

ISSN 1995 - 7785

Año 28 | JUN 2019.01

Propuesta Educativa 51

DOSSIER

Emociones y afectos en el mundo educativo

Coordinado por Mariana Nobile

- Michalinos Zembylas
- Megan Watkins
- Marina Becerra
- María Aleu

ENTREVISTA

Graciela Molina



FLACSO
ARGENTINA

EDITORIAL

- 3 ■ El futuro de la educación está presente.

Emociones y afectos en el mundo educativo

- 6 ■ Introducción. Por Mariana Nobile
- 15 ■ Intentos por discernir la compleja imbricación entre emoción y pedagogía: contribuciones del giro afectivo. Por Michalinos Zembylas
- 30 ■ Indagar lo afectivo: sintonizando su impacto en la educación. Por Megan Watkins
- 42 ■ Un cuarto propio: relaciones de género, amor y magisterio en la Argentina de inicios del siglo XX. Por Marina Becerra
- 61 ■ Los vínculos de respeto como producción situada: reflexiones para pensar la educación de jóvenes y adolescentes. Por María Aleu

ENTREVISTA

- 73 ■ 50 años de trayectoria en la producción de estadísticas universitarias. Entrevista a Graciela Molino. Por Nancy Montes

ARTÍCULOS

- 78 ■ La escuela media argentina: el devenir de una crisis. Por Guillermina Tiramonti
- 93 ■ El ingreso a la universidad pública. Disputas en torno a los principios de justicia e igualdad en la prensa gráfica argentina. Por María Paula Pierella y Andrés Santos Sharpe
- 108 ■ Percepciones y reflexiones sobre la escritura de los estudiantes en una universidad en transición. Por Raquel Tarullo y Belisa Martino

Jóvenes Investigadores

- 119 ■ Espacios de intervención y pertenencia de docentes de la UBA en la actualidad. Por Gabriela Lozano Rubello
- 136 ■ La tensión focal-universal en las políticas de inclusión educativa en Uruguay. Análisis de la dimensión curricular desde una perspectiva de justicia. Por Stefania Conde

RESEÑAS**Libros**

- 143 ■ *Las fuerzas del cambio, con creces*, de Michael Fullan. Por Guillermina Tiramonti
- 147 ■ *Intelectuales de la educación y el Estado: maestros, médicos y arquitectos*, de Flavia Fiorucci y Laura Graciela Rodríguez. Por Mariano Emmanuel Stefanelli

Tesis

- 151 ■ *El Programa de Transformación de la Formación Docente en la historia educativa reciente de Argentina*. Por Raúl Piazzentino
- 155 ■ *Distinción social y elitización: prácticas sociales, sociabilidad y estilos de vida de estudiantes de la Universidad de San Andrés*. Por Lucila Dallaglio
-

DIRECCIÓN
Guillermina Tiramonti

COMITÉ DE REDACCIÓN
Silvia Finochio
Sandra Ziegler
Nancy Montes
Andrea Brito

EQUIPO EDITORIAL
Mariela Arroyo
María Emilia di Piero
Victoria Gessaghi
Mariana Nobile
Verónica Tobeña

RESEÑAS Y TRADUCCIONES
Claudio Suasnábar
Universidad Nacional de La Plata

CORRECCIÓN Y EDICIÓN
Juan Mestres

DISEÑO
Crasso & Oregioni

ASISTENTE TÉCNICA
María Consuelo Díez

CONSEJO EDITORIAL

- Alfredo Artilles, *Arizona State University, EEUU.*
- Ricardo Baquero, *Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.*
- Antonio Bolívar Botía, *Universidad de Granada, España.*
- Martín Carnoy, *School of Education, Stanford University, EEUU.*
- Marcelo Caruso, *Humboldt - Universität zu Berlin, Alemania.*
- Ramón Casanova, *Centro de Estudios del Desarrollo de la Universidad Central de Venezuela.*
- Antonio Castorina, *Universidad de Buenos Aires, Argentina.*
- Leandro De Lajonquiere, *Universidade de São Paulo, Brasil.*
- Silvia Duschatzky, *FLACSO Sede Argentina.*
- Justa Ezpeleta, *DIE-CINVESTAV, Instituto Politécnico Nacional, México.*
- Gustavo Fischman, *Arizona State University, EEUU.*
- Claudia Jacinto, *IDES - CONICET, Argentina.*
- Nora Krawczyk, *Faculdade de Educação da Unicamp, Brasil.*
- Bernard Lahire, *École Normale Supérieure de Lettres et Sciences Humaines, Lyon, Francia.*
- Jorge Larrosa, *Universidad de Barcelona, España.*
- Sergio Martinic, *Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.*
- Graciela Morgade, *Universidad de Buenos Aires, Argentina.*
- Mariano Palamidessi, *FLACSO Sede Argentina - IIPE UNESCO - Buenos Aires, Argentina.*
- Miguel Angel Pereyra, *Universidad de Granada, España.*
- Pablo Pineau, *Universidad de Buenos Aires - FLACSO Sede Argentina.*
- Daniel Pinkasz, *FLACSO Sede Argentina.*
- Margarita Poggi, *IIPE-UNESCO, Argentina.*
- Thomas Popkewitz, *University of Wisconsin - Madison, EEUU.*
- Adriana Puiggróss, *APPeAL - Universidad de Buenos Aires, Argentina.*
- Ricardo Rosas, *Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile.*
- Carlos Skliar, *Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina.*
- Emilio Tenti Fanfani, *CONICET - Universidad de Buenos Aires, Argentina.*
- Flavia Terigi, *Universidad de Buenos Aires y UNGS, Argentina.*
- Julia Varela, *Universidad Complutense de Madrid, España.*
- Miriam Warde, *Pontificia Universidade Católica de São Paulo, Brasil.*

El futuro de la educación está presente

El mundo se está reconfigurando desde que se inició la era digital, primero lo hizo paulatinamente y ahora la transformación es vertiginosa. Cada vez que la humanidad ha asistido a un cambio como el que atravesamos, el conjunto de instituciones, prácticas, hábitos, valores y normas que estructuran la vida social comienzan a vaciarse de sentido y, en muchos casos, a perder las funciones para las que fueron creadas.

Al mismo tiempo emergen prácticas, actividades, instituciones, nuevos modos de vivir, de producir, de sentir y de actuar que se abren paso en la red de lo existente y realizan una silenciosa acción de transformación. Llegado un punto, lo nuevo comienza a hacerse presente para todos. Algunos resisten y se defienden, otros se encandilan y otros se suman a la difícil tarea de parir lo que vendrá.

De modo que, en todas las sociedades, pasado, presente y el germen del futuro coexisten en un mismo momento histórico. En cada espacio social los énfasis son diferentes en función de su historia, de los modos en que previamente han procesado momentos semejantes y, por supuesto, de los recursos políticos, económicos y simbólicos que se ponen en juego para mantener el *statu quo* o para impulsar lo emergente.

La educación en la Argentina atraviesa este momento, portando su histórica dificultad para modificar las relaciones de poder del sistema, las estructuras de gestión, las referencias cognitivas y las prácticas institucionales y áulicas que están en la base de la producción y reproducción de la baja calidad del sistema y de la reproducción de la desigualdad.

En contraste con esta permanencia de estructuras y relaciones de poder, en muchas de las jurisdicciones del país se han generado políticas que comprenden a todo el sistema, o experiencias puntuales que se presentan como excepciones de la regla, o políticas graduales que se implementan en algunas instituciones con la voluntad de expandirse al resto, implementando cambios muy profundos que ponen a nuestras escuelas en diálogo con la actual configuración del mundo contemporáneo.

Cada una de estas propuestas tiene una especificidad construida a la luz de las condiciones materiales, políticas y simbólicas de cada una de las jurisdicciones, pero presentan continuidades que vale la pena señalar: instituyen un tiempo del trabajo docente para el trabajo en equipo; otorgan un rol más activo a los alumnos –que dejan de ser pensados como meros consumidores de contenidos– y se los hace participar en la producción de los conocimientos que adquieren; generan redes de escuelas que articulan directivos, docentes, cuerpos técnicos de las jurisdicciones, reconfigurando los ya caducos aparatos de gestión vertical; apelan a la creatividad de docentes y alumnos; hacen presente

las nuevas tecnologías para potenciar la producción y comunicación, y obligan a una activa presencia de los aparatos de gobierno en la provisión de un permanente flujo de incentivos que alimenten el cambio.

El futuro de la educación está en nuestro presente. Claro que es necesario incentivarlo, acompañarlo con los cambios estructurales que le permitan reproducirse en el tiempo, avanzar en una tarea de conquistar el terreno todavía anclado en lo que siempre hemos hecho y, por sobre todo, establecer alianzas de poder que permitan llevar adelante una política que tenga como propósito hacer de la educación la vía de la construcción de la Argentina del futuro.

En el presente de la Argentina hay presencias que muestran que el futuro forma parte de nuestra realidad y que está en nosotros construir a partir de estas emergencias una sociedad en la que finalmente converjan el beneficio del bienestar económico para todos y el disfrute de las ventajas de los nuevos modos de vida.



Dossier



**Emociones y afectos
en el mundo educativo**

Introducción: Emociones y afectos en el mundo educativo

Introduction: Emotions and affects in the educational realm

MARIANA NOBILE*

FLACSO Argentina - CONICET

¿Por qué un dossier sobre emociones?

Quienes se acerquen a la lectura de este dossier, sin dudas, lo harán desde posturas disímiles y, hasta podríamos hipotetizar, antagónicas. Algunos vendrán buscando ciertas “recetas” que permitan hacer un trabajo con las emociones en el aula, sobre todo con aquellas vistas como “negativas”, mientras que otros visitarán estas páginas con una actitud de sospecha, incluso temor por dar lugar a un tema que fomenta la formación de un sujeto que respondería a las necesidades de la economía de mercado. Si bien ambas posturas pecan de ciertas carencias –unas por reforzar ciertas lecturas unidimensionales, otras por tirar por la borda toda una dimensión de la vida social que resulta rica e imprescindible para los propósitos educativos–, las dos resultan comprensibles en un escenario educativo donde cada vez más nos topamos con ofertas que abogan por la inclusión de una “educación emocional” (EE) en las escuelas.

Sin ir más lejos en el espacio y en el tiempo¹, en 2018 tuvieron lugar una serie de instancias de formación continua dirigida a directivos y docentes de la provincia de Buenos Aires centradas en el desarrollo de las habilidades socioemocionales²; el mismo año, se presentó un proyecto de ley para garantizar el derecho de todos los educandos a recibir educación emocional en todos los establecimientos del país, para lo cual debía crearse el “Programa Nacional de Educación Emocional”³ –sin mencionar que ya dos provincias han sancionado una ley de este tipo⁴. Asimismo, el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires plasma en sus diseños curriculares el trabajo en torno a ciertas habilidades socioemocionales, al tiempo que avanza en el diseño de instrumentos para su evaluación⁵.

Los aportes englobados bajo la denominación de EE –a pesar de que en su interior es posible identificar matices– comparten una matriz discursiva que se nutre de la psicología positiva y los desarrollos sobre la inteligencia emocional. Partiendo de un diagnóstico que denuncia la histórica postergación de las emociones por parte de la escuela, estas propuestas depositan en los programas de EE la resolución de una serie de conflictos y problemáticas que hoy en día se suceden en las escuelas. Problemas asociados al aprendizaje, a la convivencia entre pares y con los docentes, problemáticas entendidas como propias de los adolescentes –como el consumo de sustancias, el embarazo adolescente, la violencia, etc.–, todos ellos podrían ser mi-

Cita recomendada: Nobile, M. (2019), “Emociones y afectos en el mundo educativo”, en *Propuesta Educativa*, Año 28, núm. 51, junio 2019, pp. 6 a 14.

tigados por la inclusión de propuestas que apuntan al desarrollo en los estudiantes del autoconocimiento y la autoconciencia de las emociones, la regulación emocional, la autonomía emocional y la empatía.

En este dossier, nos alejamos de este tipo de miradas, las cuales fueron analizadas y criticadas por su invisibilización de dimensiones sociales e institucionales, dejando así de lado el tipo de entramados relacionales en los cuales las emociones y afectos cobran vida. Un análisis detenido de ellas (Nobile, 2017) dejaba al descubierto el foco puesto en que cada individuo trabaje sobre sí mismo, regule sus emociones y conductas, para hacer provecho de ellas y alcanzar el éxito, dejando en la sombra las condiciones institucionales, socioeconómicas y culturales que modelan la emocionalidad de las personas, tanto en general como en los espacios educativos. Algunos autores que abogan por la EE mencionan la vulnerabilidad a la que se ven expuestos los estudiantes, el malestar en las escuelas y las dificultades que encuentran los docentes para realizar su trabajo, pero la respuesta a ello es la necesidad de desarrollar en cada uno competencias emocionales para afrontar las situaciones en las que se está inmerso, sin reponer otros factores que inciden en su configuración. Por último, este tipo de discursos constituyen un *ethos* terapéutico que se lleva bien con el imperativo contemporáneo de “ser uno mismo” que exige de los individuos la responsabilización y la búsqueda del éxito individual, al tiempo que genera nuevas formas de conformismo al promover la adaptabilidad de los sujetos a condiciones de vida atravesadas por procesos de desigualdad social y educativa. Para autores como Abramowski (2018), este tipo de propuestas, que enfatizan la autorregulación y la adaptación, se entroncan claramente con la tradición más conservadora de la educación moral escolar, al tiempo que constituyen respuestas individuales a problemas sociales.

Entonces, ¿cómo considerar las emociones en los espacios educativos para no caer en los atajos de la EE en los que no entran en el horizonte modificar condiciones desiguales existentes? ¿De qué modo concebir y cómo reflexionar sobre los afectos y las emociones? ¿Cuál es su relevancia para la educación, tanto para la investigación socioeducativa como para la pedagogía? ¿Cuál es el propósito de trabajar con las emociones en las escuelas?

El desafío que nos proponemos afrontar con este dossier consiste en generar una reflexión que permita superar las posturas reduccionistas y nos permita asirnos de ciertas herramientas para reflexionar sobre la dimensión emocional y afectiva que atraviesa el ámbito educativo. Es decir, nos interesa proponer una lectura de las emociones en los espacios educativos que desafíe las posturas que ponen el acento en el control y la responsabilidad individual de los estudiantes por el manejo de las emociones, para poner el foco en una dimensión fuertemente condicionada por el tipo de vínculos que se construyen en las instituciones y que resulta relevante para la inclusión social y educativa, para consolidar condiciones que fomenten el desarrollo de proyectos de vida que amplíen los horizontes futuros, que incentiven la creatividad y el aprendizaje, y desafíen la aceptación de posiciones subalternas. No desconocemos que es un tema “resistido” por el mundo académico de la educación, pero el propósito es dar una disputa que permita reponer lo social –relacional– de las emociones y afectos. Para ello, pasaremos revista de modo breve a algunos de los aportes que los estudios sociales acerca de las emociones y afectos han realizado en las últimas décadas.

¿Cómo entender las emociones y afectos? Breve recorrido por los estudios sociales⁶

En los años '70 y '80, la aparición de ciertos estudios pioneros de la sociología y la antropología van dando lugar a cierto "giro emocional" al proponer una reflexión sistemática sobre la dimensión emocional de la vida social, dando inicio a un área de estudios que ya cuenta con cuatro décadas de progresos (Bericat Alastuey, 2016)⁷. Este campo de estudios va a buscar revertir una tradición racionalista imperante que desplazó las emociones al rincón de lo irracional, lo peligroso, lo ingobernable, al tiempo que categorizó a los débiles como "emocionales" –mujeres, niños y clases bajas– construyendo una asociación entre la emoción, la debilidad y la irracionalidad (Lutz, 1986).

Los aportes conceptuales realizados en este campo de estudio parecen establecer ciertos consensos: que las emociones poseen un carácter sociocultural, que son producto de relaciones sociales y que conllevan un componente evaluativo-cognitivo. El énfasis en el carácter sociocultural de las emociones viene a disputar una conceptualización de la emoción cercana al sentido común, que la entiende como algo dado, de carácter individual, impulsivo, fisiológico, que debe ser controlado y regulado (Lutz, 1986; Gould, 2009; entre otros). Tanto desde la antropología, como desde la sociología, se abogó por sacar a la emoción de ese lugar al enfatizar la idea de que las emociones son categorías culturales que median y producen la experiencia afectiva (Barcellos Rezende y Coelho, 2010). Los estudios socioantropológicos marcan que los hombres experimentan afectivamente los acontecimientos de su existencia a través de repertorios culturales diferenciados (Le Breton, 2009). Como tales son construcciones sobre la vida social –no estados que uno posee en su interior– por tanto, están atravesadas por la sociabilidad y el poder. La relativización, la historización así como la contextualización de los discursos emocionales resultaron estrategias de análisis que permitieron desesencializar a las emociones (Lutz y Abu-Lughod, 1990).

Sin negar la presencia del componente biológico, el cual está en estrecha vinculación con la experimentación de sensaciones corporales, se ha enfatizado el componente cognitivo y constructor de las emociones a partir de significados de orden cultural (Hochschild, 1998; Denzin, 2009; Le Breton, 2009). Como señala Illouz,

"...las emociones son significados culturales y relaciones sociales que están muy fusionados, y que es esa estrecha fusión lo que les confiere su carácter enérgico y, por lo tanto, prerreflexivo y a menudo semiconsciente. Las emociones son aspectos profundamente internalizados e irreflexivos de la acción, pero no porque no conlleven suficiente cultura y sociedad, sino porque tienen demasiado de ambas" (2007: 16).

El carácter relacional de las emociones alude no solo a las interacciones que se dan en el micro nivel sino también aquellas que sostenemos con otros objetos del mundo social; es en la interacción social donde se generan y habitan las emociones (Collins, 1990; Scheff, 2000; Hochschild, 2008), por ende, resulta insoslayable el componente político y normativo que las atraviesa para dar cuenta del tipo de emocionalidad que se genera. A esta altura esto parece parte del "sentido común" sociológico, pero no es de extrañar el énfasis puesto a este aspecto luego de años de conceptualizar a las emociones como esas fuerzas internas, meramente individuales, que respondían a impulsos naturales universales codificados genéticamente que hay que domar (Lutz, 1986; Boler, 1999), concepciones que aún se las observa en distintos discursos –incluso en los que enmarcamos dentro de la EE.

Hochschild (1990) afirma que la emoción es ese “sentido” –equivalente a la vista o al olfato– que nos informa acerca de nuestra relación con el mundo. Esto nos lleva a tener en cuenta los procesos de poder, dominación y desigualdad que tienen lugar en las sociedades capitalistas, ya que, más allá de ciertas pretensiones igualitarias, al entrar en interacción con otros, diferentes elementos se ponen en juego que denotan las posiciones desiguales en el espacio social. Las características de las relaciones sociales construidas en la interacción ejercen una influencia decisiva en los tipos de emocionalidad que se configuran.

Por otra parte, se ha puesto un fuerte énfasis en marcar el componente cognitivo, lo cual lleva a que la emoción y la razón dejen de ser vistas como irreconciliables, aportando a la superación de esta dicotomía. Thoits (1989), en su estado del arte en torno a los estudios sociológicos sobre emociones, menciona cuatro elementos que están presentes en las diferentes definiciones relevadas: una evaluación de un estímulo situacional; cambios en las sensaciones corporales; la inhibición o liberación de gestos expresivos; por último, etiquetas culturales que se aplican a esta constelación de elementos presentes. De este modo, al entrar en interacción en un contexto particular uno realiza una evaluación de la situación –no necesariamente consciente– que genera cambios en las sensaciones experimentadas por el sujeto y sobre los cuales uno aplica cierta categoría sociocultural que le permite la comprensión de lo que está sintiendo (Le Breton, 2009; Hochschild, 2008). De este modo, al hablar de una evaluación lúcida de una situación –no siempre consciente–, la mirada se direcciona hacia el componente cognitivo, remarcando que “...*la emoción y los sentimientos también son ingredientes activos de la conducta racional*” (Hochschild, 2008: 116).

En los años 2000, surgen una serie de aportes a los cuales se los conoce como “giro afectivo” o “*affect studies*”, los cuales retoman las teorizaciones filosóficas de Spinoza y Deleuze, que enfatizan la capacidad de los cuerpos de afectar y ser afectados (Massumi, 2010; Gould, 2009). Para estos desarrollos, el afecto es entendido como la intensidad vivenciada corporalmente que encierra una potencialidad y que no es completamente capturable y descriptible en palabras; mientras que la emoción alude a la interpretación que se hace de esas sensaciones corporales, estando modelada por los significados socioculturales (Illouz, 2010). De esta forma podríamos comprender que la intensidad propia del afecto lleva a que uno intente explicar aquello que está sintiendo, traducirlo en palabras y brindarle una forma enunciativa, un *emotive*⁸ en términos de William Reddy (1997). La idea de emoción alude a una forma de conciencia de las sensaciones propias, personales; sensaciones que habitan en el yo, pero que son fenómenos relacionales, por tanto, deben ser entendidas e interpretadas en términos de relaciones sociales (Denzin, 2009).

De esta manera, desde las ciencias sociales se aboga por un tratamiento de las emociones que no las recorte del contexto situacional de emergencia, que indague en la relación de los sujetos con el mundo que los rodea y con el tipo de vínculos que entablan con otros que cohabitan dicho mundo.

Emociones, educación y desigualdades

Recuperar estos aspectos a la hora de hablar de emociones en el ámbito educativo es problematizar su relación con los procesos de producción y reproducción de las desigualdades socioeducativas y el modo en que estos fabrican subjetividades diferentes.

Las emociones nos hablan de nuestra relación con el mundo, de aquellas posturas políticas e ideológicas encarnadas en los actores sociales, de nuestras preocupaciones. Lejos de pensarlas como estados mentales internos e individuales, como disposiciones psicológicas para afrontar el mundo, los aportes de las ciencias sociales nos permiten sostener que están en esas relaciones. Como dice Ahmed (2015), las emociones hacen cosas, alinean a los individuos con ciertas comunidades, por tanto, es preciso indagar cómo funcionan en concreto.

Históricamente, la institución escolar ha jugado un rol importante en los procesos de construcción de subjetividades. La sociología crítica de la educación de los años '70 nos advirtió de los mecanismos que condicionan las trayectorias y experiencias escolares de los sujetos, en función de su origen sociocultural y económico. Aportes más recientes también problematizan el rol de la escuela en la construcción de cierta experiencia emocional que contribuye a la fabricación de las clases sociales (Reay, 2005), mostrando que las personas experimentan las desigualdades a través de sentimientos y emociones particulares –benevolencia, respeto, compasión, orgullo y envidia, desprecio y vergüenza (Sawyer, 2005). De esta manera, en la cotidianeidad de la escuela se van modelando experiencias que habilitan imaginarios desiguales en torno a los mundos futuros posibles para cada estudiante. Si bien en un contexto contemporáneo de profundos cambios la potencia de la escuela a la hora de modelar subjetividades se ve constantemente desafiada, es preciso no minimizar su labor, especialmente cuando se la ha sancionado como el espacio legítimo de inserción social de los jóvenes.

Las experiencias vividas en los entramados relacionales de las instituciones educativas pueden ser interpretadas ya sea como experiencias en las cuales los sujetos se sienten reconocidos, o por el contrario, como experiencias de invisibilidad social, según la expresividad que éstas conlleven. De esta forma, las situaciones concretas vividas van consolidando una *energía emocional* particular que tiene consecuencias a nivel subjetivo. Randall Collins (1990) denomina emociones duraderas a esos tonos o humores subyacentes que permean la vida social, las cuales tienen una relevancia clave en los sentimientos de solidaridad, en el entusiasmo de participar de cierta situación o bien, ser arrastrado por ella. Así para este autor, la energía emocional constituye un producto duradero de la interacción social, es

“...el tipo de energía que acumulamos a partir de una serie de interacciones exitosas con otros. La energía emocional –que es sin duda un componente importante de la sociabilidad– es la confianza en nosotros mismos que adquirimos al haber obtenido repetidamente un sentido de pertenencia a un grupo social” (Illouz, 2010: 272).

De esta forma, un entramado relacional estructurado en relaciones de respeto y reconocimiento mutuo, permite la acumulación de esa energía emocional. En términos de Watkins (2010), reflejan la capacidad del “afecto” de ser acumulado (Watkins, 2010)⁹, de que esa energía no completamente aprehensible por el lenguaje de la emoción habilite la ampliación del horizonte de acción de los sujetos, percibiendo como alcanzables las metas que se van planteando. Emociones y afectos permiten aquí potenciar la sensación de que uno es dueño de su propio destino, pudiendo proyectar su vida, esto es, sostener un proyecto cuya definición está culturalmente influenciada. Es por ello que las formas de interacción así como el tipo de vínculos que se promuevan entre docentes y estudiantes, juegan un rol relevante ya que inciden en la configuración de la experiencia escolar y en la percepción que los estudiantes tienen acerca de su lugar en dicho espacio.

Los artículos incluidos en este dossier nos dan pistas para indagar, reflexionar y problematizar el rol de las emociones y afectos en la educación y en las instituciones escolares, enfatizando en las cualidades de las interacciones y vínculos que se construyen allí.

Michalinos Zembylas en su artículo, en base a aportes del giro afectivo, trata de dilucidar esa relación entre emoción y pedagogía. Por un lado, confronta con los discursos en los que perdura la idea de la emoción como algo natural, interno, ahistórico, ya que niegan el componente político y normativo que delimitan reglas del sentir válidas, abogando por la superación de la dicotomía entre emoción y razón. Por otro lado, critica aquellas posturas que buscan modelar los sentimientos de los estudiantes sin reparar en que la experiencia emocional resulta de las relaciones de poder que allí se entranan. De esta manera propone una revisión de la política de las emociones que prevalece en las escuelas, revisando de modo crítico el historial de las emociones que históricamente han tenido lugar.

El artículo de Megan Watkins, por un lado, nos brinda herramientas en términos metodológicos, al darnos pistas para identificar esos momentos en que ciertos afectos acaparan la atmósfera del aula, de una clase. Por otro lado, resulta de sumo interés el enlace que realiza de la afectividad con la enseñanza y aprendizaje. Lejos de mostrarlos en un afán de alcanzar una regulación tal de las emociones que permita su aprovechamiento en términos de rendimiento académico, en su descripción de situaciones áulicas concretas va mostrando cómo esa dimensión afectiva es producto de un trabajo de enseñanza que demanda tiempo, que se construye en la cotidianidad de la interacción con los alumnos y, especialmente, incide en la predisposición al aprendizaje que desarrollan esos niños. Enmarcados en tradiciones escolares que han escindido el placer y el aprender, aquí vemos cómo la labor docente guarda una potencia de suma riqueza para truncar posturas de desinterés en los alumnos.

Asimismo, postular que la dimensión emocional ha sido negada por la escuela y, por ende, dejada al margen, no termina de ajustarse a la realidad. Una lectura retrospectiva de la bibliografía que aborda el trabajo de disciplinamiento de los cuerpos en las instituciones educativas nos permite vislumbrar el modo en que las sensibilidades eran modeladas por el tipo de relaciones, normas y discursos vigentes en dichas instituciones. Cuando uno interroga la historia saliéndose de la mirada que establece la ausencia de lo afectivo, comienza a resignificar el modo en que las instituciones del sistema educativo establecieron una normatividad específica en torno al sentir y a la expresividad de dicho sentir. Desde una perspectiva propia de la historia cultural, Marina Becerra en su artículo incluido en este dossier muestra cómo las representaciones en torno al amor romántico dan forma al magisterio de nuestro país en un marco de estructuración patriarcal de las relaciones entre los sexos. Así, lo afectivo, y en particular el amor romántico, resulta un eje ordenador de la identidad y de la corporalidad femenina.

Por último, el texto de María Aleu nos muestra los vínculos emocionales de respeto que se tejen en organizaciones educativas creadas con el propósito de fortalecer la relación de los jóvenes y adolescentes con la escuela. Para la autora, el respeto puede ser entendido como un vínculo emocional por medio del cual se expresa reconocimiento recíproco, se garantiza una forma específica de aceptación de sí por los demás que nos confirma en nuestra existencia. Comprender los vínculos de respeto exige necesariamente reconstruir el entramado singular en el que se inscriben y las múltiples relaciones que de esta trama resultan. De esta forma, a lo largo del artículo se muestran cómo se van tejiendo esos vínculos de respeto donde la horizontalidad parece jugar un rol privilegiado, aun-

que la ambigüedad y las jerarquías vistas cada vez más como ilegítimas tensionan esos vínculos.

Cada uno de los aportes aquí reunidos ofrece una puerta de entrada particular a la indagación de las emociones y los afectos en el mundo educativo. Aún quedan pendientes otras entradas que busquen profundizar nuestra comprensión de la dimensión emocional de la vida escolar y abonen a un campo de exploración que todavía tiene mucho por recorrer.

Bibliografía

- Abramowski, A. (2018), "Respiración artificial. Los avances de la educación emocional en la Argentina", en *Bordes. Revista de Política, Derecho y Sociedad*, agosto–octubre 2018. Disponible en: http://revistabordes.com.ar/wp-content/uploads/2018/12/1_Respiracion_artificial.pdf
- Ahmed, S. (2015), *La política cultural de las emociones*, México, Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM.
- Barbalet, J. (1998), *Emotion, Social Theory and Social Structure. A Macrosociological Approach*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Barcellos Rezende, C. y Coelho, M. C. (2010), *Antropologia das emoções*, Río de Janeiro, FGV de Bolso.
- Bericat Alastuey, E. (2000), "La sociología de la emoción y la emoción en la sociología", en *Papers. Revista de Sociología*, núm. 62, pp. 145-176.
- Bericat Alastuey, Eduardo (2016), "The Sociology of Emotions: Four Decades of Progress", en *Current Sociology*, vol. 64, núm. 3, pp. 491-513.
- Boler, M. (1999), *Feeling Power. Emotions and Education*, New York, Routledge.
- Collins, R. (1990), "Stratification, emotional energy, and the transient emotions", en Kemper, Th. (Ed.), *Research Agenda in the Sociology of Emotions*, New York, State University of New York Press.
- Denzin, N.K. (2009) [1984], *On Understanding Emotion*, New Brunswick y Londres, Transaction Publishers.
- Gould, D. (2009), *Moving Politics. Emotion and ACTUP's Fight against AIDS*, Chicago y Londres, The University of Chicago Press.
- Hochschild, A. R. (1990), "Ideology and Emotion Management: A Perspective and Path for Future Research", en Kemper, Th. D. (Ed.), *Research Agendas in the Sociology of Emotions*, New York, State University of New York Press.
- Hochschild, A.R. (1998), "The Sociology of emotions as a way of seeing", en Bendelow, G. y Williams, S. (Ed.), *Emotions in Social Life. Critical Themes and Contemporary Issues*, Londres y Nueva York, Routledge.
- Hochschild, A.R. (2008) [2003], *La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo*, Madrid, Katz.
- Illouz, E. (2007), *Intimididades congeladas. Las emociones en el capitalismo*, Buenos Aires, Katz.
- Illouz, E. (2010), *La salvación del alma moderna. Terapia, emociones y la cultura de la autoayuda*, Buenos Aires, Katz.
- Le Breton, D. (2009), *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Lutz, C. (1986), "Emotion, Thought, and Estrangement: Emotion as a Cultural Category", en *Cultural Anthro-*

pology, vol. 1, núm. 3, pp. 287-309.

- Lutz, C. y Abu-Lughod, L. (Eds) (1990), *Language and the Politics of Emotion*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Massumi, B. (2010), "The Future Birth of the Affective Fact: The Political Ontology of Threat", en Greggs, M. y Seigworth, G. (Ed.), *The Affect Theory Reader*, Durham y Londres, Duke University Press.
- Nobile, M. (2017), "Sobre la 'Educación Emocional': subjetividad y psicologización en la modernidad tardía", en *Digithum*, núm. 20, pp. 22-33.
- Nobile, M. (2018), "Emociones en los procesos educativos: contraponiendo perspectivas", en Felitti, Karina y Andrea Rizzoti (coords.) *Enseñar y aprender en contextos interculturales. Saberes, herramientas y experiencias de educación internacional*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Reay, D. (2005), "Beyond Consciousness?: The Psychic Landscape of Social Class", en *Sociology*, núm. 39, pp. 911-928.
- Reddy, W. (1997), "Against Constructionism: The Historical Ethnography of Emotions", en *Current Anthropology*, vol. 38, núm. 3, pp. 327-351.
- Sawyer, A. (2005), *The Moral Significance of Class*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Scheff, Th. (2000), "Shame and the Social Bond: A Sociological Theory", en *Sociological Theory*, vol. 18, núm. 1, pp. 84-99.
- Thoits, P. (1989), "The Sociology of Emotions", en *Annual Review of Sociology*, vol. 15, pp. 317-342.
- Watkins, M. (2010), "Desiring Recognition, Accumulating Affect", en Gregg, M. y Seigworth, G. (Ed.), *The Affect Theory Reader*, Durham y Londres, Duke University Press.

Documentos jurídicos

- Programa Nacional de Educación Emocional. Proyecto de Ley S-813/18. Disponible en: <http://www.senado.gov.ar/parlamentario/parlamentaria/403283/downloadPdf>

Notas

- ¹ Las propuestas de Educación Emocional distan de ser una moda local. En distintas latitudes es posible identificar propuestas de este tipo, muchas de ellas promovidas desde organismos internacionales.
- ² Ver: <http://abc.gob.ar/redescuelas/clima-escolar-y-educaci%C3%B3n-emocional-un-desaf%C3%ADo-para-las-escuelas-de-la-red>
- ³ Proyecto de Ley S-813/18, presentado por la senadora rionegrina María M. Odarda (RIO – Frente Progresista), con el respaldo del psicólogo sanjuanino Lucas Malaisi, promotor de esta iniciativa.
- ⁴ Las provincias que cuentan con legislación sancionada al respecto son Corrientes (Ley 6398/2016) y Misiones (Ley VI N° 209/2018).
- ⁵ La Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires es la encargada de desarrollar estos instrumentos de evaluación. Ver: <https://www.buenosaires.gob.ar/calidadyequidadeducativa/evaluacion/habilidades-socioemocionales>
- ⁶ En este apartado se retoman fragmentos publicados en Nobile, 2018.
- ⁷ Si bien en los orígenes de las ciencias sociales las pasiones, sentimientos y afectos están presentes en las obras de los autores clásicos, para Bericat (2000) el tratamiento que hacen de ellos en términos teóricos resulta pobre. Entre estas obras y los años '70, pareciera haber un bache temporal que "expulsa" de la sociología a las

emociones como recurso explicativo plausible de ciertos fenómenos sociales (Barbalet, 1998). Los trabajos de Norbert Elias, C. Wright Mills y Erving Goffman constituyen claras excepciones.

- ⁸ Para Reddy (1997), un *"emotive"* es un intento de nombrar un estado afectivo que embarga al sujeto y como tal, le resulta indescifrable. El nombrarlo por medio de un *"emotive"* –una forma de expresión–, no sólo describe ese estado afectivo, sino que lo modela, lo altera.
- ⁹ Watkins (2010) busca poner el foco en la capacidad del afecto de ser acumulado, retenido, en forma de disposiciones que modelan las subjetividades, a partir del mismo proceso pedagógico, en la relación de docentes y alumnos en el marco de una clase presencial. Para la autora, la relación pedagógica involucra un proceso de reconocimiento mutuo a través de transacciones afectivas que en el mismo momento, simultáneamente, puede cultivar el deseo de aprender y el deseo de enseñar. Los momentos de reconocimiento, de este modo, funcionan como una fuerza afectiva. A través de la reiteración de experiencias similares y, por ende, afectos similares, son acumulados en formas que podemos considerar como disposiciones que predisponen a uno a actuar y a reaccionar de modos particulares.



Mariana Nobile es doctora en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina; Magíster en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural, Instituto de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de San Martín; Licenciada en Sociología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas con sede en el Área de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina. Email: mnobile@flacso.org.ar

Intentos por discernir la compleja imbricación entre emoción y pedagogía: contribuciones del giro afectivo¹

Making sense of the complex entanglement between emotion and pedagogy: contributions of the affective turn

MICHALINOS ZEMBYLAS*

Open University of Cyprus

TRADUCCIÓN: CATALINA VYDRA**

Resumen:

El propósito de este trabajo es destacar tres contribuciones recientes del giro afectivo que consisten en: alejarse de la dicotomía entre la emoción y la razón, resaltar la política de la emoción y el afecto, y fortalecer las intersecciones entre lo psíquico y lo social. Si bien estos aportes no son necesariamente paradigmáticos de los estudios académicos sobre el giro afectivo, sí destacan algunas líneas de pensamiento acerca de la teoría de la afectividad en diversos campos de estudio y, por ello, pueden ser esclarecedores en el contexto de las ciencias de la educación. La noción de que la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias pueden beneficiarse teóricamente de los últimos avances en el saber de la afectividad es lo que motiva este trabajo. Aunque no es menos importante la razón por la que se ha ignorado el aspecto emocional y afectivo en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias, este trabajo no se detendrá en esa cuestión, sino que se centrará en las oportunidades que se generan para la pedagogía en general.

