2007a, p.205).

69 El autor diferencia tres regímenes políticos de interacción: la jerarquía, la igualdad y la diferencia, cada uno de ellos imprime características específicas a las interacciones y ninguno está presente de modo “puro”, por el contrario diferentes situaciones ponen de relieve la multiplicidad de regímenes que puede resultar inclusive contradictoria.

Ent: ¿Y te intentaron cargar alguna vez?

Sabrina: capaz en primer año, pero son todos chiquititos, pero ni me acuerdo ya de primer año, pero capaz más a una persona que ven vulnerable, o que le digan gordita, gordita y que se sienta sola o que esté sola... yo hablo con todo el mundo, yo me doy con todo el mundo, capaz que a la vez esas personas si se les puede discriminar en un colegio, pero si empieza bien y tienen amigos y como que le ven sociable, no pasa nada... (Entrevista a Gabriel y Sabrina 4to año-escuela sectores populares-Ciudad de Posadas)

Compartimos el supuesto de Paulín (2014) que postula que en las esferas de sociabilidad juvenil se despliegan conflictos específicos por la disputa del reconocimiento como parte de las pruebas y desafíos que la sociedad impone a las personas jóvenes. Los estudiantes elaboran procesos de autoafirmación entre pares cotidianamente en la escuela. En el caso de Sabrina, podemos observar las estrategias y recursos a los que apela para afirmarse positivamente en su grupo de pares, a pesar de poseer ciertos atributos corporales “ser gordita y petisa” que en otro entramado grupal podrían ser objeto de burla o menosprecio. En este grupo particular el “ser sociable” “darse con todo el mundo”, “no estar solo” constituyen algunos aspectos que contribuyen a disminuir una posición “vulnerable” frente al grupo. El sentirse respetado o, su contracara, sentirse tratado con falta de respeto, da cuenta de una dinámica social contradictoria de atribución de valor-disvalor a partir de la cual los sujetos construyen imágenes y autoimágenes y generan, de modo inconsciente, un “cálculo simbólico” acerca de sus potencialidades y limitaciones (Kaplan, 2009).

► A modo de cierre

La escuela como espacio privilegiado que nos exige tanto a adultos como a jóvenes a convivir con los diferentes se encuentra atravesada por los movimientos de autoafirmación y respeto que elaboran los jóvenes entre sí al interior de los grupos y las demandas de respeto y reconocimiento que también solicitan a los adultos de la escuela. Para Martuccelli (2007a) las dificultades de abordaje de estas tensiones están dadas principalmente por la pluralidad de sentidos, incluso las ambigüedades, que adquieren las demandas mutuas de respeto intergeneracional e intrageneracional.

Como ya se ha desarrollado en los párrafos precedentes la experiencia de respeto en el individuo moderno ya no es más el fruto del lugar ocupado en la jerarquía social, sino que es la construcción que el sujeto hace de su propia valoración. Por ello, la demanda de respeto adquiere un carácter performativo en términos Illouz (2014), es decir se logra en el curso de la interacción con las personas.

De este modo, la pertenencia o exclusiones a los grupos, las clasificaciones, las burlas o cargadas dirigidas hacia algún compañero o grupo particular, constituyen prácticas que implican también una búsqueda constante de autoafirmación y valía. En otros términos, la búsqueda de respeto representa un eje central de las formas de sociabilidad juvenil en la escuela.

En trabajos posteriores, se espera poder profundizar lo desarrollado este trabajo, con los datos empíricos derivados del trabajo de campo, para ahondar en la idea del respeto como prueba social que deben atravesar los jóvenes estudiantes.

► Bibliografía

- » ARAUJO, K. y MARTUCCELLI, D. (2010) « La individuación y el trabajo de los individuos », *Educação e Pesquisa*, vol.36, 2010, pp.77-91 (accesible en línea: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/298/29812343007.pdf>).
- » ELIAS, N. (1999). *La sociedad de los individuos*. Barcelona, Península
- » ILLOUZ, E. (2014) *Por qué duele el amor. Una explicación sociológica*. Buenos Aires: Katz.
- » KAPLAN, C.V. (2009b) La humillación como emoción en la experiencia escolar. Una lectura desde la perspectiva de Norbert Elías. En Kaplan y Orce (Coords), *Poder prácticas sociales y procesos civilizador. Los usos de Norbert Elías* (pp. 99-136) Buenos Aires: Noveduc.
- » MARTUCCELLI, D. (2007a). *Gramáticas del Individuo*. Buenos Aires: Losada.
- » MARTUCCELLI, D. (2007b) Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo. Santiago de Chile: LOM. Capítulos 1 y 3.

- » PAULÍN, H. y MARTÍNEZ (2014) *“Hacerse respetar”*. Sentidos y acciones en procura del respeto en la escuela”. En Paulín, H y Tomasini (coord.) *Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja*.(pp.119-141) Córdoba: Editorial Brujas.
- » PAULIN, H. (2014). “Ganarse el respeto” en la escuela. Un análisis de dinámicas y devenires de los conflictos por el reconocimiento entre jóvenes estudiantes de la ciudad de Córdoba. *IV Jornadas Nacionales de Investigadores/as en Juventudes Argentina*.
- » SENNETT, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona, Anagrama.

IDENTIDAD ESTUDIANTIL, IDENTIDAD INDÍGENA Y LAS LUCHAS POR EL RECONOCIMIENTO

Sulca, Elisa Martina de los Ángeles / eli_unsa@hotmail.com - Becaria CONICET- UNLP –UNSa

Eje temático Problemáticas socio-culturales en las Instituciones Educativas

» *Palabras claves: Jóvenes – Escuela Media - Enunciados Performativos – Subjetividad.*

► RESUMEN

Es de ignorantes sacar las cruces del cementerio en el Día de las Almas, para ofrendarles alimentos. Uds lo hacen para aprovechar y comer Uds.!”

¿Por el día de las Almas faltan a clases? Son unos vagos”

¡Cortarles las orejas a los animales, es un acto cruel y despiadado!...Alumnos, Uds. no lo hagan...”

“Chicos ahora tienen que decir “ordeñar” no chaguachagua...”

Mi vida en la escuela primaria, no fue todo lo feliz que hubiera deseado. Sufrí en carne propia estos discursos docentes de la escuela a la que asistía. Pertenezco a una población indígena. La Etnia Tastil.

Las burlas, los motes, la discriminación por ser indígena, me hacían sentir minusválida, vulnerable. Mis patrones de referencia familiar comenzaban a desmoronarse

Vivenciaba un claro proceso de desubjetivación, es decir, un modo que nos despoja de la posibilidad de decisión y de responsabilidad.

Estos procesos de desubjetivación de los estudiantes de pueblos originarios ¿siguen produciéndose en la actualidad? La proliferación de leyes de políticas de Estado de inclusión educativa ¿logró la erradicación de la discriminación y estigmatización de estos estudiantes?

Estos y otros muchos interrogantes son los que sustentan la investigación que estoy llevando a cabo como becaria de una tesis doctoral del CONICET sobre el tema...“*Los procesos de escolarización en los pueblos originarios: ¿Qué significa ser sujetos de aprendizajes en la escuela secundaria desde la perspectiva de las y los jóvenes del pueblo originario Tastil? Estudio de caso en una escuela rural-albergue, de la Provincia de Salta*”.

El eje de esta ponencia se centra en promover algunas reflexiones teóricas sobre los posibles efectos performativos negativos que podrían tener estos discursos y prácticas de los docentes en la subjetividad de los estudiantes de pueblos originarios.

► INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se enmarca en la tesis doctoral que tiene suelo en una Escuela Secundaria Rural de la Provincia de Salta. Los jóvenes y adolescentes que asisten a dicha institución, se autorreconocen como pertenecientes al Pueblo Originario Tastil.

Se prevé un tipo de investigación principalmente cualitativa que se condice con los instrumentos de recolección de datos, a saber: la entrevista en profundidad y la observación participante.