Palabras clave: Emoción – Afecto – Pedagogía – Giro afectivo – Política

Abstract:

The purpose of this paper is to highlight three recent contributions of the affective turn: moving beyond the emotion/reason dichotomy; highlighting the politics of emotion and affect; and, strengthening the intersections of the psychic and the social. While these contributions are not necessarily paradigmatic of scholarship in the affective turn, they do highlight some important threads of thinking about affect theory in several fields of study, and thus they can be insightful in the context of science education as well. This discussion is motivated by the notion that science teaching and learning can benefit theoretically from these latest developments of affect theory. Although the question of why science teaching and learning has not paid so much attention to emotion and affect in the past is no less important, this paper will move past this in an effort to focus on the openings that are created for pedagogy in general.

Key Words: Emotion – Affect – Pedagogy – Affective Turn – Politics

Cita recomendada: Zembylas, M. (2019), "Intentos por discernir la compleja imbricación entre emoción y pedagogía: contribuciones del giro afectivo", en *Propuesta Educativa*, Año 28, núm. 51, junio 2019, pp. 15 a 29.

A mi parecer, esta publicación presenta un tema estimulante y, desde luego, postergado. No solo porque, con frecuencia, los docentes de ciencias han tenido una relación “complicada” (¡como mínimo!) con las emociones y el lugar que estas ocupan en el marco de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias, sino porque también me parece interesante que el *giro afectivo* (Clough, 2007) haya tenido una influencia significativa en el pensamiento y los estudios académicos en numerosas áreas, pero no así en las ciencias de la educación. Durante las últimas dos décadas, gracias al giro afectivo, se han encontrado nuevas maneras de establecer las emociones y los afectos como objeto de estudio de las investigaciones académicas en el campo de las humanidades y las ciencias sociales, lo que ha suscitado continuos intentos por repensar la interrelación entre lo psíquico y lo social, y de explorar sus implicancias en varios aspectos de la vida social y política (Cvetkovich, 2012). Dado que siempre he afirmado que en el centro de la pedagogía se encuentra la provocación de la emoción y el afecto (por ej., en Zembylas, 2002, 2013a), me parece valioso considerar cómo algunas ideas sobre el giro afectivo pueden enriquecer nuestros intentos por discernir la compleja imbricación entre la emoción y la pedagogía. Si bien el foco de este artículo no estará puesto en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias en particular, porque hace casi una década que mi trabajo no se centra en las ciencias de la educación, espero que mi intervención pueda ofrecer algunas ideas teóricas que quizás también sean de utilidad para los docentes de ciencias. Esas ideas conceptualizan la emoción en términos psíquicos y *también* sociales, pero no restan valor al objeto de estudio ni a las cuestiones pedagógicas que conllevan.

En particular, el propósito de este trabajo es destacar tres contribuciones recientes del giro afectivo que consisten en: alejarse de la dicotomía entre la emoción y la razón, resaltar la política de la emoción y el afecto, y fortalecer las intersecciones entre lo psíquico y lo social. Si bien estos aportes no son necesariamente paradigmáticos de los estudios académicos sobre el giro afectivo, sí destacan algunas líneas de pensamiento acerca de la teoría de la afectividad en diversos campos de estudio y, por ello, considero que también pueden ser esclarecedores en el contexto de las ciencias de la educación. En este sentido, esas tres contribuciones sirven como punto de partida para reflexionar sobre las conversaciones interdisciplinarias actuales sobre el afecto y la emoción (véase también Rice, 2008). La noción de que la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias pueden beneficiarse teóricamente de los últimos avances en el saber de la afectividad es lo que motiva este trabajo. Aunque no es menos importante la razón por la que se ha ignorado el aspecto emocional y afectivo en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias, no me detendré en esa cuestión, sino que me centraré en las oportunidades que se generan para la pedagogía en general. Mi intención no es crear una genealogía de los vínculos entre la emoción y la pedagogía, ni hacer un análisis detallado de la teoría de la afectividad, sino sugerir algunas ideas fundamentales acerca de la emoción y el afecto que merecen nuestra atención como académicos de la pedagogía, más allá del objeto de estudio al que nos dediquemos.

El giro afectivo

En el campo de las humanidades y las ciencias sociales, el giro afectivo (Clough, 2007) ha desarrollado algunas de las ideas teóricas más innovadoras y productivas de los últimos años, dado que ha combinado teorías sobre la subjetividad y el sometimiento desde el punto de vista psicoanalítico, teorías sobre el cuerpo y la corporalidad, y teorías políticas

y análisis críticos sobre el afecto y la emoción. Aunque se puede distinguir con claridad diferentes abordajes teóricos sobre el giro afectivo (por ejemplo, desde el psicoanálisis, las perspectivas posestructuralistas y las teorías sobre el cuerpo), se ha producido un giro significativo hacia la exploración de las intersecciones entre lo social y lo psíquico, lo cultural y lo inconsciente. Entonces, el giro afectivo marca un cambio en la forma de pensar sobre esas intersecciones y destaca la interrelación de los discursos y las fuerzas sociales y culturales, por un lado, y del cuerpo humano y las emociones y afectos (experimentados a nivel individual, pero en un determinado contexto histórico), por el otro. Esa creciente categoría de investigación académica en el campo de las humanidades y las ciencias sociales ha recibido el nombre de *"estudios críticos de las emociones"* (*critical emotion studies*, Seibel Trainor, 2006), es decir, estudios que exploran *"la relación entre las emociones y el objeto de estudio de una determinada disciplina, que puede abarcar desde la neuroquímica y la formación docente hasta resultados electorales"* (2006: 645).

En el giro afectivo, con frecuencia se aclara una diferencia fundamental entre los conceptos de "afecto" y "emoción" (véase también Zembylas, 2007). Para algunos académicos en particular (por ej., Massumi, 1996), las emociones señalan constructos culturales y procesos conscientes, mientras que los afectos marcan experiencias sensoriales precognitivas, la relación con el entorno y la capacidad general del cuerpo de actuar, involucrarse, resistir y conectar. En general, concuerdo con aquellos académicos que emplean el término "afecto" en un sentido genérico

(por ej., Cvetkovich, 2012). Entonces, podemos considerar el afecto como una categoría que abarca los afectos, las emociones y los sentimientos, e *"incluye impulsos, deseos y sentimientos que se construyen a lo largo de la historia de distintas maneras"* (Cvetkovich, 2012: 4). Los afectos siempre están alojados en las acciones y las prácticas. No son procesos psicológicos o mentales, pero constituyen una parte integral de las actividades prácticas mediante las cuales los cuerpos se relacionan con otros sujetos y objetos (Reckwitz, 2012). Además, se puede definir las emociones desde la dimensión social al igual que desde la psíquica (Braunmühl, 2012). La distinción entre afecto y emoción cobra sentido si permite la introducción de matices en los debates sobre nuestras diferentes afiliaciones y puntos de referencia, así como sus consecuencias. (Hook, 2011). Al mismo tiempo, debemos evitar establecer una nueva dicotomía y tratar de considerar esa distinción como una oportunidad para renovar nuestra teorización acerca de la posibilidad de transformar y cambiar la convergencia entre lo social y lo psíquico.

En efecto, una exploración más profunda de esa imbricación enriquece las herramien-



tas teóricas que utilizamos para comprender las interrelaciones entre la emoción y la pedagogía. La transición desde los paradigmas del constructivismo social hacia teorías psicoanalistas y posestructuralistas inspiradas en Foucault, como aquellas empleadas en estudios poscoloniales (Athanasίου, Hantzaroula y Yannakopoulos, 2008), nos ayuda a reconsiderar el rol del afecto y la emoción en los procesos históricos, culturales, políticos y pedagógicos. Un síntoma de este giro afectivo, como argumentan Athena Athanasίου y otros

“es la transición desde una perspectiva estrictamente constructivista que ve el cuerpo como un sustrato material producto de la inscripción social, hacia una exploración más refinada de la ‘materialización’ del cuerpo, por la que la acción emerge como una fuerza dinámica —cognitiva, psíquica, afectiva y sensual a la vez— de la sorpresa performativa” (2008: 8).

En las próximas secciones del artículo, me centraré en tres contribuciones específicas del giro afectivo que considero importantes para dar un nuevo marco a las estructuras de nuestro estudio teórico sobre las emociones y la pedagogía. Esos aportes consisten en: alejarse de la dicotomía entre la emoción y la razón; resaltar la política de la emoción y el afecto y sus implicancias; y fortalecer las intersecciones entre lo psíquico y lo social.

Alejarse de la dicotomía entre la emoción y la razón

Históricamente, la distinción entre las emociones y la razón tiene su origen en la época de los pensadores griegos (Platón en particular), aunque, de hecho, nunca fue una distinción tan absoluta como muchas veces se la representaba en la literatura. Sin embargo, esa distinción se profundizó mucho más durante el periodo de la Ilustración, en el siglo XVII (en especial, se lo atribuye a Descartes y Kant). En la filosofía occidental de ese periodo, se definía la razón como una facultad libre de emociones. Esa doctrina positivista estableció el surgimiento de la ciencia moderna y estipuló que solo se puede alcanzar la verdad cuando el hombre no está gobernado por la subjetividad y las emociones. Dentro de esa tradición, apareció gradualmente una cierta cantidad de nuevas distinciones entre cuerpo y mente, naturaleza y cultura, público y privado, hombres y mujeres, lo que ubicó las emociones, el cuerpo y otras características relacionadas en el lado perdedor de esa naturaleza dualista del pensamiento moderno.

Durante la segunda mitad del siglo XX, se produjo un cambio gradual en esas características predominantes del pensamiento occidental, lo que comenzó a derribar las estrictas diferencias entre “mente” y “corazón” en diversas disciplinas. Por ejemplo, durante las últimas décadas, los estudios sobre la neurobiología han cuestionado el enfoque binario de la emoción y la razón al demostrar que las emociones son fundamentales para la razón (pienso, por ejemplo, en el trabajo de Antonio Damasio). Dentro de esa perspectiva, la emoción ya no ocupa un lugar apartado y antagónico en el proceso de la cognición humana, sino un puesto integral y de apoyo. Ya no se considera que las emociones dificulten el razonamiento, sino que las emociones y la razón son constitutivas una de la otra. Además, las investigaciones más recientes en las áreas de la antropología, la sociología y los estudios culturales han abordado la emoción como un concepto multidimensional (en otras palabras, que tiene tres dimensiones: cognitiva, sensitiva y activa), cultural y corpóreo, y como una acción y práctica que surge en relaciones de poder. Esa idea implica que las emociones son parte de las relaciones e interacciones entre los seres

humanos en lugar de ser un fenómeno individual e interno. En particular, la académica sobre estudios culturales Sara Ahmed (2004) argumenta que las emociones no son objetos ni estados psicológicos, sino que son *relacionales*. Ella escribe lo siguiente: "A través de las emociones, o de cómo respondemos ante objetos y los otros, se forman superficies o límites: el 'yo' y el 'nosotros' toman forma gracias al contacto con otros, e incluso adoptan la misma" (2004: 10).

Esa noción de relacionalidad destaca que las emociones se entienden (empírica y conceptualmente) según cómo están mediadas y articuladas desde un punto de vista socioespacial, en lugar de considerarlas un estado psicológico subjetivo totalmente interiorizado. Como lo explica Ahmed:

"Las emociones hacen cosas, alinean a los individuos con sus comunidades, o el espacio corporal o social... En lugar de considerar las emociones como disposiciones psicológicas, debemos estudiar, de manera concreta y particular, cómo trabajan para mediar la relación entre lo psíquico y lo social" (2004: 119).

Entonces, es importante aclarar la siguiente idea: argumentar que las emociones deben estar incluidas en la educación, ya sea al desarrollar la inteligencia emocional, enfatizar el manejo emocional o realizar distintos proyectos terapéuticos que se centren en la autoestima, la empatía y el bienestar (Ecclestone y Hayes, 2009), es asumir que las emociones no son una parte inherente a la razón. Cuando se representan las emociones como un complemento aconsejable para los procesos racionales en la educación, esa postura continúa asumiendo que existe una división entre la razón y la emoción. Esa división no reconoce que los sistemas de razonamiento han sido producto de relaciones de poder cultural e históricamente específicas que siempre conllevan una selección de facultades humanas. Las emociones identificadas como aspectos del dominio afectivo, como la confianza, la empatía y la seguridad, también son el producto de las relaciones históricas de poder. La esencialización de esos aspectos afectivos supone que las emociones cultural e históricamente específicas son universales y naturales.

Por ejemplo, tomemos el sentimiento de *comfort*. No tiene una aplicación universal, no hay un criterio satisfactorio que se pueda tomar para asumir que un entorno es seguro, acogedor y cálido tanto para una persona como para otra (por ej., véase Hooks, 1994). Aún más importante, cuando las personas reconocen sus diferencias en todo menos en lo trivial, se puede esperar que esas diferencias se sientan precisamente extrañas, y por eso, incómodas y desconcertantes. En general, las personas que enfrentan injusticias de manera sistemática y a diario reconocen que los sentimientos de confianza y seguridad no son inherentes a la participación, sino privilegios concedidos por las jerarquías existentes. Por lo tanto, no es acertado asumir que la sensación de confort y seguridad sea la base de una comunidad porque esas dimensiones no son ni universales ni naturales.

Precisamente, las emociones son disciplinadas a causa de esa división de la emoción y la razón (Boler, 1999). Esa división es una forma de establecer los términos del debate a través de los cuales se puede pensar y hablar acerca de las emociones. Establecer los términos del debate es determinar lo que las emociones pueden o no pueden hacer (por ej., no expresar enojo, no cuestionar la autoridad, no oponerse a las figuras de poder). El manejo y el control de las emociones es una parte integral del análisis reflexivo sobre el ser (Fendler, 2003). Por ejemplo, se incentiva constantemente a que los docentes y los alumnos reconozcan y trabajen sobre sus emociones, tanto para controlarlas como para

expresarlas, según lo que permita cada situación. Esas reglas emocionales se enseñan a través de diferentes técnicas de regulación emocional en términos de lo que se considera “apropiado” o no (Zembylas, 2005a, 2011b).

Como consecuencia, debería habilitarse un escrutinio crítico de los límites de las emociones que se consideran apropiadas (o no), lo que nos permitiría hacernos las siguientes preguntas: ¿debemos ignorar que esos discursos y prácticas en la educación crean ciertas exclusiones e inclusiones para poder elaborar un argumento acerca de la inteligencia y la seguridad emocional?; ¿a expensas de quién se desarrollan esos discursos y prácticas?; ¿cuáles son las consecuencias concretas de la normalización, en especial en contextos donde las personas sufren injusticias sociales graves? Lo que quiero proponer es alejarnos de la dicotomía entre la emoción y la razón para hacer un análisis que contemple cómo se puede controlar u ofrecer resistencia a través de las emociones. Entonces, esta tarea conlleva un cuestionamiento constante de la relación entre la emoción y el poder, así como sus implicancias en los macro y microniveles de la educación.

Además, la literatura que sugiere que debería haber un giro hacia las emociones en la educación es igual de problemática porque, una vez más, niega la capacidad de criticar las relaciones de poder que han dado forma a lo que se puede considerar como “emoción”. Cuando lo racional se separa de lo no racional de una manera tan esencialista (ahistórica), la actual construcción de lo que es racional pareciera ser eterna, verdadera, natural, monolítica y, sobre todo, inalterable. Esa naturalización apoya y reafirma la existencia de jerarquías de poder y el *statu quo* de estereotipos acerca del rol que tienen las emociones en la educación y la difusión ingenua de modelos de manejo como el de la inteligencia emocional. Sin embargo, cuando se investiga el material histórico sobre la racionalidad, se vuelve evidente que lo racional y lo emocional han tenido muchos significados diferentes a lo largo de la historia. Y, quizás aún más importante, cuando se desnaturaliza la dicotomía, la racionalidad pierde su monolítica posición privilegiada, y surgen de inmediato otras formas posibles de pensar.

Ambas tareas, es decir, el cuestionamiento de las reglas emocionales y la desnaturalización de las culturas terapéuticas en la educación, hacen su aporte a lo que llamo “análisis crítico del historial emocional” (*critical histories of emotions*). El análisis del historial emocional es un estudio que reconoce, critica e interrumpe las formas en las que se perciben las emociones. El análisis del historial emocional es una investigación crítica que evoca las emociones en un sentido histórico y, por ello, no ubica las emociones en un individuo o una personalidad, sino en un sujeto moldeado por los discursos e ideologías predominantes. Ese análisis crítico nos ayuda a ver cómo el poder y sus estrategias intervienen en las interacciones de la vida cotidiana de manera sutil y, muchas veces, invisibles, pero aun así logran conformar un terreno de control, dificultad y resistencia sociales. Los análisis críticos y las pedagogías que los promueven tienen algo importante que ofrecer aquí, precisamente porque afirman que esas cuestiones deben ocupar un lugar central en la práctica educativa. Por lo tanto, la tarea principal no es enseñarles a los jóvenes cómo deben sentirse, sino permitirles entender por qué sienten determinadas emociones en un contexto social y político en particular; por qué, quizás, no se supone que se sientan de otra manera; y cómo imaginar de manera crítica otras condiciones en las que podrían darse alternativas muy diferentes (Amsler, 2011).

Resaltar la política de la emoción y el afecto

Mis estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias (por ej., Zembylas, 2004a, 2004b, 2005b) se centraban en descifrar el rol de la emoción en la pedagogía al explorar cómo los aspectos sociales, políticos y culturales se entrelazan con la experiencia de la emoción en el currículo, la enseñanza y el aprendizaje. He criticado la “sobredependencia” en los aspectos “psíquicos” en detrimento de “lo social”. Por ello, mi trabajo tenía como objetivo examinar los discursos, las instituciones y las “tecnologías” del currículo y la pedagogía que constituyen la emoción y el afecto, y cómo las formaciones culturales (incluida la ciencia) modifican y, a su vez, son modificadas por ciertos “regímenes emocionales”. Además, he sugerido que el predominio de los discursos científicos, biomédicos y psicológicos sobre la emoción en la educación, y la demonización de la emoción en la investigación crítica urdieron con cuidado la ausencia del afecto como una intensidad y fuerza política. Así como la formación en las ciencias necesitaba límites definidos y reglas apropiadas sobre la racionalidad para lidiar con elementos no científicos, los discursos sobre las emociones en la educación tuvieron la misma necesidad, dado que sus características fundamentales reproducen la necesidad de límites y reglas. A través de omisiones minuciosamente creadas sobre las implicancias políticas de las respuestas emocionales a la injusticia social y la desigualdad, uno podía observar que la ausencia fabricada de la política de las emociones era esencial para alcanzar un pensamiento “crítico” y “científico” que fuera puro e inalterado. Esa situación se complicó aún más porque se acostumbraba a creer que ignorar la política de las emociones era una prueba de la “objetividad”.

En los últimos años, los académicos que se dedican al estudio crítico de las emociones han desafiado el antagonismo convencional entre la emoción y la razón, o entre lo psíquico y lo social, y han resaltado los vínculos complejos entre el poder, la emoción, el afecto y la subjetividad. Por ejemplo, Ahmed (2004) utiliza el término “economías afectivas”, y Leela Gandhi (2006) propone la noción de “comunidades afectivas” para describir cómo las emociones unen a los sujetos en colectividades, y así teorizar sobre el significado de la socialidad de las emociones y los afectos en términos de cambios históricos y configuración del poder. Estas investigaciones nos muestran que lo que se siente “no es un producto interno ni tampoco una imposición de estructuras ideológicas externas” (Rice, 2008: 205), sino que estos nuevos académicos plantean que no se puede pensar a los afectos y las emociones como algo externo a las complejidades, reconfiguraciones y rearticulaciones del poder, la historia y la política (Athanasiou y otros, 2008). Estos académicos se cuestionan lo siguiente: ¿cómo pueden el afecto y la emoción crear nuevos tipos de sujetos y nuevas relaciones y encuentros entre esos sujetos en contextos de injusticia global?; ¿qué nuevos espacios pedagógicos o posibilidades de conocimiento, acción y políticas se pueden generar a partir de esas relaciones y encuentros?

El tema de la “política de las emociones” en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje pone el foco en la conexión entre las prácticas emocionales, la sociabilidad, los cuerpos y el poder. Prestar atención a la política de las emociones en este contexto significa analizar y cuestionar las normas culturales e históricas sobre las emociones, dependiendo de qué emociones se trate, cómo se expresan, quién logra expresarlas y bajo qué circunstancias. En este sentido, he argumentado que siempre hay un factor “político” en el que se ven envueltos los docentes y los alumnos al relacionarse emocionalmente en un aula, porque las relaciones de poder son inevitables. Siempre hay normas sobre las emociones que se inmiscuyen en la epistemología y pedagogía de un objeto de es-

tudio, en discursos sobre las emociones y expresiones de las emociones en el aula. En mis trabajos de los últimos años, he intentado mostrar cómo las relaciones de poder se abren paso en articulaciones y movimientos específicos de las emociones que producen nuevas conexiones corpóreas y afectivas (Zembylas, 2011a, 2012, 2013b). La formación de determinadas economías afectivas en el aula, por ejemplo, sugiere que las emociones no residen dentro de los individuos, sino que circulan en las relaciones de diferencia. Dicho argumento cuestiona claramente la suposición de que las emociones son un fenómeno individual y privado, y apoya la postura de que las emociones y los afectos son políticos, en el sentido de que el poder es un aspecto inextricable de la forma en la que los cuer-

pos se aproximan, se mueven y viven. Las economías afectivas pueden establecer, afirmar, subvertir o fortalecer las diferencias de poder. Por lo tanto, es importante destacar que las emociones y los afectos tienen un rol político importante porque permiten que se produzca una oposición crítica a los regímenes emocionales hegemónicos.

Entonces, para la práctica pedagógica, la política de las emociones implica que las pedagogías en el contexto de cualquier objeto de estudio son, inevitablemente, "pedagogías de la emoción". Por ejemplo, carecer o rechazar el deseo de empoderarse y oponerse a algunos regímenes de conocimiento en el aula demuestra el elevado nivel de generalización que alcanzaron las pedagogías predominantes acerca del afecto y las emociones en las escuelas y la sociedad. Es decir, algunas escuelas, ámbitos de trabajo y dis-

discursos y prácticas sociales funcionan de maneras que sostienen esas formas y efectos a través de los cuales se percibe y experimenta la hegemonía. Esas pedagogías predominantes del afecto y la emoción tienen un claro rol estructural en la constitución de subjetividades y en la justificación del sometimiento (Worsham, 2001). Lo que se sugiere aquí es que se debe desmitificar la retórica de la pedagogía sobre el afecto y se deben analizar, en mayor profundidad, las complejidades del conocimiento emocional en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje. Como destaca Lynn Worsham, sin una revisión fundamental de nuestra forma de pensar los aspectos emocionales del conocimiento y sus consecuencias, el notable potencial de la pedagogía para reconstituir las conexiones emocionales de los alumnos y sus docentes puede estar en riesgo, por más que tengamos las mejores intenciones. Esta tarea requiere una constante reconsideración de los nuevos recursos pedagógicos para mejorar el potencial de las pedagogías, como las



pedagogías críticas de la emoción (Zembylas, 2013a).

Por lo tanto, sostengo que la parte de “desmitificar” la retórica de la pedagogía crítica del afecto ahonda en la comprensión de las implicancias cuando los alumnos y los docentes experimentan emociones fuertes como vergüenza, culpa, resentimiento, nostalgia o pena. Eso requiere una comprensión de los matices de las consecuencias que trae la carga emocional que los alumnos colocan en su inversión afectiva en determinadas ideologías, en especial cuando el deseo de empoderamiento y humanización aparece rechazado o deteriorado. Una comprensión de los matices de la retórica de la pedagogía crítica sobre el afecto y sus implicancias conlleva dos cosas importantes: en primer lugar, el reconocimiento de que el trabajo de las pedagogías de la emoción que predominan en la sociedad y las escuelas ha tenido un importante impacto negativo en la lucha afectiva por empoderarse y resistir (Worsham, 2001). Si no se logra comprender cómo el vínculo emocional de los alumnos está muy relacionado con circunstancias epistemológicas, culturales e históricas y condiciones materiales, se debilitarán las intervenciones pedagógicas de los docentes.

En segundo lugar, como agrega Worsham (2001), existen diversas manifestaciones emocionales de la pérdida del poder y la falta de resistencia, como el aburrimiento, la apatía, el resentimiento, el odio, el enojo, la nostalgia, la tristeza, la pena, la vergüenza, la culpa y la humillación, y también diferentes formas en las que esas emociones se organizan y se practican en las diferentes razas, clases y géneros. Una forma de pedagogía crítica que no comprende sus propias limitaciones en los discursos y prácticas complejas de la emoción que se encuentran en situaciones postraumáticas tiene menos probabilidades de reconocer que las emociones son un aspecto esencial de la lucha política para lograr un cambio. Por consiguiente, no puede darse por sentado que el deseo de empoderamiento y resistencia es un “recurso natural” de la pedagogía crítica (Amsler, 2011). En cambio, las tensiones afectivas que circundan el tema del empoderamiento y la resistencia deben estar en el centro de la pedagogía crítica.

Fortalecer las intersecciones entre lo psíquico y lo social

Finalmente, otro tema fundamental que se resalta en los últimos estudios sobre el giro afectivo es la importancia de buscar continuamente nuevas formas de fortalecer la manera en que los elementos psíquicos de la relacionalidad convergen con las reglas y convenciones históricas, culturales, sociales y políticas. Por ejemplo, eso significa que, en lugar de debatir si una persona está totalmente convencida de su ideología racista o nacionalista o si le fueron impuestas, como suele decir Jenny Rice (2008), podemos pensar los afectos y las emociones como intersecciones del lenguaje, deseo, poder, cuerpos, estructuras sociales, subjetividad, materialidad y trauma. Para profundizar esta idea, Derek Hook (2011) da un ejemplo que merece la pena citar:

“En mi discurso, puedo expresar ideas antirracistas y tolerantes hacia la multiculturalidad. Puedo sentirme realmente comprometido con esos valores (identificarme con valores del yo ideal en un nivel imaginario) y, sin embargo, puedo experimentar algunas reacciones afectivas y corporales tensas al encontrarme físicamente cerca de ciertas personas. Esas respuestas afectivas están condicionadas por un horizonte simbólico, por un trasfondo (prerreflexivo) de valores, significados y roles históricos y otras designaciones simbólicas similares. La fuerza afectiva no se limita al plano exterior. Aunque excede la “gentrifica-

ción" de las normas discursivas predominantes y elude la mediación simbólica, se mantiene dentro de un marco imaginario y simbólico, en un ámbito de intentos en desarrollo (si es que fracasan) para domesticar sus características potencialmente excesivas y traumáticas con significado e "identidad", y con un lugar y valor simbólicos." (2011: 111).

Como señalan Athanasiou y otros (2008), y reiteran Patricia Clough (2007), Hook (2011) y otros, la transición de un paradigma unilateral (por ej., el constructivismo social duro) hacia teorías críticas sociales y políticas, y *también* hacia teorías psicoanalíticas es, epistemológica y ontológicamente, esencial en el giro afectivo. Entonces, el giro hacia lo afectivo señala un dinamismo que reconoce las cuestiones corporales y su interrelación con las políticas económicas. Esa puede ser la contribución más estimulante y perdurable del giro afectivo (Clough, 2007), la cual tiene profundas implicancias en nuestros intentos por elaborar teorías acerca de la emoción y la pedagogía en el futuro y por aplicar algunas de las intervenciones y argumentos de la teoría de la afectividad en nuestro pensamiento.

Judith Butler (2004a, 2004b, 2009) es una de esas académicas que nos incitan a reconsiderar el desafío que presentan los elementos psíquicos para lograr una posible transformación ética y política, y viceversa (véase Zembylas, 2009, 2014). En los últimos años, Butler se ha dedicado más al estudio de las emociones y la afectividad, por lo que ha hecho contribuciones útiles para unir las perspectivas sociopolíticas y psicoanalíticas. El trabajo de Butler permite que se den inicios productivos y se exploren cierres para reconsiderar la emoción y el afecto desde una perspectiva psicosocial, y, a su vez, explorar la potencial promesa de esta renovada teoría de alcanzar una transformación ética y política.

En particular, el análisis de Butler sobre el afecto psicosocial representa un recurso importante para que redirijamos nuestra atención a las normas sociales y políticas que están presentes en nuestra vida cotidiana y, en especial, veamos cómo se perciben corporalmente esas normas y hábitos. Por ende, pueden surgir nuevas percepciones y cuestionamientos, como: ¿cuáles son las dificultades psicosociales que restringen las posibilidades de los alumnos de "convertirse en otro" (Butler, 2004b: 173) luego de pasar por situaciones sociales, políticas e históricas difíciles?; ¿qué implicaría tomar en cuenta de manera eficiente las construcciones sociales/culturales/políticas de emociones inconscientes y no verbalizadas (por ej., resentimiento, vergüenza), y qué se necesitaría para desestabilizar el orden psicosocial hegemónico de esa imbricación?; ¿cómo pueden organizar los docentes la pedagogía y el currículo para alejar a los alumnos de una disonancia afectiva y guiarlos hacia una solidaridad afectiva, sin acabar restaurando sentimientos vacíos de empatía, pena y sentimentalismos?

Para infundir esas posibilidades de transformación en la pedagogía, Jonathan Jansen (2009) sostiene que los docentes necesitan reconocer que el aula es un lugar muy dividido *"donde los antecedentes de enfrentamientos y las experiencias hostiles están encarnados en el conocimiento indirecto (y a veces directo) en el mismo espacio pedagógico, lo que crea desafíos muy complejos para los docentes"* (2009: 258). Los docentes y los alumnos están implicados en las narrativas sociales, políticas y psíquicas de un mundo muy problemático y desigual. Por ello, el conocimiento que tienen les demanda que se involucren de manera crítica con ese conocimiento y sus consecuencias psíquicas, sociales y políticas. Jansen agrega lo siguiente:

"No solo las narrativas principales del currículo oficial, ni las ideologías dominantes del estado de las investigaciones, ni los intereses capitalistas de la industria de los libros de

texto están en juego en un aula crítica. Las personas que allí se encuentran, los cuerpos del aula son los que tienen en su interior el conocimiento que deben emplear, interrumpir y transformar.” (2009: 258).

Esos cuerpos y el conocimiento problemático que llevan, dado que está insertado en las estructuras e ideologías sociales, constituyen el punto de partida para llegar a un abordaje que combine elementos psíquicos y sociopolíticos. Nuestro abordaje pedagógico necesita dar un paso más y debe tener cuidado y prestar atención a las crecientes complejidades que ese conocimiento problemático agrega a los ya incómodos espacios de aprendizaje en el aula. Así como Dina Georgis y R. M. Kennedy (2009) propusieron una pedagogía psicoanalítica de las emociones como método para expandir los límites de la crítica racional objetiva, Jansen (2009) sugiere, de manera similar, una pedagogía crítica que expanda los límites de la teoría y la pedagogía crítica social. Como señala Worsham (2001), es importante cuestionar constantemente si la pedagogía crítica o la antirracista y la teoría crítica de la raza podrían contribuir (de manera involuntaria) a mantener las estructuras hegemónicas sobre la clase social, la raza y el género al ignorar las complejas implicancias afectivas de la transformación y al intentar cambiar el conocimiento racional de los alumnos mediante un reemplazo de la fe por la razón, y de las creencias por el conocimiento.

En definitiva, con el giro afectivo se deja de: privilegiar los elementos psíquicos y sociopolíticos de la emoción para comenzar a explorar la cambiante interacción de lo político, lo cultural y lo psíquico; de presumir que existe una dicotomía entre una “interrealidad” esencializada del sujeto y un individuo determinado en su totalidad por los aspectos sociales (o biológicos) para relacionarse con la complejidad de los cambios que constituyen lo social, lo cultural y lo político, que circulan por los cuerpos y las subjetividades, pero que no se los puede reducir a un individuo, tanto en lo personal como en lo psicológico; y de centrarse en las economías de producción y consumo para explorar las economías del afecto en el dominio del control biopolítico (véase Athanasiou y otros, 2008; Clough, 2007). Esas contribuciones del giro afectivo también nos permiten teorizar si lo psíquico y lo social están interrelacionados, y abrir nuevos caminos para un análisis más poderoso de la transformación en contextos pedagógicos.

Conclusión: ¿qué beneficios de la teoría de la afectividad pueden obtener los estudios de la pedagogía?

Rice (2008) señala que los académicos de distintas disciplinas y áreas de estudio han comenzado a incorporar la teoría de la afectividad en sus cuestionamientos y temas de interés. Los estudios pedagógicos también pueden beneficiarse de los desarrollos en el giro afectivo. Será interesante explorar cómo los estudios pedagógicos tomarán en consideración los desarrollos en esta corriente al abordar sus diferentes objetos de estudio. Me gustaría concluir este trabajo resaltando dos formas en las que el giro afectivo puede beneficiar a los estudios pedagógicos.

En primer lugar, el giro afectivo tiene un impacto significativo en cómo conceptualizamos la relación entre la esfera privada y la pública en la comprensión de la pedagogía. Un creciente interés en el rol de los afectos y las emociones en términos psicoanalíticos, históricos, sociales y políticos nos facilita explorar distintas cuestiones, por ejemplo: cómo las emociones y los afectos modifican y, a la vez, son modificados por determina-

das políticas educativas y prácticas pedagógicas en distintos escenarios; la producción de ciertos regímenes emocionales y sus consecuencias; la política del afecto inspiradas por los críticos de lo “normal” y las consecuencias en la historia psíquica y corporal y la memoria cultural de la educación. Esas cuestiones expanden los límites del pensamiento acerca del significado de la pedagogía en el contexto de múltiples temporalidades y cambios históricos en las relaciones de poder locales y globales, procesos (pos)coloniales, discursos (pos)nacionales y arreglos biopolíticos (véase Athanasiou y otros, 2008). Las herramientas teóricas de distintos abordajes sobre el giro afectivo enriquecen nuestro entendimiento de las posibilidades que tienen ciertas pedagogías que funcionan como encuentros y prácticas transformadoras.

En segundo lugar, el giro afectivo formula nuevas preguntas acerca de la pedagogía y sus capacidades para transformar: ¿cómo puede la exploración del currículo y la pedagogía convertirse en un escenario estratégico para una transformación ética y política que preste atención a los elementos corpóreos y articulados no verbalmente, y a normas culturales que se perciben de manera corporal?; ¿cómo puede una pedagogía crear posibilidades que resignifiquen la vida emocional en formas que revisen y agiten continuamente los vínculos afectivos con determinados cuerpos, discursos y prácticas?; ¿cómo pueden las biopolíticas emerger como características esenciales de la pedagogía durante el desarrollo de individuos y comunidades modernos, imaginados gracias a la normatividad de los vínculos emocionales y solidificados a través del poder emocional y la fuerza “performativa” del trabajo de la identidad? Esas preguntas y muchas otras ayudan a los académicos de la educación a explorar las múltiples complejidades de la imbricación entre emoción y pedagogía, mientras buscan las posibilidades transformativas que emergen de esa interrelación.

En definitiva, las teorías sobre el afecto incentivan a los docentes a complicar nuestras ideas sobre la pedagogía. En particular, en este artículo, he presentado cómo las conexiones entre la psiquis y los aspectos sociopolíticos de la enseñanza y el aprendizaje sitúan la conceptualización de la pedagogía en un marco completamente nuevo. En especial, si nuestro objetivo como docentes es cultivar las herramientas y las posibilidades de los encuentros transformadores de los alumnos mediante la emoción, entonces necesitamos adoptar un análisis de la emoción de amplio espectro que no priorice elementos (sociopolíticos e históricos) psíquicos ni estructurales. Debemos encontrar formas de evitar que un lado se vea más beneficiado que el otro, para así crear espacios pedagógicos en los que se tome en consideración cada aspecto de la enseñanza y el aprendizaje, y se los examine con cuidado para que los alumnos puedan resolver las complejidades e incertidumbres que presentan el poder entender y relacionarnos con la vida emocional de otros.

En resumen, en este artículo he esbozado algunas ideas de lo que los académicos de los estudios pedagógicos podrían obtener del giro afectivo. Lo que he sugerido es la importancia de reconocer que el giro afectivo mejora nuestro vocabulario para teorizar acerca de las complejidades psicosociales que el trabajo pedagógico presenta a los docentes y alumnos. El intento de teorizar sobre la pedagogía en las repercusiones del giro afectivo puede invocar los dilemas que se esperan resolver a través de esa teoría. Sin embargo, queda sin responder la pregunta sobre qué podemos aprender realmente de la pedagogía en esta espiral sin fin de “*sometimiento y subjetivación, resignificación y subversión, y poder y placer*” (Athanasiou y otros, 2008: 14). Una contribución importante del giro afectivo es, precisamente, ese compromi-

so persistente por no responder esa pregunta de una vez por todas.

En conclusión, las implicancias de este análisis conllevan hacer lugar para una comprensión de la pedagogía con más matices, un proceso que puede darse gracias a “una pedagogía de desempeño estratégico, en la que los docentes trabajan para posicionarse tácticamente como conducto de las respuestas afectivas de sus alumnos” (Lindquist, 2004: 189).

Para la práctica pedagógica, eso significa que todas las pedagogías son, en su esencia, pedagogías de las emociones que están inevitablemente involucradas en la forma en la que el conocimiento funciona, tanto como un promotor de la transformación, como una manera de estructurar la emoción y el afecto en un determinado contexto social y político. Esa interpretación requiere una constante reconsideración de los nuevos recursos teóricos para mejorar el potencial de la pedagogía. Las ciencias de la educación son un campo que puede beneficiarse de la reflexión sobre la manera en la que esos nuevos recursos teóricos redefinen el potencial pedagógico de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias porque “tocan” la vida de individuos para que no solo se vuelvan más apasionados, sino también más justos y críticos a través de la ciencia.

Bibliografía

- Ahmed, S. (2004), *The cultural politics of emotion*, Edimburgo, Edinburgh University Press.
- Amsler, S. (2011), “From ‘therapeutic’ to political education: The centrality of affective sensibility in critical pedagogy”, en *Critical Studies in Education*, 52(1), pp. 47–63. doi:10.1080/17508487.2011.536512.
- Athanasiou, A., Hantzaroula, P. y Yannakopoulos, K. (2008), “Towards a new epistemology: The ‘affective turn’”, en *Historein*, 8, pp. 5–16.
- Boler, M. (1999), *Feeling power: Emotions in education*, Nueva York, Routledge.
- Braunmühl, C. (2012), “Theorizing emotions with Judith Butler: Within and beyond the courtroom”, en *Rethinking History*, 16(2), pp. 221–240. doi:10.1080/13642529.2012.681192.
- Butler, J. (2004a), *Precarious life: The powers of mourning and violence*, Londres, Verso.
- Butler, J. (2004b), *Undoing gender*, Nueva York y Londres, Routledge.
- Butler, J. (2009), *Frames of war: When life is grievable*, Londre, Verso.
- Clough, P. (2007), “Introducción”, en Clough, P. y Halley, J. (Eds.), *The affective turn: Theorizing the social* (pp. 1–33), Durham, Duke University Press.
- Cvetkovich, A. (2012), *Depression: A public feeling*, Durham, Duke University Press. doi:10.1215/9780822391852.
- Ecclestone, K. y Hayes, D. (2009), *The dangerous rise of therapeutic education*, Abingdon, Routledge.
- Fendler, L. (2003), “Teacher reflection in a hall of mirrors: Historical influences and political reverberations”, en *Educational Researcher*, 32(3), pp. 16–25. doi:10.3102/0013189X032003016.
- Gandhi, L. (2006), *Affective communities: Anticolonial thought, fin-de-siècle radicalism, and the politics of friendship*, Durham, Carolina del Norte, Duke University Press.
- Georgis, D. y Kennedy, R. M. (2009), “Touched by injury: Toward an educational theory of anti-racist humanism”, en *Ethics and Education*, 4(1), pp. 19–30. doi:10.1080/17449640902860663.
- Hook, D. (2011), “Psychoanalytic contributions to the political analysis of affect and identification”, en *Ethnicities*, 11(1), pp. 107–115. doi:10.1177/1468796810388703.
- Hooks, B. (1994), *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*, Nueva York, Routledge.
- Jansen, J. (2009), *Knowledge in the blood: Confronting race and the apartheid past*, Stanford, Stanford University Press.

- Lindquist, J. (2004), "Class affects, classroom affectations: Working through the paradoxes of strategic empathy", en *College English*, 67(2), pp. 187–209. doi:10.2307/4140717.
- Massumi, B. (1996), "The autonomy of affect", en Patton, P. (Ed.), *Deleuze: A critical reader*, Oxford, Blackwell.
- Reckwitz, A. (2012), "Affective spaces: A praxeological outlook", en *Rethinking History*, 16(2), pp. 241–258. doi:10.1080/13642529.2012.681193.
- Rice, J. (2008), "The new "new": Making a case for critical affect studies", en *Quarterly Journal of Speech*, 94(2), pp. 200–212. doi:10.1080/00335630801975434.
- Seibel Trainor, J. (2006), "From identity to emotion: Frameworks for understandings, and teaching against, anticritical sentiments in the classroom", en *Journal of Advanced Composition*, 26(3–4), pp. 643–655.
- Worsham, L. (2001), "Going postal: Pedagogic violence and the schooling of emotion", en H. Giroux y K. Myrissides (Eds.), *Beyond the corporate university*, Nueva York, Rowman & Littlefield.
- Zembylas, M. (2002), "Constructing genealogies of teachers' emotions in science teaching", en *Journal of Research in Science Teaching*, 39, pp. 79–103. doi:10.1002/tea.10010.
- Zembylas, M. (2004a), "Young children's emotional practices while engaged in long-term science investigations", en *Journal of Research in Science Teaching*, 41, pp. 693–719. doi:10.1002/tea.20023.
- Zembylas, M. (2004b), "Emotion metaphors and emotional labor in science teaching", en *Science Education*, 55, pp. 301–324. doi:10.1002/sce.10116.
- Zembylas, M. (2005a), *Teaching with emotion: A postmodern enactment*, Greenwich, Information Age.
- Zembylas, M. (2005b), "Three perspectives on linking the cognitive and the emotional in science learning: Conceptual change, socio-constructivism and poststructuralism", en *Studies in Science Education*, 41, pp. 91–116. doi:10.1080/03057260508560215.
- Zembylas, M. (2007), *Five pedagogies, a thousand possibilities: Struggling for hope and transformation in education*, Rotterdam, Sense.
- Zembylas, M. (2009), "Making sense of traumatic events: Towards a politics of aporetic mourning in educational theory and pedagogy", en *Educational Theory*, 59(1), pp. 85–104. doi:10.1111/j.1741-5446.2009.00308.x.
- Zembylas, M. (2011a), "Investigating the emotional geographies of exclusion in a multicultural school", en *Emotion, Space and Society*, 4, pp. 151–159. doi:10.1016/j.emospa.2010.03.003.
- Zembylas, M. (2011b), "Teaching and teacher emotions: A post-structural perspective" en C. Day y J. C.-K. Lee (Eds.), *New understandings of teachers' work: Emotions and educational change*, Dordrecht, Springer. doi:10.1007/978-94-007-0545-6_3.
- Zembylas, M. (2012), "Transnationalism, migration and emotions: Implications for education", en *Globalisation, Societies and Education*, 10(2), pp. 163–179. doi:10.1080/14767724.2012.647403.
- Zembylas, M. (2013a), "Critical pedagogy and emotion: Working through troubled knowledge in post-traumatic societies", en *Critical Studies in Education*, 54(2), pp. 176–189. doi:10.1080/17508487.2012.743468.
- Zembylas, M. (2013b), "Mobilizing 'implicit activism' in schools through practices of critical emotional reflexivity", en *Teaching Education*, 24(1), pp. 84–96. doi:10.1080/10476210.2012.704508.
- Zembylas, M. (2014), "Theorizing 'difficult knowledge' in the aftermath of the 'affective turn': Implications for curriculum and pedagogy in handling traumatic representations", en *Curriculum Inquiry*, 44(3), pp. 390–412. doi:10.1111/curi.12051.

Notas

- ¹ La versión original en inglés fue publicada en *Cultural Studies of Science Education* issue3/2016, DOI 10.1007/s11422-014-9623-y. Este artículo toma y expande las ideas de los siguientes trabajos: "Theorizing 'difficult knowledge' in the aftermath of the 'affective turn': implications for curriculum and pedagogy in handling traumatic representations" en *Curriculum Inquiry* (2014); *Reinstating or disrupting the dichotomy of reason/emotion in higher education? A historicized approach*. El autor fue invitado a participar de la ponencia principal de la Higher Education Close-Up Conference 6, de la Universidad de Rhodes, Grahamstown, Sudáfrica (12 de julio de 2012).

Agradecemos al Prof. Zembylas por permitirnos traducir su artículo al español.



Michalinos Zembylas es Profesor Asociado de Teoría de la Educación y Estudios Curriculares, Open University of Cyprus. E-mail: m.zembylas@ouc.ac.cy

Catalina Vydra. Traductora técnico-científica y literaria en lengua inglesa, Instituto Lenguas Vivas. E-mail: catalina.vydra@gmail.com

Indagar lo afectivo: sintonizando su impacto en la educación¹

Gauging the affective: becoming attuned to its impact in education

MEGAN WATKINS*

University of Western Sydney

TRADUCCIÓN: MARIANA NOBILE**

Resumen:

El afecto es un fenómeno muy escurridizo. Es difícil precisar, no sólo en términos de definición –si se trata de una emoción, un sentimiento, un poco de ambos o de ninguno–, sino también como un objeto de investigación. ¿Cómo es posible capturar, describir y analizar algo que está fuera de la representación? Basándose en una interpretación spinozeana del afecto y en la noción de Stern del “momento presente”, este trabajo examina cómo los investigadores pueden sintonizar las dimensiones afectivas de la educación. En particular, considera cómo ciertos momentos pueden ser capturados a través de una lente etnográfica –por medio de observaciones o entrevistas–, y pueden hacerse tangibles para revelar de manera amplia aspectos de la práctica educativa y, a veces, de las relaciones sociales en general.

Palabras clave: Afecto – Pedagogía – Spinoza – Emoción – Enseñanza – Aprendizaje – Espacialidad – Temporalidad

Abstract:

Affect is very much an elusive phenomenon. It is difficult to pin down, not only in definitional terms as to whether it is an emotion, a feeling, a bit of both or neither, but as an object of research. How is it that something outside representation can be captured, described and analyzed? Drawing on a Spinozan interpretation of affect and Stern's notion of the 'present moment', this chapter examines how researchers can become attuned to the affective dimensions of education. In particular, it considers how certain moments can be captured through an ethnographic lens as observational or interview data and made tangible to reveal much about educational practice and, at times, social relations more broadly.

Keywords: Affect – Pedagogy – Spinoza – Emotion – Teaching – Learning – Spatiality – Temporality

El objetivo de este artículo es considerar las formas en que el afecto guía y es guiado por la práctica y los valiosos conocimientos que se obtienen cuando uno está en sintonía con su impacto. Aquí, en tanto objeto de investigación, examino cómo lo afectivo puede ser concebido como dato, cómo, dentro de la investigación sociocultural, puede ser reconocido, registrado y analizado para arrojar luz sobre la práctica humana. Por supuesto, esto es relevante para la práctica en general, pero mi preocupación particular aquí es la educación. En primer lugar, revisito algunos trabajos anteriores para pensar más específicamente sobre esta noción de lo afectivo como dato en ejemplos de lo que yo llamo “afecto pedagógico” (Watkins, 2006), noción que surgió en el proceso de investigar la relación entre enseñanza y aprendizaje, para luego examinar un ejemplo más reciente donde el afecto surgió inesperadamente como un objeto de investigación. En cada uno de estos casos se da prominencia a las dimensiones temporales y espaciales del afecto; debido a que, en momentos particulares en el tiempo y en el espacio, el afecto se intensifica, es registrado como significativo y, por tanto, exigen atención. A partir de la interpretación de Spinoza acerca del afecto y de la noción de Stern de “el momento presente”, estos momentos –capturados a través de una lente etnográfica por medio de observaciones o entrevistas– se hacen tangibles; fragmentos de experiencia que revelan mucho sobre la práctica educativa y, a veces, sobre las relaciones sociales en general.

Lo afectivo como categoría, confusión en los términos

Si bien puede ser *de rigueur* sustantivar adjetivos dentro de la teoría sociocultural –“lo social”, “lo global”– hacerlo sirve a un propósito útil. El término se convierte en una categoría descriptiva generalizada que capta una serie de fenómenos que ni el sustantivo ni la forma adjetival parecen ser capaces de mostrar. Esta es la razón por la cual uso la categoría de “lo afectivo” aquí, ya que la intención es considerar una amplia gama de experiencias afectivas. Mientras que el afecto puede registrarse a nivel individual, se puede manifestar en varias escalas, incluso a nivel global.

Dada la velocidad y el alcance de las comunicaciones globales y las redes sociales, los actos de terrorismo, los levantamientos políticos, los eventos deportivos internacionales e incluso los matrimonios de celebridades parecen provocar oleadas de sentimientos que envuelven al globo, lo que lleva a Kenway y Fahy (2011) a acuñar el término “emoscape” –el cual se suma a las categorías de flujos globales de Appadurai–, para describir este tipo de fenómenos. Tal término debe mucho a la noción de Raymond Williams “estructuras de sentimiento” que, de manera similar, pretende capturar tal incidencia generalizada y sincrónica de resonancia afectiva, aunque en el caso de Williams es más sostenida, constitutiva de un tiempo y lugar en particular; una cultura tal como es sentida (Williams, 1977). Estas respuestas afectivas, por supuesto, pueden ser mucho más localizadas. Dada la dinámica de un determinado tiempo y lugar y las relaciones entre los presentes, los espacios se impregnan de afecto, el cual a su vez influye en el comportamiento y en el flujo de las relaciones dentro de ese espacio. El afecto, por lo tanto, no es un fenómeno meramente individual; tiene una valencia social y tiene múltiples escalas. El afecto circula, impactando sobre y en los cuerpos, dejando huellas y, si se repite y se mantiene, puede acumularse convirtiéndose en constitutivo de la subjetividad individual (Watkins 2010). Tal perspectiva está alineada con la de Spinoza, en la que el afecto se entiende como fuerza (*affectus*) y capacidad (*affectio*), lo que pone de relieve su cualidad transitiva –un paso entre– que puede tener un efecto residual (véase la dis-

cusión de Deleuze sobre la noción de afecto de Spinoza, 1988: 49). A nivel individual, este residuo puede concebirse de varias maneras. Desde una perspectiva sociológica, Bourdieu (1990) teorizó la noción de *habitus* para explicar cómo las prácticas sedimentan en el cuerpo como tendencias disposicionales que guían la práctica. Aunque nunca en su obra aparece en primer plano, esto puede entenderse como un proceso afectivo. Como él mismo explica, “*el niño incorpora lo social en forma de afectos*” (Bourdieu, 2000: 167), un proceso que continúa a lo largo de toda la vida. La práctica, como tal, es afectiva.

En su interpretación del afecto, Wetherell (2012) utiliza el término “práctica afectiva”, pero

no está claro qué es lo que pretende con ello. Aunque ella escribe que “*nos involucramos en prácticas afectivas todo el tiempo*” (Wetherell, 2012: 78), tal categoría sugiere que sólo una parte de la práctica es afectiva en lugar de toda. Parte de la confusión con este término surge de la explicación de Wetherell de que “*la práctica afectiva se centra en lo emocional tal como aparece en la vida social*” (2012: 4). En este deslizamiento entre afecto y emoción, el primero asume un significado muy diferente a lo que se pretende aquí donde el afecto y la emoción, aunque relacionados, siguen siendo distintos: el primero como un fenómeno predominantemente corporal que puede o no recibir atención consciente como emoción. En cierto sentido, este punto de vista parece promover una forma de dualismo mente/cuerpo, pero en realidad es lo contrario. En línea con el paralelismo psicofísico de Spinoza, la mente y



el cuerpo son formas de una única sustancia, por lo que la emoción puede entenderse como la expresión consciente del afecto corporal, o más precisamente, de la *affectio*. Esta distinción, que no es evidente en la explicación de Wetherell de la “práctica afectiva”, es importante porque, como se argumenta aquí, la emoción es algo de lo que estamos al tanto, pero no es necesariamente el caso del afecto. Además, como *affectus*, posee una cualidad transitiva crucial para comprender la dimensión afectiva de la práctica, lo que la emoción, alojada en el cuerpo, no hace. A pesar de esta diferencia en el uso de la terminología, está claro que lo que cae bajo el paraguas de “lo afectivo” es crucial para entender la naturaleza de la práctica humana y la subjetividad, añadiendo una profundidad ontológica que a menudo falta en muchas perspectivas socio-estructurales.

La psicología también tiene mucho que ofrecer en este sentido, con Tomkins (2008) proporcionando otra perspectiva sobre lo que he caracterizado como residuo afectivo. Utili-

za el término “guión”, que parece funcionar de manera similar al *habitus* en el sentido de que se aprenden respuestas afectivas a partir de un compromiso repetido en el mundo; una memoria encarnada de la experiencia sentida que proporciona una especie de plantilla para saber cómo responder a las experiencias futuras. Tomkins (2008) caracteriza estas respuestas en términos de nueve afectos innatos, cada uno de los cuales opera como una especie de continuo que va niveles bajos a altos de reacción, como interés-excitación y humillación-vergüenza. La idea de que los afectos son innatos y pueden ser categorizados como tipos universales no encaja cómodamente dentro de un marco sociológico. Wetherell (2012), por ejemplo, desafía el trabajo de Tomkins en este sentido, pero su crítica resulta inapropiada. A pesar de considerar los afectos como innatos, Tomkins los veía como algo socialmente condicionado; potenciales biológicos que son modelados a través del compromiso social, su universalidad es simplemente vista como amplias categorías que se conjugan con variaciones socioculturales. Wetherell, sin embargo, no está convencida con el enfoque de Tomkins en relación con los afectos categóricos y argumenta que tal visión pierde el flujo variable de la experiencia afectiva. Este es un punto válido. El afecto no aparece simplemente como picos significativos, sino que funciona como un zumbido constante, lo que Stern denomina “afectos de la vitalidad” (*vitality affects*), que se intercalan con momentos más significativos que, de una forma u otra, provocan la categorización a medida que parecen ajustarse al tipo. Son estos picos los que generalmente se convierten en el centro de la investigación –momentos de importancia que requieren interpretación– aunque no son simplemente respuestas individuales las que merecen atención, sino el contexto en el que se producen, las diversas relaciones dentro de un tiempo y espacio particular que juntas provocan una respuesta afectiva. Es por esta razón que la amplia categoría de “lo afectivo” es útil ya que puede operar a varias escalas e intensidades y es inclusiva tanto de lo humano como de lo no humano, ya que, en línea con la noción spinoziana de afecto, se centra en las relaciones y su impacto.

Investigar lo afectivo, momentos significativos

En la investigación de lo afectivo a menudo son momentos particulares los que captan la atención del investigador. Para Stern (2004: 6), estos momentos son característicos de la vida misma. Este autor toma prestada de los griegos la distinción entre *cronos*, o tiempo lineal, y *kairos*, momentos particulares en el tiempo. Esto último es importante en el sentido de que, “*es la aparición de un nuevo estado de cosas y ocurre en un momento de conciencia. Tiene sus propias fronteras y escapa o trasciende el paso del tiempo lineal*” (Stern, 2004: 7). El interés de Stern en el *kairos* le permite desarrollar lo que él llama “el momento presente”, como una herramienta dentro de la psicoterapia para ayudar a los pacientes a mapear los contornos afectivos de los momentos de cualquier día. Estos son períodos de corta duración –no más de tres o cuatro segundos– en los que los momentos de conciencia pueden proporcionar una visión reveladora. Pero, por supuesto, como explica Stern, estos momentos presentes nunca permanecen en el presente, de ahí la atracción del *kairos*, que proporciona una “densidad temporal” del que el presente, como *cronos*, está despojado (2004: 25).

Tal perspectiva del tiempo es útil para un etnógrafo que intenta registrar e interpretar lo afectivo a través de la observación o en los comentarios de un entrevistado. En este último caso, el “momento presente” puede remitir a un momento de alejamiento temporal

si se trata del recuerdo de una experiencia pasada del entrevistado que sirve como dato afectivo, aunque la reiteración de la narración en sí o el intercambio entre el entrevistado y el entrevistador también pueden estar impregnados de afecto. De hecho, lo discursivo es en sí mismo importante aquí, ya sea porque forme parte del momento presente o simplemente por estar involucrado en su reconstrucción. Este es un punto que Stern plantea al ponderar la diferencia entre un momento vivido y su posterior relato (2004: 8). *Kairos*, sin embargo, permite este “paréntesis” de tiempo y un examen más detallado de los factores que podrían contribuir a un momento de intensidad afectiva.

A la vez que son momentos en el tiempo, tales instancias también ocurren dentro de espacios particulares. Los espacios mismos exudan afectos. Pueden tener un ambiente que es palpable o poseer afectos de baja intensidad de los cuales quizás no seamos conscientes. Los grados de luz y oscuridad, la temperatura, el olor, el color y la ubicación de los objetos se combinan e impactan en los cuerpos con efectos variables, al igual que la copresencia de los cuerpos en el espacio, su número, posición y proximidad. Sin embargo, en lugar de ser simplemente una constelación de relaciones físicas, éstas deben ser entendidas como social y culturalmente constituidas (Massey, 2005), donde lo afectivo proporciona los medios a través de los cuales se transmiten las diferencias de poder. Hasta cierto punto, Foucault (1977) capta este proceso en su noción de disciplina, pero es lo afectivo -como *affectus*- lo que permite que la disciplina deje su huella sobre y en los cuerpos. Cada uno de estos factores requiere consideración en la investigación de lo afectivo, al igual que aquellas relaciones entre individuos que pueden o no estar acompañadas por el lenguaje; con las palabras mismas y los patrones de discurso que tienen sus propios contornos afectivos. Son estas relaciones las que Goffman (1983) caracteriza como un “orden de la interacción”, favoreciendo un microanálisis de la interacción cuerpo a cuerpo y cara a cara como técnica para explicar lo social. En estas minucias de las relaciones, Goffman explora cómo lo social puede quedar al descubierto, con la influencia de las estructuras sociales, no tanto para determinar estas relaciones sino más bien para actuar como una especie de “acoplamiento laxo”, restringiendo las opciones dentro de un intercambio. Estos patrones de interacción están entrelazados con los afectos, cambios momentáneos de vitalidad que incitan a los individuos a responder de varias maneras, ellos mismos productos de sus propios repertorios afectivos adquiridos socialmente.

Momentos de afecto pedagógico

El argumento anterior es relevante en la investigación de lo afectivo en cualquier contexto, pero el enfoque aquí se centra en la educación y, en particular, en la escolarización. Las escuelas desbordan de afectos, su arquitectura y diseño producen espacialidades que reflejan las tradiciones y el *ethos* educativo de una escuela (Kraftl y Adey, 2008). Si bien forman parte de este contexto escolar más amplio, las aulas tienen su propio ambiente y espacialidad como resultado de su interioridad específica y de las interrelaciones de quienes están presentes, especialmente entre el profesor y los alumnos, y los propios alumnos (Watkins, 2007). Este ha sido un enfoque de mi investigación al indagar la noción de afecto pedagógico; las maneras en que las diferentes prácticas pedagógicas poseen diferentes afectos que a su vez afectan el aprendizaje. Mi trabajo en esta área, sin embargo, no comenzó con el afecto. Me interesaba saber cómo los estudiantes muestran diferentes disciplinas para aprender. Hay quienes se dedican fácilmente a su trabajo y participan activamente en el aprendizaje y otros que tienen grandes dificultades para

concentrarse y trabajar de forma independiente. Hay varias razones para estas diferencias, muchas de las cuales se relacionan con factores ajenos a la escuela –clase, género, etnia, edad, etc.– y todas ellas tienen sus propios afectos/efectos pedagógicos.

Mi interés particular se centró en la manera en que los modos de enseñar de un maestro contribuyen a generar estas diferentes disposiciones respecto del aprendizaje, especialmente en los alumnos de los primeros años de la escuela primaria. Inicialmente, me llamó la atención los cuerpos de los alumnos, lo que los alumnos con aptitudes diferentes y la clase en su conjunto hacían, junto con aquello que hacía el profesor. Observé una serie de clases tomando nota de modo detallado acerca de la organización del espacio pedagógico, lo que incluía: el diseño del aula, su ambiente y el uso del espacio; el régimen del aula teniendo en cuenta los niveles de ruido, el movimiento, la disposición de los bancos, la postura de los alumnos y la presencia del profesor; la aplicación del plan de estudios, incluyendo el modo pedagógico en el que se impartían las clases –ya fueran éstas dirigidas por el profesor o que implicaran un aprendizaje grupal o independiente, o una combinación de estas formas, además del contenido y la duración de las clases (Watkins, 2012). Estas notas se complementaron con grabaciones de audio de cada clase, lo que me permitió comprobar los intercambios y transcribir las notas. Este enfoque produjo una gran cantidad de datos, pero en este proceso cercano de análisis observacional el cual prestó atención a los cuerpos y a la dinámica espacial de cada aula, fueron las interrelaciones entre el profesor y los alumnos las que resultaron especialmente conmovedoras con ciertos momentos que me alertaron de las dimensiones afectivas de estas relaciones y de cómo ellas mismas constituían datos.

El primero de estos momentos ocurrió en un aula con 30 alumnos de entre 10 y 11 años. La mayoría de los estudiantes de la clase procedían de un entorno lingüístico distinto al inglés (LBOTE²), que predominantemente hablaban mandarín y varios idiomas indios, con un número mucho menor de alumnos provenientes de entornos angloparlantes. Todos fueron considerados alumnos de alto rendimiento en una clase para estudiantes destacados de una escuela primaria estatal situada en un suburbio de clase media de Sydney, Australia. A pesar de que los estudiantes lograron ingresar a esta clase, Merilee, su maestra, sintió que la escritura de sus estudiantes no tenía un alto nivel ya que para ingresar a ella los estudiantes habían sorteado con éxito una serie de exámenes de opción múltiple que no evaluaban la escritura. Merilee, por lo tanto, tenía muchas ganas de abordar este problema a través de un enfoque altamente andamiado que conllevaba una considerable dirección del profesor. La mayoría de las lecciones incluyeron una gran cantidad de explicaciones de Merilee, seguidas de preguntas y discusiones en clase mientras los estudiantes aplicaban esta técnica a su propia escritura. Hubo una gran sintonía entre Merilee y los estudiantes y la clase funcionó como una unidad de apoyo bien direccionada. Me di cuenta de esto durante una lección en particular, cuando Merilee había encargado a los estudiantes la tarea de escribir la descripción de un pirata. No se trataba de una actividad aislada, sino que formaba parte de un módulo de estudio en el que los alumnos tuvieron que leer *La isla del tesoro* y otras novelas de piratas y estuvieron trabajando para escribir su propia narrativa sobre el tema. La descripción era parte de este trabajo, que había sido precedido por varias lecciones sobre diferentes técnicas literarias. Antes de que los estudiantes comenzaran sus descripciones, Merilee volvió sobre estas técnicas pidiéndoles ejemplos. Luego, les asignó tiempo para escribir su propia descripción estimulados por los ejemplos que repasaron juntos. Cuando terminaron, les pidió a varios estudiantes que leyeran sus descripciones en voz alta. El primero en ha-

cerlo fue un niño llamado Adrián que produjo un pasaje maravillosamente descriptivo y, después de leerlo en voz alta, fue aplaudido espontáneamente por sus compañeros. En respuesta, Adrián sonreía radiante. Fue un momento emocionante, no sólo para Adrián, sino para todos los presentes que juntos disfrutaron de su éxito.

Como observadora experimenté una emoción similar, atrapada en la alegría del momento y consciente de que algo significativo había sucedido. El exceso de afecto era palpable. La habitación estaba alborozada. Aunque de corta duración, este momento tuvo un efecto duradero; es una situación que he revivido varias veces. Para mí fue un momento de conciencia, de que algo efímero hecho tangible podía ser objeto de una investigación que, capturado en el tiempo como *kairos*, permitía un conocimiento particular. Me hizo tomar conciencia de las relaciones pedagógicas entre el profesor y el alumno y los alumnos en su conjunto, y de una especie de tejido conectivo, una interafectividad que fluye y refluye en el interior del aula. Los picos de esta naturaleza podrían entenderse en términos de los afectos categóricos de Tomkins –aquí como interés-excitación–, pero tales afectos operan en tándem con los de menor intensidad. Estos están modulados por la forma de enseñar del profesor, que despertó hábilmente el interés y el deseo de aprender que los estudiantes encarnaban en masa, impulsados por un compromiso corporativo en el aprendizaje. La habilidad, por supuesto, estaba en el andamiaje implementado por Merilee, las innumerables actividades y refuerzos que lo precedieron constituyeron afectos de menor intensidad, aunque no menos conmovedores, ya que, en su acumulación, no sólo proporcionaron la base para el éxito de Adrián, sino el reconocimiento espontáneo de sus esfuerzos basado en la capacidad de sus compañeros de clase para apreciar la habilidad de su respuesta. Este momento particular permitió un compromiso más profundo con lo que había ocurrido. Stern utiliza una frase de William Blake –“*ver un mundo en un grano de arena*”– para captar el significado de esos momentos, la experiencia pasada que los produce y las capas de significado que connotan. Al analizar este incidente, entré en sintonía con el afecto, las formas en que se incrusta en las rutinas de la clase y cómo, a través de su acumulación, los estudiantes pueden adquirir una disciplina para aprender.

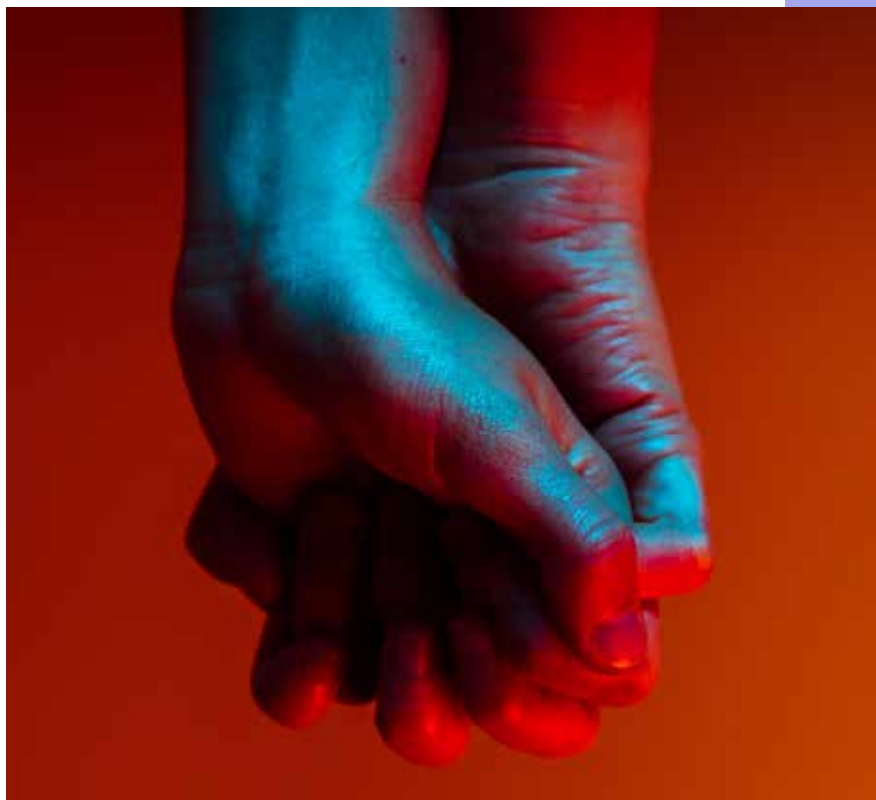
Sin embargo, los afectos transmitidos por los modos de enseñar de un profesor, y que los estudiantes encarnan, pueden no ser tan positivos y habilitantes como era evidente en el aula de Merilee. En muchas de las otras clases que observé en este estudio, los afectos pedagógicos de la práctica de los profesores eran mucho menos empoderantes. Sus rutinas, con sus propios afectos específicos, a menudo reforzaban malos hábitos de aprendizaje. Esta comprensión no se obtuvo a partir de un momento particular, como el de la clase de Merilee, sino a través de una observación minuciosa que comparaba la práctica diaria y el ambiente de varios espacios pedagógicos a los que contribuyeron la decoración del aula, la disposición de los bancos y el régimen general dentro de una sala. Cada aula parecía poseer una “sensación” diferente, algunas organizadas en torno al aprendizaje, otras caóticas y sin dirección o aburridas y rutinarias. Por supuesto, los ritmos afectivos de cada curso varían a lo largo de un día, pero al mapear sus patrones surgieron ciertas tendencias en las que cada uno asumió un registro afectivo particular que los propios estudiantes encarnaban, lo que influyó en sus disposiciones para aprender.

Mientras que lo afectivo puede ser registrado a través de la observación de varios elementos constitutivos de un espacio a lo largo del tiempo –y en momentos particulares–, también los datos de las entrevistas pueden producir valiosas percepciones. En las discusiones con los profesores sobre su práctica, sus relatos no sólo revelaron cómo afecta la

pedagogía a sus alumnos, sino también las formas en que las respuestas de los alumnos rebotan en ellos, lo que sugiere la existencia de flujos afectivos dentro del aula y una compleja red de relaciones mediada por el afecto. Un ejemplo de ello fue evidente en la descripción que una maestra llamada Nerida dio de una clase con su grupo de alumnos de 8-9 años de edad en otra escuela primaria de clase media. Nerida participó en un estudio que examinó diferentes subjetividades docentes y cómo los maestros conciben su papel dentro del aula. Dado el predominio de la práctica de la enseñanza progresista dentro de los sistemas occidentales de escolarización (Kalantzis y Cope, 1993), que pone en primer plano el aprendizaje de los estudiantes y enmarca la enseñanza como una facilitación, el estudio trató de indagar hasta qué punto los profesores se identificaban con este enfoque y cómo afectaba su práctica. Mientras Nerida estaba deseosa de restar importancia a su papel en el aula, sus relatos sobre su enseñanza parecían sugerir lo contrario, destacando su capacidad para inspirar a sus alumnos e involucrarlos en el aprendizaje y el impacto que esto, a su vez, tenía en su deseo de enseñar.

Hablando de una clase que había tenido lugar el día de la entrevista, Nerida contó cómo todo su curso estaba participando en la escritura de un poema. Los estudiantes contribuyeron con sus propias palabras descriptivas mientras construían el texto en conjunto, pero esto fue orquestado por Nerida, quien lo explicó de esta manera:

"Bueno, lo hicimos bastante divertido. Como si estuviera pasando de uno a otro, caminando entre ellos y les dijera: 'De acuerdo, ¿cuál es otra palabra descriptiva de esto?', y entonces todos ellos me gritaban alegres mientras yo los escribía en la pizarra..." (Watkins, 2010: 282).



Luego ella continuó describiendo el impacto que tuvo hacer esto en ella y en la clase:

"Pienso que tienes el mismo sentimiento que los niños porque están entusiasmados con una actividad en particular, o con una experiencia en particular y piensas "¡Oh! Estás emocionado por ellos porque lo que querías que aprendieran es lo que realmente están aprendiendo... Sí... Y entonces lo hicieron y fue como si pudieras ver las caras de los niños. Ya sé que es como el cliché, pero se notaba que estaban tan metidos en la actividad" (Watkins, 2010: 282).

El relato de Nerida documenta una especie de sintonía afectiva dentro de la clase, excitación generada no sólo por la naturaleza divertida de la actividad, sino también por la

capacidad que tiene cada estudiante de participar, la cual resulta de numerosas lecciones previas realizadas sobre el tema. Nerida explicó que había pasado *“todo el año machacando con eso”*. Sus esfuerzos en la enseñanza del lenguaje descriptivo habían sido recompensados con el hecho de que tanto Nerida como sus alumnos sintieran los afectos/efectos: la alegría de Nerida por los logros de sus alumnos y el reconocimiento de los propios alumnos de sus esfuerzos y del placer de su maestra; lo que Nerida describe como *“el mismo sentimiento”*.

La dimensión afectiva de la enseñanza se reveló no sólo en los comentarios de los profesores, sino también en sus respuestas afectivas durante las entrevistas. En algunos casos, los maestros lloraron al contar momentos particulares de su carrera docente (Watkins, 2011). Estas lágrimas parecían ser automáticas, una respuesta corporal que el relato había evocado. Tal ocurrencia no se limitó a este estudio sobre el deseo de enseñar, sino que fue evidente en otros dos estudios, en los que participaron profesionales que discutieron su práctica. Llegué a considerar las lágrimas en sí como datos, pero esto planteó problemas tanto metodológicos como éticos.