En esta ponencia se realiza una sucinta reflexión teórica acerca de los efectos performativos de las prácticas y discursos escolares y sus efectos en la subjetividad de los jóvenes pertenecientes a Pueblos Originarios; cuyos objetivos son los siguientes:

- » Reflexionar y problematizar acerca de los efectos estigmatizantes de los discursos y las prácticas circundantes en la escuela respecto de los estudiantes indígenas.
- » Reflexionar acerca de cómo los discursos escolares influyen de manera significativa en la construcción de la subjetividad de los estudiantes.

» *Anclaje de la investigación*

El colegio secundario *Albergue de Montañas*, está ubicado en la localidad rural del Alfarcito, al oeste de la capital salteña, específicamente a 72 km. de la ciudad, sobre la ruta Nacional 51.

De las veintitrés comunidades que componen la Quebrada del Toro, el Alfarcito constituye el punto medio respecto de las distancias geográficas. Sus habitantes no son más de ciento cincuenta, de los cuales, el 90 % de ellos son campesinos dedicados a la agricultura para su propio consumo.

Poseen una economía de subsistencia basada en la producción agrícola y la cría ganado (cabras, ovejas y vacas).

Se siembra habas, arvejas, maíz, papas andinas, cultiva peras, manzanas y duraznos. Es un fuerte del lugar la elaboración de artesanías en madera de cardón y lana de oveja.

En la zona predomina un clima seco en las épocas de otoño e invierno y muy húmedo en verano por las prolongadas lluvias que caen en toda la zona; el llamado *viento blanco* es muy frecuente en la segunda mitad del año con nieve y temperaturas bajo cero, en invierno.

Dadas las características del clima, la fauna se caracteriza por la inmensa cantidad de cactus y hierbas tupidas llamadas *tolares*, sobre todo en las zonas montañosas.

» *Colegio secundario Albergue de Montañas*

El Colegio Secundario *Albergue de Montañas* se inauguró en Diciembre de 2009 y abrió sus puertas a la comunidad en Marzo del 2010.

Esta Institución albergue, pública, de gestión privada, fue creada conjuntamente por el Sacerdote Sifrido Moroder (conocido como el Padre Chifri), las comunidades del Quebrada del Toro y otros organismos privados.

Uno de los propósitos que impulsaron la creación de la Institución fue la ausencia de escuela secundaria en la zona, que atentaban contra la continuidad de los jóvenes y adolescentes en el sistema educativo, ya que los mismos, solo tenían la opción de abandonar sus estudios el desarraigo familiar, para poder continuar estudiando.

El plan de estudios de este colegio es muy particular. Si bien tiene como base la currícula de Bachiller con Orientación en Turismo, a esa modalidad se le agregan talleres de artes y oficios: carpintería, cerámica; telares, hilados y tejidos; trabajo en astas, cuero, cardón, mimbre; en invernaderos, huertas, plantaciones regionales; en la cría y cuidado de cabras, llamas y ovejas; en ejercicio y prácticas de turismo, computación.

Quienes acceden al Colegio Secundario son jóvenes y adolescentes de los distintos parajes de la zona; sus edades oscilan entre los doce y veinte años. Muchos de ellos recorren más de 60 kilómetros para asistir al colegio, provienen de familias humildes, con un nivel de instrucción baja (primaria completa o bien incompleta), y en otros casos, nulas.

Las comunidades de las que provienen son: El pueblo Tastil y el pueblo Kolla, comunidades que aún se encuentran en la lucha por el reconocimiento de su identidad étnica.

El 90 % de los docentes se traslada desde la capital salteña. El porcentaje restante es oriundo de las comunidades cercanas como Santa Rosa de Tastil y las Cuevas.

» *El Pueblo Originario Tastil*

La población en estudio es reconocida como parte de la Etnia Tastil; de allí la importancia de hacer una breve reconstrucción de las luchas por su reconocimiento como tal el derecho a la propiedad.

Si bien la organización y luchas estratégicas por problemáticas comunes, de los diferentes pueblos originarios de la zona viene desde épocas históricas, su “visibilización” encuentra mayor auge en las reuniones zonales convocado por el Programa Social Agropecuario (PSA) de carácter nacional a comienzos del año 2000.

Esto les permitió un espacio de organización y consolidación de reivindicaciones en el marco de derechos como pueblos originarios. También permitió reunir a distintos representantes de las comunidades indígenas de la Quebrada del Toro, que generó relaciones y vínculos mancomunados entre las comunidades, que hasta la actualidad experimentan una intensa reivindicación de las luchas por la titularización de las tierras, la afirmación de los derechos, la revalorización de las culturas andinas, y el reconocimiento de su pertenencia a una etnia emergente: la cultura Tastil.

El pueblo Tastil ha sido reconocido por el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) en el 2008, pero a diciembre de 2010 “en el Censo Nacional y la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas, para el Instituto Provincial de Pueblos Indígenas de Salta (IPPIS), el pueblo Tastil se enmarca todavía dentro del pueblo kolla. Desde el 2006 el Programa de Relevamiento Territorial de Comunidades Indígenas por parte del INAI, fue cuestionado intensamente en su alcance y ejecución. El Instituto Nacional de Estadística y Censos en su relevamiento sufrió también las mismas críticas por parte de las organizaciones indígenas”.⁷⁰

Actualmente, los pueblos originarios en general, y el Pueblo Tastil en particular se encuentran aún en la lucha por el reconocimiento de su identidad, más allá de que a nivel jurídico se halla avanzado, en los ámbitos concretos, de salud, educación, trabajo, etc...estas propuestas de afrontamiento a la diversidad aún no se han concretado.

► *Prácticas y discursos escolares creadoras de representaciones que discriminan y estigmatizan*

ENUNCIADOS QUE ANUNCIAN”

“Intramuros de las instituciones educativas circula un discurso que designa, significa y devela los lugares reservados a los sujetos. Ese discurso que muchas veces es encubridor, sin embargo, es elocuente”

Diana Szarazgat, Claudia Glaz, Carmen Gaetano (2009)

Este planteo, nos permite adentrarnos en una reflexión teórica acerca del efecto que tienen las palabras, de su capacidad para designar y diferenciar a los estudiantes, sobre todo a aquellos que por su pertenencia a ciertos sectores sociales, culturales, éticos etc., son considerados “*diferentes*”.

Acerca de estos estudiantes, es recurrente escuchar de los docentes; “*estos chicos son tímidos*”, “*te comió la lengua el ratón, nunca participas*”, “*hablen bien, parecen coya*”, “*que se les puede enseñar si cuando salgan de acá van ir tras las ovejas*”, “*traten de no hablar como en su casa, van a pasar a vergüenza*” entre otras tantas frases que conllevan un profundo menosprecio hacia quienes se manifiestan de manera no esperada en el ámbito de la escuela.

De esta manera se crean representaciones⁷¹ estigmatizantes que no giran solamente en torno a la cultura de los estudiantes, sino también en torno a las maneras de aprender. Un ejemplo convincente respecto del aprendizaje de los estudiantes indígenas es el *ritmo escolar*, al que se le atribuye un sentido negativo, de “ser más lentos” cuando aprenden, cuando hablan, entre otros aspectos.

Estas nominaciones en muchos casos se las asocia a características individualizadas y hasta

70 TACACHO, E. BAZAN M, DE ANQUIN A, DURAN A, VARA O. y ARGANARAZ M. (2013). Procesos de reconocimiento de los pueblos Tastil. Antiguas y nuevas estrategias: educación, turismo rural y artesanías. 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.

71 Representaciones: según Kaplan, serían construcciones en la que interviene la subjetividad, es decir un sistema propio de predisposiciones y esquemas de percepción y valoración que son el resultado de toda su experiencia vital previa. (Kaplan, C. 2013).

biológicas de los estudiantes.

Estas representaciones negativas que se despliegan en los discursos y prácticas escolares acerca de los estudiantes de pueblos originarios sirven de base a procesos de estigmatización.

Estigmas que se convierten en representaciones profundamente naturalizadas y que termina por atribuir un lugar de inferioridad y otredad a los sujetos indígenas en la escuela.

Al respecto Bourdieu señala que estas representaciones tienen “efectos de destino” en la subjetividad de los estudiantes, que terminan interiorizando estos límites simbólicos que promueven los veredictos y/o categorizaciones que las nominaciones formulan. (Bourdieu, P.; 1999)

Al respecto Gareca, señala que en la mayoría de los casos “*dichas representaciones se asocian a las condiciones sociales, culturales y hasta las capacidades intelectuales*”(Gareca, S.; 2006, 12).

De esta manera lo que los docentes “profetizan” acerca de sus estudiantes, termina por hacerse realidad, favoreciendo la construcción de subjetividades cargadas de conceptos negativos y minusválidos.

Los jóvenes provenientes de pueblos originarios no quedan exentos de estos discursos anticipatorios y expresiones despectivas por parte de sus docentes. En muchos casos los escolares son portadores involuntarios de las marcas estigmatizantes que inciden en sus representaciones de sí mismo y de sus aprendizajes.

► *La discriminación y estigmatización de los estudiantes de pueblos originarios en la escuela*

Acerca de la discriminación

Hay diversos modos de caracterizar a la discriminación, según distintas perspectivas teóricas. Torres señala que este fenómeno constituye “*un conjunto muy heterogéneo de actitudes y prácticas sociales e institucionales que, de manera directa o indirecta, propician un trato de inferioridad a determinadas personas o grupos sociales en razón de rasgos o atributos que éstos presentan y que socialmente son poco valorados o estigmatizados*”(Torres, A.; 2010, 17).

Si a esta definición la analizamos al interior del ámbito educativo, específicamente a las instituciones que albergan a estudiantes de pueblos originarios, las actitudes y discursos discriminatorios están muy presentes.

La discriminación se genera en torno a aspectos sociales, económicos, lenguaje, valores, prácticas culturales, creencias religiosas que subyacen en la vida cotidiana de estos jóvenes y que se visibilizan en la cultura escolar.

Las prácticas y discursos discriminatorios que se generan en torno a los estudiantes de pueblos originarios operan desvalorizando la diferencia, “*desacreditando a los sujetos y grupos en un proceso de estigmatización que tiene consecuencias subjetivas sobre los individuos y sus formas de relacionarse. Se crea un estigma con un atributo profundamente desacreditador, que cobra significado en un lenguaje de relaciones*” (Goffman, E. 2006; 7).

En este sentido la discriminación coloca al “otro” en un plano de inferioridad y de carencia. Se la destituye de la categoría de semejante, se la deshumaniza. El discurso docente en este sentido es elocuente:

“...Tienen que dejar de hacer lo que hacen sus padres, ustedes son chicos de escuela”

“...No digan palabras que no se entienden, eso hablen en sus casas”

“...Cuando la gente que nos visita les pregunta que rituales hacen, cuenten de la Pachamama, es más decente que lo que hacen el día de las almas”

Estos discursos discriminatorios y estigmatizantes que se manifiestan en el ámbito de la escuela derivan en un proceso de desubjetivación que derrumba un sistema de creencias y valores, propios

de las culturas indígenas y dejan en los estudiantes fuertes sentimientos de autodescalificación y desvalorización, produciendo lo que Duschatzky denomina “modos desubjetivantes”, que consisten en la inhabilitación del sujeto de gestionar lugares de enunciación y los despojan de la posibilidad de decisión y de la responsabilidad. (Duschatzky, S.; 2000:45).

➤ *La escuela como productora de subjetividad*

La subjetividad es uno de los temas que históricamente ha tenido un tratamiento muy ambiguo en el campo de las Ciencias Sociales.

Uno de los planteos sustantivos sobre este concepto es el que ofrece González Rey, quien considera a la subjetividad como “*la forma en que se integran sentidos subjetivos y configuraciones subjetivas de diferentes espacios sociales, formando un verdadero sistema complejo en el cual lo que ocurre en cada espacio social concreto, como familia, escuela, grupo informal, etc. está alimentado por producciones subjetivas de otros espacios sociales*”. (González Rey,; 2008:232)

Del planteo del autor, destacamos el papel de la escuela en las configuraciones subjetivas de los estudiantes.

Intramuros a la institución escolar se forjan modos de pensar, sentir y actuar que se condicen con la cultura dominante y rechazan otras formas de pensar y proceder y actuar en las instituciones educativas.

En el contexto escolar, como espacio de socialización se entretienen relaciones interpersonales que van marcando la experiencia escolar de los estudiantes que, en algunos casos son experiencias negativas.

En el caso de los estudiantes de pueblos originarios, su entrada a la escuela está signada por el duelo de su cultura y de su lengua, entre otros aspectos.

La escolarización en los estudiantes indígenas implica –generalmente– despojarse de ciertos valores, creencias y prácticas para aprender otras que la escuela valora, tales como: aprender a hablar, a comportarse, a “estar en la escuela”. Ante estas exigencias de la escuela, parece ser que convertirse en un estudiante, para los jóvenes indígenas es una tarea ardua y dolorosa.

En este sentido la escuela juega un papel importante en la construcción de subjetividades juveniles, a través del discurso, de prácticas, de normas, de la experiencia escolar misma, a la vez que desmoronan modos de ser, creencias y valores propios de su cultura.

De allí la necesidad de reflexionar y analizar respecto de los sentidos, las prácticas y las experiencias que construyen los jóvenes en su escolarización a fin de poder ampliar los horizontes simbólicos. Debemos empezar a pensar la escuela como un espacio de resistencia frente a ciertos discursos y prácticas estigmatizantes que tienden a excluir a las singularidades que alberga.

➤ *Hacia una práctica educativa democrática e inclusiva*

A fin de poder empezar a saldar las deudas pendientes con los Pueblos Originarios en los espacios concretos en los que participan y forman parte, es necesario reflexionar críticamente acerca de las prácticas y discursos imperantes que giran en torno a sus particulares maneras de “estar”, “transitar” y vivir en dichos espacios.

Esto implica desnaturalizar representaciones discriminatorias y estigmatizantes que en la mayoría de los casos predicen destinos en la vida de los estudiantes.

Apostar a un cambio en este sentido, puede ser posible si se piensa la escuela, y se actúa en función de ello, como un espacio democrático que fortalezca la autoestima de los niños y jóvenes, para que valorando su propia cultura como punto de partida de su formación como sujetos, pueda afirmarse como ciudadanos. La escuela debe constituir un espacio de resistencia frente a la discriminación y la clasificación, ayudando a torcer destinos que parecieran insalvables.

A modo de cierre, una frase de Greco, ilumina el objetivo de esta ponencia: “*la propuesta es, en definitiva, desplazarnos del ejercicio de una función de dominio mediante el saber, de unos sobre otros, hacia la construcción de un mundo, donde alojarse cada uno, juntos y separados, en el encuentro con*

otros, a través del delicado trabajo de educar en igualdad y asimetría. Se trata de un trabajo con otros y no sobre otros". (Greco en Gareca, 2006: 8)

» BIBLIOGRAFIA

- » AUSTIN, J. (1962): "Como hacer cosas con palabras". Barcelona. Paidós
- » BOURDIEU, P. (1999): Objetivar al sujeto objetivante, en *Cosas Dichas*, Buenos Aires Grijalbo
- » BOURDIEU, P. y SAINT MARTÍN, M. (1998). Las categorías del juicio profesoral. *Propuesta Educativa*(19), 4-18.
- » CZARNY, G. (2008): "Pasar por la escuela: Indígenas y procesos de escolaridad en México". Universidad Pedagógica Nacional. Toluca, México
- » DUCHATZKY, S. y CORREA, C. (2002). "Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones". Editorial Paidós, Córdoba
- » ELIAS, N. (2003). Ensayo teórico acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* Nº 104, pp. 219-251.
- » FERNANDEZ LAMARA, N. (2015). "Enfrentando la desigualdad: procesos de democratización e inclusión social en la enseñanza secundaria". *Revista Latinoamericana de políticas y administración de la educación*. Nº2 ISSN 2408-4573 /
- » GARECA, S. B. (2006) "Efectos de la Naturalización de los fenómenos psicológicos en alumnos universitarios, que habitan en las márgenes". XVII Encuentro del estado de la investigación educativa: "educación y pobreza: alumnos, docentes e instituciones. Córdoba.
- » GOFFMAN E. (1998): *Estigma*. Buenos Aires. Amorrortu Editores
- » KAPLAN, C. V. (1997). "La inteligencia escolarizada: un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica". Buenos Aires: Miño y Dávila
- » NEUFELD, R. THISTED, A (Comps) (1999): "De eso no se habla...los usos de la diversidad sociocultural en la escuela". Buenos Aires. Editorial EUDEBA.
- » TACACHO, E. BAZAN M, DE ANQUIN A, DURAN A, VARA O. y ARGANÑARAZ M. (2013). Procesos de reconocimiento de los pueblos Tasil. Antiguas y nuevas estrategias: educación, turismo rural y artesanías. 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.