Cada una de estas entrevistas fue grabada en audio y al leer la transcripción después de esta primera ocasión, no había ningún indicador claro de que se hubieran derramado lágrimas, lo que indicaba las dificultades metodológicas para capturar los datos afectivos. Habiendo realizado la entrevista, pude determinar con precisión el momento en que esto había ocurrido, pero en el momento me tomó por sorpresa y no estaba segura de que la entrevistada quisiera que sus lágrimas fueran dadas a conocer; de ahí mi dilema ético. Las dificultades metodológicas podrían resolverse mediante la grabación en video de las futuras entrevistas, aunque considero que este abordaje es un poco intrusivo. Alerta a las posibilidades de que lo afectivo surgiera en futuras ocasiones en las que los profesores tuvieran una reacción similar –y armada sólo con una grabadora de audio– busqué marcarlo de alguna manera interrogando a los entrevistados sobre su respuesta, señalando algo así como *“Esto parece conmoverte”* o *“Esto parece significar mucho para ti”*. Tales preguntas en realidad llevaron a relatos más detallados de lo que había provocado las lágrimas. Hubo casos en los que los profesores dieron una explicación sin tener que realizar estas preguntas, creyendo necesario dar cuenta de la profundidad de sus sentimientos. En algunos aspectos, las cuestiones éticas que esto plantea se resuelven mediante el anonimato y la confidencialidad de cada uno de los puntos de vista, pero estas manifestaciones afectivas son un recordatorio de la sensibilidad que se requiere a la hora de realizar una investigación. Respecto a lo metodológico, sobre todo si se confía en las transcripciones escritas, esto también nos muestra la necesidad de tratar de captar lo extradiscursivo, de registrar la gama de afectos, que a veces pueden intensificarse y que en sí mismos pueden aportar importantes conocimientos, como fue el caso con las lágrimas de estos profesores.

Afectos, kairos y el orden de la interacción

Cada uno de los casos discutidos hasta este punto ocurrieron durante el proceso de realización de proyectos de investigación, aunque el afectivo no fue generalmente el enfoque inicial. En este último caso –otro momento en el tiempo–, me baso en un evento común, una reunión ejecutiva de padres y otros miembros de la comunidad³ en la escuela secundaria de mi hijo. Estas reuniones tienen lugar una noche al mes durante el año escolar y en esta ocasión 13 miembros estuvieron presentes. Mientras que el presidente,

uno o dos miembros más y yo habíamos participado de este espacio durante varios años, la mayoría de los otros eran nuevos. Esta fue la tercera de estas reuniones del año y, junto con los padres, el director de la escuela también estuvo presente. Al presidente lo conocía desde hacía tiempo y era amigable con muchos de los otros padres, aunque los que eran nuevos sólo lo conocían de las dos reuniones anteriores. También me llevé bien con el director, ya que fui parte del panel que participó en su selección y organizamos juntos jornadas de trabajo voluntario con los padres de la escuela. Es importante considerar estas relaciones en tanto historias individuales y en tanto posición social, en conjunto con una serie de otros factores –clase, género, etnia, religión, edad, educación– que influyen en el orden de la interacción. La reunión se llevó a cabo en la sala de uso común de la escuela y los miembros se sentaron en un círculo uno frente al otro, así todos los presentes podrían verse entre sí.

La escuela de mi hijo es una escuela secundaria estatal integral para varones ubicada en un suburbio de clase media que ha experimentado un cambio demográfico considerable en los últimos 10-15 años. Habiendo tenido una población estudiantil predominantemente anglosajona, el número de estudiantes de LBOTE en la escuela aumentó al 49%, la mayoría de ellos de origen chino, coreano, indio o de Sri Lanka. A pesar del creciente número de estudiantes de LBOTE, muy pocos de sus padres asistieron a estas reuniones y sólo dos padres de LBOTE formaban parte del comité ejecutivo, aunque ninguno de ellos estuvo presente esa noche en particular. A mitad de la reunión, el director planteó la posibilidad de erigir un nuevo letrero en la entrada de la escuela. En respuesta, sugerí que “Bienvenidos” se escribiera en varios idiomas para reflejar la diversidad cultural de la comunidad escolar. En ese momento, una de las nuevas socias, Rachel, comentó que no creía que esto fuera necesario, que había demasiadas “otras” lenguas habladas en la escuela y que el inglés era suficiente. Este comentario fue seguido por lo que pareció ser una larga pausa, aunque sólo duró uno o dos segundos. Sin embargo, fue suficientemente largo como para que cambiara la naturaleza convivencial del encuentro, con la sala asumiendo una resonancia afectiva muy diferente. La primera ruptura de este silencio ensordecedor provino de Laura, un miembro de larga data, quien de manera similar sintió que el letrero debía escribirse sólo en inglés, expresando una preocupación más amplia por el uso de letreros en chino y coreano en el centro comercial local. Esta pausa momentánea tuvo como efecto el autorizar lo que podía ser visto como una respuesta racista, acompañada de una mayor inquietud por parte de otros que aún no habían hablado, moviéndose en sus sillas y mirando con recelo.

La noción de *kairos* es útil aquí ya que, aunque la pausa duró sólo un momento en el tiempo, parecía pasar muy lentamente. Desde mi perspectiva, habiendo planteado el tema, estaba consciente de examinar al grupo, mirando desde Rachel hasta Laura y viceversa, al presidente del consejo y también al director. En esta ralentización del tiempo después del apoyo de Laura a Rachel, supe que el siguiente comentario era importante. En la retórica clásica, el *kairos* se entiende como un punto donde se interviene en el debate y parecía que esto era lo que requería la situación. Reiteré que la escuela debía dar la bienvenida explícita a la comunidad de LBOTE, momento en el que el director expresó su acuerdo, al igual que los demás. A la luz de esto, Rachel y Laura dieron marcha atrás y la reunión pasó a otros asuntos, pero las relaciones dentro del grupo habían cambiado. Fue un momento significativo no sólo por lo que reveló sobre un racismo subyacente dentro de la escuela, sino también por las circunstancias en las que se reproduce el racismo, cómo en un instante se le puede dar credibilidad o no, y el papel del afecto en

relación con esto. Este es un asunto de importancia no sólo en este contexto, sino en términos de relaciones sociales más amplias donde, dentro de las minucias de la práctica, ciertos valores y entendimientos son transmitidos, proceso que se encuentra mediado por lo afectivo.

Conclusión

Lo afectivo, por lo tanto, puede ser un poderoso objeto de investigación. Se puede manifestar de varias maneras, intensidades y escalas. Puede ser –como a menudo ha sido el caso en mi propia investigación– que no sea el foco inicial, sino que surjan ciertos momentos en el tiempo y el espacio que no pueden ser ignorados cuando lo afectivo proporciona una visión única de la práctica humana. Estar en sintonía con el afecto requiere la atención cercana propia del etnógrafo al detalle, la conciencia de las diversas relaciones y la fuerza afectiva que éstas generan. En el contexto escolar, un enfoque en lo afectivo al examinar el ejercicio pedagógico puede demostrar la poderosa influencia de la práctica de un profesor, cómo las rutinas diarias y el ambiente que crean pueden engendrar diferentes disposiciones al aprendizaje en sus alumnos. Estas son percepciones que son valiosas para investigar cualquier contexto, pero que dependen de la capacidad de un investigador para indagar lo afectivo, para concebir el tiempo en términos de *kairos* y para aprovechar la densidad temporal que esto conlleva, para encontrar, como explica Stern, “*el mundo en un grano de arena*”.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (1990), *The Logic of Practice*, Cambridge, Polity Press.
- Bourdieu, P. (2000), *Pascalian Meditations*, Cambridge, Polity Press.
- Kalantzis, M., y Cope, B. (1993), “Histories of pedagogy, cultures of schooling”, en Cope, B. y M. Kalantzis, M. (Eds.), *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Literacy*, London, The Falmer Press.
- Deleuze, G. (1988), *Spinoza: Practical Philosophy*, San Francisco, CA, City Lights Books.
- Foucault, M. (1977), *Discipline and Punish*, Harmondsworth, Penguin Books.
- Goffman, E. (1983), “The interaction order. American Sociology Association 1982 Presidential Address”, *American Sociological Review*, 28(1), pp. 1–17.
- Kenway, J., y Fahy, J. (2011), “Public pedagogies and global emoscapes”, *Pedagogies: An International Journal*, 6(2), pp. 167–179.
- Kraftl, P., y Adey, P. (2008), “Architecture/affect/inhabitation: Geographies of being-in buildings”, *Annals of the Association of American Geographers*, 98(1), pp. 213–231.
- Massey, D. (2005), *For Space*, London, Sage.
- Stern, D. N. (2004), *The Present Moment in Psychotherapy and Everyday Life*, New York, W.W. Norton and Company.
- Tomkins, S. (2008), *Affect, Imagery, Consciousness: The Complete Edition*, Vols. 1 y 11, New York, Springer.
- Watkins, M. (2006), “Pedagogic affect/effect: Embodying the desire to learn”, *Pedagogies*, 1(4), pp. 269–282.

- Watkins, M. (2007), "Disparate bodies: The role of the teacher in contemporary pedagogic practice", *British Journal of the Sociology of Education* 28(6), pp. 767–781.
- Watkins, M. (2010), "Desiring recognition/accumulating Affect", en Gregg, M. y G. Seigworth (Eds.) *Affect Reader*, Durham, Duke University Press.
- Watkins, M. (2011), "Teachers' tears and the affective spatiality of the classroom", *Emotion, Space and Society*, 4(3), pp. 137–143.
- Watkins, M. (2012), *Discipline and Learn: Bodies, Pedagogy and Writing*, Rotterdam, Sense Publications.
- Wetherell, M. (2012), *Affect and Emotion: A New Social Science Understanding*, London, Sage.
- Williams, R. (1977), *Marxism and Literature*, Oxford, Oxford University Press.

Notas

- ¹ Versión original en inglés: Watkins, Megan (2016), "Gauging the affective: becoming attuned to its impact in education", en Zembylas, M. y Schutz, P. A. *Methodological advances in research on emotion and education*, Springer, Switzerland, pp. 71-81. El mismo fue traducido gracias al permiso de la editorial Springer.
- ² VLBOTE [*language background other than English*] –es la sigla aceptada en Australia para referirse a quienes provienen de un entorno lingüístico diferente al inglés.
- ³ Se refiere a las *Parents & Citizens Association* (P & C), asociaciones que se conforman en escuelas públicas en las que participan madres, padres y otros ciudadanos miembros de la comunidad. Estas asociaciones tienen un comité ejecutivo integrado por un presidente.

Megan Watkins es Profesora Asociada en la Escuela de Educación y miembro del Instituto para la Cultura y la Sociedad, University of Western Sydney, Australia.
E-mail: m.watkins@westernsydney.edu.au.



Mariana Nobile es doctora en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina; Magíster en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural, Instituto de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de San Martín; Licenciada en Sociología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas con sede en el Área de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina. Email: mnobile@flacso.org.ar

Un cuarto propio: relaciones de género, amor y magisterio en la Argentina de inicios del siglo XX

A Room of One's Own: Gender Relations, Love and Teaching in Argentina at the Beginning of the 20th Century

MARINA BECERRA*

Universidad de Buenos Aires - CONICET

Resumen:

En este trabajo analizo las representaciones sobre amor romántico y roles de género, por parte de maestras egresadas de Escuelas Normales, en el marco de la estructuración patriarcal de relaciones entre los sexos que caracterizó las primeras cuatro décadas del siglo XX en la Argentina. Asimismo, es un análisis sobre las condiciones de posibilidad que habilitó el magisterio para las mujeres en el contexto de un orden social que establecía determinados derechos según el sexo. Específicamente, analizo los escritos de las maestras normales Herminia Brumana (1897-1954) y Angélica Mendoza (1897-1960) ya que, aún con múltiples diferencias, se trata de posicionamientos políticos de resistencia al orden social establecido.

Palabras clave: Mujeres – Maestras – Resistencias – Amor romántico – Género

Abstract:

In this work I analyze the representations about romantic love and gender roles, by teachers graduated from Normal Schools, within the framework of the patriarchal structuring of relations between the sexes that characterized the first four decades of the twentieth century in Argentina. It is also an analysis of the conditions of possibility that enabled the teaching for women in the context of a social order that established certain rights according to sex. Specifically, I analyze the writings of the normal teachers Herminia Brumana (1897-1954) and Angélica Mendoza (1897-1960) since, even with multiple differences, these are political positions of resistance to the established social order.

Keywords: Women – Teachers – Resistance – Romantic love – Gender

“¿Y en nombre de qué puede obligarse a conservar en la mujer lo que los hombres pierden al pisar la adolescencia, si nosotros también tenemos nervios y deseos? (...) ¿No crees que es acaso más corrompido especular con la conservación de una membrana para asegurarnos la conquista del marido, y con ella la del alimento, que querer con una sana amplitud al hombre que impresione nuestra emotividad?”

Angélica Mendoza (1923: 16)

Introducción

El objetivo del artículo es analizar las representaciones sobre amor romántico, cuerpo y roles de género, por parte de maestras egresadas de Escuelas Normales, en el marco de la estructuración patriarcal de relaciones entre los sexos que caracterizó las primeras cuatro décadas del siglo XX en la Argentina. Asimismo, es un análisis sobre las condiciones de posibilidad que habilitó el magisterio para las mujeres en el contexto de un orden social que establecía determinados derechos según el sexo.

Para ello, analizo los escritos de maestras escritoras de la época, con especial atención a sus “escritos de la intimidad” –autobiografías, escritos de viajes, testimonios, diarios íntimos, correspondencia, notas inéditas. Pero además de estas fuentes no convencionales, he complementado el trabajo con la revisión de prensa periódica y/o partidaria (cuando corresponde), así como diversos folletines, a los fines de precisar algunos debates en su contexto histórico político específico. En particular, aquí he delimitado el amplio corpus documental a los escritos de las maestras normales Herminia Brumana (1897-1954) y Angélica Mendoza (1897-1960)¹ ya que, aún con múltiples diferencias, se trata de posicionamientos políticos de resistencia al orden social establecido.

La revisión de los escritos de maestras escritoras de las primeras décadas del siglo XX en un dossier sobre afectos y educación puede resultar un aporte para el campo de la historia cultural de la educación, al enfatizar la especificidad del género en el análisis del magisterio en la época. Desde la historia de la educación, se ha señalado que en sus orígenes el magisterio era predominantemente masculino, y que se transformó en una profesión femenina² (Yannoulas, 1997) por razones de índole económica –las mujeres eran mano de obra más barata que los varones– reforzadas discursivamente apelando a su “naturaleza maternal” (Morgade, 1997; Lionetti, 2006; López, 2008), caracterizada por la abnegación, la ternura y el sacrificio (Lobato, 2007). A su vez, desde los estudios de género, se ha señalado que la “ideología de la domesticidad” (Scott, 1993: 101), basada en la maternalización de las mujeres y en la feminización de las tareas domésticas, se consolidó durante el siglo XIX con los procesos de ascenso social de las burguesías europeas. Esto derivó en una *naturalización* de la división sexual del trabajo en las funciones denominadas productivas (espacio público) y reproductivas (espacio privado). La perspectiva de género permitió abrir este esquema dicotómico al analizar su producción histórica, enfatizando las relaciones intrínsecas entre las actividades de reproducción/domésticas, y las de producción –es decir, entre los espacios privado y público, como espacios inescindibles.

Asimismo, uno de los puntos centrales en donde el análisis de género se puede interpretar como signo estructurante para interrogar la historia del magisterio es precisamente la dimensión de los afectos, puesto que atraviesa lo que, en dicho período, se configuraba como específicamente femenino: el “sentimiento maternal”³. En las prime-

ras décadas del siglo XX –e incluso varias décadas después– el “sentimiento maternal” era considerado como aquello específico que definía a las mujeres y las diferenciaba de los varones. Este sentimiento, considerado “natural” en las mujeres, se caracterizaba por la disposición a cuidar y educar a niños propios y ajenos –actividades que hoy se denominan tareas de “cuidado”, y que siguen estando centralmente a cargo de las mujeres, en la casa y en la escuela. Custodia “natural” del honor familiar, sus características sobresalientes debían ser la abnegación –negación del propio placer en beneficio de otras personas– y el sacrificio, en suma, lo que se podría resumir como “pensamiento amoroso hegemónico” (Esteban, 2011)⁴. La centralidad de lo afectivo, y en particular del amor romántico, como eje y sentido ordenador de la identidad (de la corporalidad) femenina es producida en las mujeres desde pequeñas mediante un “trabajo corporal intenso” (Esteban, 2011: 50). Este concepto, adaptado por la antropóloga feminista Mari Luz Esteban a partir de las investigaciones del sociólogo Loic Wacquant (2006), se refiere a una manipulación intensiva del cuerpo que organiza en determinada dirección la capacidad sensorial y cognitiva y resalta determinados órganos, habilidades y capacidades, minimizando otros. En este sentido es un trabajo físico, una práctica que produce una conciencia de sí y del mundo. Exactamente así lo planteaba Angélica Mendoza en 1923, criticando el mandato de castidad femenina hasta el matrimonio:

“(...) nos han enseñado a supeditar toda nuestra vida al cuidado de un órgano. Nos han agrandado tanto el concepto del honor y para mejor asegurarlo, nos lo han guardado en un órgano de tal manera vedado a la vida, que hemos creído siempre malo hacerlo vivir sin el permiso de todos los demás (...)” (Mendoza, 1923: 36).

En este esquema sexo genérico, el amor maternal era considerado como el sentimiento amoroso por excelencia, puro e indiscutible. A su vez, se ha sostenido que el ejercicio de la “maternidad social”, es decir, la función política y social de formar ciudadanos que se asignó a las mujeres –que serían entonces maestras normales– fue el inicio del largo camino hacia la ciudadanía (Lionetti, 2006: 849). Y si bien el trabajo de maestras normales fue la primera ocupación profesional que las mujeres ejercieron en forma masiva, no significó necesariamente un trabajo emancipador: la feminización de la docencia fue también una forma de institucionalización de la educación maternal (Lionetti, 2006: 866 y 867), pues era una extensión de sus actividades maternas en el espacio público. Pero, aún así, se ha enfatizado el carácter contradictorio del magisterio como vía de emancipación femenina, ya que en el mismo proceso en el que se afirmaba la ideología maternal, la educación les daba a las mujeres herramientas que les permitirían expandir el universo simbólico, y desde allí, tal como veremos en los casos aquí analizados, escribir sus propias historias y luchar por sus derechos (Morgade, 1997; Lionetti, 2006).

Maestras, “las otras intelectuales”

Algunas mujeres maestras de la época pudieron discutir, amparadas en la respetabilidad que su condición de maestras les otorgaba, significaciones centrales asociadas entonces a lo femenino⁵ y extendidas por consiguiente a lo maternal y al magisterio, tales como la abnegación, la inclinación “natural” hacia el cuidado de otras personas y el amor romántico. Pero aquellas mujeres maestras que lucharon contra las significaciones hegemónicas asociadas a lo femenino enfrentaron obstáculos materiales, legales, simbólicos, en sus casas, en sus trabajos, en las calles, en los partidos políticos, incluso

en los de izquierda (McGee Deutsch, 2017). Y en tanto mediadoras culturales atravesaron obstáculos específicos en sus trayectorias laborales e intelectuales diferentes a las de los varones. En este sentido, consideramos a aquellas maestras escritoras como “*los otros intelectuales*” (Fiorucci, 2013: 165), para indagar aspectos que podían resultar contradictorios con las exigencias particulares del magisterio y que no se derivaban necesariamente del mismo. Con esta categoría, Fiorucci propone pensar a “*los maestros no sólo como educadores y enviados estatales*” (2013: 168). En el caso de las maestras bajo análisis esta otredad intelectual es triple. En primer término, la maestra comúnmente ha sido considerada una figura de “baja visibilidad” por la historia intelectual argentina (Fiorucci, 2013: 165). En segundo lugar, las dos maestras bajo análisis provienen de lugares geográficos alejados de los centros urbanos donde se producía/difundía la cultura considerada legítima: Angélica Mendoza nació en Mendoza, donde asistió a la escuela Normal y comenzó a trabajar como maestra y a escribir sus primeros artículos y cuentos. Herminia Brumana nació en Pigüé –un pueblo ubicado en la provincia de Buenos Aires, a 500 km de la Capital Federal– y tuvo que trasladarse a Olavarría para poder asistir a la escuela Normal; una vez terminada la escuela, volvió a su pueblo natal, donde comenzó a ejercer como maestra. En tercer lugar, se trata de maestras *mujeres*, lo cual implicó el despliegue de estrategias específicas dadas por el género (Becerra, 2016) para poder avanzar en la profesión de maestras y/o para acceder a otros espacios culturales, como la publicación de sus escritos en diversas revistas y periódicos de la Capital Federal.

Estos enfrentamientos, a su vez, las aproximaron entre sí y les permitieron establecer o ampliar redes sociales tanto a nivel local como internacional, aún cuando pertenecieran a partidos políticos o movimientos diferentes. Estas aproximaciones son explícitas en el libro testimonial de Angélica Mendoza *Cárcel de Mujeres*, publicado en 1933 por la editorial Claridad, donde se define a sí misma como “*maestra y comunista*” (Mendoza, [1933] 2012: 49)⁶. Por otra parte, si bien Brumana evitó explícitamente el encasillamiento bajo cualquier “etiqueta” –ya fuera anarquista, socialista o feminista–, sus escritos se desplazan en aspectos nodales de las formulaciones de género de la época.

En este sentido, si bien la potencia crítica de sus escritos en relación a los afectos –y en particular, sobre el amor libre, la sexualidad y el cuerpo femenino– pueden ser interpretados como “*excepcionales*” para su momento histórico, también expresan la existencia de fértiles redes políticas y culturales de mujeres maestras y/o escritoras en la época, que se extendían no sólo en la Argentina sino en América Latina, Estados Unidos y Europa, al compás de las experiencias de modernidad.⁸

Asimismo, hasta fines de la década del 30’ las filiaciones partidarias entre las mujeres militantes de partidos políticos o movimientos críticos del orden social (socialistas, comunistas, anarquistas y feministas fundamentalmente), eran porosas: vemos filtraciones, préstamos y planteos que se resisten a los encasillamientos estrictos. Es decir que la militancia orgánica en las filas socialistas, comunistas –como es el caso de Angélica Mendoza– o anarquistas, no implicaba necesariamente la exclusión de ciertas formulaciones ideológicas de sus vecinxs de ruta, aún cuando diferían de la cosmovisión del partido de pertenencia. Estas vecindades flexibles se vuelven incluso más porosas a partir de mediados de la década del 30’, propiciadas por el contexto internacional –replicado a nivel local– de los frentes antifascistas⁹. Se produjeron entonces nuevas colaboraciones entre diversos grupos y movimientos de mujeres. Específicamente, las comunistas, como Angélica Mendoza, pudieron abrir su agenda a temas propios de las feministas, y en particular, incorporaron las demandas sobre los derechos civiles y

políticos para las mujeres (Cosse, 2008; Valobra, 2015). Vinculada con las mismas integrantes de la Unión Argentina de Mujeres¹⁰, poco tiempo después Angélica Mendoza se comprometió, entre 1938 y 1940, con otras actividades político-culturales desde el cargo de Secretaria de la Comisión Interamericana de Mujeres, en la Unión Panamericana. Asimismo, por lo menos hasta 1942 –viviendo ya en Nueva York¹¹– siguió publicando artículos donde denunciaba la falta de derechos políticos y civiles de las mujeres en Argentina, así como la subordinación de hecho al esposo (Mendoza, 1942: 14).

“La mujer de los nuevos tiempos”

En las primeras décadas del siglo XX el magisterio constituyó un horizonte de posibilidad laboral para las mujeres, considerado “profesional” y legitimado socialmente (Morgade, 1997), desde el cual podían ascender en la escala social (Sarlo, 1998; Queirolo, 2018; Rodríguez, 2019) y emanciparse, es decir, comenzar a transitar la senda de la “mujer moderna”. Asimismo, ya desde fines del siglo XIX, uno de los reclamos centrales de las feministas europeas fue el acceso a la educación. Incluso, esta reivindicación habría precedido a todas las demás, de modo que la maestra soltera que lograba independencia económica se convirtió en el perfil ideal de mujer moderna (y/o feminista) (Kappeli, 1993: 205).

El atributo fundamental de esta modernidad femenina que en la Argentina se delineaba en consonancia con los procesos de modernización –caracterizada por la industrialización, la urbanización creciente y la secularización social– era la autonomía económica –sintetizada por Virginia Woolf en su célebre ensayo *Un Cuarto propio*, publicado en 1929–. La forma legítima de conquistar esta autonomía era la *vía áurea* de la educación. En este punto coincidían diferentes voces que luchaban de muy diversos modos por la transformación del orden social, tales como anarquistas, socialistas, comunistas y/o feministas.

Esta “mujer de los nuevos tiempos” está descrita con todos sus atributos en *Cárcel de Mujeres*, donde Angélica Mendoza relata su encuentro con una compañera anarquista, también detenida en el Asilo del Buen Pastor, con quien establece inmediata complicidad: “*Un momento, no somos iguales. Nosotras somos obreras y comunistas y éstas, prostitutas y burguesas (...)*” (Mendoza, [1933] 2012: 95). Así toma distancia del resto de las reclusas –mayoritariamente prostitutas–, y continúa:

“La miro y veo su juventud, su equilibrio físico y su fuerza espiritual (...) Es segura, consciente de sí misma, pura en la dedicación de la lucha (...) Y es una obrera que cose chalecos, actúa en un sindicato (...) Y veo en ella el símbolo de la mujer de los nuevos tiempos, que trabaja, lucha, ama y crea con la visión del porvenir” (Mendoza, [1933] 2012: 96).

La cita revela la valoración que le otorga Mendoza a esos atributos: juventud, pureza, equilibrio, fuerza, lucha, trabajo: nos dice más del propio ideal de mujer (moderna, trabajadora, luchadora, autónoma, emancipada) de Mendoza que de la anarquista. Estos mismos valores son exaltados por Brumana en una carta a José Ingenieros, solicitándole su mediación para que le publicaran un escrito en una editorial de la Capital Federal en el año 1920¹²: “*Para propaganda sirve mi figura (soy buena moza), mis 20 años, mi pobreza y mi ignorancia (...)*” (*Carta de Brumana a José Ingenieros*, 11-09-1920). Aquí Brumana asume explícitamente los cánones establecidos para lo femenino –belleza, juventud, debilidad, pobreza, necesidad de ayuda y protección–, y desde allí dispara, provoca, incomoda. “*Tretas del débil*” (Ludmer, 1984) quizás, Brumana utiliza precisamente

esa definición de las mujeres como seres incapaces que hacen los hombres (escrita en el Código Civil)¹³, para subvertir el sentido, para conquistar un derecho: a partir de su identidad como maestra, reclama el derecho de participar también como escritora en un mundo cuyas reglas establecían los varones. Su propia experiencia fundamenta su posición favorable al magisterio como vía de afirmación femenina, autonomía, libertad y creatividad para las mujeres (Becerra, 2016). Así, para las mujeres de sectores medios – que no disponían de *un cuarto propio*– el magisterio constituyó la plataforma que habilitó la resistencia de vectores centrales del sistema de relaciones de género de la época.

Entre la “aureola de virtud” y la “aventurera trotskizante de vida turbia”

Tal como ha planteado Pineau (2005) existieron

“grupos de mujeres cuya condición de docente les permitió revelarse contra los poderes constituidos (...) Su opción por nuevos valores implicó que fueran calificadas de indecentes, y su accionar abrió brechas para una inconclusa y larga lucha a lo largo del siglo XX.” (Pineau, 2005: 4).

En efecto, en su libro *Tizas de colores*, de 1932, Brumana reclamaba para la figura de la maestra –¿para sí misma?– una respetabilidad que era necesario sostener: *“(...) Antes, al hablar de una maestra, se hacía con respeto. Se rodeaba de cierta aureola de virtud”* (Brumana, [1932] 1958: 212). Esta “aureola de virtud” que añora Brumana, así como diversas atribuciones de nobleza, dignidad y decencia asignadas al magisterio, enfatizadas por el Estado¹⁴, han sido interpretadas como formas compensatorias frente a la ausencia de derechos fundamentales para las mujeres (Barrancos, 2007)¹⁵.

De igual modo le escribía Emma Barrandeguy (1914-2006), flamante maestra entrerriana –luego también escritora, y también comunista en los años 30’– a Brumana:

“(...) ahora podía (sic) marchar con la frente alta, más alta porque ya soy “algo”, porque ya soy maestra, con ese título sublime que trataré de llevar con dignidad y altivez, porque además con él he llegado a realizar una de mis grandes aspiraciones: me acredita para “bastarme a mí misma”. Y aunque me miro y me re miro no me veo “facha” de maestra...no se imagina usted la alegría que tengo, me parece que tengo el alma limpia,



pura, que en mi semblante se va leyendo el título y me olvido que soy tan poca personita. Estoy saturada de optimismo, la vida se me hace agradable, tengo un poquito más de nuestra relativa libertad". (Carta de Barrandeguy a Brumana, Gualeguay, 1931)

Asimismo, Angélica Mendoza desplegó a lo largo de su vida y en muy diversas circunstancias, su *identidad* de maestra, quizás como forma de "limpiar", como dice Barrandeguy, esa "indecencia" mencionada por Pineau (2005). El *Esbozo de historia del Partido Comunista* (1947) –la historia oficial del Partido–, redactado por una comisión del Comité Central del mismo, definió a Mendoza como "(...) una aventurera trotskizante de vida turbia que vino al Partido a través de la huelga de maestros de Mendoza (...)" (Partido Comunista, Comisión del Comité Central, 1947: 53). En esa frase despectiva se pone de manifiesto que el Comité Central del PC no le perdonaría a Angélica Mendoza no sólo la "deserción" de sus filas en 1925 junto a otros militantes¹⁶, sino, más grave aún, su deserción de "la hipocresía de la moral burguesa" (Mendoza, [1933] 2012: 121) esperable para las mujeres en la época.

La "huelga de maestros" mencionada en el *Esbozo* se refiere a la huelga que las maestras mendocinas –esas otras intelectuales– impulsaron y sostuvieron durante 1919 –caracterizada por el filósofo mendocino Arturo Roig¹⁷ como "la primera manifestación del feminismo, con fuerza social en Mendoza" (Roig, 1964, Cuaderno 30: 267; subrayado original)¹⁸. Esta huelga, protagonizada por las maestras, reviste un interés particular pues constituyó un temprano intento de pasar del plano gremial al político, impulsado por las propias mujeres.¹⁹ Asimismo, "Maestros Unidos", el gremio fundado en Mendoza el 26 de abril de 1919 por las maestras que protagonizaron la huelga –Angélica Mendoza era su secretaria general (Mendoza, 1920: 22), e integraba la Comisión Directiva junto a la maestra Florencia Fossatti– fue el primer gremio docente que ingresó formalmente a una Central Obrera, la Federación Obrera Provincial (FOP), y por consiguiente, también a la Federación Obrera Regional Argentina (Crespi, 1997: 152 y 155).

Luego Angélica Mendoza ingresó al Partido Comunista²⁰ y siguió presentándose en tanto maestra en diversas ocasiones: en 1928 aparece como maestra en las listas del Partido Comunista Obrero, donde se postulaba como candidata a presidente de la nación²¹ (*La Chispa*, 1928: 1). En 1933, subrayando sus diferencias con las reclusas en el Asilo San Miguel, volvía a presentarse como tal, y así lo consignaba en su *Cárcel de Mujeres*: "soy comunista y maestra" ([1933] 2012: 49). Años más tarde, en 1954, en su "Autobiografía intelectual", escribía "soy maestra de corazón" (Mendoza, [1954] 1996: 42). Así explicaba su vinculación permanente con la docencia, aunque ya no enseñaba en escuelas primarias sino en diversas universidades de Estados Unidos, y luego, desde 1956, en la de Universidad Nacional de Cuyo. Pero esta autofiguración²² como maestra también sugería algo más sutil: una forma de ganar respetabilidad y ubicarse en el campo intelectual en una posición autorizada para decir/hacer/deshacer y desdecir.

En el caso de Brumana, observamos una autofiguración similar, desde la cual intenta enseñar sus "verdades": "Escribo con la esperanza de enseñar a las mujeres a ser más buenas, optimistas y más felices" (*Carta de Brumana a Unamuno*, 2/12/1923). Esta posición se ha caracterizado como "pedagogismo humanitarista y moralizante" (Solari, 2004: 11) o también "pedagogismo libertario" (2004: 8). Desde ese lugar de saber autorizado, tanto Mendoza –militante comunista– como Brumana –afín al ideario anarquista– denunciaban la "esclavitud de las mujeres" (Mendoza, [1933] 2012: 135; Brumana, [1931] 1958: 150), tanto en sus relaciones afectivas (amor, erotismo y sexualidad), como en la esfera pú-

blica. Es decir, esta “*vocación pedagógica*” (Brumana, [1932] 1958: 212) que asumen en tanto maestras, *otras intelectuales*, es la apropiación crítica de esos valores opresivos, pero con nuevo signo –ahora libertario o revolucionario. Sin embargo, esta enseñanza de sus “*verdades*” sigue siendo exterior a las propias experiencias de las mujeres. Esta podría ser una de las características específicas de esta posición de enunciación como maestras –escritoras, “*de ideas avanzadas*” (Brumana, [1946] 1958: 607).

Entonces, al amparo de su legítima profesión de maestras, y muy especialmente durante las décadas del 20’ y 30’, tanto Brumana como Mendoza criticaron la “*hipocresía*” que regía las relaciones entre los sexos: “(…) *las honradas matronas que califican de mujeres perdidas a las que como yo saltan el cerco de sus mentiras y viven su vida (...)*” (Mendoza, 1923: 36), la maternidad obligatoria (Mendoza, 1922), la “*moralista literatura burguesa*” (Mendoza [1933] 2012: 78) que presentaba una idealización del amor y que condenaba a las mujeres a la “*tragedia*” (Mendoza, [1933] 2012: 136) de mantener la virginidad hasta el matrimonio –y su contracara, la prostitución. También cuestionaron la institución misma del matrimonio burgués (Brumana, [1932] 1958: 246). Asimismo, su defensa del amor libre y de la maternidad conciente y voluntaria, así como la defensa del placer sexual para las mujeres (Mendoza, 1923), las inscriben en un universo afín a la vertiente más radicalizada de la cosmovisión anarquista, aún cuando Mendoza era militante comunista, y Brumana se resistía a los encasillamientos políticos.

En efecto, estos temas estaban presentes en el ideario anarquista desde tiempo atrás, habilitando así, en la escena pública, y en forma pionera en la Argentina, un tema vedado en el resto de la sociedad: la opresión sufrida por las mujeres en el espacio doméstico (Barrancos, 1990; Bellucci, 1990; Fernández Cordero, 2017). De ese modo, impulsaron debates que prefiguraron las líneas más radicalizadas de los reclamos feministas posteriores (Ledesma Prietto, 2017). Aún con sus diferencias, tanto Brumana como Mendoza coincidían en el diagnóstico –propio del ideario ácrata– sobre las causas de la opresión de las mujeres: pobreza, falta de educación, matrimonio burgués e idealización del amor y la maternidad.

Amor libre como resistencia al amor romántico

En el número 22 de la publicación semanal porteña *La Novela de la Juventud*, Herminia Brumana publicó su escrito “*Las mujeres cobardes*” (07/04/1921), publicado luego en su libro *Cabezas de mujeres* (1923). Poco tiempo después, en el número 95 de la misma revista, Angélica Mendoza publicó su cuento “*El dilema*” (06/09/1922). Con variaciones, en ambos casos son historias sobre mujeres de pueblo –“*puebleras*” o “*provincianas*”– que, presionadas por las convenciones sociales, temen tomar decisiones contrarias al status quo:

“Estas mujeres cobardes son las que por temor al qué dirán, por no hacer frente al prejuicio o al convencionalismo, prefieren sufrir en silencio, llevando al corazón, hecho lágrimas en la sombra de la noche, lo que debió ser protesta en pleno sol” (Brumana, [1923] 1958: 45).

Tanto Brumana como Mendoza escriben entonces contra el matrimonio (Brumana, [1923] 1958: 58), y contra la maternidad obligatoria²³, aunque aquí observamos una diferencia significativa entre ambas. Por un lado, Brumana adhiere al maternalismo social, es decir, la maternidad como vía directa de transformación social (Queirolo, 2009; Be-

cerca, 2016), ubicándose en las cercanías de las proclamas que las mujeres anarquistas promovían desde las páginas de *La Voz de la Mujer. Periódico comunista anárquico* desde fines del siglo XIX (Barrancos, 1990; Fernández Cordero, 2017). Mendoza, en cambio, critica la maternidad obligatoria en una línea más afín a los reclamos que los anarquistas más radicalizados sostenían en los años 20' y más aún en los años 30', inspirados en la corriente eugenista (Ledesma Prietto, 2017). De todos modos, cabe señalar que para lxs anarquistas, al igual que para el resto de la sociedad, el tópico menos discutido fue la maternidad. Quienes se realizaban abortos eran calificadas como "*infanticidas de profesión*" (Fernández Cordero, 2017: 185), aunque esta condena se suavizaba en casos de mujeres muy pobres que no podían alimentar a sus hijxs (Nari, 2004: 191). La novela de Mendoza *El dilema* (1922) explicitaba esta difícil disyuntiva: "*Tu hijo no debe, no puede vivir. No por él, sino por ti (...). Si la cobardía de la mujer es grande, la del hombre es mayor. Para ti, el hijo sería tu anulación, y tú tienes que vivir (...)*" (Mendoza, 1922: 19).