Aproximaciones a una lectura del cuerpo de los jóvenes como lugar de conflictividad

SZAPU, Ezequiel / UBA - soysapu@gmail.com

Eje: Problemáticas socio-culturales en las instituciones educativas

Tipo de trabajo: ponencia

» Palabras claves: jóvenes - cuerpo - conflictividad

► Introducción

Las peleas, los insultos, las burlas, los golpes, los prejuicios, la estigmatización, todo pasa por el cuerpo. Así como el conflicto es inherente a las relaciones humanas, no podemos dejar de pensar que gran parte de los mismos toman lugar en la corporalidad de los jóvenes. El cuerpo es el lugar donde se encarna la conflictividad. Es allí donde se tejen múltiples subjetividades, “lo social se encarna en el cuerpo” (Kaplan, 2013).

Es por ello que cobra vital relevancia abordar las dimensiones emocionales, socio-psíquicas y corporales de la subjetividad en la dinámica de las interacciones en la escuela a la hora de intentar comprender las relaciones sociales que en ella tienen lugar.

Pero para lograr este acercamiento, debemos primero poner en claro lo que entendemos por cuerpo. Nos focalizamos desde esta línea investigativa, en la idea de la corporalidad como una construcción social de la. Entendemos al cuerpo no como un ente biológico exclusivamente, ni tampoco como una propiedad del sujeto que lo separa y diferencia de la sociedad, sino más bien desde una perspectiva que engloba en él aspectos sociales. Siguiendo a autores como Le Breton, Elias y Goffman, entre otros que iremos desarrollando a lo largo de este escrito, veremos al cuerpo ya no como una frontera que separa al hombre de su entorno, sino como un mediador entre el individuo y la sociedad.

Intentaremos para ello retomar la voz de los estudiantes, que fueron recogidas a través de cuatro entrevistas focales realizadas a jóvenes de 3er y 6to año de dos escuelas del partido de La Matanza.

› Desarrollo

Para sostener la hipótesis de que los vínculos entre los estudiantes están mediados por el cuerpo, resulta de interés retomar cuáles son, según los propios jóvenes, las causas de de discriminación o las burlas que dan inicio, en muchos casos, a situaciones de violencia física:

“Por ser gordo.” (3er año)

“...a mí me cargan por ser petisa.” (3er año)

“Es negra y paraguaya...” (3er año)

“Ella me discrimina a mí, porque dice que soy rocha, yo no soy rocha y yo le digo que soy una chica común que se viste como le gusta” (6to año)

“Te humillan todo el tiempo, porque no tenés zapatillas de marca” (3er año)

Aquí recuperamos, en palabras de los alumnos, cómo los conflictos tienen su punto de partida en la corporalidad. Al expresar los motivos que generan peleas o conflictos entre ellos, los estudiantes hacen mención en gran medida a rasgos corporales de distinto tipo.

Si miramos con atención, podremos clasificar dichos rasgos en dos grandes grupos a los que hace mención Le Breton (2002) al hablar de los constituyentes del cuerpo:

El primer constituyente de la apariencia responde a modalidades simbólicas de organización según la pertenencia social y cultural del actor. Estas son provisorias, ampliamente dependientes de los efectos de la moda. Por el contrario, el segundo constituyente refiere al aspecto físico del actor, sobre el cual este dispone solamente de un estrecho margen de maniobra: talla, peso, cualidades estéticas, etc. (p. 80)

Gordo, negra, petisa vendrían a formar parte del segundo grupo, en el cual el margen de acción de los actores es más limitado; mientras que usar zapatillas de marca o ser “rocho”, se corresponderían con el primero de los constituyentes.

Ahora bien, más allá de poder corresponder estos rasgos con los constituyentes de la apariencia que desarrolla Le Breton, es interesante notar que los calificativos de ambos grupos, funcionan como elementos que desacreditan a la persona en su totalidad. Un único rasgo funciona de manera determinante a la hora de emitir juicios respecto a un individuo. Al respecto unos alumnos nos contaban lo siguiente:

B3: Que lleves una campera Nike o una visera Adidas no significa que mataste a cinco personas o que robaste cinco bancos como piensa la mayoría de la gente.

B5: Es verdad lo que dice, yo llevaba una gorrita como usaríamos acá cualquiera, y allá los pibes de Capital me tratan como un delincuente...

(Extracto de focus group a alumnos de 6to año)

Las marcas corporales operan inferiorizando a personas y grupos en un proceso de estigmatización que tiene consecuencias subjetivas sobre los individuos y sus formas de vincularse. Goffman (2008, 2009) habla en este sentido del estigma como una categoría relacional que hace referencia a un atributo profundamente desacreditador que cobra significado en la interacción social.

El término estigma será utilizado, pues, para hacer referencia a un atributo profundamente desacreditador; pero lo que en realidad se necesita es un lenguaje de relaciones, no de atributos. Un atributo que estigmatiza a un tipo de poseedor puede confirmar la normalidad de otro y, por consiguiente, no es ni honroso ni ignominioso en sí mismo.” (2008, p.13)

El atributo en sí, ya sea la vestimenta, el color de piel o cualquier otro, no es desacreditador en sí mismo. Sino que lo es en la interacción con los demás. En la medida en que esa desacreditación funciona al mismo tiempo inferiorizando a unos y reafirmando la posición de otros (que por lo general son los encargados de estigmatizar).

Para ello, es también importante retomar la idea de figuraciones que desarrolla Elias en su obra Sociología Fundamental (2008). Éstas son entramados de interdependencia constituidos por grupos de individuos en los cuales se dan equilibrios de poder más o menos inestables y del tipo más variado (familias, escuelas, ciudades). Es así como los cuerpos tratados socialmente, incluyendo la vestimenta, los adornos (piercings, tatuajes), etc. demarcan una ruptura entre dos configuraciones que se diferencian y que podemos nombrar como “ellos” y “nosotros”. Norbert Elias junto con John Scotson, en su estudio de caso publicado como Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros (2003), describen las relaciones de poder entre dos grupos estructuralmente similares (que comparten clase, nacionalidad y etnia) de una pequeña comunidad. La socio-dinámica de la estigmatización permite advertir cómo el grupo establecido tiende a erigirse a sí mismo como un grupo humano de orden superior con respecto a los forasteros/excluidos, y a su vez, de qué modo estos últimos llegan

a sentirse avergonzados de su menor valor humano e inferior posición como en el relato citado, donde los jóvenes manifiestan un sentimiento de rechazo e inferiorización. Según los planteos de los autores, uno de los recursos utilizados por los establecidos/incluidos es la asignación de etiquetas a partir de ciertos rasgos corporales atribuidos al otro grupo:

...en todas las sociedades los individuos disponen de un abanico de términos para estigmatizar a otros grupos. Estos términos resultan significativos únicamente en el contexto de unas relaciones específicas entre establecidos y forasteros. En el mundo anglosajón, «negro» (nigger), «judío» (yid), «italiano» (wop), «tortillera» (dike) o «papista» (papist) son tan sólo algunos ejemplos. (Elias y Scotson, 2003, p.228).