Es decir que la deshonra social de tener un hijo "sola" –sin marido– era más grave aún que la opción de "eliminar al hijo". Pues si bien el aborto estaba condenado socialmente (y legalmente, todavía en el año 2019, es considerado un delito en la Argentina), había ciertos atenuantes, como la pobreza. Entonces, continúa Mendoza, la única vía hacia la independencia –material y espiritual– de las mujeres, es la educación y el trabajo: "*Quién le solucionaría el problema de vivir, a ella tan culta, tan fina, pero que no sabía cuánto esfuerzo real necesita la conquista del pan? Se daba cuenta del enorme valor que suponía el hecho de poseer una independencia económica.*" (Mendoza, 1922: 18).

Así, en su crítica a la "moral burguesa" y sus instituciones, ambas escritoras plantean un mensaje también moralizante para sus congéneres, aunque con otros atributos, fundamentados en un sustrato iluminista y libertario:

"¿Y es tal la cobardía que no te ha permitido reaccionar! (...) Yo también me crié así; pero en vez de dedicar mis horas a las tonterías y banalidades de la gente convencional, he estudiado y no me he mezquinado a ver tal como es la vida; sin mentiras. ¿Qué has ganado con satisfacer a los demás en sus imposiciones? ¿Has sido feliz?" (Mendoza, 1923: 36).

En la misma línea escribía Brumana en 1919:

"Todas –a excepción de la maestra– sin profesión, sin oficio (...) esperarían con los brazos abiertos un marido (...) sería alguno del pueblo, que aún creería hacerles un honor eligiéndolas como esposas. Luego las llevarían al campo, a la chacra –no como compañeras con quienes se comparten dolores y alegrías (...) sino como ayuda material: las cocineras de los peones. Se cargarían de hijos, hijos que no podrían ser cuidados y queridos como se merecen (...)" (Brumana, 1919).

Luego, el protagonista del cuento piensa en estudiar y llevarse a sus hermanas a Buenos Aires para que pudieran tener "*(...) un oficio o profesión, que, dándoles independencia económica, les diera el derecho de elegir compañero para la vida (...)*" (Brumana, 1919)

En este párrafo se condensa la "salida" que, tanto Brumana como Mendoza proponen a las mujeres: magisterio, independencia económica, derecho a elegir, tal como sostiene Mendoza en el epígrafe del presente artículo. Años después, plantea Brumana:

"(...) me enrostraban y echaban en cara, cuando alguna muchacha que se decía mi lectora quería manejarse en un plano de relativa independencia, diciéndome que eso era

el fruto de mi siembra de ideas avanzadas... que les llenaba la cabeza de cosas raras...
(Brumana, [1946] 1958: 607)

Esta milagrosa potencia de la literatura, capaz de sembrar “*ideas avanzadas*”, aparece también, pero en su lado reproductor del orden social, en los escritos críticos de Angélica Mendoza, en un momento de gran expansión del mercado editorial²⁴. Así, en 1922 escribía:

“(...) Reconocía en todo esto la influencia de la literatura sentimental en la mente infantil de las provincianas: mujeres que estaban acostumbradas a hacer vida interior únicamente, y que se formaban del amor un concepto trasnochado. En su afán de idealizar a todo desmedidamente, deformaban el sentimiento afectivo (...)” (Mendoza, 1922: 16).

Y, en la misma línea, en 1933 planteaba: *“Algunas de esas mujeres han conocido la maternidad. Esa creación sentimental de la madre a que nos tienen acostumbrados la moralista literatura burguesa (...)”* (Mendoza [1933] 2012: 78).

En estas dos últimas citas vemos la potencia (de) generadora que le adjudica Mendoza a la literatura, cuya crítica es similar a la planteada por los anarquistas de la época: también ubicaban a la literatura “burguesa” y “sentimental” como foco de “amoralidad” para las mujeres. Tanto para Brumana como para Mendoza estas representaciones idealizadas sobre el amor y la maternidad, cuyo atributo central es el sacrificio, se imprimen en la vida cotidiana de las mujeres como amor romántico, a través de la literatura “burguesa y moralista”. En este sentido, Brumana escribía: *“Elena pensó que el amor era también resignación y sacrificio. Es natural que así pensara; era débil y enfermiza (...)”* (Brumana, [1923] 1958: 48).

Así, tanto Brumana como Mendoza discuten las representaciones hegemónicas sobre el amor romántico, que definían a las mujeres a partir de una naturaleza fundada en la abnegación y el sacrificio, y proponen, en cambio, el amor libre: *“Conceptúas malo el querer libremente (...), si previamente no se pidió permiso a la hipocresía de los demás (...)”* (Mendoza, 1923: 35). Y luego añade:

“(...) la pareja ideal, que amándose libremente sin ninguna cortapisa y sin más lazo que la existencia de su sano cariño y de su simple sensualidad, saltaban el cerco de lo establecido en busca de lo que ella intentó encontrar dentro de la malla de sus prejuicios” (Mendoza, 1923: 40).

Asimismo, el imperativo de “castidad” hasta el matrimonio para las mujeres –y su contracara, la valoración de la experiencia sexual previa al matrimonio en los varones– son explícitamente criticados por ambas escritoras (Brumana, [1931] 1958: 134) y (Mendoza



1923: 16). Pero además, en 1923 Mendoza escribía también sobre el deseo y el placer sexual de las mujeres:

"Intuía vagamente que el camino a seguir la llevaba a los vigorosos brazos de un hombre; pero taponados sus instintos por la telaraña asquerosa de los prejuicios, desviaron su cauce volcándose en los pantanos sin fin de la neurosis sexual –'el hambre de amor'– (...)" (Mendoza, 1923: 25).

Luego, este "hambre de amor" es nombrado también como *"(...) el mal más hondo y grave que afecta a tantas mujeres: 'la sed de amar'"* (Mendoza, 1923: 27). Entonces para Mendoza el amor se experimenta directamente con el cuerpo femenino –como hambre y sed. Estos temas sólo aparecían entonces en las formulaciones de los anarquistas más radicalizados, como el heterodoxo anarquista y maestro santafesino Julio Barcos (1883-1960). Su libro de 1921 *La libertad sexual de las mujeres*, fue criticado duramente en 1923 por las mujeres anarquistas en las páginas de *Nuestra Tribuna*, precisamente por *"el franco erotismo con que Barcos describía el deseo femenino"* (Fernández Cordero, 2017: 209).

En ese contexto, el 26/12/1923, Angélica Mendoza, activa militante comunista y maestra, publicaba una novela erótica: "La venganza del sexo. Novela realista del amor en la naturaleza", en la revista semanal *Los Realistas. Novelas de amor y de combate*, dirigida por Leónidas Barletta y Nicolás Olivari. Allí, Mendoza criticaba la moral burguesa que anulaba simultáneamente el goce sexual para las mujeres, el disfrute de su sensualidad, y el placer de su propio cuerpo:

"Ella misma a solas en su pieza, se desnudaba plácida y recorría con su mano todas sus curvas, acariciándose los senos y los flancos; empezaba en ella ese proceso maravilloso del despertar de la mujer (...) La mano suave recorría con deleite la piel y sus recovecos voluptuosos (...)" (Mendoza, 1923: 11).

Este relato plantea temas similares a los que planteaba Julio Barcos dos años antes, tal como la sensualidad femenina vedada, pero no por ello ausente:

"(...) su sufrimiento se agudizaba ante la conciencia de que su sangre en un último esfuerzo imploraba la vida, en tanto que su conciencia, hecha al molde de todos los prejuicios, rechazaba horrorizada el mudo pedido de su cuerpo" (Mendoza, 1923: 17).

Así, frente al amor romántico –ese "concepto trasnochado"– basado en el sacrificio y la abnegación por parte de las mujeres, Mendoza opone un cuerpo femenino deseante, base material del "amor libre", intrínsecamente vinculado al erotismo y la sensualidad femenina:

"(...) al rozar cuerpo a cuerpo, apretados sus flancos entre el descuido malicioso de los hombres, sentía golpeteos furiosos en el corazón y el deseo incontenible de adormilarse, de tenderse de espaldas frente al sol para sentir la caricia indistinta y multánime de todos los que quisieran" (Mendoza, 1923: 7).

Estas resistencias al concepto hegemónico de amor romántico, habilitan para las mujeres el ejercicio de una libertad que aún no formaba parte de la agenda de las feministas: el derecho a disponer de su propio cuerpo. Habilitan en ellas el placer, el erotismo y la sensualidad: afectos invisibilizados para las mujeres hasta varias décadas más tarde.

En resumen, las críticas de Brumana y Mendoza respecto del amor romántico, la obliga-

ción –para las mujeres– de virginidad hasta el matrimonio –que Mendoza define como “tragedia”– la doble moral permitida a los varones, y especialmente el registro de la dimensión doméstica y de las relaciones afectivas como espacios de opresión para las mujeres, coinciden con el ideario anarquista. Pero en relación a las ideas asociadas de autonomía del cuerpo y placer sexual femenino, la formulación de Mendoza va más allá de lo sostenido por sus congéneres anarquistas, comunistas, socialistas y/o feministas, coincidiendo en cambio sólo con los planteos más radicalizados del ideario ácrata, tales como los del pedagogo Julio Barcos en los '20 y luego, de los médicos libertarios Juan Lazarte y Manuel Martín Fernández a partir de la década del '30²⁵.

Reflexiones finales

En este trabajo hemos visto las resistencias por parte de las maestras escritoras Herminia Brumana y Angélica Mendoza frente a la opresión de las mujeres en el ámbito definido para ellas: los afectos –espacio feminizado y subordinado como la misma profesión docente.

Sus formulaciones, realizadas en tanto maestras, abren interrogantes cuya huella se podrá continuar en futuros trabajos: qué redes sociales habilitaron las condiciones de posibilidad para que estas maestras escritoras, *otras* intelectuales, plantearan estos cuestionamientos “de ideas avanzadas” (Brumana, [1946] 1958: 607) durante los años '20. Es decir, antes de las solidaridades comunistas, socialistas, anarquistas, femeninas y/o feministas que promovieron los frentes antifascistas especialmente a partir de 1935, y en forma contemporánea a las formulaciones más avanzadas de los médicos anarquistas de los años '30.

Un elemento significativo para analizar estas resistencias es considerar su autotfiguración como “maestras”. Esta autotfiguración indica sobre todo una identidad –femenina, profesional, legítima y respetable– y una posición de enunciación desde la cual enseñar “verdades” a las mujeres. En este sentido, tanto Mendoza como Brumana realizan una apropiación crítica de los roles de género de la época –que establecían la extensión de la maternidad al magisterio, a partir de una “naturaleza amorosa”, considerada como centro de lo femenino. El título de maestra normal habilitaba entonces a las mujeres no sólo para trabajar en una profesión legítima y conquistar así la autonomía económica con todas sus implicancias, sino que también habilitaba para cuestionar formas específicas de la “esclavitud femenina”, en las palabras de Mendoza. De este modo, cuestionaron también lo que posteriormente se ha denominado “ideología de la domesticidad” (Scott, 1993), basada en los procesos de maternalización de las mujeres y feminización de las tareas domésticas –y su extensión naturalizada en la figura de la maestra normal. A pesar de las diferencias, la posición de enunciación se legitima desde su voz de maestras, *otras* intelectuales que pueden proyectarse entonces como escritoras. Podríamos decir entonces que el magisterio constituyó *un cuarto propio* para las mujeres de las primeras décadas del siglo XX en la Argentina.

Bibliografía

- Abramowski, A. (2018), "La afectividad docente: narrativa sentimental, trabajo emocional y atmósferas afectivas en la labor de los maestros en Argentina (1920-1940)", en *Revista Brasileira de História da Educação*, 18 (48). DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e019>.
- Abramowski, A. (2017), "Suaviter in modo, fortiter in re. Notas sobre la afectividad docente en Maestros Normales en Argentina a fines del siglo XIX", en *Actas de las XIII Jornadas de Historia de las Mujeres*. Disponible en: <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/JNHM/XIII-VIII-2017/paper/viewFile/3580/2058>
- Ahmed, S. (2015), *La política cultural de las emociones*, México, PUEG, UNAM.
- Alliaud, A. (1993), *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino*, Buenos Aires, CEAL.
- Barrancos, D. (2007), *Mujeres en la sociedad argentina. Una historia de cinco siglos*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Barrancos, D. (1990), *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo*, Buenos Aires, Contrapunto.
- Bellucci, M. (1994), "Anarquismo y feminismo. El movimiento de mujeres anarquistas con sus logros y desafíos hacia principios de siglo", en *Todo es Historia*, N° 321, pp. 66-67.
- Bellucci, M. (1990), "Anarquismo, sexualidad y emancipación femenina. Argentina alrededor del 900", *Nueva Sociedad*, 109, septiembre-octubre, pp. 148-157.
- Calandria, S. (2015), "Maternidades en cuestión: modelos idílicos y prácticas de las madres en Argentina 1892-1936", en *Trabajos y Comunicaciones*, 2da. Época, número 41, marzo 2015, disponible en: <https://www.trabajosycomunicaciones.fahce.unlp.edu.ar/article/view/TyC2015n41a07/6582>
- Caldo, P. (2018), "Tizas y Apuntes: costumbres en común. Maestras, libros y prácticas de enseñanza en la Argentina de 1930", en Fiorucci, F. y Rodríguez, G. (comp.), *Intelectuales de la educación y el Estado: maestros, médicos y arquitectos*, Bernal, UNQ, pp. 115-139.
- Camarero, H. (2007), *A la conquista de la clase obrera. Los comunistas y el mundo del trabajo en la Argentina, 1920-1935*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editora Iberoamericana.
- Ceruso, D. (2014), "El Partido Comunista Obrero y su desempeño en el sindicalismo industrial argentino en la década del veinte", en *Revista Escuela de Historia*, 13(1), recuperado el 10 de diciembre de 2018 de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-90412014000100004&lng=es&tlng=es
- Corbière, E. (s/f), *Sociedad, movimiento obrero y luchas femeninas El discurso de las mujeres socialistas y anarquistas (1910-1930)*, s/f. Disponible en: www.centrocultural.coop/file/33/download?token=VtetEjNk, consultado el 7/12/2018.
- Corbière, E. (1984), *Orígenes del comunismo argentino. El Partido Socialista Internacional*, Buenos Aires, CEAL.
- Cosse, I. (2008), "La lucha por los derechos femeninos: Victoria Ocampo y la Unión Argentina de Mujeres (1936)", en *Revista Humanitas*, Año XXVI, N° 34, pp. 136-156.
- Crespi, G. (1997), "La huelga docente de 1919 en Mendoza", en Morgade, G. (comp.), *Mujeres en la educación. Género y docencia en Argentina (1870-1930)*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 151-174.
- Esteban, M. L. (2011), *Crítica del pensamiento amoroso*, Barcelona, Bellaterra.
- Fernández Cordero, L. (2017), *Amor y anarquismo. Experiencias pioneras que pensaron y ejercieron la libertad sexual*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Fiorucci, F. (2017), "País afeminado, proletariado feminista", mujeres inmorales e incapaces: la feminización del magisterio en disputa, 1900-1920", en *Historia de la Educación. Anuario*, Argentina, Vol. 17, núm. 2. Recuperado el 28 de junio de 2019 de: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/article/view/9793>.
- Fiorucci, F. (2014), "Las representaciones del magisterio en la prensa oficial: El Monitor de la Educación 1900-1930", en Delgado, V., Maihle, A., Rogers, G., (coords.), *Tramas impresas: Publicaciones periódicas argentinas (XIX-XX)*, La Plata, Ediciones Universidad Nacional de La Plata, pp. 243-256.

- Fiorucci, F. (2013), "Presentación Dossier" en *Prismas*, 17(2), pp. 165-168. Recuperado el 13 de diciembre de 2016 de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-04992013000200004&lng=es&tlng=es.
- Fletcher, L. (1987), *Una mujer llamada Herminia*, Buenos Aires, Catálogos.
- Giordano, V. (2012), *Ciudadanas incapaces. La construcción de los derechos civiles de las mujeres en Argentina, Brasil, Chile y Uruguay en el siglo XX*, Buenos Aires, Editorial Teseo.
- Illouz, E. (2007), *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*, Buenos Aires, Katz.
- Jonasdottir, A. (1993), *El poder del amor. ¿Le importa el sexo a la democracia?*, Madrid, Cátedra.
- Kappeli, A. (1993), "Escenarios del feminismo", en Perrot, M. y Duby, G. (dir.), *Historia de las mujeres*, T. 8, Madrid, Taurus, pp. 191-225.
- Ledesma Prietto, N. (2017), "La revolución sexual antes de la revolución sexual. Discursos de los médicos libertarios sobre el placer (Argentina, 1930-1940)", en *Sexualidad, Salud y Sociedad. Revista Latinoamericana*, núm. 26, agosto 2017, pp. 148-170.
- Lionetti, L. (2018), "Revisitando la tradición normalista. Diálogos entre el peso de la formación y la perspectiva de género", en Rodríguez, L., y Soprano, G., (ed.), *Profesionales e intelectuales de Estado. Análisis de perfiles y trayectorias en la salud pública, la educación y las fuerzas armadas*, Rosario, Prohistoria, pp. 69-94.
- Lionetti, L. (2006), "La educación de las mujeres en América Latina: formadoras de ciudadanos", en Morant, I. (dir.), *Historia de las Mujeres en España y América Latina*, T. 3, Madrid, Cátedra, pp. 849-869.
- Lobato, M. (2007), *Historia de las trabajadoras en la Argentina (1869-1960)*, Buenos Aires, Edhasa.
- López, O. (2008), "Educación y género en la historiografía educativa latinoamericana", en *Anuario Historia de la Educación*, núm. 9, Buenos Aires, Prometeo.
- Ludmer, J. (1984), "Tretas del débil", en González, P. y Ortega, E. (eds.), *La sartén por el mango. Encuentro de escritoras latinoamericanas*, Puerto Rico, Ediciones Huracán, pp. 47-54.
- McGee Deutsch, S. (2017), "Mujeres comunistas de Latinoamérica y España: temas y reflexiones", en Valobra A. y Yusta, M. (ed.), *Queridas camaradas. Historias iberoamericanas de mujeres comunistas*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 255-272.
- Molloy, S. (1996), *Acto de presencia*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Morgade, G. (1997), "La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino de los saberes legítimos", en Morgade, G. (comp.), *Mujeres en la educación. Género y docencia en Argentina (1870-1930)*. Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 67-114.
- Nari, M. (2004), *Políticas de maternidad y maternalismo político, Buenos Aires, (1890-1940)*, Buenos Aires, Biblos.
- Pineau, P. (2005), "Amores de mapoteca: Lujuria y normalismo en la historia de la educación argentina", en *Cuadernos de Pedagogía*, número 13, pp. 79-88.
- Queirolo, G. (2018), *Mujeres en las oficinas. Trabajo, género y clase en el sector administrativo (Buenos Aires, 1910-1950)*, Buenos Aires, Biblos.
- Queirolo, G. (2009), "Herminia Catalina Brumana. La maternidad social a través del magisterio y de la escritura", en Valobra, A. (ed.) *Mujeres en espacios bonaerenses*, La Plata, EDULP, pp. 95-109.
- Richard-Jorba, R. (2013), "Somos el pueblo y la Patria. El populismo leninista en Mendoza frente al conflicto social y la prensa: discursos, representaciones y acciones, 1917-1919", en *Revista de Historia Americana y Argentina*, Mendoza, UNCuyo, 48, 1, pp. 11-56.
- Rodríguez, L. (2019) "Normalismo y mujeres. Las maestras en el Quién es Quién en La Plata (1972): trayectorias de una élite intelectual y profesional", en *Trabajos y Comunicaciones* (50), e092. <https://doi.org/10.24215/23468971e092>
- Salomone, A., Luongo, G., Cisterna, N., Doll, D. y Queirolo, G. (2004), *Modernidad en otro tono. Escritura de mujeres latinoamericanas: 1920-1950*, Chile, Editorial Cuarto Propio.
- Sarlo, B. (2004), *El imperio de los sentimientos*, Buenos Aires, Norma.

- Sarlo, B. (1998), *La máquina cultural: Maestras, traductoras y vanguardistas*, Buenos Aires, Ariel.
- Scott, J. (1993), "La mujer trabajadora en el siglo XIX", en Perrot, M. y Duby, G. (dir.) *Historia de las mujeres*, T. 8, Madrid, Taurus, pp. 99-129.
- Solari, H. (2004), Herminia Brumana y la mujer en las revistas populares. Recuperado el 7 de octubre de 2019 de: <https://es.scribd.com/document/391613792/Herminia-Brumana-y-la-mujer-en-las-revistas-populares>
- Szurmuck, M. y Torre, C. (2018) "Nuevos géneros, nuevas exploraciones de la condición de mujer: viajeras, periodistas y mujeres trabajadoras.", en *Mora*, núm. 24, Buenos Aires, pp. 191-202.
- Tarcus, H. (2000), "Historia de una pasión revolucionaria. Hipólito Etchebehere y Mika Feldman. De la reforma universitaria a la guerra civil española", en *El Rodaballo*, Año VI, N° 11/12, pp. 39-52.
- Valobra, A. (2015), "Formación de cuadros y frentes populares: relaciones de clase y género en el Partido Comunista de Argentina, 1935-1951", en *Izquierdas*, Nro. 23, disponible en: <http://www.izquierdas.cl/images/pdf/2015/n23/art07.pdf>
- Vega, J. (1997), *Mendoza 1919: Huelga! el nacimiento de la sindicalización del magisterio mendocino*, Mendoza, Ediciones Culturales de Mendoza.
- Wacquant, L. (2006), *Entre las cuerdas. Cuadernos de un aprendiz de boxeador*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Yannoulas, S. (1997), "Maestras de antaño: ¿mujeres tradicionales? Brasil y Argentina (1870-1930)", en Morgade, G. (comp.), *Mujeres en la educación. Género y docencia en Argentina (1870-1930)*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 175-191.
- Becerra, M. (2019), "'Soy comunista y maestra': resistencias a la maternalización de las mujeres a través de la obra de Angélica Mendoza en la Argentina de los años '20 y '30", en *Izquierdas*, 49, pp. 385-411.
- Becerra, M. (2016), "Un prisma original: educación, género, amor y ciudadanía en Herminia Brumana", en *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, editorial de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación/Caycit-Conicet, vol. 17, núm. 2, pp. 80-103.
- Becerra, M. (2009), *Marxismo y feminismo en el primer socialismo argentino. Enrique Del Valle Iberlucea*, Rosario, Prohistoria.

Fuentes

- Barranteguy, Emma (1931) *Carta de Barranteguy a Brumana*, Guleguay, 1931, en Brumana, Herminia, *Correspondencia. Fondo Herminia Brumana. 1919-1954*. Buenos Aires. Disponible en: CEDINCI (código de Referencia: AR ARCEDINCI FA-79-3).
- Brumana, Herminia (1920), *Carta a José Ingenieros*, 11/9/1920, *Correspondencia. Fondo Herminia Brumana. 1919-1954*, Disponible en: CEDINCI, Carpeta 9.
- Brumana, Herminia (1923), *Carta a Unamuno*, 2/12/1923, *Correspondencia. Fondo Herminia Brumana. 1919-1954*, Disponible en: CEDINCI, Carpeta 11.
- Brumana, Herminia. (1919), *La maestrita*, Pigué. *Fondo Herminia Brumana. 1919-1954*, Disponible en: CEDINCI, Carpeta 10.
- Brumana, Herminia. (1958), *Obras completas*, Buenos Aires, Edición Amigos de Herminia Brumana.
- Del Mazo, Gabriel (1927), *La Reforma Universitaria*, Tomo 5, Buenos Aires, Federación Universitaria de Buenos Aires, Publicaciones del Círculo Médico Argentino y del Centro de Estudiantes de Medicina. Recuperado el 31 de julio de 2018 de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180517123423/TOMO_V.pdf
- Mendoza, Angélica (1920), "De los 'Maestros Unidos' de Mendoza a la F.U.A.", en *Boletín FUA*, núm. 1.
- Mendoza, Angélica (1922), "El dilema", en *La Novela de la Juventud*, Buenos Aires. Disponible en: Instituto

Iberoamericano de Berlín.

- Mendoza, Angélica (1923), "La venganza del sexo. Novela realista del amor en la naturaleza", en *Los Realistas. Novelas de amor y de combate*, Buenos Aires. Disponible en: Instituto Iberoamericano de Berlín.
- Mendoza, Angélica ([1933] 2012), *Cárcel de mujeres*, Buenos Aires, Biblioteca Nacional.
- Mendoza, Angélica (1940), *Carta manuscrita de Angélica Mendoza a María Rosa Oliver*, Buenos Aires. Disponible en: María Rosa Oliver Papers, Box 4, Folder 66, Department of Rare Books and Special Collections, Princeton University Library, EEUU.
- Mendoza, Angélica (1942), "The rural family in Argentine", en *Marriage and Family Living*, vol. 4, núm. 1, Winter, Feb.
- Mendoza, Angélica ([1952] 1999), "Carta a Francisco Romero", en Torchia Estrada, Juan Carlos "Angélica Mendoza en los Estados Unidos: un testimonio epistolar", en *Cuyo. Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, Vol. XVI, pp. 165-182. Disponible en:
http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/1473/torchiacuyo16.pdf
- Mendoza, Angélica ([1954] 1996), "Autobiografía intelectual", en Ferreira de Cassone, Florencia, *Angélica Mendoza, una vida en la tormenta. Con una antología de sus textos*, Mendoza, FCPyS, UNCuyo, pp. 39-42.
- Partido Comunista, Comisión del Comité Central (1947), *Esbozo de Historia del Partido Comunista de la Argentina (Origen y desarrollo del Partido Comunista y del movimiento obrero y popular argentino)*, Buenos Aires, Anteo.
- Periódico *La Chispa*, 1926-1928. Disponible en: CEDINCI
- Periódico *New York Times*, Nueva York, 13/03/1928. Disponible en: Philologische Bibliothek de la Freie Universität de Berlin.
- Periódico *Los Andes*, Mendoza, 06/02/1960.
- Revista *Actualidad*, Buenos Aires, 1932-1933.
- Revista *Sarmiento*, Mendoza, mayo y junio de 1917.
- Roig, Arturo (1964), *Cuadernos de Apuntes*, Biblioteca Personal del Dr. Arturo Andrés Roig, Centro de Documentación Histórica "Dr. Edmundo Correas", Biblioteca Central, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- Romero James, Concha (1940), *Carta a María Rosa Oliver*, Washington. Disponible en: María Rosa Oliver Papers, Box 5, Folder 59, Department of Rare Books and Special Collections, Princeton University Library, EEUU.

Notas

- ¹ Según consta en su legajo de profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, su fecha de nacimiento sería el 22/11/1903. Sin embargo, luego de una larga búsqueda, recientemente hemos podido encontrar su partida de nacimiento en el Registro Civil de Mendoza, donde consta que Angélica Mendoza nació el 22/11/1897. Agradezco al personal de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, así como a Florencia Ferreira, el envío de sendas fuentes. Esta fecha modifica entonces la de 1903, establecida en un artículo que publiqué meses atrás (Becerra, 2019) –esa era la única fecha fundada en fuentes hasta ese momento- y a su vez permite disipar las dudas que planteé allí.
- ² Sobre la feminización del magisterio en su período fundacional, ver también Alliaud (1993). Para una síntesis de los debates historiográficos sobre el tema, en el cruce de la historia de la educación y los estudios de género, ver López (2008). Sobre los debates, matices y tensiones en el proceso de feminización del magisterio en sus inicios, ver Fiorucci (2017) y Abramowski (2017 y 2018). Sobre la problemática de género como dimensión estructural del mismo en el período aquí delimitado, ver Morgade (1997); Yannoulas (1997); Pineau (2005) y Lionetti (2006 y 2018), entre otros.

- ³ Desde los estudios de género y la historia de las mujeres se han producido numerosas investigaciones sobre la interpelación de las mujeres en tanto madres por parte del Estado, así como también sobre lo que se ha denominado “maternalismo político” o “feminismo maternalista”, es decir, los reclamos por la ampliación de derechos por parte de las propias mujeres en tanto madres durante las primeras décadas del siglo XX. Para un análisis de los diversos discursos políticos, científicos y/o sociales que coincidían en definir a las mujeres en tanto madres, y su aceptación masiva tanto entre los grupos conservadores como entre aquellos que luchaban de diversos modos por transformar el orden social, ver Nari (2004) y Lobato (2007). Estas investigaciones han señalado la centralidad del discurso médico en las operaciones de maternalización de las mujeres y su contracara, la patologización de aquellas que contradecían los roles de género establecidos, tales como las mujeres trabajadoras en los inicios del siglo XX (Nari, 2004 y Lobato, 2007). Una minuciosa síntesis de los debates historiográficos sobre el tema, en Calandria (2015).
- ⁴ Según diversas investigaciones (Ahmed, 2015; Esteban, 2011; Illouz, 2007; Jonasdottir, 1993, entre otras) en las sociedades occidentales modernas se ha producido –y consolidado en el siglo XX– un régimen emocional concreto que “sentimentaliza” a las mujeres como seres incompletos, particulares, dependientes, cuyo centro y sentido trascendental es la disponibilidad “natural” para el “amor”. Mientras tanto, los varones son representados como seres completos, universales, independientes. En este sentido, según Esteban (2011) este pensamiento amoroso hegemónico, que establece a su vez la heterosexualidad obligatoria (Ahmed, 2015) y es asumido activamente tanto por varones como por mujeres, reproduce una identidad femenina basada en la “adicción al amor” –caracterizada por la abnegación y el sacrificio. Este esquema cultural es internalizado –más precisamente, es incorporado por cada sujeto– de tal modo que, quienes se alejan de las normas experimentan diversos conflictos (Esteban, 2011: 50).
- ⁵ Existen trabajos específicos sobre este tema en particular referidos a estas dos maestras/escritoras. Sobre Herminia Brumana, ver Queirolo (2009) y Becerra (2016). Para un análisis comparativo entre algunas producciones de Olga Cossettini, y de Herminia Brumana en los años 30’, ver Caldo (2018). Sobre Angélica Mendoza, ver Becerra (2019).
- ⁶ Allí Angélica Mendoza realiza un puntilloso testimonio de su estadía en el Asilo San Miguel, que funcionaba como cárcel de mujeres bajo la congregación religiosa del Buen Pastor. Estuvo detenida en el Asilo por lo menos durante 15 días hacia fines del año 1931, en razón de su militancia comunista (Becerra, 2019).
- ⁷ Oscilando entre el anarquismo y el socialismo –y escribiendo para publicaciones de sendos espacios políticos– Brumana se oponía en forma explícita a cualquier encasillamiento (anarquista, feminista, socialista), pues sostenía que “(...) las etiquetas no siempre dan el nombre del contenido.” (Brumana, 1958: 754). Para un análisis de los puntos de encuentro y desencuentro de Brumana con el partido socialista, el anarquismo, el feminismo y el movimiento de mujeres en general, ver Fletcher (1987: 29). Tanto Fletcher como Bellucci (1994) la ubican más cerca del anarquismo, inspirándose siempre en el escritor español Rafael Barret. Brumana escribió en publicaciones políticas de izquierda como *Bases. Tribuna de la Juventud*, dirigida por quien sería su futuro marido y dirigente socialista, Juan Antonio Solari, entre 1919 y 1920; en revistas con explícita filiación anarquista (*Nuestra Tribuna; La Protesta; Nervio*), socialista (*La Vanguardia; Vida Femenina*), de espíritu libertario anarco comunista (pero sin definirse explícitamente anarquista) como *Insurrexit*, donde también colaboró en forma breve Juan Antonio Solari, aunque este rápidamente volvió al partido socialista, mientras que “su mujer, Herminia Brumana, permanecerá fiel al ideario anarquista” (Tarcus, 2000: 42-43). También publicó artículos en revistas de entretenimiento como *El suplemento, La Novela Semanal, La Novela de la Juventud, La Novela Elegante*; en revistas de “interés general” tales como *Caras y Caretas, El Hogar, Mundo Argentino; Estampa*; en el suplemento literario del diario *La Nación*, y en la revista cultural *Nosotros* (Queirolo, 2009; Becerra, 2016).
- ⁸ Salomone *et al.* (2004) trabajan sobre este concepto (tomado de Marshall Berman) y analizan la emergencia de nuevas subjetividades femeninas a partir de los trabajos de seis escritoras latinoamericanas del período 1920-1950. Sobre las redes que se establecían entre diversas escritoras de las primeras décadas del siglo XX en América Latina ver Szurmuck y Torre (2018).
- ⁹ Así, a partir de 1935 la política de frentes populares impulsada por la Internacional Comunista en su VII Congreso movilizó a las mujeres a luchar contra el fascismo en ascenso (Valobra, 2015).
- ¹⁰ Se ha señalado que una de las agrupaciones emblemáticas del momento fue la Unión Argentina de Mu-

jes (UAM), formada cerca de 1936 y vigente hasta 1941, en la cual participaron mujeres liberales de diversas filiaciones ideológicas, entre quienes se encontraban la escritora comunista María Rosa Oliver y la escritora independiente Victoria Ocampo, entre otras. Si bien no he podido confirmar aún la participación explícita de Angélica Mendoza en la UAM debido a la escasez de fuentes, es verosímil suponer algún tipo de participación, ya que pocos años después publicaba un artículo en la revista *Sur*, y en marzo de 1940 le escribía una carta a la Oliver, comentando detalles de un pequeño accidente de “Ana Rosa” (Schliepper de Martínez Guerero), donde también le preguntaba cómo estaba “Victoria” (Ocampo), tres comprometidas promotoras de la UAM en 1936, y cuyo tono amistoso revela un intercambio epistolar fluido (Ver *Carta de Angélica Mendoza a María Rosa Oliver*, 1940).

- ¹¹ A partir de 1941 Angélica Mendoza vivió en Estados Unidos, luego de la obtención de una beca que ella misma buscó –y consiguió– mediante los contactos que había establecido desde Buenos Aires como secretaria de la Comisión Internacional de Mujeres en la Unión Panamericana. Así se deduce de una carta escrita por Concha Romero James –jefa de la Oficina de Cooperación Intelectual de la Unión Panamericana– a la escritora María Rosa Oliver a fines de 1940:

“He recibido varias cartas de Angélica Mendoza y le prometo ocuparme diligentemente a fin de que logre sus buenos propósitos de venir a los EEUU. La competencia es generalmente muy reñida, pero de todas maneras, si no consigue la beca de la Asociación de Universitarias, puede haber otra igualmente buena que podamos solicitar en su nombre” (Romero James, 1940).

Luego, Angélica Mendoza siguió trabajando en la Unión Panamericana, en Nueva York, en la Oficina Coordinadora de Asuntos Interamericanos, junto al Coordinador, Nelson Rockefeller. Posteriormente, trabajó en Naciones Unidas y en la UNESCO, en el Centro Regional para la Educación Fundamental para América Latina,

“(.. .) en un experimento educativo entre veinte comunidades indígenas, de la raza tarasca, que viven en las islas y alrededor del lago Pátzcuaro en México (...). Los estudiantes son becarios que han venido de todas las partes de América menos Argentina. En su absoluta mayoría son maestros rurales que luego de una permanencia de diecinueve meses regresarán a sus países para aplicar, entre las masas campesinas, los métodos aprendidos en este Centro” (Mendoza, 1999).

Allí se desempeñó como jefa de Relaciones Públicas, mientras dictaba conferencias sobre diversas problemáticas de América Latina.

- ¹² He realizado un análisis de las estrategias de autfiguración de Brumana en el sistema de autorizaciones masculinas de la época, en Becerra (2016).
- ¹³ El Código Civil vigente desde 1871 establecía que las mujeres necesitaban la tutela de los varones (padres o maridos) para poder llevar a cabo numerosas acciones –ejercer una profesión, disponer de sus bienes, salir del país, abrir cuentas en los bancos, entre otras. Dicho código recién fue parcialmente modificado con la Ley 11357, aprobada en 1926, y conocida como *Ley de ampliación de la capacidad civil de la mujer*. He trabajado los debates ocurridos en el Senado sobre uno de los antecedentes de la Ley de 1926, el proyecto de “Emancipación civil de la mujer” propuesto en 1918 por el senador socialista Enrique Del Valle Iberlucea, en Becerra (2009). Para un análisis específico de las “incapacidades” legales establecidas para las mujeres en el Código Civil, ver Giordano (2012).
- ¹⁴ Para un análisis de las representaciones sobre lxs maestrxs promovidas desde *El Monitor de la Educación*, publicación oficial del Consejo Nacional de Educación en el período, y los debates asociados/silenciados, ver Fiorucci (2014).
- ¹⁵ Diversos trabajos han señalado las amplias y heterogéneas resonancias entre las representaciones de la “vocación de maestra” y las de la llamada “maternidad social” (Morgade, 1997; Yannoulas, 1997; Nari, 2004; Queirolo, 2009).
- ¹⁶ En 1925 Angélica Mendoza fue expulsada junto a otrxs militantes del partido comunista (Corbière, 1984: 46; Ceruso, 2014: 5). Fundaron entonces el Partido Comunista Obrero (*La Chispa*, 30-01-1926), del cual Mendoza fue un motor central. También impulsó y dirigió el periódico del PCO, *La Chispa*. Ver también Camarero (2007).
- ¹⁷ Arturo Andrés Roig (1922-2012) fue un filósofo mendocino. Durante su gestión como secretario de la Uni-

versidad Nacional de Cuyo impulsó, junto a Angélica Mendoza, la creación del Instituto de Sociología de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, concretada en mayo de 1959. Angélica Mendoza fue su primera directora, cargo que ejerció hasta el momento de su fallecimiento ocurrido el 5/2/1960 (*Los Andes*, 06-02-1960).