Los conflictos están en una estrecha vinculación con una determinada apariencia física, una estética corporal que funciona aquí como medio de presentación frente a los demás, que lleva a una mirada que es percibida como estigmatizante y cargada de significaciones, dejando marcas subjetivas en quienes son depositarios de las mismas. Así, los jóvenes entrevistados manifestaban como a través de su apariencia física, rasgos como la vestimenta (zapatillas, gorra) son inferiorizados y excluidos de un “nosotros”, constituyéndose en un “ellos”. Ciertos atributos considerados como inferiores (en nuestro caso en particular atributos relacionados con la corporalidad) son vinculados a otras características de la persona que, funcionando como prejuicios, sirven para segregar al que es diferente. En palabras de Wieviorka:

“...el racismo consiste en caracterizar un conjunto humano mediante atributos naturales, asociados a su vez a características culturales y morales aplicables a cada individuo relacionado con este conjunto, y a partir de ahí, adoptar algunas prácticas de inferiorización y excusión.” (2009, p. 13)

Pero además de rasgos vinculados con el tratamiento social del cuerpo, como ser la vestimenta, pudimos observar también durante las entrevistas grupales el modo en que ciertos rasgos físicos y, específicamente aquellos vinculados con el rostro, son también motivo de pelea. Ejemplo de ello fue la justificación que manifestó un grupo de alumnos por la cual agredía físicamente a otro, “le pegamos porque tiene cara de pobre”. Al respecto, Le Breton argumenta que:

El racismo podría definirse casi de modo elemental por la negación del rostro del Otro, en la medida en que a este se lo priva de su diferencia infinitesimal para transformarse en representante anónimo cristizador en sí mismo de la categoría odiada. (2010, p. 89)

El rostro comienza y termina por convertirse en un elemento diferenciador del “ellos” y el “nosotros”. Funciona, en este caso, como elemento en el cual se depositan las excusas para diferenciarse, excluyendo al “ellos” y reafirmando el “nosotros” en un mismo proceso. El rostro, que nos hace a todos semejantes, pertenecientes a la especie humana, sirve también para distanciar al “pobre” y dejarlo excluido.

Continuando con el rostro prestemos atención al siguiente fragmento de entrevista:

D: ¿Llega a haber peleas grandes por una mujer?

A1: Más las chicas por un chico.

D: ¿Más las chicas por un chico se pelean?

A1: Claro.

D: ¿Piñas?

A2: No, se cortan.

D: ¿Cómo se cortan?

A2: Se cortan acá [señalándose la cara]

(Extracto de focus group a alumnos de 3er año)

En este extracto se vislumbra un fenómeno que observamos con frecuencia en los relatos de los estudiantes, en el que se deja traslucir el modo en que gran parte de los conflictos no solo se originan en el cuerpo sino que también se depositan en él. Cervino (2012) propone "...interpretar el cuerpo y el rostro como lugares especialmente significativos en los que se inscriben las marcas de las violencias, tanto las actuadas como las percibidas." (p. 43). Es a través de la mirada o las burlas, muchas veces en relación a aspectos físicos, que se da origen a conflictos que, al no ser abordados y resueltos, devienen en peleas, pasando de una violencia verbal e incluso simbólica, a la física.

Pero también vale la pena resaltar el valor en este relato, de la acción en la cual desembocan los conflictos, ya que está cargada de violencia física, pero también tiene aspectos simbólicos. Cortar la cara, tiene un significado particular. Con este acto se está atacando al rostro, la facción del cuerpo más visible, el elemento a través del cual cada individuo es identificado como particular y diferente de los otros. Es atacar la belleza y dejar una marca visible que perdurará en el tiempo, evidenciando un conflicto pasado y dejando en claro quiénes fueron "vencedores" y quienes "vencidos".

"A través del rostro se lee la humanidad del hombre y se impone con toda certeza la diferencia ínfima que distingue a uno de otro[...] Todo rostro entrecruza lo íntimo y lo público. Todos los hombres se asemejan pero ninguno es parecido a otro." (Le Breton, 2010, p. 119)

Es por ello el hincapié por comprender al rostro y al cuerpo en su sentido relacional. Nuestra apariencia es lo primero que van a percibir quienes estén a nuestro alrededor. Es el modo que tenemos de presentarnos hacia los demás y a través del cual se emitirán los primeros juicios de valor sobre nuestra persona. El cuerpo, en tanto relación social, se presenta así como espejo de lo social, "se trata de signos diseminados de la apariencia que fácilmente pueden convertirse en índices dispuestos para orientar la mirada del otro o para ser clasificado, sin que uno lo quiera, bajo determinada marca moral o social" (Le Breton, 2002). Al respecto una alumna nos compartía la siguiente experiencia:

...mi mamá trabaja en casa de limpieza porque es de lo único que consiguió, y más de una vez yo tuve que ir, es más me quedo en la casa de las patronas a dormir y las minas te tratan re bien. Vos le preguntas a mi mamá qué dicen las patronas de mí, maravillas, porque vos podés vestirse de una determinada manera... Porque yo acá hablo mal, pero si estoy con una patrona de mi mamá le hablo con respeto.

(Extracto de focus group a alumnos de 6to año)

En este último fragmento, la alumna relata su experiencia en casa de la patrona de su madre. Manifiesta su estrategia para ser aceptada por personas desconocidas y de diferente sector social. Vestirse de determinada manera, e inclusive hablar más formalmente son algunas de las acciones que ella identifica como necesarias para ser aceptada por un otro. Cambiar su apariencia, su modo de presentación, es parte de lo necesario para no sentirse excluido en un ámbito diferente al habitual. Esta misma alumna nos relataba otra experiencia en la cual, contrariamente a lo vivido con la patrona de la madre, experimentó la exclusión en carne propia:

"Yo te juro que cuando fui con mi hermano [al shopping], a comprar ropa sabés que no nos dejaron pasar, o vienen y se le ponen dos al lado imagináte... Y encima más de una vez le dijimos ahora viene mi mamá y vamos a sacar con la tarjeta y nosotros íbamos eligiendo porque siempre hicimos eso, mi mamá iba a pagar la cuenta y nosotros íbamos a elegir la ropa directamente. Sabes qué vergüenza nos hacían pasar los chabones, se nos ponían al lado. Una vuelta mi hermano se re calentó porque eran como tres que tenía al lado de él. Yo me siento así y el chabón se me pone al lado, entonces mi

hermano le dice “amigo no te vamos a robar”...”

(Extracto de focus group a alumnos de 6to año)

En un ámbito diferente, menos controlado, la misma alumna junto con su hermano vivieron una situación en la cual se sintieron rechazados, estigmatizados a partir de su apariencia física, su modo de vestir. Inclusive otro alumno destacaba en la charla que los discriminan “por usar la ropa que ellos mismos venden”. Lo que nos hace pensar que no es sólo la ropa, sino que la imagen viene acompañada de otros rasgos como puede ser el color de piel, los rasgos faciales, la actitud corporal, entre otros.

Pero vale la pena destacar de esta última situación, como la alumna en cuestión manifiesta haber sentido vergüenza. Y aquí, vamos a detenernos en las ideas planteadas por Norbert Elias que nos son útiles para pensar la cuestión del cuerpo. En *El proceso de civilización* (1987) el autor identifica sentimientos como el de vergüenza, miedo o repulsión ocupando un papel fundamental en el proceso que da nombre al trabajo.

Para introducir esta línea de pensamiento, vale la pena detenerse en una serie de preguntas que se hace Elias (1987) en torno al cuerpo al desarrollar sus ideas respecto al proceso de civilización:

La idea del individuo aislado de que es un *homo clausus*, un mundo cerrado en sí mismo que en último término existe en completa independencia del ancho mundo exterior, determina la imagen del hombre en general. Todos los demás individuos se nos presentan también como *homo clausus* y su núcleo, su esencia, su auténtico yo se manifiesta, en todo caso, como algo que está encerrado en su interior, aislado del mundo exterior y de los demás seres humanos por medio de un muro invisible. Sin embargo, casi nunca se menciona el carácter de este muro y, desde luego, jamás se da una explicación de él. ¿Es el cuerpo un recipiente en cuyo interior se encuentra encerrado el auténtico yo? ¿Es la piel la línea fronteriza entre el «interior» y el «exterior»? ¿Qué es la cápsula en el ser humano y qué lo encapsulado? (p. 34).

A partir de estos interrogantes, el autor apunta la mirada hacia el papel del cuerpo en la relación entre individuo y sociedad. ¿Sería este el límite, la frontera, entre un individuo y la sociedad que lo rodea? En torno a esta relación, a la cual Elias otorga singular importancia y a partir de la que se diferencia de otras teorías, plantea como erróneo pensarlos por separado. No sería correcto pensar por un lado a la sociedad y por otro al individuo como proponen pensamientos de teóricos pertenecientes a campos como la psicología, la filosofía e incluso la sociología misma.

Parece como si únicamente pudiéramos elegir entre enunciados teóricos para los cuales el individuo aislado más allá de la sociedad es lo auténticamente existente, lo único real (mientras que la sociedad se ha de entender como una abstracción, como lo que no existe auténticamente) y otros enunciados teóricos que interpretara la sociedad como «un sistema», como un «hecho social sui generis», como una realidad de tipo peculiar más allá de los individuos... Para encontrar una solución a este callejón sin salida de la sociología y de todas las ciencias humanas es necesario poner igualmente de manifiesto la insuficiencia de ambas representaciones, la representación de un individuo fuera de la sociedad y la de la sociedad fuera de los individuos. (p. 35)

Individuo y sociedad funcionan como entidades en estrecha relación, donde una no puede pensarse por separado de la otra. Podríamos decir que al mismo tiempo que la sociedad está constituida por individuos, estos individuos están también constituidos por la sociedad. Al modificarse uno, se modifica también el otro. No puede por ejemplo concebirse un cambio en la sociedad sin ver cambios también en los individuos que la conforman y vice versa. Entonces, a lo largo del proceso de civilización, sociedades e individuos van siendo modificadas a la par, como parte de un mismo proceso. Esta cuestión es fundamental a la hora de entender el papel del cuerpo en torno a las relaciones sociales y dejar de lado una mirada que lo posicione en el lugar del límite o la frontera, para entenderlo como vínculo o mediador entre el individuo y su entorno.

» A modo de cierre

Resulta de interés para dar cierre a este trabajo, retomar la idea de que “...los estudios sobre el cuerpo y la subjetividad suelen ir juntos en el intento por superar las concepciones dualistas de la modernidad” (Bravin, 2013, p. 266). De modo que el cuerpo es además una experiencia subjetiva donde se tensionan el ser un cuerpo-poseer un cuerpo. (Le Breton, 2002)

Es por ello que abordar las dimensiones emocionales, socio-psíquicas y corporales de la subjetividad en la dinámica de las interacciones en la escuela resulta de suma relevancia a la hora de intentar comprender las relaciones sociales que en ella tienen lugar. Es en estas relaciones a través de las cuales se expresan los conflictos y las violencias en el ámbito escolar.

Los jóvenes parecen internalizar en su biografía social y en el encuentro con los otros, categorías estigmatizantes y asignarse dicha cualidad y un sentimiento de vergüenza y de auto-humillación. Es importante, entonces, advertir en ellos dichos sentimientos y vivencias de inferioridad no solo en lo que dicen y hacen, sino también en la postura corporal o en el efecto de vergüenza producto de los mecanismos y relaciones sociales de dominación simbólica. (Kaplan y Krotsch, 2014, p 134)

Dicho esto, podemos decir que el cuerpo, más allá de ser “propiedad” del individuo, son las interacciones con los otros los que lo van modificando. Rasgos de este enunciado se ejemplifican en los relatos de los jóvenes y nos permiten construir las hipótesis que guiará en gran medida mi trabajo de investigación:

1. En la construcción de las tipificaciones que producen los estudiantes de educación secundaria de escuelas urbano-periféricas operan juicios que remiten a marcas del cuerpo socialmente tratado. Los principios clasificatorios funcionan como operadores prácticos de un discurso con sentido de la doxa que tiende a reproducir lógicas sociales de segregación y discriminación.

2. La corporalidad y las marcas corporales funcionan como elementos estructurantes de los procesos de (auto) exclusión e inclusión, esto es, en la producción de la socio-dinámica de la estigmatización en la vida escolar.

» Bibliografía

- » Bravin, C. (2013). Cuerpo y subjetividad en el campo de la sociología de la educación: conquistas teóricas y nuevos desafíos. En C. V. Kaplan, *Culturas estudiantiles: sociología de los vínculos en la escuela* (pp. 253-274). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- » Cervino, M. (2012). *Pandillas juveniles. Cultura y conflicto de la calle*. Editorial El Conejo Editorial Abya-Yala
- » Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- » Elias, N. (2003). Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros. *Revista española de investigaciones sociológicas*. Nº 104, pp. 219-251.
- » Elias, N. (2008) *Sociología Fundamental*. Barcelona: Gedisa
- » Goffman, E. (2008). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu Editores
- » Goffman, E. (2009). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- » Kaplan, C.V (2013). El miedo a morir joven. Meditaciones de los estudiantes sobre la condición humana. En Kaplan C.V, (dir.) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela* (pp.45-65). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- » Kaplan, C. V. & Krotsch, L. (2014) A educação das emoções na perspectiva de Norbert Elias en Gebara, A; Juvenal Costa, C y Sarat, M *Leituras de Norbert Elias: Processo Civilizador, Educação y Fronteiras*. Editorial EDUEM (Editorial da Universidade Estadual da Maringá), Maringá, PR, Brasil.
- » Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- » Le Breton (2010). *Rostros. Ensayo de antropología*. Buenos Aires: Letra viva e Instituto de la máscara.
- » Wiewiorka, M. (2009). *El racismo: una introducción*. Gedisa, Barcelona.
- »
- » Alliaud, Andrea, “Experiencia, narración y formación docente”, en *Revista Educación y realidad*, ISSN: 0100-3143, Brasil, 2006.
- » Diker, G. y Terigi, F., *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Paidós, Buenos Aires, 1997.

- » Marco General de Política Curricular de la provincia de Buenos Aires
- » Meirieu, P., *La pédagogie entre le dire et le faire*, Esf, Paris, 1995.
- » Poggi, M. , “De problemas a temas en la agenda de políticas educativas”, en Tenti Fanfani, E. (compilador), *Nuevos temas en la agenda de política educativa*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2008.

Itinerario de Acompañamiento de las Trayectorias Escolares de la Educación Secundaria: análisis en torno a la transición curricular

USSINO, Rocío Federica / UNLPam - federica.ussino@hotmail.com

Eje: Problemáticas Socio-culturales en las instituciones educativas

Tipo de trabajo: ponencia

» *Palabras claves: trayectoria escolar – transición curricular – educación secundaria – continuidad vertical*

► *Resumen*

En la investigación sobre las transiciones entre niveles obligatorios del Sistema Educativo Pampeano, proyecto marco en el que se inscribe esta ponencia, uno de los momentos de transición importantes a analizar es el paso de la Educación Primaria a la Secundaria. Para sostener este pasaje, de carácter ineludible a partir de la obligatoriedad escolar dispuesta por la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006), se crea en la Provincia en el Ciclo Básico de la Educación Secundaria un itinerario de acompañamiento de los alumnos que consta del Taller de Orientación y Estrategias de Aprendizaje en el 1º año [TOyEA], el Espacio de Acompañamiento a las Trayectorias Escolares en el 2º año [EATE] y, finalmente, el Acompañamiento a las Trayectorias Escolares en el 3º año [ATE].

Este itinerario de acompañamiento responde a uno de los objetivos de la Ley de Educación N° 2511 (2009) de la Provincia de la Pampa. Las trayectorias escolares son definidas por los aprendizajes escolares y el recorrido por la estructura del sistema educativo formal; cuya organización escolar (por niveles, años, curricular) genera efectos que desafían a las trayectorias continuas y completas, siendo uno de estos desafíos las transiciones en los recorridos de los estudiantes.

La intención principal conocer la relación que se establece en este itinerario de acompañamiento se decidió indagar los documentos normativos provinciales que regulan los espacios de TOyEA y EATE, estos son los Materiales Curriculares de cada espacio, donde se identifican continuidades y discontinuidades en el acompañamiento de los estudiantes del Ciclo Básico de la Educación Secundaria.