¹⁸ Comentario sobre la noticia del 16/10/1919, *Caja Cuadernos de Apuntes IV*, 1964. Los *Cuadernos de Apuntes* son transcripciones de noticias aparecidas en el diario mendocino *Los Andes*, recopiladas (y a veces también comentadas) por Arturo Roig en el año 1964.

¹⁹ “Uno de los acontecimientos más importantes del año 1919, fecundo en el movimiento social, fue la huelga de las maestras de Mendoza, el más interesante que haya sido promovido y sostenido por mujeres de nuestra generación. Las maestras y un reducidísimo grupo de maestros que las acompañaron, constituyeron en Mendoza, foco de los acontecimientos, la sociedad ‘Maestros Unidos’, que fue el órgano de la lucha, larga y sostenida, a veces heroicamente.” (Del Mazo, 1927: 104).

El trabajo de Richard-Jorba presenta una exhaustiva reconstrucción histórica del conflicto, y plantea que “(...) tuvo una importancia enorme no sólo por su larga duración sino, principalmente, porque significó la incorporación de una franja prestigiosa socialmente y de clase media a la lucha obrera a través de la organización gremial” (2013: 17).

Ver también Vega (1997); Crespi (1997) y Corbière (s/f). Dado que no es el objeto del presente artículo, aquí sólo dejo esbozada esta caracterización de la huelga de 1919 como “*la explosión feminista más importante del país*.” (Roig, 1964, Cuaderno 30: 284; subrayado original). En futuros trabajos será preciso indagar si se trató de “una expresión del movimiento feminista” (Roig, 1964, Cuaderno 30, 284) o más precisamente, del movimiento de mujeres de Mendoza.

²⁰ En el citado *Esbozo* hay una fotografía de la mesa directiva del Congreso partidario de diciembre de 1920: allí aparece Angélica Mendoza (Partido Comunista, Comisión del Comité Central, 1947: 44) aunque su nombre es sintomáticamente omitido.

²¹ Tal como consignaba el periódico *New York Times*, Mendoza se convirtió así en la primera mujer en la historia del país en postularse para presidente de la nación (*New York Times*, 13-03-1928).

²² Utilizo en forma amplia el concepto de “autofiguración” trabajado por Sylvia Molloy (1996:19) al analizar relatos autobiográficos, ya que permite analizar las dificultades de la autorrepresentación marcadas por el género femenino. Este punto es importante porque como la misma Molloy señala: “(...) además de fabricación individual, esa imagen [de sí misma] es artefacto social, tan revelador de una psique como de una cultura”. (1996: 19). En este sentido, permite indagar “la imagen que el autobiógrafo tiene de sí, la que desea proyectar o la que el público exige.” (1996: 19)

²³ He trabajado la concepción de maternidad tanto en Brumana como en Mendoza, en Becerra (2016) y Becerra (2019) respectivamente. Por razones de espacio, aquí apenas sintetizo sus líneas centrales.

²⁴ Beatriz Sarlo (2004: 20) ha señalado que entre 1917 y 1925 se produjo un gran auge de folletines y novelas sentimentales, respondiendo a las necesidades de un nuevo público lector, al cual, a su vez, contribuyeron a formar.

²⁵ Se ha señalado que, guiados por criterios eugénicos tendientes al “mejoramiento de la raza”, estos médicos promovieron la maternidad conciente y voluntaria y así habilitaron discursos en favor de la libertad sexual de las mujeres. (Ledesma Prietto, 2017).



Marina Becerra es doctora en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires; Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina; Licenciada en Sociología, Universidad de Buenos Aires. Investigadora del Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas con sede en el Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. E-mail: marinabecerra0302@gmail.com

Los vínculos de respeto como producción situada: reflexiones para pensar la educación de jóvenes y adolescentes

The Bonds of Respect as a Situated Production: Reflections to Think about the Education of Young People and Adolescents

MARÍA ALEU*

Universidad de Buenos Aires

Resumen:

Este artículo tiene como propósito presentar algunas reflexiones para pensar la educación de jóvenes y adolescentes que se apoyan en los resultados de una investigación que tuvo por objeto indagar los vínculos de respeto en tres organizaciones educativas creadas con el propósito de fortalecer la relación de los jóvenes y adolescentes con la escuela. Fundamentalmente procura sostener que el respeto, como forma de reconocimiento recíproco, se configura como un vínculo emocional que tiene una fuerte potencialidad para pensar las relaciones que se establecen en la enseñanza. Para ello, este trabajo parte de reconocer que las emociones se producen sólo en el marco de unas relaciones que establecemos con otros sujetos en un contexto situacional específico y, por tanto, que la comprensión de los vínculos de respeto requiere necesariamente reconstruir el entramado singular en el que se inscriben y las múltiples relaciones que de éste resultan. En el caso particular de las organizaciones que formaron parte de nuestro estudio, los vínculos de respeto parecen asentarse en unas modalidades de relación impulsadas por la horizontalidad que se configuran en un terreno atravesado por la ambigüedad.

Palabras clave: Respeto – Vínculos emocionales – Educación – Jóvenes y adolescentes

Abstract:

The purpose of this article is to present some reflections for thinking about the education of young people and adolescents. These reflections are based on the results of a research that aimed to investigate the links of respect in three educational organizations created with the purpose of strengthening the relationship of young people and adolescents with the school. Fundamentally, it seeks to maintain that respect, as a form of reciprocal recognition, is configured as an emotional bond that has a strong potential to think about the relationships established in education. In order to do this, this work begins by recognizing that emotions are produced only within the framework of relationships that we establish with other subjects in a specific situational context and, therefore, that understanding the bonds of respect necessarily requires reconstructing the singular framework in which they are inscribed and the multiple relationships that result from it. In the particular case of the organizations that formed part of our study, the bonds of respect seem to be based on horizontal relationship modalities that are configured in a terrain crossed by ambiguity.

Keywords: Respect – Emotional bonds – Educations – Young people and adolescents

Cita recomendada: Aleu, M. (2019), "Los vínculos de respeto como producción situada: reflexiones para pensar la educación de jóvenes y adolescentes", en *Propuesta Educativa*, Año 28, núm. 51, junio 2019, pp. 61 a 72.

Introducción

Cuando se habla de respeto con frecuencia suele desestimarse su cualidad de vínculo emocional. Más bien, tiende a ser pensado como una categoría estática, como una propiedad fija, una cosa que puede “tener” un sujeto, que puede ganarse, perderse o dosificarse. Frases del tipo “a tal persona le tengo mucho respeto”, “el respeto se les debe a todos por igual”, “yo te doy mi respeto si vos me respetás”, dan alguna cuenta de ello. Sin embargo, antes de ser entendido como un objeto aislado que existe por fuera de las personas, el respeto puede ser entendido como un vínculo emocional por medio del cual se expresa reconocimiento recíproco (Sennett, 2003; Honneth, 1996; Todorov, 2008; Martuccelli, 2008; Zubillaga, 2007; entre otros). De alguna manera, puede comprenderse como una de las interdependencias universales de los hombres por medio de la cual, a la vez que se expresa reconocimiento a los otros, se garantiza una forma específica de aceptación de sí por los demás que nos confirma en nuestra existencia.

Desde el nacimiento, los sujetos se inscriben en una red de relaciones con otros y necesitan ser reconocidos. Según Todorov (2008) el deseo de ser mirados por otros, de ser tomados en consideración constituye –antes que cualquier otro hecho– el umbral a partir del cual es posible hablar de existencia específicamente humana. La antropología, la filosofía, la psicología y, fundamentalmente, el psicoanálisis, nos han advertido sobre el modo en que este deseo de reconocimiento se constituye en una de las piedras fundantes de la subjetividad. En este sentido, el respeto como acto de reconocimiento recíproco devela su carácter esencial simplemente por el hecho de que cuando el respeto falla, las personas experimentan la sensación de no ser consideradas y, por tanto, el desprecio y la invisibilización aparecen como contracaras (Honneth, 2006; Sloterdijk, 2002).

Las vías que permiten acceder a este reconocimiento varían a lo largo del tiempo en función de las condiciones sociales, culturales, económicas y políticas que configuran una época. De allí que resulta ineludible advertir que la comprensión de los vínculos de respeto requiere necesariamente reconstruir el entramado singular en el que se inscriben y las múltiples relaciones que de esta trama resultan.

En este marco, nos proponemos presentar algunas reflexiones para pensar la educación de jóvenes y adolescentes que se apoyan en los resultados de una investigación que tuvo por objeto indagar los vínculos de respeto en tres organizaciones educativas creadas con el propósito de fortalecer la relación de los jóvenes y adolescentes con la escuela¹. En estas organizaciones las modalidades de relación que se despliegan entre quienes trabajan y asisten a ellas se forjan en torno a la *horizontalidad* como cualidad central sobre la cual logran asentar vínculos de respeto mutuo. La misma toma forma a partir de tres figuras: la informalidad, la interacción dialógica y la alternancia móvil.

En este artículo profundizaremos sobre este aspecto central de los vínculos y el complejo terreno en el que se configuran para explorar la potencialidad que tiene el respeto para pensar las relaciones en la enseñanza desde una perspectiva situada.

Los vínculos de respeto en los Clubes de Jóvenes

Los Clubes de Jóvenes son organizaciones educativas creadas en el ámbito no formal del sistema que apuntan al fortalecimiento de la escuela como lugar de pertenencia

de los jóvenes y adolescentes a partir del desarrollo de actividades de recreación, deporte y diversas expresiones artísticas y culturales como música, danzas, teatro, etc. Estas actividades están a cargo de un conjunto de profesores –que varía en cantidad según la oferta de talleres y la matrícula– y un coordinador de sede en el marco de un programa actualmente dependiente del Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad de Buenos Aires².

Gran parte de los propósitos que orientan a estas organizaciones se traducen para quienes trabajan en ella en un objetivo primordial: que los jóvenes y adolescentes logren apropiarse del espacio, que ocupen la escuela, el patio y los talleres casi en el sentido de un espacio conquistado (Grupo Doce, 2003)³. De alguna manera, los profesores y coordinadores parecen advertir la potencialidad de estas organizaciones para convertirse en un lugar que habilite diferentes relaciones con otros y ancle a los sujetos en una trama colectiva. De allí que el modo de comprender los encuentros, los vínculos y las relaciones que se producen entre profesores, jóvenes y adolescentes se vuelven centrales. Como pudimos reconstruir a lo largo de nuestra investigación, para los profesores y coordinadores la construcción de estos vínculos y las maneras de forjarlos se constituyen en la base sobre la cual asientan su trabajo cotidiano.

En los casos que formaron parte de este estudio estas modalidades de relación se configuran en torno a la horizontalidad como cualidad sobre la cual logran forjar vínculos de respeto mutuo.

Para quienes trabajan en estas organizaciones la horizontalidad se traduce en unas maneras de aproximarse y dirigirse a los jóvenes, de entablar el diálogo y circular la palabra entre profesores, jóvenes y adolescentes que favorecen la generación de vínculos que entienden como abiertos y democráticos. Estas modalidades de relación son definidas, principalmente, por su oposición a unas representaciones de los vínculos entre profesores y estudiantes habituales en la escuela, que caracterizan como impersonales y, fundamentalmente, jerárquicos.

Tal como procuramos mostrar a lo largo de la investigación esta cualidad de horizontalidad de los vínculos parece tomar forma en tres aspectos recurrentes: la informalidad, el intercambio dialógico y la alternancia móvil⁴.

El primero de ellos se apoya en la hipótesis sostenida por Wouters (2008) sobre la particular dirección hacia la informalización que toman en el transcurso del siglo XX los regímenes de interacción. Se trata de unas formas de relación donde los modales y las expresiones emocionales se vuelven crecientemente más relajadas y sutiles; en las que los encuentros intergeneracionales devienen menos jerárquicos y aparecen impulsados por establecer vínculos abiertos, reflexivos y alejados de toda formalidad. Esta tendencia se refleja tanto en las maneras de relacionarse como en el modo de organizar de las actividades en los Clubes. Por un lado, entre los profesores, los jóvenes y los adolescentes parecen desplegarse unos vínculos en los que prima un trato “común”, “bien”, “normal” a partir del cual resulta posible intercambiar bromas, conversar sobre cuestiones cotidianas, personales o estados de ánimo, etc., que permite conectar de otra manera con los demás. Este espectro de informalidad en las relaciones obliga, en simultáneo, a estar más atentos a los intercambios. Tal como veremos más adelante, requiere de ciertas habilidades para reconocer el límite más allá del cual algunos gestos o modos de expresión pueden comenzar a incomodar y resulta necesario volver a restituir cierta distancia.

Asimismo, este impulso hacia la informalización se ve reflejado en la utilización de los tiempos, la planificación y la distribución de tareas en los que parece privilegiarse la flexibilidad de los intercambios antes que poner el acento en su rigidez. Un ejemplo de ello puede hallarse en el modo de organizar los espacios de trabajo en instancias que ofrecen una actividad específica a cargo de un profesor –como es el caso de los talleres– y la oferta de espacios de menor nivel de estructuración, donde los jóvenes y adolescentes pueden incorporarse libremente a juegos y actividades propuestas.

El intercambio dialógico y la alternancia móvil, por su parte, se encuentran estrechamente ligados con pensar los Clubes de Jóvenes como organizaciones educativas y, por tanto, al modo en que allí se configuran los vínculos que se traman en la enseñanza. Ambos aspectos aluden a cuestiones diferentes. Mientras el primero podría considerarse una modalidad de trabajo por parte de los profesores que reconoce a los adolescentes y a los jóvenes como protagonistas del proceso que se desarrolla en los clubes, el segundo se refiere a una modalidad de funcionamiento posible al interior de estas organizaciones donde las posiciones de quienes enseñan y gestionan algunos espacios resultan intercambiables. Estas dos características parecen contraponerse en forma directa a las representaciones que se construyen en los clubes en torno a los vínculos entre profesores y estudiantes en la educación formal a la que aludíamos hace un momento. De este modo, a la jerarquía del profesor, la definición de su rol en torno a la posesión del saber y de los alumnos en la de no saber entendida como siempre fija y estable, estas organizaciones oponen una modalidad de relación que parece esforzarse por reconocer a los destinatarios sujetos activos en el proceso educativo y con responsabilidad en el funcionamiento del club.

El intercambio dialógico entre profesores, jóvenes y adolescentes se produce en algunos momentos específicos y sobre ciertos aspectos ligados a la tarea como, por ejemplo, las salidas o el establecimiento de reglas para el desarrollo de algunas actividades. En muchas ocasiones no solo se decide colectivamente a qué jugar o qué deporte practicar, sino que se establecen de forma conjunta las regulaciones para esta actividad, entendiendo que la tarea de delimitar cuáles serán las reglas de juego colabora en fomentar la responsabilidad y la autonomía de los jóvenes a partir de la administración y autogestión del puntaje o las faltas.

Los coordinadores y profesores consideran que el diálogo y las negociaciones, la búsqueda de consensos y de acuerdos abre la posibilidad de conocer los intereses y motivaciones de los jóvenes, de hacer e intercambiar propuestas, aportar argumentos que las fundamenten, cuestionen o acepten la actividad sugerida. Se trata de unos vínculos donde el diálogo y la palabra ayudan, desde su perspectiva, a estrechar un poco la distancia entre las aspiraciones de los jóvenes y adolescentes y la propuesta del club. En palabras de un profesor: *“el tema de achicar un poco y decir: ‘bueno, ¿cómo te gustaría, o por dónde te gustaría arrancar...?’ Y llegar por ahí a lo que uno tiene pensado hacer”*.

Lo que llamamos alternancia móvil, nos permitió delimitar aquellas ocasiones en las que los jóvenes y adolescentes asumen de manera autónoma y por un tiempo determinado y móvil, la gestión de algunos de los espacios que se generan en los clubes. Lo interesante de esta modalidad de funcionamiento en relación con los vínculos educativos, se encuentra no tanto en la idea de alternar la posición de quien enseña y quien aprende, sino en la movilidad que se produce en relación con quienes gestionan el desarrollo de la actividad. Un ejemplo que se ajusta a lo que venimos diciendo es el

caso del espacio de hip hop de una de las organizaciones. La gestión de este espacio está a cargo de profesores y jóvenes alternadamente sin que esto esté determinado por algunas de las características que resultan habituales en los vínculos de enseñanza como puede ser la destreza del que baila mejor, la experiencia de los años acumulados o la posición en términos de relaciones de poder. En la cotidianeidad del club se configura ese espacio con posiciones que no son fijas sin que esto disuelva o desdibuje la diferencia entre profesores y destinatarios en términos de sus funciones y responsabilidades en estas organizaciones.

Los coordinadores y profesores coinciden en sostener que probablemente el aspecto más importante del establecimiento de esos vínculos en los que prima la horizontalidad radica en que, por medio de ellos, consiguen movilizar ciertas expresiones de reconocimiento recíproco hacia los jóvenes.

Llegados a este punto, resulta necesario advertir que, en el terreno de las relaciones pedagógicas, el hecho de que se trate de unas modalidades de relación impulsadas por la horizontalidad no debería llevarnos a desconocer que el reconocimiento se sostiene sobre la base de una relación asimétrica que da lugar a la reciprocidad. Si, tal como dijimos en la introducción de este artículo, el reconocimiento se vuelve decisivo en la constitución de la subjetividad, la posición de quien otorga reconocimiento y la de quien lo recibe no resultan intercambiables aun cuando ambos reciban los beneficios de un acto esencialmente recíproco.

En una línea similar, es posible advertir en la horizontalidad una forma particular de traducir la reciprocidad que encierra el respeto como forma de reconocimiento. De alguna manera, la informalidad, el intercambio dialógico y la alternancia móvil promueven unas modalidades de relación que, en la medida en que se presentan abiertos a las consideraciones de los demás, se entienden como más igualitarias.

La reciprocidad del respeto mutuo

La idea de igualdad que desplegó la modernidad configuró una interpretación cualitativamente diferente de las relaciones entre los hombres y sus encuentros con otros que transformó la naturaleza misma del lazo social (Rosanvallon, 2012, Martuccelli, 2008). De alguna manera, sobre la base de este principio universal, se configuró un modo de comprender la igualdad que terminó por inscribirse en lo más profundo de nuestros intercambios cotidianos y ha informado los sentidos y representaciones que se despliegan en las demandas de respeto. De la necesidad de reconocimiento en la igualdad se desplegó una idea de "respeto igualitario" en la cual el respeto que le corresponde a todas las personas devino derecho y demanda de una equivalencia en el intercambio propio de un contrato entre sujetos libres e iguales.

Desde Durkheim, Malinowski y Mauss, la reciprocidad ha estado asociada a un modo particular de comprender los intercambios que tiene la potencialidad de forjar vínculos entre los sujetos. En su *Ensayo sobre los dones. Forma y razón del cambio en las sociedades primitivas*, Mauss sostenía:

"La circulación de los bienes sigue la circulación de los hombres, mujeres y niños de las fiestas, ritos, ceremonias y danzas, incluso la de bromas o injurias. En el fondo es la misma. Si se da una cosa y ésta se devuelve, es porque uno se da y se devuelve «respe-

to», nosotros decimos todavía cortesías, pero es también que uno se da, dando y si uno se da es que uno se «debe» –personas y bienes– a los demás” (Mauss, 1971: 21).

La idea de reciprocidad concebida por Mauss refiere a una forma de intercambio donde los dones que circulan y se brindan en devolución nunca resultan equivalentes⁵. Calliè (2008), uno de los principales estudiosos del pensamiento de Mauss, sostiene que los símbolos que se intercambian adquieren fuerza emocional para estrechar relaciones entre las personas justamente porque aquello que se intercambia no puede ser traducido en valores equivalentes.

Según Sennett (2003), en el caso de los vínculos de respeto, la reciprocidad a la que alude lo mutuo del “respeto mutuo” nunca puede significar “igual”, si esto significa, a su vez, “igualmente distribuido”. La reciprocidad implica el comportamiento activo del sujeto de quien se espera una respuesta proporcionada no tanto en términos cuantitativos sino, sobre todo, en términos cualitativos. De alguna manera, lo que este autor destaca de Mauss es su esfuerzo por romper la asociación de la reciprocidad con el intercambio aritméticamente simétrico. Si el movimiento de dar, recibir y retribuir que se produce en los rituales no puede pensarse como un círculo cerrado de intercambio equivalente, la reciprocidad que vehicula el respeto guarda una relación más bien de extrañeza con aquello que se produce en el intercambio. El acto de volverse hacia afuera implica una condición de entendimiento respecto de los otros y de las relaciones que estrechamos con ellos que puede anclarse en el simple hecho de sostener la curiosidad y la incertidumbre que surge de reconocerlos en la alteridad. Esta actitud exploratoria en los intercambios con otras personas habilita a tomar una mayor conciencia de los demás. Esta cuestión es central a la hora de pensar los vínculos de respeto porque permite problematizar algunas de las concepciones que encierra la fórmula “yo te respeto si vos me respetás” o “el respeto se debe de igual a igual” a la que aludíamos al comienzo.

En el caso de los Clubes de Jóvenes, a lo largo de nuestro trabajo observamos que el respeto mutuo se construye a partir de “*la manera en la que te dirigís a los demás*” (Coordinador organización “C”, comunicación personal, 15 de noviembre de 2014), “*la forma en la que transmitís ciertas cosas*” (Profesora organización “A”, comunicación personal, 22 de junio de 2013), “*en las que mirás y escuchas*” (Profesor organización “B”, 17 de mayo de 2014). De alguna manera, a través de estas modalidades de relación los profesores y coordinadores logran manifestar su disposición a saber sobre la vida de estos jóvenes y adolescentes, a interesarse por sus experiencias, sus intereses y motivaciones, que confirman a cada uno de ellos en su singularidad. Con diferentes matices entre unas organizaciones y otras, los coordinadores lo enuncian con elocuencia:

“Cuando decimos “lo vincular”, ¿qué decimos? Estar con el pibe: Che, ¿cómo te fue? ¿cómo estás? Ese laburito del uno a uno: ¿Por qué no viniste el sábado? Esas cositas que al otro le hagan ver que no sos uno más, que yo te sigo, estoy. Esas son cosas que nosotros tenemos que tener incorporadas, como educadores. La base fundamental: reconocer al otro, al pibe, reconocerlo. Lo voy a poner como ejemplo. Cuando uno le dice a un pibe... Che, ¿cómo te fue el sábado? Y el pibe... por ahí se acordó que te contó que se iba el sábado a jugar al fútbol... Y cuando te mira, dice: ¿Este se acordó...? Entonces, eso que uno deposita en el pibe. O sea, ese vínculo que uno va armando, ese “me importás”, “No sos uno más, sos vos”. Yo soy yo, pero vos me importás como me importa el de al lado” (Coordinador organización “C”, comunicación personal, 15 de noviembre de 2014).

El respeto es fundamentalmente un comportamiento expresivo que requiere de una actitud exploradora hacia los demás que pone en escena la reciprocidad.

“Esto quiere decir que tratar a los demás con respeto no es algo que simplemente ocurra sin más, ni siquiera con la mejor voluntad del mundo; transmitir respeto es encontrar las palabras y los gestos que permitan al otro no solo sentirlo, sino sentirlo con convicción” (Sennett, 2003: 213).

Como vimos, en los vínculos de respeto los sujetos movilizan un repertorio de gestos, miradas, posturas, formas de hablar que se presentan en forma de ciertos hábitos o rutinas más o menos explícitos, ensayados o aprendidos. Estas formas de expresión de respeto que ponemos en práctica en los encuentros con otros requieren ser interpretadas.

Según Sennett (2003), ante la presencia de buenos músicos, tenemos la sensación de que las notas parecen surgir naturalmente de los movimientos de las manos del pianista, del chelista o violinista. Incluso, resulta imposible reconocer las técnicas o saberes explícitos que el músico ensayó repetidamente hasta tenerlos totalmente incorporados. De alguna manera, estos saberes que se logran por medio de la reiteración, la interrupción y su reincorporación en forma de hábito llegan a formar parte del conocimiento tácito –de aquello que sabemos sin ser inmediatamente consciente de ello– que funciona como andamio o estructura y permite dar por supuesto determinados vínculos entre las personas, realizar tareas específicas, confiar en los otros o sentir confianza en sí mismo.

“Los análogos sociales de los textos musicales son las leyes, los rituales, los medios de comunicación, los códigos de creencia religiosa, las doctrinas políticas. También estos textos son más ejecutados que leídos: en el tribunal se ejecuta la ley de tal modo que los jurados absuelven o condenan, en la calle se ejecuta la sentencia «No te haré daño» a través del contacto visual o el lenguaje corporal. Cuando la gente toca bien estos «instrumentos sociales», conecta con los extraños, se involucra emocionalmente en acontecimientos impersonales, se compromete con las instituciones” (Sennett, 2003: 63).

Cuando “interpretamos” estos textos rituales, lejos de centrarnos en nosotros mismos necesitamos volcarnos hacia afuera, se requiere de un tipo de sensibilidad hacia los demás que permita traducir esa partitura en sonido o ese ritual en respeto mutuo. En este sentido, uno de los coordinadores destacaba:

“–Realmente hacen esfuerzos para bancarse unos a otros...

–Y en qué radican esos esfuerzos para vos?

–Y... yo entiendo que a partir de esto que te decía del “yo formo parte” y de muchas horas de charlas que apuntan a decir bueno, el otro también está y de poner también la pelota del otro lado y decir bueno, y vos ¿qué proponés? Entonces, cuando se encuentran proponiendo cosas que son todas a favor propio y se les marca, vuelven para atrás y recogen el espinel y dicen no, no, así no ¿y entonces? Y bueno... entonces yo bajo la música, el otro baja un poquito y está...” (Coordinador de organización “A”, comunicación personal, 19 de marzo de 2013).

Desde aquí, es posible sostener que las modalidades de intercambio que se producen al interior de los clubes ponen en juego una habilidad que obliga a profesores, jóvenes y adolescentes a estar más activos en relación con los otros, con sus gestos, argumentos, silencios y vuelve los intercambios más cooperativos.

Estas formas de relación impulsadas por la horizontalidad les permite tener mayor conciencia de los demás y, como vimos, forjar vínculos de respeto mutuo. Sin embargo, la horizontalidad no puede considerarse como una condición que de por sí garantiza la reciprocidad bajo el supuesto que permitiría dar cuenta de un trato igualitario en términos de intercambios aritméticamente equivalentes. Por el contrario, en los casos que hemos analizado, lo que parece estar sosteniendo la posibilidad de estrechar estos vínculos de respeto es que por medio de estas modalidades de relación los profesores y los coordinadores logran, no sin dificultades, movilizar expresiones de reconocimiento hacia sus destinatarios.

Los vínculos de respeto en situación

Como advertíamos en la introducción de este artículo, los vínculos emocionales de respeto entendidos como forma de reconocimiento entre los sujetos, resultan indisolubles del entramado particular que se produce entre determinadas condiciones históricas, sociales y subjetivas que configuran una época. Como vimos, en este entramado el principio de la igualdad universal de los hombres asume un lugar central para pensar el respeto, en la medida en que traduce un conjunto de representaciones que actúan como telón de fondo de las relaciones que establecemos con otros.

Desde nuestra perspectiva las articulaciones recíprocas que se producen entre instituciones, organizaciones y sujetos pueden pensarse como una manera de dar cuenta de ese entramado. En este sentido, entendemos que la comprensión situada de los vínculos de respeto implica inscribirlos en el contexto singular de cada organización. Pensar los Clubes de Jóvenes como organizaciones educativas requiere advertir la relación irreductible entre unas instituciones entendidas como principios y valores universales y las formas organizacionales que las mediatizan y concretan (Enríquez, 2002; Loreau, 1985; Nicastro, 2017). En estos múltiples atravesamientos se configuran modalidades singulares de funcionamiento que sólo resultan posibles porque, en tanto espacio concreto de desarrollo y acción, estas organizaciones traducen lo que se instituye en términos políticos, inconscientes y sociales como formas de relación, de pensamiento y de producción propios de una época.

En el marco de este desarrollo se entiende que cada uno de los Clubes de Jóvenes se organiza en función de unos componentes y definiciones organizacionales que, al mismo tiempo que les posibilitan llevar a cabo sus finalidades, actúan como condición para la producción de unos sentidos y significados sobre cómo se entiende allí lo educativo, las relaciones entre profesores y destinatarios, la horizontalidad y la jerarquía, la igualdad y la diferencia, etc. Estas producciones –lejos de resultar fijas y acabadas– sufren modificaciones, articulan visiones, estilos profesionales y organizacionales que son dinámicos y que, aun cuando mantienen cierta estabilidad, varían en el tiempo. En esta línea, las relaciones dinámicas que se producen entre estos componentes dan lugar a unas modalidades regulares de comprender sus propósitos y finalidades, así como también de llevar a cabo el trabajo al interior de estas organizaciones educativas.

En el caso particular de los Clubes, este entramado se configura alrededor de una tensión particular entre los propósitos, la estructura organizacional que opera a partir del ordenamiento de roles y funciones (jerárquica) y la modalidad de trabajo de coordinadores y profesores que, como vimos, se encuentra impulsada por la horizontalidad.

Quienes trabajan en estas organizaciones sostienen que la construcción de los vínculos con los jóvenes y adolescentes presenta la complejidad de delimitar en un mismo movimiento un rol de profesor que se aleje del modelo jerárquico que imprime la matriz escolar y, en simultáneo, que le permita estrechar las distancias, conectándose emocionalmente con ellos. Como vimos, esta modalidad de relación impulsada por la horizontalidad, al tiempo que les permite expresar reconocimiento hacia los jóvenes y adolescentes que asisten a los Clubes, también vuelve más inestables los intercambios.

Esta tensión produce un terreno complejo en el que tanto profesores como jóvenes ponen en juego sus habilidades para interpretar el momento en que una palabra de más, un gesto, una situación cargada de sobrentendidos puede malograr los vínculos de respeto que se traman cotidianamente en los Clubes.

En este contexto, las relaciones entre los profesores y sus destinatarios parecen sometidas a desplazamientos constantes y las expresiones de reconocimiento se inscriben en un terreno complejo atravesado por la ambigüedad.

Nos detendremos en una situación que procura dar cuenta de estas ambigüedades en torno a los vínculos de respeto. Naturalmente, lejos de ser comprendida de manera estática, esta situación intenta mostrar algunas de las tensiones que atraviesan la cotidianeidad de los clubes y que pueden llegar a poner en riesgo las expresiones de reconocimiento de quienes asisten a ellas.

Habitualmente los Clubes organizan un encuentro para realizar el cierre del año en el que se cierra la jornada con la muestra del trabajo realizado en el marco de los talleres, de coreografía, hip hop y música, por nombrar algunos. Uno de los coordinadores de los clubes oficia de maestro de ceremonia y va presentando a los diferentes números. Cuando llega el turno de las bandas de rock, el coordinador le pregunta a uno de los chicos de un club, Alejo, cuántas bandas tocarán. Este chico responde que son tres bandas y ante la respuesta el coordinador le dice que solo tocarán dos. Alejo insiste en que son tres bandas y pide que por lo menos puedan tocar un tema cada una. Empieza a tocar la primera banda y antes que terminen de tocar, el presentador corta el tema diciendo algo así como “un aplauso fuerte mientras se prepara la última banda de la tarde”. Mientras la segunda banda se apronta para tocar, algunos clubes comienzan a retirarse en función del horario de los trasportes que ya estaba organizado. La segunda banda inicia y sin que termine aun el tema, el presentador corta pidiendo nuevamente un aplauso. Alejo se enoja. El coordinador se acerca y les dice que los cortó porque no estaban tocando para nadie, que ya van a aprender cuando sean más grandes. (Registro de campo).

El relato apenas logra captar la complejidad de la escena. Incluso, podríamos vernos tentados a identificar rápidamente quién ha iniciado el intercambio que termina por despertar la sensación en estos jóvenes y adolescentes de no ser reconocidos. Se trata de una muestra a la que fueron convocados para mostrar su trabajo, en el marco de unas organizaciones que promueven la participación de los jóvenes pero que a la hora

de hacerlo se ven interrumpidos, se realizan cortes inesperados y cierres abruptos. De alguna manera, lo que la situación relatada pone en evidencia es que la muestra malogra su propósito.

El respeto como forma de reconocimiento se encuentra necesariamente mediado, requiere de mediatizaciones y los Clubes de Jóvenes, en tanto organizaciones, logran producirlas con mayor o menor habilidad. Tal como sostuvimos en la introducción, el respeto como acto de reconocimiento revela su carácter esencial para las personas, simplemente, por el hecho de que su supresión produce –como contracara– desprecio, indiferencia e invisibilización. Cuando el respeto falla, las personas experimentan la sensación de no tener valor por sí mismas. Sin embargo, aun cuando los vínculos emocionales tienen efectos directos sobre los sujetos, esta escena pone de manifiesto que las fallas en las expresiones de reconocimiento no pueden ser pensadas como si se tratara solo de una relación intersubjetiva, sino que se producen en un entramado de relaciones situadas en el contexto específico de estas organizaciones.

En el cierre de este trabajo quisiéramos advertir sobre la potencialidad que tienen los vínculos de respeto a la hora de pensar las relaciones que se traman en la educación de jóvenes y adolescentes desde una perspectiva situacional. Por un lado, porque entendemos que la perspectiva situacional permite, al visibilizar el entramado organizacional sobre el cual se sostienen y configuran estos vínculos, interrumpir ciertos modos de entender el respeto y sobre todo sus fallas, como estados internos al sujeto o como efecto de relaciones intersubjetivas descontextualizadas. Pero, principalmente, porque permite dar cuenta de la complejidad de movilizar expresiones de reconocimiento recíproco en el marco de unas relaciones en las que la asimetría necesaria para forjar la relación pedagógica parece estar intensamente atravesada por una jerarquía que se entiende como cada vez más ilegítima.

Bibliografía

- Abduca, R. G. (2007), "La reciprocidad y el don no son la misma cosa", *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 26, pp. 107-124.
- Calliè, A. (2008), "Reconhecimento e sociologia", en *Revista brasileira de ciências sociais*, vol. 23, núm. 66, pp. 151-210.
- Cornu, L. (2008), "Lugares y formas de lo común", en Frigerio G. y Diker G. (comps.) *Educación: posiciones acerca de lo común*, Buenos Aires, Del Estante.
- Elías, N. (2009), *Los Alemanes*, Buenos Aires, Nueva Trilce.
- Enríquez, E. (2002), "La institución y las organizaciones en la educación y la formación", Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Goffman, E. (1970), *Rituales de interacción*, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo.

- Grupo Doce (2003), *Del fragmento a la situación. Bases para la teoría de la estructuración*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Grupo Viernes (2008), "Una propuesta de cambio en el formato de la escuela media: Las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires", en *Propuesta Educativa*, núm. 30.
- Honneth, A. (1996), *Reconocimiento y obligaciones morales*, RIFP/8, pp. 5-17.
- Honneth, A. (2006), *El reconocimiento como ideología*, ISEGORÍA, núm. 35, pp. 129-150.
- Le Breton, D. (2009), *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Lewkowitz, I. y Cantarelli, M. (2003), *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea*, Buenos Aires, Altamira.
- Loreau, R. (1985), *El análisis institucional*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Martuccelli, D. (2008), *Gramáticas del individuo*, Buenos Aires, Losada.
- Nicastro, S. (2017), *Trabajar en la escuela. Análisis de prácticas y de experiencias de formación*, Rosario, Homo Sapiens.
- Rosanvallon, P. (2012), *La sociedad de iguales*, Buenos Aires, Manantial.
- Sennett, R. (2003), *El respeto*, Barcelona, Anagrama.
- Sennett, R. (2012), *Juntos*, Barcelona, Anagrama.
- Sloterdijk, P. (2002), *El desprecio de las masas*, Valencia, Pre-Textos.
- Todorov, T. (2008), *La vida en común*, Barcelona, Taurus.
- Wouters, C. (2008), "La civilización de las emociones: formalización e informalización", en Kaplan, C. (coord.), *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Zubillaga, V. (2007), "Los varones y sus clamores: los sentidos de la demanda de respeto y las lógicas de la violencia entre jóvenes de vida violenta de barrios en Caracas", en *Espacio Abierto*, vol. 16, núm. 3, pp. 577-608.