► *Presentación*

En el Proyecto de Investigación, “Estudio de las transiciones entre los niveles educativos obligatorios en la Provincia de La Pampa”⁷², en el que se inscribe esta ponencia interesan en particular las transiciones que se suceden por los diferentes niveles del sistema escolar. Según Gimeno Sacristán (1997, p.18) “la transición delimita esos momentos de la vida de los estudiantes en los que tiene lugar el paso de un estadio a otro, la apertura a un nuevo mundo, cambios de ambientes educativos, un proceso en el que es preciso realizar un cierto ajuste”; este paso de Educación Primaria a Secundaria, entonces, suele caracterizarse por grandes cambios de diferente índole, lo que invita a posicionar la mirada específicamente en el proceso de acompañamiento escolar de los alumnos en este proceso de cambio.

Es de suma importancia destacar que en la actualidad este pasaje de Educación Primaria a

72 El Proyecto marco de esta ponencia es un POIRe, aprobado por la UNLPam para el período 2014-16.

Secundaria se ve condicionado por la extensión de la obligatoriedad escolar. Así como la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006) establece la obligatoriedad escolar hasta finalizar los estudios secundarios, la Provincia de La Pampa retoma este carácter obligatorio en su legislación (Ley de Educación Nº 2511, 2009), y propone el objetivo de garantizar las alternativas de acompañamiento de la trayectoria escolar de los/as jóvenes, tales como tutores/as y coordinadores/as de curso, fortaleciendo el proceso educativo individual y/o grupal de los/as alumnos/as (art. 33).

El panorama educativo actual presenta un pasaje, entre niveles, obligatorio; un nuevo escenario que re-actualiza la necesidad de repensar los procesos de transición y quiebres producidos en el pasaje de un nivel a otro del sistema educativo. Se establece desde las políticas educativas, tanto nacionales como provinciales, un itinerario de acompañamiento de las trayectorias escolares de los alumnos en el Ciclo Básico de la Educación Secundaria.

En este itinerario de acompañamiento hay que tener en cuenta que se introducen dentro de la estructura curricular nuevos espacios destinados a la acción concreta de sostener y acompañar en este primer tramo de grandes cambios vividos por el sujeto de la educación. Sin embargo, en el paso de un nivel a otro no solamente atraviesan cambios los sujetos sino también, el currículum, en este caso dicho cambio se percibe en forma de transición curricular, la cual “apela a los fenómenos más significativos que tienen lugar cuando, por las causas que fuere, los alumnos deben afrontar cambios en las exigencias de un currículum, en partes del mismo, en el tipo de contenidos tratados, en los estilos de enseñanza y de aprendizaje provocados por la variabilidad de centros, de niveles o etapas educativas y de profesores” (Gimeno Sacristán 1997, p. 32).

Al comenzar el nuevo nivel educativo los alumnos tendrán nuevos espacios caracterizados por el desconocimiento de estos simplemente por el carácter novedoso que presentan. En este punto se hace visible la importancia de poder analizar este trayecto de acompañamiento de los alumnos, considerando la relevancia para quien vivencia dicha transición curricular. A partir del estudio podrá contarse con material significativo sobre las continuidades presentes, sin desconocer las posibles discontinuidades y de este modo contribuir a las discusiones sobre la temática.

Según Gimeno Sacristán la continuidad puede plantearse como horizontal o vertical, siendo de interés en este trabajo la última:

“La continuidad horizontal o transversal se refiere a la coherencia entre profesores y entre áreas o asignaturas que los estudiantes cursan simultáneamente en un momento determinado, en un curso. (...)

Por otro lado, está la continuidad que se refiere a la conexión que debe existir entre objetivos, contenidos y exigencias que se van planteando al estudiante a medida que discurre el tiempo de la escolaridad. Una continuidad que debe afectar tanto a cada área o asignatura, a medida en que se va abordando en momentos sucesivos, como a todo el currículum. La continuidad vertical se logra con la combinación de dos principios tenidos como deseables: por un lado, la conveniencia de alguna secuencia entre los contenidos que se imparten y, por otro, la preocupación por la progresión graduada de la experiencia y exigencias del aprendizaje” (1997, p.34)

La continuidad vertical es la que debería poder establecerse entre los espacios curriculares destinados al acompañamiento de los alumnos al ingresar a los primeros años de la Educación Secundaria.

➤ *Breve presentación de los Espacios de Acompañamiento*

Comprender las características de la educación secundaria actual implica reflexión, cambios y decisiones ya sea desde el nivel político como desde la práctica escolar diaria. Al decir de Flavia Terigi (2013) “la extensión de la obligatoriedad escolar en Argentina afronta las limitaciones que supone incorporar nuevos sectores a la escuela secundaria sobre la base de la expansión de un modelo institucional que ha presentado pocas variantes para generar condiciones suficientes para la retención” (p. 27). Atendiendo específicamente a la inclusión en relación a la obligatoriedad, dispuesta por la LEN (2006), ha llevado, en la Provincia de La Pampa, a la creación de diferentes espacios de acompañamiento en el Ciclo Básico de la Educación Secundaria; ya que “la extensión de la obligatoriedad

demanda el desarrollo de espacios formativos concretos que posibiliten fortalecer los procesos de transición, acceso y permanencia de los alumnos” (Material Curricular de Taller de Orientación y Estrategias de Aprendizaje 2009, p. 1).

En 2009 el Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de La Pampa crea para el primer año el “Taller de Orientación y Estrategias de Aprendizaje” [TOyEA], comenzando a implementarse en el ciclo lectivo de 2010. Desde la presentación de este espacio el Material Curricular (Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de La Pampa 2009) afirma que “en la búsqueda de alternativas para lograr un pasaje menos doloroso o carente de información y acompañamiento surge, entre diversas posibilidades, la opción de incluir un espacio formativo que ayude a los alumnos a tener la experiencia del acercamiento a los diversos recursos y herramientas que propone la “cultura escolar”, con la mirada experta del adulto docente.” (p. 1)

Es un espacio que se caracteriza por tener un encuentro semanal con la tutora o coordinadora de curso a cargo del espacio, quien permanece en la institución 15 horas semanales desarrollando diferentes tareas de seguimiento y acompañamiento de los estudiantes.

En 2010, se crea el Espacio de Acompañamiento a las Trayectorias Escolares (EATE) para el segundo año de la educación secundaria, aunque comienza a desarrollarse efectivamente en las escuelas a partir de 2011, y el Acompañamiento a las Trayectorias Escolares (ATE) para el tercer año a implementarse a partir de 2012.

► *Continuidad Vertical en los Espacios de Acompañamiento*

Teniendo en cuenta la definición de estos espacios se intenta establecer la continuidad entre los mismos y discontinuidades también presentes, a partir de los Materiales Curriculares de dichos espacios. “En el marco del proceso de masificación inconclusa de la escuela secundaria argentina, con la sanción de la obligatoriedad en 2006 se abrió la oportunidad histórica de modificar la matriz organizacional del nivel en procura de su universalización” (Terigi 2013, p.40), aunque habiendo quedado bastante intacta es importante afirmar que la organización de la escuela impacta en los estudiantes marcándoles trayectorias escolares esperadas. La misma institución busca acompañar estos trayectos, para “encauzarlos”, utilizando la terminología de Flavia Terigi (2010) explícitamente a partir de los espacios de acompañamiento. Es por ello que resulta importante poder analizar las continuidades entre estos espacios, ya que son a los que se les confiere el sostén del ingreso y la permanencia de los alumnos en el Ciclo Básico.

El análisis toma como principal punto de referencia a los diferentes elementos curriculares en que se organizan los Materiales producidos por el Ministerio Provincial, retomando la relación entre objetivos, contenidos, organización, entre los principales aspectos. Cabe hacer la aclaración de que solamente se utilizan dos Materiales Curriculares, ya que hay uno para TOyEA de 1º año y uno compartido para EATE de 2º y 3º año.

A partir del análisis de los mismos puede observarse que los Materiales Curriculares de ambos espacios mantienen una estructura similar: presentando ciertos componentes como la presentación del espacio, su organización y también saberes y contenidos organizados en ejes y núcleos.

En particular se pueden establecer la existencia de continuidad curricular vertical en los siguientes aspectos:

Con respecto a la presentación y en la fundamentación de ambos espacios, se retoma la reflexión sobre las características de obligatoriedad de la educación secundaria actual y se considera a estos espacios como respuesta desde las políticas educativas para sostener y acompañar el pasaje entre niveles. Es así que el Material Curricular de TOyEA describe que “es función de la escuela buscar los modos de “incluir” a sus alumnos en los espacios del nivel y especialmente en momentos de cambios en el sistema, como el actual. Por ello, se propone la incorporación de un espacio curricular que tiene como propósito –entre otros- enseñar a transitar los diferentes grados de abstracción que requieren los aprendizajes del nivel, a pensar la figura del docente como facilitador y guía para apropiarse de diversas estrategias, poniendo en diálogo la “cultura escolar” con los saberes que “portan” los jóvenes y adolescentes en su experiencia cotidiana” (2009, p.2 – el resaltado entre comillas es del texto). Por su parte, el Material Curricular de EATE expresa que “dentro del marco de la obligatoriedad y

teniendo en cuenta el modelo Institucional de la escuela secundaria, se hace necesario repensar y reflexionar acerca de la construcción de una nueva identidad donde la vinculación que se establece entre docente, alumno y saber debe dar respuestas a las condiciones, expectativas y necesidades del contexto formativo educativo” (2011, p. 6) y que “pensar este espacio formativo de Acompañamiento a las Trayectorias Escolares nos permitirán crear el escenario necesario para comenzar un nuevo recorrido hacia una educación que contribuya a la integración de una escuela justa y equitativa.” (2011, p.7). En las citas previas se puede observar la apuesta que se hace a la inclusión de los alumnos en esta nueva escolaridad.

Siguiendo con otros componentes de los Materiales Curriculares se torna difícil revisar la continuidad entre los objetivos ya que no hay explicitaciones sobre los mismos en ambos. Si bien uno de los objetivos del Ciclo Básico de la Educación Secundaria es “propiciar acciones vinculadas con el acompañamiento y la orientación de los/as alumnos/as en el tramo inicial de la Educación Secundaria a efectos de incluir los recorridos transitados a través del Taller de Orientación y Estrategias de Aprendizaje de 1° Año y del Espacio de Acompañamiento a las Trayectorias Escolares de 2° y 3° año” (Material Curricular EATE 2011, p.9) en el Material Curricular de TOyEA se enuncian unos breves propósitos, mientras que en el de EATE sólo se expresan los objetivos para el Ciclo Básico.

Es posible considerar una clara continuidad en cuanto a la organización interna de estos espacios de acompañamiento, ya que se encuentran estructurados en torno a un eje, llamado proyecto. En TOyEA el proyecto es definido como “una experiencia en la que los alumnos/as participan como agentes de su propia formación, es decir una auto-socio-construcción. Se trata de una articulación de procesos mentales y sociales en los que la construcción del conocimiento se basa en (y sirve como base a) la configuración del sujeto en todas sus dimensiones, y no sólo en el plano cognitivo” (2009, p. 16). Por otro lado en EATE no se define al proyecto pero se expresa la posibilidad de un abordaje transversal mediante la organización de proyectos en tanto eje estructurante del espacio (2011, p. 18).

Esta continuidad en la organización por proyectos se estructuran en núcleos temáticos: para el TOyEA se proponen dos y tres para el EATE. En el espacio propio de primer año los núcleos se basan en los vínculos, la participación e integración escolar (Núcleo 1) por un lado, y las prácticas del lenguaje en el ámbito de estudio (Núcleo 2) por otro. En EATE los núcleos para 2º año se basan en el seguimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Núcleo 1); los vínculos, convivencia en el aula y espacios de participación democrática (Núcleo 2); y por último los mecanismos de comunicación y construcción de redes (Núcleo 3), proponiéndose para este último núcleo temático la posibilidad de desarrollo de proyectos socio-comunitarios. Entre estos se puede encontrar cierta continuidad en el trabajo con contenidos relacionados a los vínculos y a los procesos de aprendizaje.

En relación a la función docente, componente curricular presente para los diferentes espacios curriculares, puede considerarse la presencia de una continuidad. Sin embargo la manera de presentación son disímiles, ya que en TOyEA se enuncian recomendaciones para el docente organizadas a partir del núcleo de trabajo y de diferentes saberes, tales como normas de convivencia, comprensión de consignas orales, habilidades sociales, entre otros; mientras que en EATE simplemente se enuncia un listado de acciones a llevar a cabo, por ejemplo establecer redes de trabajo, acompañar al equipo directivo en el seguimiento de las trayectorias, favorecer modalidades de intervención. Sí se hace referencia en ambos documentos que la acción docente debe constituirse como un nexo entre familia, docentes y directivos para trabajar en pos de una mejor experiencia de aprendizaje para los alumnos.

Respecto a la implementación, aunque desde la manera de nombrarse este elemento podría establecer una discontinuidad ya que hay puntos presentes en ambos documentos. El Material de TOyEA enuncia las características del taller, entre las que se encuentran la posibilidad de organizar proyectos donde se vinculen los contenidos de diferentes espacios curriculares, y se propicien instancias de reflexión, orientación y acompañamiento. La implementación de EATE es un punto descrito en su material Curricular, en el que se expresa que los proyectos escolares elaborados para este espacio “podrán tener distintos tipos de organización: módulo quincenal, talleres, proyectos articulados con otros espacios curriculares, seminarios temáticos intensivos conforme a la Normativa del CFE N°93/09 y la Resolución N°551/10, entre otros formatos. La modalidad elegida responderá a los criterios institucionales donde los equipos directivos tendrán autonomía para decidir sobre la misma.” (2011, p. 4); por lo que se puede concluir que ambos espacios no están definidos en su

implementación prescriptivamente, sino que se deja margen de acción y decisión a las instituciones para definirlos.

Cabe destacar que, curricularmente, hay continuidad vertical entre los espacios de acompañamiento de los primeros años de la Educación Secundaria, ya que, en primer lugar, estos espacios se mantienen en el comienzo de este nuevo nivel. Sin embargo hay que tener en cuenta que si bien desde las instancias ministeriales que definen estos espacios los plantean a modo de itinerario cuya característica principal debería ser la articulación, “las prácticas escolares institucionalizadas están insertas en procesos históricos complejos, donde las formalidades como por ejemplo, el currículo, constituye solo un nivel normativo” (Asprella 2013, p.99), Es decir que, más allá de las posibles continuidades y discontinuidades que puedan establecerse desde lo prescriptivo es importante e interesante comprender que la continuidad genuina debe darse en las prácticas escolares concretas, tal como lo expresa Gimeno Sacristán al decir que “la continuidad curricular en las transiciones, más que en el plano de la planificación general del curriculum, hay que buscarla sobre todo en las culturas que desarrollan centros y profesores, con los apoyos que sean necesarios, porque lo que nos interesa, en definitiva, es la experiencia de los estudiantes” (1997, p.40).

A modo de concluir es importante rescatar que “la norma educativa oficial no se incorpora a la escuela de acuerdo con su formulación explícita original. Es recibida y reinterpretada dentro de un orden institucional existente” (Asprella 2013, p.99) Por lo que puede decirse que es tan necesaria la definición de los diferentes niveles de gobierno de políticas educativas que prescriban y regulen lo que sucede en las instituciones, como también el análisis que las instituciones hagan de estas para poder interpretarlas a la luz de su propia cultura escolar e implementarlas en pos de buenas experiencias educativas.

» *Bibliografía*

- » Asprella, G (2013) La Interpelación de lo cotidiano a las políticas educativas (políticas educativas, reformas y vida escolar cotidiana) En Tello, C. (comp.) “Epistemologías de la Política Educativa: Posicionamientos, perspectivas y enfoques” Mercado de Letras
- » Ley de Educación Nacional 26.206 (2006)
- » Ley de Educación de la provincia de La Pampa (2009)
- » Material Curricular Taller de Orientación y Estrategias de Aprendizaje (2009) Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa.
- » Material Curricular Espacio de Acompañamiento a las Trayectorias Escolares (2011) Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa.
- » Sacristán, G. (1997). La transición a la educación secundaria. Madrid: MORATA.
- » Terigi, F. y otros (2013) La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. Revista del IICE 133.