Notas

- ¹ El trabajo de campo se desarrolló en tres organizaciones del Programa Club de Jóvenes y de Chicos dependiente del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, ubicadas en la zona sur de la Ciudad. El mismo se desarrolló a partir de estancias prolongadas de observación participante en terreno –de aproximadamente entre seis y ocho meses de duración en cada Club– en las que se participó cotidianamente en las actividades desarrolladas en cada una de estas organizaciones y de aquellas otras que resultan relevantes en el marco de la investigación. Estos períodos de observación participante se combinaron con instancias subsiguientes de entrevistas semi-estructuradas, individuales y grupales a coordinadores, profesores, jóvenes y adolescentes que trabajan y asisten a estas organizaciones.
- ² Los Clubes de Jóvenes se crearon en el año 2004 como parte de un programa denominado *Deserción Cero* que tuvo por objeto lograr que los jóvenes y adolescentes que no asistían a la escuela volvieran y concluyeran sus estudios en el marco del establecimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires por medio de la Ley 892 en el año 2002.
- ³ Entre otros, Lewkowitz y Cantarelli (2003) se han referido con esta expresión a una de las formas de la construcción de una subjetividad situacional que apunta a ligar, afirmar y sostener a los sujetos en una época que caracterizan a partir del agotamiento del Estado nación como metainstitución. En este marco, entienden que "habitar" –en tiempos donde la reclusión ya no se configura como una forma de organización de la subjetividad– implica determinar y construir situacionalmente un tiempo y un espa-

cio que exige una tarea permanente de "colonización de ese espacio conquistado por habitar" (2003: 112), y esa colonización no indica otra cosa más que la tarea subjetiva de sostener permanentemente lo fundado en tiempos de fragmentación. Para la profundización de esta hipótesis, remito a su libro *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea*.

- ⁴ Estos tres aspectos que logramos delinear se apoyan teóricamente en las hipótesis de diferentes autores, particularmente en los aportes de Elias (2009), Wouters (2008), Goffman (1970), Le Breton (2009) y Sennett (2012).
- ⁵ Sobre las diferencias entre los conceptos de reciprocidad, don e intercambio remitimos a Abduca (2007).



María Aleu es doctora en Educación, Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires; Especialista y Magíster en Educación, Universidad de San Andrés. Docente e investigadora en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras y miembro de la cátedra "Aspectos organizacionales y administrativos de la educación argentina", Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires. Miembro del Núcleo de estudios sociales sobre la intimidad, los afectos y las emociones, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina. E-mail: maria.aleu@gmail.com

50 años de trayectoria en la producción de estadísticas universitarias. Entrevista a Graciela Molino

NANCY MONTES*

FLACSO Argentina

Nos parece interesante que, celebrando los 30 años de la revista *Propuesta Educativa*, incluyamos otra celebración, en este caso, a una profesional que cumple 50 años de trabajar en el área del Ministerio de Educación de Argentina que tiene la responsabilidad de elaborar y publicar estadísticas universitarias, el Departamento de Información Universitaria, dependiente de la Secretaría de Políticas Universitarias. Proponemos entonces una conversación con Graciela Molino, para recorrer esta producción estatal desde la voz de quien protagonizó los inicios de esta sistematización para dar cuenta también de ese recorrido, de la temporalidad y los procesos que organizaron la producción de datos sobre las universidades en nuestro país.

En 1960, se crea el Departamento de Estadística Educativa del Ministerio de Educación (decreto 7568), que relevaba desde el nivel inicial hasta el nivel superior universitario de instituciones públicas y privadas. En el año 1967, con la Ley 17.245 de universidades nacionales, se crea el Consejo de Rectores de Universidades Nacionales (CRUN) -órgano descentralizado que contaba con personal y presupuesto propio. En 1968, en el marco de la Secretaría Permanente de este consejo, tiene lugar la creación del Departamento de Estadística. Graciela Molino de Giordana se incorpora al equipo un año más tarde, el 23 de mayo de 1969. Desde su incorporación se dedicó a asistir técnicamente a las instituciones, planificar relevamientos, construir definiciones consensuadas con las universidades para definir indicadores que permitieron comparar y medir el estado de la educación superior en el sistema universitario argentino. Actualmente, continúa trabajando para el Departamento de Información Universitaria, haciéndose esencial su tarea en cuanto a la definición de relevamientos, reconstrucción de series históricas, presentación de informes a organismos internacionales sobre el sistema universitario y la definición de variables para la comparabilidad del sistema.

Entrevista



Graciela Molino

73

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS

Cita recomendada: Montes, N. (2019), "50 años de trayectoria en la producción de estadísticas universitarias. Entrevista a Graciela Molino", en *Propuesta Educativa*, Año 28, núm. 51, junio 2019, pp. 73 a 77.

“El Departamento de Estadística del Ministerio tenía como objetivo especial crear los departamentos de estadística de todas las universidades (...) con el propósito de crear un Sistema Nacional de Estadísticas Universitarias”.

Agradecemos a Leticia Mirás, jefa del Departamento de Información Universitaria, su apoyo y participación para la realización de la entrevista.

NM -¿Cómo accediste a trabajar en el área de producción de estadísticas universitarias?

GM: Soy egresada de la Universidad Nacional de Rosario, con el título de Estadística, en 1968. Una compañera de la carrera que estaba trabajando en Buenos Aires estuvo vinculada a la creación, en 1967, del Consejo de Rectores de Universidades Nacionales (CRUN) y dos años más tarde, decidieron convocar a profesionales de las estadísticas para impulsar un área de información. De modo que pasé por un proceso de entrevistas en el decanato de Rosario y luego de cierta indagación sobre mis antecedentes comencé a trabajar en el Ministerio de Educación de Nación. Unos años antes, en 1960, se crea por decreto ley, el Departamento de Estadística Educativa del Ministerio

y en 1967 con la Ley Nacional de Universidades, la 17.245, se crea el Consejo de Rectores y el Departamento de Estadística del Consejo de Rectores, momento en el que deciden convocar a un grupo de estadísticos.

NM - ¿Cuál era la función de ese Departamento de Estadística en sus inicios?

GM: El Departamento de Estadística del Ministerio tenía como objetivo especial crear los departamentos de estadística de todas las universidades; siempre fueron nacionales, no se incluían las universidades privadas, eran diez aproximadamente. Tenían como objetivo organizar todo el sistema de los servicios de estadística, con el propósito de crear un Sistema Nacional de Estadísticas Universitarias. Para eso se realizaron visitas a las universidades, se brindaba apoyo para establecer un sistema, una asistencia técnica con profesionales o con técnicos que se trasladaban para organizar estas funciones. Muchas de las reuniones se realizaban en Rosario, allí se definieron normas, definiciones, atributos, todo lo necesario para integrar un sistema de estadísticas. Esto se hacía siempre desde el Consejo de Rectores, se enviaban propuestas a las universidades para que las evaluaran previo a una reunión nacional, las decisiones resultaban del consenso con todas las universidades nacionales. Por las universidades participan los Secretarios Académicos o Secretarios de Planeamiento. Luego ellos designarían a quienes se desempeñarían en las oficinas de estadística en cada universidad, aunque ese objetivo no se logró para todas, lamentablemente. Esta condición, la de la aprobación conjunta como producto de un acuerdo es una de las fortalezas que tiene la producción de estadísticas en nuestro país. Fue una modalidad de trabajo muy discutida en su momento pero que pudo sostenerse en el tiempo.

Luego de siete años de trabajo, en 1977 se logró formalizar en una resolución ministerial la aprobación del sistema de registro y recolección de datos. Esa norma incluía cada una de las variables con sus atributos y los cuadros que se elaborarían a partir de ellas, obligando a todas las universidades públicas y privadas a responder esa información. En esos años se realizaron 15 reuniones nacionales.

NM: Además de la articulación entre universidades y de esa producción colectiva que describís, ¿había articulación con la producción internacional o referencias a UNESCO?

GM: Lo que tomamos de UNESCO fue la clasificación de ramas, disciplinas y carreras. Agrupábamos toda la información de acuerdo con ese nomenclador que había sido elaborado entre los años 60 o 70. En su momento costó mucho que las universidades incorporaran estas “normalizaciones”, pero finalmente se logró organizar los datos básicos de cantidad de alumnos, nuevos inscriptos, no inscriptos, los egresados, por sexo, por unidad académica y título. El objetivo siempre fue que mantuvieran las definiciones acordadas. Si algo requería alguna modificación o actualización se generaban nuevas reuniones. Así se organizaron las series estadísticas de universidades nacionales desde esa fecha y luego se incorporaron las universidades privadas, a partir de 1991.

NM: ¿Qué uso se hacía de la información producida?

GM: En esos años se organizó la Subsecretaría de Asuntos Universitarios, que era la dependencia ministerial que albergó al sector de producción de estadísticas de este nivel de enseñanza. El principal destinatario de la información producida era el Consejo de Rectores, se requerían los datos personales de los estudiantes, eran años en los que había cupo universitario y sistemas de ingreso con exámenes. Se analizaba el área de influencia de las universidades según el domicilio de los estudiantes, de qué colegios provenían. Se hacía un ranking y algunas universidades devolvían esa información a los colegios secundarios de origen para que estén en conocimiento de los puntajes obtenidos por sus egresados. En 1971 se hizo y publicó “Universidades Argentinas. Guía de Carreras” contenía información de las carreras que ofrecían las Universidades Nacionales y las Universidades Privadas, esta se distribuía de forma gratuita en los colegios secundarios, un modo de articulación entre ambos niveles de enseñanza para orientar la elección de los estudiantes, se hicieron 7 ediciones de esta guía, la última en 1985-1986.

NM: ¿Cómo describirías el proceso de pasaje de los registros realizados manualmente, en lápiz y papel a la incorporación de las computadoras para el registro de los datos?

GM: El primer gran cambio se produce en 1993, cuando se crea la Secretaría de Políticas Universitarias y se articula la producción con el Sistema Estadístico Nacional. Se conformó el Programa de Mejoramiento del Sistema de Información Universitaria (PMSIU) y allí se dejó de trabajar con lápiz y papel y cada uno comenzó a tener su “PC” en la oficina. Anteriormente se utilizaban hojas milimetradas para hacer cuadros y gráficos, las publicaciones se hacían con papel estencil, había una persona que escribía a máquina con una velocidad impresionante, era quien se encargaba de las publicaciones mecanografiadas. Los errores implicaban siempre volver a “tipear” hojas.

La información que se recibía en formularios impresos completados a mano de parte de las universidades se empezó a cargar en una base de datos; eso comenzó a agilizar mucho el trabajo. El otro gran cambio podemos fecharlo en el año 1996, cuando se diseña un sistema (antes se utilizaban hojas de cálculo o bases de datos parciales). Se desarrolló un software en el que las universidades cargaban la información y luego se integraba en el Ministerio de Educación. El primero de ellos se denominó “ONA” para el nivel nacional y “Araucano” para las universidades. Todo se hizo mucho más dinámico y preciso. Ese primer diseño, a diferencia de como se venía trabajando antes no se hizo en consulta con las universidades ni con el área de estadísticas. Lo desarrollaron informáticos convocados por un consorcio de universidades.

“ El primer gran cambio se produce en 1993, cuando se crea la Secretaría de Políticas Universitarias y se articula la producción con el Sistema Estadístico Nacional.”

LM: Hay que asociar estos años a la promulgación de la Ley de Educación Superior en 1995, la Ley Federal de Educación en 1993 y la presencia de una lógica de modernización del estado que alcanzaba a todos los sectores, a la reorientación de las funciones del estado, que ya no teniendo establecimientos que gestionar toma responsabilidades de evaluación de las instituciones educativas, del sistema y de las políticas. Por otra parte, la presencia de organismos multilaterales de crédito con capacidad de generar préstamos para estas funciones son soporte conceptual y material de estas nuevas definiciones.

GM: Efectivamente, estos primeros desarrollos se hicieron con créditos otorgados por organismos multilaterales de crédito. Antes de eso, todas las series estadísticas estaban archivadas en papel. Con la impronta modernizadora muchos de esos archivos se perdieron, no se pusieron a resguardo, ocasionando importantes pérdidas no sólo de los datos sino del tipo de datos que se construían y el tipo de publicaciones que se realizaban. Estas decisiones también dan cuenta de las estadísticas, de su historia y del lugar que ocupaban y ocupan. En los primeros años de esa transición de pasaje del papel a la computadora, lo que se ingresaba en bases de datos tenía un respaldo o se controlaba “manualmente” para chequear que no hubiera pérdida de datos. Luego se pasó a un registro nominalizado, por estudiante, ampliando la cantidad de información disponible de modo importante. En el año 2011 se realizó una primera prueba piloto y luego en 2012 se inició esta modalidad de registro, iniciando una nueva etapa en la producción de la información.

NM: Además de las tareas de relevamiento, ¿qué otras acciones o vinculaciones han desarrollado y en relación con qué tareas?

GM: El vínculo con el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) también es un aspecto relevante, sobre todo frente a la realización de los censos de población. El próximo será en 2020, de modo que ya hemos participado de reuniones de trabajo para solicitar que se incorpore información sobre títulos de egreso de las personas, para asociar a datos demográficos. En el censo del año 2001 se incorporó un módulo específico

sobre educación superior que permitió realizar diagnósticos robustos en un momento en el que no era posible asociar variables demográficas de las personas que habían cursado la educación superior.

También es muy destacable las relaciones que se han establecido con las oficinas responsables de las estadísticas educativas de nivel superior con otros países de la región, sobre todo a partir de nuestra participación en el MERCOSUR Educativo.

NM: ¿Ante qué desafíos se encuentra en este momento el sector que produce esta información?

GM: Resulta necesario mejorar la captación de información de las universidades privadas y lograr que incorporen también el sistema nominal de estudiantes, de modo obligatorio. Otra tarea pendiente para seguir avanzando es el vínculo con CONEAU en relación con los datos que requieren de las universidades para las instancias de evaluación. Hay una ficha, llamada “SIEMI” de evaluación institucional que podría completarse con los datos que este sector ya releva y evitar que las instituciones deban completar lo mismo para requeri-

“se pasó a un registro nominalizado, por estudiante, ampliando la cantidad de información disponible de modo importante. En el año 2011 se realizó una primera prueba piloto y luego en 2012 se inició esta modalidad de registro, iniciando una nueva etapa en la producción de la información”.

mientos similares. Se logró un trabajo conjunto para que se utilicen las mismas variables y definiciones, pero no aún que se tome como fuente lo ya cargado en el sistema ARAUCANO.

Otro desafío tiene que ver con avanzar en la instalación de áreas específicas que trabajen sobre producción de información en las universidades con perfiles que provengan de la estadística, de la sociología y de la informática.

LM: Hace tres años hicimos un relevamiento sobre los perfiles que se desempeñan en estas áreas y arrojó como resultado que el 50% son informático. Eso es bueno porque se necesitan esos recursos para el manejo y soporte de los sistemas y el procesamiento de la información, pero resulta elevado considerando que también se requieren personas que intervengan sobre la calidad de la información y sobre su análisis. La importancia que tiene disponer de información no siempre resulta valorada si no intervienen personas con conocimiento del rol y sentido de estos sistemas. Lo que falta desarrollar, además de las áreas pertinentes es la cultura de uso de la información. A veces ni los propios funcionarios requieren la información para tomar decisiones o para informar sus diagnósticos. Creo que también se requiere tender un puente con las áreas de prensa, con el periodismo, que se formula preguntas que no siempre tienen respuestas directas en los datos que relevamos. Allí también hay una responsabilidad que creo es de las áreas productoras de información para acortar esas distancias.

GM: Una última consideración la haría, en términos de desafíos, para mejorar los análisis sobre las trayectorias de los estudiantes en la educación superior y las situaciones que hacen que ese recorrido se vea obstaculizado o se interrumpa. Para eso, los sistemas nominales tienen un rol fundamental.

“La importancia que tiene disponer de información no siempre resulta valorada si no intervienen personas con conocimiento del rol y sentido de estos sistemas. Lo que falta desarrollar, además de las áreas pertinentes es la cultura de uso de la información.”



Graciela Molino es licenciada en Estadística, Universidad Nacional de Rosario. Miembro del equipo técnico del Departamento de Información Universitaria, Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación. E-mail: gra_molino@yahoo.com.ar

Nancy Montes es licenciada en Sociología y Especialista en Técnicas de Medición de Indicadores Sociales y Demográficos, Universidad de Buenos Aires; Investigadora del Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, Área de Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina. E-mail: nmontes@flacso.org.ar

La escuela media argentina: el devenir de una crisis

The Secondary School in Argentina: The Progression of a Crisis

GUILLERMINA TIRAMONTI*

FLACSO Argentina

Resumen:

El artículo presenta un panorama del sistema de educación media argentina en base a una lectura desagregada de los datos estadísticos que revelan algunos fenómenos que los datos agregados esconden. Muestra la primacía del origen social por sobre las titulaciones en la definición de los destinos laborales, y un comportamiento de los sectores medios y altos en relación a la finalización del nivel, hasta ahora no explorado. Finalmente se marcan las características que ha adquirido el nivel en los últimos 40 años.

Palabras clave: Escuela secundaria – Titulaciones – Tasas de desocupación – Tendencias y características

Abstract:

The article presents an overview of the Argentine secondary education system based on a disaggregated reading of the statistical data that reveal some phenomena that the aggregated data hide. It shows the primacy of social origin over degrees in the definition of labor destinations, and a behavior of the middle and high sectors in relation to the completion of the level, until now unexplored. Finally, the characteristics acquired by the level in the last 40 years are marked.

Keywords: High school – Degrees – Unemployment rates – Trends and characteristics

Recibido el 14 de abril de 2019 | Aceptado el 29 de mayo de 2019

Cita recomendada: Tiramonti, G. (2019) "La escuela media argentina: el devenir de una crisis", en *Propuesta Educativa*, Año 28, núm. 51, junio 2019, pp. 78 a 92.

Cualquier estudio de consulta que tenga por objeto de análisis la escuela media revela que el nivel educativo está atravesando, desde hace ya mucho tiempo, una crisis. Sin embargo, al momento de caracterizarla tanto las perspectivas como las dimensiones de análisis son diferentes. De modo que hay diversas versiones de la crisis de la escuela secundaria derivadas de esta heterogeneidad de miradas.

En este texto ofrecemos, a partir de la lectura e interpretación de datos estadísticos y de la información cualitativa que proviene de las investigaciones, una caracterización de la educación media que tiene un doble propósito; por un lado marcar las dinámicas que lo atraviesan y que lo han configurado y por el otro marcar sus limitaciones para hacer frente a las exigencias que hoy proyecta una sociedad que esta ingresando a la sociedad del conocimiento. Cuando hacemos mención a la sociedad del conocimiento, nos referimos a una sociedad donde el factor más dinámico tanto para la producción material, como para la prestación de servicios y el intercambio social es el conocimiento incorporado en las personas. Se trata de un saber vivir en una sociedad donde todas las actividades y relaciones están mediadas por la tecnología digital.

Por supuesto se trata de un objetivo muy amplio e inabarcable para este texto, de modo que nos circunscribiremos a analizar las características más sobresalientes del nivel y a contrastar algunos supuestos que están presentes en los discursos públicos.

Un nivel en continua expansión, de baja calidad e inequitativo

El nivel medio ha estado en permanente expansión desde la segunda mitad del siglo pasado hasta hoy. En 1950 solo el 20.6 % de la población entre 13 y 18 años acudía a la escuela secundaria (Torrado, 1992). De allí en más las tasas del nivel mantienen un ritmo contante de crecimiento (ver anexo cuadro 1). Cuando se calculan estas tasas hay una diferencia importante entre los registros de escolarización, cualquiera sea el nivel al que se concurra, y aquellos que solo contabilizan a los que asisten a una escuela secundaria. Así en 1970, si bien más de la mitad (54.2 %) de los jóvenes de la edad indicada concurrían a algún establecimiento educativo, menos de un tercio (29.8 %) lo hacía en una escuela secundaria. Estos desfases dan cuenta de la existencia de sobre-edad en el nivel primario. En el 2010 según el censo nacional 75.2 % de este grupo etario concurre a un establecimiento del nivel medio y en el 2017 según la encuesta de hogares el número es del 91 %.

Este crecimiento no ha sido lineal y se comporta, en ocasiones, con cierta independencia de los propósitos o interpelaciones que reciben del campo de la política. Por ejemplo en el periodo 1970- 1980 en el que solo hubo tres años de democracia (1973-1976), caracterizado por la turbulencia política, la represión y las políticas de restricción educativa, la tasa del nivel medio creció un punto más que en el periodo 1980-1990 que incluye la apertura democrática y la abolición de los exámenes de ingreso a las escuelas secundarias. Del mismo modo, la reforma educativa de los años noventa catalogada como neo-liberal generó la más alta tasa de crecimiento desde la apertura democrática mientras que pese a la permanente invocación a la inclusión que se desplegó durante el gobierno kirchnerista la tasa apenas se movió en 1.9 puntos.

Es necesario, entonces, buscar otras líneas de explicación: posiblemente, desde 1970 a 1980 se fueron incorporando las diferentes capas medias que se incluyen en la escuela secundaria como consecuencia de la finalización de la escuela primaria y la ampliación de la oferta de escuelas que estuvo a cargo de cada jurisdicción.

El cambio de la estructura académica del sistema que se realizó en los años noventa hizo que grupos sociales que se perdían en el paso de primaria a secundaria, no lo hicieran e ingresaran al nivel a través del tercer ciclo de EGB. En cambio, a partir del año 2000 lo que queda por incorporar son sectores vulnerables de más difícil escolarización y por eso registra una tasa tan baja de crecimiento.

En la lectura de las problemáticas que presenta el nivel medio en el país, se destaca su incapacidad para sostener las trayectorias educativas de sus alumnos a lo largo de los años de escolarización y la consiguiente baja tasa de titulación. Según los números actuales el 63 % de los jóvenes de entre 19 y 21 años ha terminado la escuela secundaria, 11,5 % más que en el 2010 (ver cuadro 3 del anexo). No es un porcentaje muy alto de crecimiento si se considera el esfuerzo realizado en pos de la inclusión y la centralidad que tiene este propósito desde el año 2000 en adelante. Claro es que la asistencia a la escuela secundaria no se da de modo uniforme en todos los sectores sociales. La distancia entre los sectores más altos y los más bajos es de 30 puntos y esto no ha variado desde el 2000 a la actualidad.

El sector social medio y medio bajo es el que más ha aumentado su presencia en la escuela media en el periodo 2000 a 2017 (19,3 %); lo sigue el tercil más bajo con el 7,3 % de crecimiento y los sectores medios y altos apenas han crecido un 5 % (ver cuadro 3 del anexo).

Pareciera que los jóvenes de clase media-media y media-baja sostienen una estrategia de construcción de futuro a partir de la obtención de la titulación secundaria, como ha sido tradición en estos sectores sociales. Los del sector más bajo de la escala social tienen una situación socio-económica que es incompatible con su escolarización o siguen sin considerar la educación como parte de su estrategia de vida. Finalmente lo más sorprendente es que los que pertenecen al grupo jerárquicamente más alto de la escala social parecieran haber perdido el interés por la obtención del título secundario, no solo apenas han aumentado su participación entre los titulados del nivel sino que además mantienen casi el 25 % de sus miembros sin terminar la secundaria. Este último dato es necesario seguir investigándolo, pero *a priori* da cuenta de la falta de interés de este grupo social en la propuesta de la escuela media.

Desde el 2006 en adelante se crearon una serie de propuestas alternativas que permitieron alcanzar la finalización del nivel medio en menor tiempo y con una metodología más flexible. Por ejemplo en ese año se creó el plan FinEs que tuvo esa finalidad y casi todas las provincias generaron alternativas propias con el mismo propósito. Según un trabajo reciente (Scasso, 2018) entre el 2016 y el 2017 finalizaron en estas ofertas alternativas un 24 % de los jóvenes entre 21 y 28 años y un 41 % de la misma edad pertenecientes al 2° y 3° tercil de los sectores medios y medios altos. Estas cifras darían una pista sobre la situación. Incluso, podríamos hipotetizar que hay un porcentaje de jóvenes de clase media y alta que están abandonando la escuela regular y aprovechando las ofertas alternativas, más cortas y flexibles, para obtener la titulación cuando ya son mayores. Es decir, esta población optada por no asistir a ninguna institución formal de educación superior. No sabemos cuáles serán sus trayectorias laborales y educativas, pero sí podríamos arriesgar la hipótesis de que el dato da cuenta del creciente desinterés de los jóvenes por la propuesta de la escuela secundaria regular.

Como resultado de todos los datos que hemos analizado se identifican dos temas que es necesario abordar y que están, a nuestro criterio, conectados. El primero es el más

frecuentemente analizado por la bibliografía especializada y es la correlación existente entre nivel socioeconómico y éxito escolar. El segundo es la presencia de indicios estadísticos que indicarían la pérdida de sentido de la escuela secundaria para los sectores medios y altos de la población. Aunque este texto es el primero que marca esta presencia en las estadísticas, se podrían ensayar otras hipótesis explicativas.

Si seguimos por el camino de abrir los datos y ver cómo estos se relacionan con el origen socio-económico y cultural de los alumnos, hay mucho para analizar. Las evaluaciones sobre los aprendizajes de los alumnos muestran que hay una correlación muy clara entre el origen socioeconómico de los alumnos y sus logros escolares. Según las pruebas nacionales (Aprender, 2017) matemáticas es la disciplina de mayor dificultad para los alumnos de todas las condiciones sociales, pero solo el 14 % de los jóvenes provenientes del tercil más bajo alcanzan un nivel satisfactorio o alto en contraste con el 55 % de que pertenecen al tercil más alto (ver cuadro 4 del anexo).

La relación entre pobreza y bajo rendimiento educativo tiene que ser debidamente analizada para no caer en relaciones simplistas y estigmatizantes o ingenuas y vacías de sentido. Es decir, la pobreza por sí misma no causa las dificultades de escolarización de esa población pero tampoco es ajena a ella.

La propuesta pedagógica de la escuela moderna no es neutral, no interpela del mismo modo a todos los miembros de la sociedad. Los recursos culturales que los jóvenes estudiantes tienen que movilizar a lo largo de su escolarización están fuertemente asociados a su origen sociocultural. La educación moderna propuso igualdad de oportunidades a todos pero para hacerlas efectivas generó un dispositivo que favorece a algunos y a otros no tanto.

Estamos hablando de los recursos lingüísticos, la capacidad de comprender y expresarse a través de un código complejo que es el que se utiliza en la escuela para transmitir el conocimiento y, a la vez, del desarrollo de la capacidad de abstracción para comprender y reproducir conceptos. Ambos elementos, el lenguaje complejo y la capacidad de abstracción, son recursos que exige la escolarización y cuyo manejo está presente en forma muy desigual en la población.

A lo largo del siglo XX, ha habido una interesante discusión que dividió las aguas entre los defensores de la educación popular como alternativa de formación para los sectores más desfavorecidos de la sociedad y aquellos que han planteado la incorporación de todos los sectores sociales a la misma escuela. Esta discusión se originaba en el reconocimiento del poder discriminador de la cultura escolar y las dificultades que generaba para la incorporación de toda la población a la escuela oficial.

Actualmente, en el campo de las didácticas especiales existen también posiciones diversas relacionadas con la utilización de pedagogías explícitas o pedagogías invisibles que, según Bernstein (1994), tienen un impacto diferenciado de acuerdo al origen sociocultural del alumno. Las diferencias entre una y otra pedagogía están dadas por la relación que se entabla entre docente y alumno donde, en el primer caso, el docente tiene una posición dominante y explícita en la enseñanza y, en el segundo, se le otorga al alumno mayor autonomía en la construcción de su propio aprendizaje. Para el autor, los sectores provenientes de sectores sociales poco educados requieren una pedagogía explícita porque carecen de los recursos que se requieren para un aprendizaje autónomo.

Paradójicamente esta diferenciación se reclasificó como pedagogías tradicionales (explícitas) e innovadoras (invisibles) de modo que la adscripción a la primera de ellas pasó a tener connotaciones conservadoras y científicamente atrasadas y su efecto sobre el aprendizaje de los alumnos se ignoró o no se consideró.

No es nuestra intención retomar aquí esta discusión, solo la hacemos presente para recordar un elemento necesario para considerar la relación entre educación y pobreza que es que quienes ostentan la condición de “pobre” tienen además un capital cultural que es distante del que le exige la escolarización. Por lo tanto, como analizaremos en otro capítulo, el cambio a favor de una escuela menos discriminadora exige necesariamente poner en cuestión y cambiar las referencias culturales de su propuesta pedagógica.

Como hemos señalado, a lo largo del siglo pasado los sistemas educativos —y su nivel medio en especial— debieron procesar la permanente tensión entre la promesa de educación para todos y la necesidad de diferenciar la población. Ya Durkheim (1991) en *La educación moral* abordó esta tensión inherente a la conformación moderna de la sociedad y le atribuyó a la escuela la función de procesarla a través del control de las aspiraciones y una distribución de logros y titulaciones que legitimara las diferencias.

A lo largo del siglo pasado, las sociedades elaboraron estas dificultades de diferentes modos. Algunos países establecieron sistemas formalmente diversificados y administraron los destinos de su población a través de exámenes y pruebas, encausándolos básicamente en dos grandes circuitos: el académico y el profesional. Es el caso de ciertos países europeos como Francia, Alemania e Italia.

En los países latinoamericanos los procesos de diferenciación y selección son más complejos. Construyeron sus estrategias combinando varios mecanismos que, a su vez, se han ido ajustando y cambiando a lo largo del siglo. Si tomamos el ejemplo de un país como Brasil nos encontramos que, hasta la última década del siglo pasado, la gran mayoría de la población estaba excluida de la escuela secundaria y que recién en esos últimos años comenzó a incluir nuevos sectores sociales en este nivel educativo. Esta inclusión la realiza a través de las escuelas públicas que raramente permiten el acceso a las universidades públicas gratuitas y de mayor prestigio. De modo que en este país existe una articulación muy particular entre lo público y lo privado para sostener la condición elitista de su sistema educativo. Los pobres llegan cada vez más a las escuelas de nivel medio públicas y su escolarización universitaria se hace en universidades privadas pagas porque no logran aprobar los exámenes de ingreso de las universidades públicas gratuitas a las que llegan solo aquellos que, tras una formación en las escuelas privadas de elite, logran aprobar los exámenes de la universidad pública.

En cambio la estrategia Argentina ha sido muy diferente (siempre haciendo alusión a la escuela media). En la primera mitad del siglo pasado, combinó la exclusión para la gran mayoría (en 1960 la tasa de escolarización de la población de 12 a 17 años era del 45.9 %), con la incorporación diferenciada de mujeres e hijos de trabajadores. Desde la década del veinte, las mujeres acudían a las escuelas normales que las formaban para desempeñarse como maestras y recién a partir de los años sesenta hay una incorporación significativa de las mujeres a los liceos.

Las escuelas de oficio, que proporcionaban una formación técnica postprimaria, era el destino de aquellos que por su condición social no accedían a la educación secundaria y se preparaban para ingresar en el mundo del trabajo. La creación en 1945 de las escuelas técnicas de nivel medio abrió la puerta de ese nivel educativo a los hijos de los sectores obreros.

De allí en más la Argentina avanzó paulatinamente en la incorporación de nuevos sectores sociales a la escuela media (hoy en día la tasa bruta de escolarización en este nivel es del 93.5 %) generando una compleja estrategia que articula la inclusión con la diferenciación de los públicos, la exclusión y la neutralización de las titulaciones hasta invalidarla como criterio de selección. Veamos los términos que componen esta ecuación.

“Inclusión” o “incorporación” son dos términos que pueden ser usados indistintamente para dar cuenta de la creciente presencia de jóvenes provenientes de los sectores más bajos de la jerarquía social entre el alumnado de la escuela secundaria.

Con el concepto de diferenciación de los públicos queremos marcar justamente que el sistema educativo incorpora conservando las distancias relativas de los sectores sociales, de modo que todos acceden pero a diferentes tipos de escuelas. A comienzos de los años ochenta, Braslavsky (1985) caracterizó como segmentación a este fenómeno mediante el cual todos los chicos van a una escuela que formalmente es igual a las otras pero, sin embargo, son diferentes en calidad y prestigio social. Las diferencias, según la autora, están directamente relacionadas con el origen socioeconómico de los alumnos. Mejores escuelas para los sectores más altos y peores para los más bajos.

Más tarde se reelaboró este concepto de segmentación a favor del de fragmentación (Tiramonti, 2004) que incluye la variable cultural como factor de diferenciación. De esta manera, no todos los pertenecientes a un mismo estrato socioeconómico pueden ser incluidos en el mismo grupo, ya que las distancias no se construyen en términos de mayor o menor prestigio o calidad de los aprendizajes sino en razón de patrones de socialización que importan concepciones del mundo, valores, consumos culturales, aspiraciones y expectativas acordes a las características socioculturales del grupo de pertenencia. De modo que un mismo estrato socioeconómico contiene grupos culturalmente diferentes que escolarizan a sus hijos en escuelas que se les asemejan.

El término “exclusión” da cuenta de la existencia de un sector de la población que no tiene acceso al nivel o que habiendo accedido es expulsado del mismo sin que puedan alcanzar la titulación.

Finalmente, hay un último componente que es la disminución hasta la neutralización del valor instrumental de la titulación. Con esto hacemos referencia a la pérdida del valor en el mercado de los títulos del nivel.

Carnoy (1994) denominó “efecto fila” al proceso mediante el cual el mercado utiliza las titulaciones para seleccionar a quienes incorpora al trabajo. Cuando las oportunidades de mercado son insuficientes, los que tienen más altas titulaciones desplazan a los que están por debajo con independencia de los saberes que se requieran para el desempeño laboral. Filmus (1996) ha planteado que la escasez de trabajo ha transformado el “efecto trampolín” de las titulaciones en un “efecto paracaídas”. Señala que las titulaciones han pasado de promover el ascenso de los individuos a amortizar su caída. Todas estas conceptualizaciones pueden sostenerse si se leen los datos agregados. Cuando los desagregamos por origen social —como hemos hecho en el cuadro anterior—, observamos que este atraviesa todas estas conceptualizaciones que pasan a ser válidas dentro de un mismo estrato socioeconómico. O sea, tener un título secundario cuando se pertenece al quintil de ingresos más bajo, permite competir mejor con los del propio estrato socioeconómico pero no con los del resto de la escala social.

Las estadísticas generales muestran que quienes poseen una certificación secundaria tienen más posibilidades de empleo que los que no la tienen. Sin embargo, cuando la estadística se desagrega por quintil de ingreso de los alumnos, nos encontramos que la titulación adquiere valor en su combinación con el origen socioeconómico del alumno. Es decir, si mantenemos constante el quintil de ingreso los que tienen título secundario mejoran sus posibilidades, pero cuando comparamos entre diferentes quintiles aquellos que tienen título secundario y pertenecen a los quintiles más bajos de la población tienen tasas de desempleo más altas que los que provienen de los quintiles más altos y no se han titulado (ver cuadros 5 y 6 del anexo).

Un análisis de la situación laboral que articula tercil de ingreso, con titulación y tasa de empleo (cuadro 6 del anexo) reafirma algunos de los supuestos que alimentan el discurso público y rebate algunos otros. Es cierto que poseer un título universitario perteneciendo al tercil más bajo de la población protege más de la desocupación que si solo se tiene la primaria incompleta, pero la diferencia entre un extremo y otro es de solo 6.4 puntos en el 2017. En cambio, si miramos los datos del 2010, la diferencia es de 5.5 puntos. Sin embargo, en el 2000 esta diferencia era de 18 puntos, en el 2005 de 8 y en el 2010 de 5.5. En definitiva, la comparación nos muestra que el margen de protección que da el título universitario a los jóvenes pobres ha ido disminuyendo en el periodo, posiblemente como consecuencia de un aumento de las titulaciones, pero cabe también preguntarse por cambios en el propio mercado de trabajo.¹

Si ponemos en la mira el nivel secundario las ventajas de terminarlo no son para nada equiparables a la que se predicaban habitualmente. En el periodo 2005 y 2010, la tasa de desempleo para los pobres era la misma, tuvieran o no el secundario completo. Lo mismo se puede decir de las diferencias que se registran en las tasas de empleo de los jóvenes del tercer quintil, entre quienes tienen secundario completo y quienes han accedido al título universitario. En definitiva para los jóvenes pobres las titulaciones hacen poca diferencia a la hora de conseguir empleo.

El cuadro nos muestra que en relación con los jóvenes mejor acomodados en la escala socioeconómica tienen una situación similar a los chicos pobres: el nivel educativo tiene un impacto marginal en la posibilidad de obtener empleo. De modo que tenemos que concluir que lo que define la posibilidad de estar empleado o no es el lugar de origen de las personas. Esto quiere decir que el capital social dentro del cual se incluyen los contactos y también los modos de hablar, de presentarse, los gustos e intereses, proporcionan una ventaja mayor a la hora de conseguir empleo que el título que se tenga. Por supuesto queda pendiente discutir –y no es este el lugar para hacerlo– qué tipo de empleo se consigue en la combinación de titulación y origen socioeconómico.

Características actuales del sistema de educación media

En la convergencia de estas dinámicas el nivel medio presenta las siguientes características:

1- Inclusivo en su acceso y con capacidad diferenciadora de los públicos que atiende

En la actualidad contamos con un sistema de educación media al que tienen acceso el 88 % de los jóvenes. Una tasa neta muy alta comparada con el resto de los países de América Latina: Brasil 81.7 %, Chile 87.3 % y Uruguay 81.3 %. (CEPAL, Unesco).

Al igual que la universidad, la educación media no tiene exámenes de ingreso permitiendo el acceso a todos. Sostiene, a la vez, un sistema de selección a través de la repitencia y posterior abandono que son los condicionantes de la baja tasa de egreso. Es cierto que estos fenómenos están decreciendo: por ejemplo, la tasa de repitencia bajó del 12.8 % en 2006 al 11.6 % en el 2013 para el ciclo básico y de 8.1 % a 6.4 % en el ciclo orientado. Como vimos previamente la tasa de finalización o titulación del nivel sigue siendo muy baja.

2- Heterogéneo, fragmentado y altamente injusto

Según la idea que desarrollamos en el texto, la heterogeneidad, que se expresa en las múltiples orientaciones que presenta el nivel, es un rasgo de época que muestra los esfuerzos del sistema por adaptarse a las características de la sociedad contemporánea. La fragmentación es un fenómeno que revela una configuración de los modos de vida de la sociedad actual en la que no existe un todo integrado ordenado sino una sumatoria de espacios internamente homogéneos aunque diferentes unos de otros, que se articulan entre sí por la pertenencia a una misma unidad sociopolítica y legal pero que se organizan internamente a partir de elementos culturales, recursos y posibilidades muy diferentes. La fragmentación no siempre implica desigualdad: son muy distintas las elites tradicionales de las innovadoras y, sin embargo, sus disparidades no expresan desigualdad. Son también diversos los mundos que habitan las poblaciones marginales de los barrios de clase media y estas distancias importan desigualdades.

3- Mayoritariamente estatal pero con una tendencia reciente a la privatización

Contrariamente a las percepciones que se han instalado en los últimos tiempos y en las grandes urbes, el nivel medio es mayoritariamente estatal. Algunos autores plantean un fuerte crecimiento de la educación privada en el periodo post-apertura democrática. Sin embargo en el caso de la escuela secundaria el gran salto a la escuela privada se registró en el periodo que transcurre entre 1960 y 1970 (ver cuadro 7 del anexo). Este es el momento en que el nivel comienza a expandirse y se produce un paso de sectores medios-altos desde el circuito público al privado. Desde el 70 en adelante la tendencia fue a la baja y recién repuntaría no más de 3 puntos del 2000 en adelante. Por supuesto que hay jurisdicciones donde esto no es así. La Ciudad de Buenos Aires tiene 50 % de esta matrícula atendida por el circuito privado; en la provincia de Córdoba la cifra es del 40 % de escuelas privadas y en la provincia de Buenos Aires lo es del 32 %. Sin embargo el porcentaje total es el 70 % estatal.

4- La primacía de las funciones socioeducativas sobre las pedagógicas

Las investigaciones han identificado una dinámica de desplazamiento de lo estrictamente pedagógico a lo socioeducativo (Giovine y Matignoni, 2013). En el circuito de la educación pública, esta tendencia se expresa en la atención a las condiciones sociales de los alumnos y a la ausencia de propuestas y reflexiones sobre lo pedagógico en contextos socialmente desfavorables. En una interpelación a favor de la atención a las carencias de los alumnos, al carecer de definición pedagógica, construye una pedagogía compasional. En el resto del sistema hay una búsqueda por satisfacer el interés o el gusto juvenil no mediado por propuestas innovadoras para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tal vez se podría plantear una pérdida de la especificidad institucional.

Posiblemente como consecuencia de la convergencia de los fenómenos anteriores hay una dificultad de las escuelas medias para proporcionarles a los alumnos aquellos recursos que requiere la contemporaneidad. Las pruebas internacionales y las nacionales dan cuenta de esta impotencia del nivel para el cumplimiento de esta función específica.

5- Inmutable en su formato original

La institución escolar fue exitosa y se expandió hacia fines del siglo XIX y principios del XX consolidando un modelo institucional específico que permitió formar al ciudadano y modelar al trabajador. Este modelo institucional ha prevalecido prácticamente invariable por más de un siglo y logró configurar los sujetos que la sociedad industrial demandaba: un trabajador disciplinado destinado a ser un eslabón más de los engranajes de los procesos de producción. Hoy la demanda es otra pero este formato resiste como una forma residual que impide responder a la necesidad de formar sujetos participativos, que aprendan a encarar la resolución de problemas y desarrollen criterios para implementar las mejores herramientas para cada situación (Aguerrondo *et al.*, 2016).

Actualmente, la escuela secundaria es una organización centrada en el carácter enciclopedista de su currículum que exige un diagrama de la jornada escolar donde el tiempo se distribuye en razón del número de disciplinas que se cursan en el día, donde los docentes circulan por las diferentes aulas para dictar en los distintos cursos la disciplina a su cargo. Las clases, en la mayoría de los casos, están organizadas en la exposición del docente. En los últimos tiempos, ejercicios o algún material visual como disparador o apoyo o ilustración de la explicación docente. Hay mejores intercambios entre docente y alumnos pero esto no modifica la distribución original de los roles entre un docente que transmite mediante una exposición y un alumno que debe incorporar lo transmitido.

6- La dinámica de diferenciación de las orientaciones del nivel

La escuela secundaria original diferenciaba: bachillerato, escuelas de comercio, escuelas normales de formación docente y escuelas industriales. En el año 1945 se crearon las escuelas técnicas de nivel medio. En los años setenta se suprimieron las escuelas normales y la formación docente pasó al nivel terciario. Desde la segunda mitad del siglo pasado, se registra una progresiva tendencia a la diversificación de los planes de estudio del nivel.² La reforma de los años noventa sintetizó esta dispersión creando un nivel superior de educación secundaria denominado "Polimodal" que tenía cinco orientaciones diferentes. La Ley Nacional de Educación de 2006 suprimió el Polimodal y retomó la estructura tradicional. Actualmente, existe un ciclo básico de tres o dos años de acuerdo a la jurisdicción y un ciclo superior orientado de tres o cuatro años. La resolución del Consejo Federal 84/09 establece que el nivel de educación secundaria tenga las siguientes modalidades: orientada, técnico profesional, artística y educación permanente de jóvenes y adultos. Establece además las siguientes terminalidades para la secundaria orientada: Ciencias Sociales/Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Lenguas, Arte, Agrario/Agro y Ambiente, Turismo, Comunicación, Informática y Educación Física. La Resolución CFE N° 210/13 agrega la terminalidad de Letras, Físico-matemática y Pedagogía.

7- La baja calidad y la obsolescencia en su propuesta académica y pedagógica

En los tiempos en que se organizaron los sistemas escolares, lo válido, lo moderno, lo que valía la pena que todos los habitantes conocieran, era lo que hoy se denomina "ciencia moderna" (ciencia experimental). El sistema educativo se montó como un gran mecanismo social para transmitir *la verdad* de la ciencia, desconociendo su carácter esencial de descubrimiento permanente. A lo largo del siglo XX, esta concepción se fue modificando y se abrieron otros horizontes, otra manera de ver la realidad. Sin dejar de lado los procedimientos científicos que instaló la ciencia experimental, muchos de sus principios se fueron redefiniendo para hacer posible otros descubrimientos. Gracias a esta nueva definición del conocimiento científico, proveniente de aportes hoy agrupados en los diferentes enfoques de la teoría de la complejidad y el caos, convivimos con elementos tales como el microondas, los sistemas de GPS, Internet, el genoma humano, la fibra óptica, el teléfono celular, los drones, la impresora 3D.

"En la actualidad, la realidad no se entiende como una máquina estática con leyes predeterminadas, universales e inamovibles sino como un universo en movimiento, en permanente expansión, mucho menos rígido, más fragmentado y, sobre todo, dinámico e incierto. El mundo de las certezas y el 'progreso indefinido' se ha transformado en el mundo cambiante, dinámico, en permanente movimiento y lleno de sorpresas de la actualidad. Lo que resulta cada vez más claro es que la opción epistemológica clásica de la ciencia experimental, que es la que transita en la escuela, es impotente para dar cuenta del mundo de hoy" (Aguerrondo et al., 2016: 6-7).

Esta definición epistemológica basada en la ciencia experimental conlleva a un vínculo con el conocimiento que se resuelve pedagógicamente a través de la transmisión del docente y el registro del alumno. Esta forma de vincularse con el conocimiento impacta en la constitución de las subjetividades de los alumnos y de las habilidades y capacidades que estos desarrollan. Hoy se le está exigiendo a la educación la conformación de otros sujetos y otras habilidades que necesariamente deberán ir acompañadas de definiciones pedagógicas que cambien, no solo las referencias culturales, científicas y epistemológicas sino fundamentalmente las formas de vincularse al conocimiento.

Las mediciones de calidad dan cuenta de la baja calidad de los aprendizajes del nivel. Según la última prueba Aprender, el 69 % de los jóvenes que están en 5° año de la escuela secundaria no ha alcanzado un nivel satisfactorio en Matemática y el 38 % tampoco lo hace en Lengua.

Las investigaciones que han avanzado en la observación de las clases en este nivel educativo concluyen que, en la mayor parte de los casos, la enseñanza se focaliza en la transmisión de conocimientos de baja complejidad, incluyendo hechos, definiciones, descripciones y explicaciones sencillas acerca de los fenómenos estudiados. En general, el conocimiento no apunta a la comprensión de las ideas centrales de la disciplina sino, más bien, a que los alumnos puedan conocer y reproducir información básica, bajo el supuesto de que este tipo de conocimiento les resultará útil (Tiramonti y Ziegler, 2016).

Hay un empleo de estrategias de enseñanza centradas en la transmisión, en las que el docente o los libros de texto (fotocopias de manuales) constituyen la fuente primordial de acceso al conocimiento. En la gran mayoría de las clases observadas, los alumnos escuchan explicaciones que realizan los docentes, responden preguntas sencillas formuladas por los profesores o por guías de estudio y copian definiciones o conceptos en sus carpetas.

A modo de cierre

En este texto hemos ofrecido un panorama del sistema que nos permitió identificar tres elementos que, a nuestro criterio, son útiles para repensar el nivel.

1- La reversión de los supuestos

Algunas de nuestras reflexiones sobre el nivel se basan en supuestos que ya no pueden ser confirmados por las estadísticas. El ejemplo más relevante que hemos analizado es el del aporte de las titulaciones a mejorar las posibilidades individuales de obtener empleo. Los números muestran que es el origen social de las personas y no sus titulaciones las que mejor predicen no solo los resultados educativos, sino las posibilidades de obtener empleo.

Del mismo modo, los datos revelan una reciente caída en las tasas de matriculación de los sectores medios y altos de la población, mientras siguen creciendo las tasas de los jóvenes provenientes del primer tercil poblacional.

También hemos señalado que son los jóvenes provenientes del segundo y tercer tercil los que más están utilizando las propuestas alternativas para la finalización del nivel. Se podría hipotetizar que mientras los jóvenes pobres siguen considerando a la titulación secundaria como una posibilidad para mejorar sus oportunidades, los chicos más acomodados han perdido todo interés por la escuela media y buscan alternativas menos costosas en cuanto a tiempo y dedicación para obtener la certificación de finalización del nivel.

Finalmente, hemos demostrado que el salto hacia la privatización de la educación secundaria se dio en los años sesenta y de allí en más las tasas de escolarización en el circuito público se mantienen en un porcentaje estable (alrededor del 70 %). Sin embargo, hay heterogeneidad entre las diferentes jurisdicciones.

2- El agotamiento epistemológico, científico y pedagógico del nivel

Argumentamos sobradamente que las referencias científicas y epistemológicas de la escuela media son propias de la primera mitad del siglo pasado. Estas referencias definen un tipo de articulación de docentes y alumnos con el conocimiento que no se corresponden con la realidad tecnocultural de hoy en día y determinan un formato educativo y una metodología de enseñanza que no solo es anacrónica con relación al desarrollo tecnológico de esta época sino que, además, es responsable de buena parte de los efectos inequitativos del aprendizaje.

Por último, los señalamientos que realizamos son, para nosotros, un sobrado argumento para sostener que lo que requiere el nivel no es un mejoramiento sino un cambio en sus referencias epistemológicas y culturales que puedan sostener un nuevo paradigma educativo, que ya está en proceso de construcción y concreción en otras latitudes y en nuestro propio país.

Bibliografía

- Aguerrondo, I. y Prado, M. (1992), *Los planes de estudio vigentes del nivel medio en el orden nacional*, Buenos Aires, Ministerio de Educación y Cultura de la Nación.
- Aguerrondo, I., Tiramonti, G., Nobile, M. y Tobeña, V. (2016), *El futuro ya llegó... pero no a la escuela argentina. ¿Qué nos atrasa y dónde está el futuro de nuestra educación?*, Buenos Aires, Proyecto Educar 2050.
- Bernstein, B. (1994), *La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control*, Madrid, Morata.
- Braslavsky, C. (1985), *La discriminación educativa*, Buenos Aires, Flacso-Grupo Editor Latinoamericano.
- Carnoy, M. (1994), *Faded Dreams. The politics and Economic of Rou en America*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CEPAL y Unesco. (1992), *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, Naciones Unidas.
- Durkheim, E. (1991), *La educación moral*, México, Colofón.
- Filmus, D. (1996), *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo*, Buenos Aires, Troquel.
- Giovine, R. y Martignoni, L. (2013), *Políticas educativas e instituciones escolares en la Argentina*, Buenos Aires, UNICEN.
- Scasso, M.G. (2018), "¿Cuántos jóvenes terminan la educación secundaria en la argentina?", *Propuesta Educativa*, núm. 49, pp. 36-51.
- Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2016), "Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la educación superior en la Argentina", *Revista Pro-Posições*, vol. 27, núm. 3, pp. 81-103.
- Tiramonti, G. (comp.) (2004), *La trama de la desigualdad educativa*, Buenos Aires, Manantial.
- Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2016), *Permanencias e innovaciones en las escuelas secundarias*, Buenos Aires, Unicef.
- Torrado, S. (1992), *La estructura social de la Argentina (1945-1983)*, Buenos Aires, De la Flor.

Anexo

Cuadro 1. Tasa de escolarización simple y neta de la población de 13 a 17 años según censos nacionales de 1970/2010

AÑOS

TASA	1970	1980	1991	2001	2010
SIMPLE	54.2	63.5	71.9	85.3	87.2
NETA	29.8	47.1	60.5	68.7	75.2

Fuente: Censos 1970/2010.

Cuadro 2. Tasa de crecimiento por periodo considerando tasas netas

Periodo	Crecimiento de la tasa neta
1970- 1980	17.3
1980- 1990	8.4
1990- 2001	8.2
2001- 2010	6.5

Fuente: Elaboración propia sobre los datos de los censos.

Cuadro 3. Tasa de escolarización según tercil de ingreso 2000/2017

	2000	2005	2010	2017
Total	51.5 %	64.0 %	59.4 %	63.0 %
1 tercil	39.1 %	40 %	44.4 %	46.4 %
2 tercil	45.3 %	66 %	54. %	64.6 %
3 tercil	69.9 %	84 %	78.8 %	75.8 %
Porcentuales de diferencia entre 1er y 3er tercil	30	44	34.4	29.4

Fuente: EPH. 28 GAU. 2017.

Cuadro 4. Resultados de Lengua y Matemáticas por nivel socioeconómico de los alumnos 2017³

NIVEL SOCIO-ECONOMICO

	Nivel de logro	Bajo	Medio	Alto
Lengua	M.Bajo/Bajo	59	36.5	18
	B-MB	41	63.5	82
Matemáticas	M.Bajo/Bajo	86	70.4	44.6
	B-MB	14	29.6	55.4

Fuente: Aprender 2017. Informe de resultados. Secundaria. Secretaría de Evaluación Educativa. Ministerio Nacional de Educación.

Cuadro 5. Tasas de desocupación de la PEA por nivel educativo alcanzado y tercil de ingreso 2000- 2017

Tasa	2000	2005	2010	2017
Primario incompleto	18,8%	11,6%	8,1%	9,4%
1	27,0%	16,1%	11,0%	14,1%
2	14,4%	7,9%	7,2%	4,1%
3	6,1%	5,1%	1,6%	7,1%
Primario completo	17,1%	11,0%	6,9%	8,5%
1	25,2%	17,2%	11,1%	14,8%
2	15,4%	8,2%	5,4%	5,6%
3	7,2%	4,2%	2,4%	1,3%
Secundario incompleto	18,6%	15,3%	10,7%	12,5%
1	26,8%	25,2%	17,2%	20,1%
2	18,8%	12,2%	8,7%	9,4%
3	11,0%	6,4%	4,4%	5,0%
Secundario completo	14,1%	12,6%	8,6%	8,6%
1	22,2%	25,7%	18,3%	17,1%
2	18,0%	13,4%	8,3%	8,1%
3	7,9%	5,9%	3,8%	3,4%
Universitario incompleto	15,6%	13,7%	10,3%	10,2%
1	19,8%	29,2%	22,6%	23,9%
2	27,1%	19,0%	13,2%	12,1%
3	10,7%	8,5%	6,4%	5,6%
Universitario completo	5,9%	5,0%	3,0%	3,1%
1	8,9%	24,5%	16,5%	20,5%
2	13,5%	10,5%	6,6%	3,6%
3	4,0%	2,6%	1,2%	1,5%

Fuente: INDEC. EPH.28. GOU. 3T.

Cuadro 6. Matrícula de educación media privada 1060/2017

Año	% Matric Privada
1960	26.5 %
1970	33.3 %
1980	30.7 %
1991	26.4 %
2000	26.9 %
2010	27.8 %
2017	29.7 %

Fuente: Ministerio de Educación. Dirección de Estadísticas.

Notas

- ¹ Entre 1996 y 2012 la matrícula universitaria aumentó un 89.1%. En ese mismo periodo la matrícula del nivel superior no universitario aumentó un 115 %. Datos del anuario estadístico universitario en Suasnábar y Rovelli (2016).
- ² En 1991 existían nueve orientaciones de nivel medio. Cada una de ellas se dividía en numerosas titulaciones que en total sumaban 144. Ver Aguerro Prado (1992).
- ³ Población de 13 a 17 años que asiste a una institución educativa cualquiera sea su nivel.
- ⁴ Población de 13 a 17 años que asiste a la escuela secundaria sobre la población total de 13 a 17 años.
- ⁵ La prueba Aprender mide 4 niveles de logros: por debajo del básico, básico, satisfactorio y avanzado. En el cuadro hemos sumado los dos más bajos y los dos más altos para construir solo dos categorías. Quienes deseen mayores precisiones pueden consultarlos resultados de las pruebas Aprender en www.argentina.gov.ar.



Guillermina Tiramonti es especialista en Políticas Educativas. Investigadora del Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, Área de Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina. Email: tiramonti@flacso.org.ar.

El ingreso a la universidad pública. Disputas en torno a los principios de justicia e igualdad en la prensa gráfica argentina

Admission to the public university. Disputes around the principles of justice and equality in the Argentine graphic press

MARÍA PAULA PIERELLA*

Universidad de Rosario - CONICET

ANDRÉS SANTOS SHARPE**

Universidad de Buenos Aires-CONICET

Resumen:

En este artículo indagamos los debates que se dieron en la prensa gráfica sobre el ingreso irrestricto y la gratuidad de la universidad pública en Argentina, luego de la sanción de la Ley de Implementación efectiva de la responsabilidad del estado en el nivel de Educación Superior N° 27204 (2015), a partir del análisis de notas publicadas en tres periódicos de alcance nacional: *Clarín*, *La Nación* y *Página 12*. Nos interesa analizar los procesos de producción, circulación y reconocimiento de los discursos con el objeto de identificar las huellas de las condiciones productivas de dichos discursos en distintas tradiciones político-filosóficas, focalizando en concepciones sobre la justicia, la igualdad y lo educativo.

Con ese objetivo, realizamos un recorrido teórico de dichos conceptos, lo situamos históricamente en relación a la tradición universitaria argentina e identificamos los ejes principales de los debates mediáticos que se vinculan con dichas tradiciones. Finalmente damos cuenta de los dispositivos mediáticos puestos en juego en relación con el ingreso irrestricto y la gratuidad universitaria.

Palabras clave: Universidad pública – Sistema de admisión – Igualdad de oportunidades – Análisis del discurso – Medios gráficos

Abstract:

In this article we analyze the debates that took place in the graphic press about the unrestricted system and the gratuity at the public university in Argentina, after the enactment of the Law on the Effective Implementation of State Responsibility at Higher Education level N° 27204 (2015), from the analysis of notes published in three newspapers of national scope: Clarín, La Nación and Página/12. We are interested in analyzing the processes of production, circulation and recognition of discourses in order to identify the traces of the production conditions of such discourses in different political-philosophical traditions, focusing on the conceptions of justice, equality and education.

With that objective, we made a theoretical tour of these concepts, we situate them historically in relation to the Argentine university tradition and we identify the main axes of the media debates that are linked to these traditions. Finally we give an account of the media devices put into play in relation to unrestricted entry and university gratuity.

Keywords: Public university – Admissions system – Equality of opportunities – Discourse analysis – Graphic media

Recibido el 18 de abril de 2018 | Aprobado el 20 de febrero de 2019

Cita recomendada: Pierella, M. P. y Santos Sharpe, A. (2019) "El ingreso a la universidad pública. Disputas en torno a los principios de justicia e igualdad en la prensa gráfica argentina", en *Propuesta Educativa*, Año 28, núm. 51, junio 2019, pp. 93 a 107.

Introducción

En los primeros meses del inicio del ciclo lectivo 2016, luego de la asunción del nuevo gobierno encabezado por el presidente Mauricio Macri y la alianza *Cambemos*, la universidad pública ocupó un lugar importante en la agenda política, institucional, gremial y mediática. En ese contexto resurgió el debate sobre el ingreso irrestricto, sin cupos por carrera, y la gratuidad de la educación pública, poniéndose de manifiesto la precaria construcción de una tradición igualitarista asociada, en la historia política argentina, a procesos de democratización educativa y social.

El objetivo de este trabajo es abordar algunas zonas discursivas sobre el ingreso irrestricto y la gratuidad de la universidad pública presentes en el discurso social de la época, intentando visibilizar tendencias colectivas en las idiosincrasias de las opiniones individuales (Angenot, 1998). Considerando ello, entendemos al discurso como hecho social e histórico (Angenot, 2010) y desde una concepción dialógica de los enunciados en la cadena de la comunicación discursiva (Bajtín, 1979).

En primer lugar, realizamos un recorrido teórico-conceptual sobre el principio de justicia en tanto resulta problematizado en las diferentes posiciones en relación con el acceso a la universidad pública. El registro histórico nos permitirá situar el devenir de las modalidades de ingreso, con el objeto de comprender la tradición de apertura de la universidad pública argentina.

En segundo lugar, analizamos el tratamiento dado a este tema en diferentes medios gráficos argentinos, fundamentalmente *La Nación*, *Clarín* y *Página/12*. Sin pretensión de exhaustividad en términos semióticos, intentamos delimitar el alcance interpretativo construido por estos medios.

El corpus del trabajo está compuesto de notas de opinión de los mencionados periódicos luego de la sanción, el 28 de octubre de 2015, de la Ley de Implementación efectiva de la responsabilidad del estado en el nivel de Educación Superior N° 27204. Las notas fueron relevadas para analizar los sentidos de justicia e igualdad en relación con el ingreso a la universidad –y por tanto sus implicancias políticas– e identificar los argumentos que polemizan en el marco de un debate social más amplio.

Para ello, el abordaje se realizará considerando las gramáticas de producción y describiendo las huellas de las condiciones productivas del discurso (Verón, 1993) y la producción de consenso y legitimidad a través de recursos como la distinción entre una desigualdad “injusta” y otra “legítima” (el mérito), la idea de que en la universidad ya opera una selectividad a través del mérito, y que la gestión de recursos se debe realizar en función de quienes se lo merezcan. Esta búsqueda de legitimidad de un posicionamiento político es uno de los aspectos claves de los efectos ideológicos de los medios (Hall 1981; Gramsci, 2000).

Por último, el trabajo cierra con reflexiones acerca de los dispositivos mediáticos puestos en juego en relación con el ingreso irrestricto y la gratuidad universitaria y cómo las posiciones sobre dichas políticas públicas se realizan desde un cierto sistema de valores, ideas y creencias que ponen a la tematización de ese objeto en el centro de la atención pública.

Los principios de justicia en cuestión

La implementación de diversas modalidades de ingreso a la universidad conlleva debates que rondan en torno a varios tópicos: justicia, igualdad, elitismo, democracia. Las resonancias de estos principios en distintas tradiciones de pensamiento (francesa, americana, latinoamericana) son disímiles y se vinculan con el papel reproductor o transformador que han tenido las universidades en la configuración de las sociedades contemporáneas: es a partir de allí que el debate sobre el ingreso (restrictivo o abierto) asume una importancia particular.

Existen diversas creencias y convicciones, por un lado, sobre el tipo de principio de justicia que debe orientar la distribución de un bien social como es la educación superior. Una institución como la universidad, proveniente del medioevo, nace regida por valores propios de un mundo que priorizaba la jerarquía y el privilegio más que la igualdad y la libertad (Renaut, 2008). Desde entonces, y trascendiendo el contexto francés, los debates en torno a la modalidad de ingreso en las distintas universidades giran en torno al tipo de igualdad que deberían favorecer, aunque esto no siempre se presente de modo explícito. Suele haber cierto consenso entre los analistas políticos según el cual los modelos de admisión existentes actualmente oscilan entre el *elitismo republicano* y la *igualdad de oportunidades* (Dubet, 2011; Renaut, 2008).

En el primer caso se prioriza la idea de seleccionar a "los mejores", pero con un sentido republicano y no aristocrático, en la medida en que cada ciudadano debe tener derecho a competir en esa selección (Rawls, 1999). En el segundo, se prioriza el derecho de cada uno de ser tratado como un igual, con el mismo interés y el mismo respeto que todos los demás (Renaut, 2008). Ahora bien, siguiendo los análisis de Dubet, cabe señalar que la igualdad de oportunidades se apoya sobre uno de los principios de justicia más frágiles y más discutibles: el mérito. *"¿Cómo separar, en el mérito, lo que se debe a las oportunidades, al trabajo, a las virtudes de los individuos y a las circunstancias? (...) A la sombra de la igualdad de oportunidades, siempre hay un fondo de darwinismo social"* (Dubet, 2011: 92-93).

En esta línea, priorizando el principio de "igualdad de posiciones" Dubet (2011) sostiene que reducir las desigualdades existentes entre las posiciones sociales (entre los ricos y los pobres) es probablemente la mejor forma de hacer realidad la igualdad de oportunidades. De manera esquemática, Dubet ejemplifica a la igualdad de posiciones con la socialdemocracia escandinava y a la igualdad de oportunidades con el modelo norteamericano.

En relación al último, John Dewey realizó una defensa del principio de igualdad de oportunidades, o más bien de un individualismo democrático, asociado a una concepción vinculada con los derechos de los ciudadanos. Si bien la expansión de las universidades americanas se asentó en la igualdad de oportunidades, no contempló la gratuidad y se consolidó sobre la base de un sistema ampliamente jerarquizado. Las consecuencias de este modelo son que para el año 2015 el porcentaje de personas entre 18 y 25 años inscriptos en alguna institución de educación pos-secundaria en relación al total de población de la misma edad es del 85.80%, lo cual lo posiciona como uno de los países con mayor porcentaje de estudiantes en el sistema de educación superior, muy por encima del promedio de los países desarrollados (74.48%) y por encima de Argentina, que en el año 2014 registró un 82.92% de participación de ese grupo etario en terciarios y universidades¹.

Sin embargo, pese a lo extensivo del sistema de educación superior de Estados Unidos, se trata de un sistema con grandes diferenciaciones jerárquicas entre los distintos establecimientos de educación superior estratificados por recursos, prestigio y selectividad de alumnos y docentes, por el que los miembros de ciertos sectores sociales son canalizados a segmentos institucionales de menor estatus. Por lo cual, la educación superior se convierte en una exigencia universal que sigue manteniendo y dando prioridad al componente meritocrático y competitivo que expresa el modelo de igualdad de oportunidades.

Desde algunas corrientes de análisis, como es el caso de Rawls (1999), estas diferencias en términos sociales y económicos son justificadas como desigualdades que tienen como objetivo satisfacer al menos una de las condiciones necesarias en la sociedad: que tanto la distribución del reconocimiento social, como los derechos básicos del ingreso y la riqueza, deben distribuirse en función de los talentos y la disposición de las personas. En este sentido, tales desigualdades son permitidas y defendidas en la teoría de la distribución del autor mencionado, en tanto que ayudan a las personas en desventaja a mejorar como resultado, por ejemplo, de la utilización de incentivos (Sen, 2011). Según Rawls, las sociedades que están ordenadas por una concepción política liberal compartirán “oportunidades justas” para todos los ciudadanos siempre y cuando el gobierno garantice un mínimo social, ya sea a través de asignaciones familiares y subsidios o, más sistemáticamente, por medios tales como impuestos negativos sobre la renta (Rawls, 1999). Otra perspectiva a considerar es la del economista Amartya Sen, tributario de los desarrollos de Rawls al mismo tiempo que crítico de algunos de sus postulados, sobre todo en cuanto a qué principios priorizar. Básicamente, el eje de las preocupaciones de Sen es el tema de la justicia en la redistribución, que, en situaciones de extrema pobreza, adquiere más relevancia que el principio abstracto de libertad. Desde esta perspectiva, cualquier teoría de la justicia “tiene que decidir en qué características del mundo debemos concentrarnos para juzgar una sociedad y evaluar la justicia y la injusticia” (Sen, 2011: 261). Sobre la base de estas consideraciones, Sen propone un enfoque que mida las capacidades o las oportunidades reales de vivir.

Por otra parte, los conceptos opuestos de justicia son analizados por Nancy Fraser (2006) quien identifica el concepto de “redistribución” dentro de la tradición liberal, particularmente en los filósofos analíticos John Rawls y Ronald Dworkin (Fraser, 2006: 19), y al término “reconocimiento”, que “viene de la filosofía hegeliana (...) en esta tradición, el reconocimiento designa una relación recíproca ideal entre sujetos, en la que cada uno ve al otro como su igual y también como separado de sí” (2006: 20).

Fraser entiende que cada una de estas concepciones de la justicia se presentan como antagónicas entre sí:

“Es probable que cada uno sea rechazado por los defensores del otro. Muchos teóricos liberales de la justicia distributiva sostienen que la teoría del reconocimiento conlleva una carga comunitaria inaceptable, mientras que algunos filósofos del reconocimiento estiman que la teoría distributiva es individualizadora y consumista” (2006: 20).

En este sentido, los conceptos de igualdad de oportunidades e igualdad de posiciones están posicionados en espectros conceptuales bien diferenciados que también tienen impacto en cómo interpretamos las políticas de educación superior.

En América Latina estas corrientes teóricas derivaron también en análisis respecto de su

sistema de educación superior. Con países signados por flagrantes desigualdades sociales, el debate sobre el alcance social de las universidades tuvo a mediados del siglo XX una alta relevancia política, focalizado en algunos países en el tema del ingreso.

Si hasta 1950 podría decirse que las universidades eran instituciones elitistas, las transformaciones ocurridas en el mundo a partir de entonces suscitaron una extraordinaria demanda del incremento de las oportunidades para acceder a niveles superiores de educación.

La universidad argentina es analizada por algunos autores como un caso interesante, en la medida en que ha logrado condensar todo lo que puede haber de igualdad y de actitud antijerárquica en el marco de una institución meritocrática (Pousadela, 2007). Esa matriz meritocrática se observa incluso, tal como indica Torres (2016) en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, en donde en el artículo 26, inciso 1 mencionan que *“el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”*. Así, señala el autor, la igualdad aparece ligada a un condicionante estrechamente vinculado a la idea liberal de libertad: el mérito. Sin embargo, la articulación de esas concepciones, se instituyen diferencialmente en función específica de la universidad. Si combinamos, por ejemplo, el establecimiento de los *“méritos respectivos”* con la no garantía de la gratuidad, nos encontramos con un sistema de educación excluyente: tal es el sistema estadounidense y, más próximo a nosotros, el sistema chileno (Torres, 2016).

Por otro lado, otros autores sostienen que el sistema universitario argentino generaría mecanismos de selectividad implícita (Sigal, 1993, Chiroleu, 1998) o fenómenos de inclusión excluyente (Ezcurra, 2011), que afectan en particular a jóvenes de sectores sociales que no cuentan con las disposiciones requeridas por la universidad. Desde esta línea, preocupada por las altas tasas de abandono estudiantil, el problema ya no radicaría sólo en lograr una mayor democratización del sistema desde el punto de vista del acceso de sectores sociales escasamente representados en él, sino en encarar mecanismos de inclusión que impliquen no sólo mejorar los índices de acceso, sino también las tasas de retención y egreso. Esta mirada desde los análisis más macroestructurales, también se observó en aportes desde la filosofía: Rinesi (2015) da cuenta de las distintas concepciones del *“derecho a la universidad”* –o la universidad como derecho– y qué implicancias tiene cada una, frente a lo cual dice que *“no solo tienen que poder entrar [los jóvenes que aspiran a estudiar en la universidad], sino que tienen que tener, después de haber entrado, el derecho a aprender, a avanzar en sus estudios y a recibirse en un plazo razonable”* (2015: 65).

Por su parte, el investigador norteamericano Philip Altbach (2006) entiende que la universidad argentina refuerza aún más el ideal meritocrático en tanto que permite que todos entren, funcionando como *“un estacionamiento masivo para jóvenes”* (2006: 184), al tiempo que selecciona a los más capaces y persistentes, con poca inversión y amortiguando el conflicto social que produce un sistema de acceso restrictivo. En palabras de este autor, *“Darwin estaría orgulloso de la Universidad de Buenos Aires”* (2006: 184).

Haciendo un breve recorrido histórico en el caso argentino, durante los primeros gobiernos peronistas (1946-1955) se implementa la gratuidad de los estudios universitarios y el ingreso irrestricto, sin exámenes y sin cupos por carrera o universidad, habilitando el acceso a la universidad de sectores de clase media baja y clase obrera, lográndose una temprana democratización de la educación superior (Fernández Lamarra, 2002).

Dichas políticas se sostuvieron durante los años 60. En ese entonces, la teoría del Capital Humano, modelo tecnodemocrático previsto en el marco teórico del funcionalismo que considera a la inversión pública en educación como factor clave del desarrollo económico y como el vehículo principal de igualación de oportunidades sociales, tuvo notable influencia en el crecimiento de instituciones y aumento de la cobertura esencialmente del segundo nivel de educación. En este contexto de crecimiento de los estudios secundarios habilitantes para cursar estudios superiores, la demanda por estos últimos comienza a imponer la necesidad de atender el tema de la admisión a la universidad.

Hasta 1973 se observa un ciclo signado por la alternancia de dictaduras militares y gobiernos civiles, las restricciones y búsquedas de apertura del ingreso (luchas contra el "limitacionismo") que enfrentaron a gobiernos, autoridades universitarias y movimientos estudiantiles: cursos de ingreso y/o cupos fueron un modo de canalizar y restringir la demanda. Durante el breve período del '73, en el que J.D. Perón inicia su tercer gobierno a través de elecciones democráticas, se aprueba una ley universitaria que confirmó la gratuidad de la enseñanza, además de impulsar la asistencia social a la comunidad universitaria e instaurar un sistema de becas de ayuda económica, de estímulos, asignación a las familias, becas para estudiantes extranjeros y becas de honor (Friedemann, 2014). En septiembre de 1974, luego de la muerte de J.D. Perón, comienza nuevamente un período de intervención a las universidades y de restricción del acceso que se profundizará durante la última dictadura militar (1976-1983).

Con el retorno de la democracia en 1983 se suprimieron las restricciones al ingreso en la mayoría de las universidades al igual que los aranceles. Se reconocen a partir de entonces distintos modos de ingresar a la universidad –con variaciones según las instituciones que van desde el examen eliminatorio con cupo hasta el ingreso directo sin instancia de ambientación (Ramallo y Sigal, 2010)– denominándose como ingreso irrestricto el vigente en universidades grandes y tradicionales con peso de federaciones estudiantiles y vida política universitaria (Fernández Lamarra, 2002).

Estas modificaciones en la política universitaria tuvieron dos grandes implicaciones: por un lado, el crecimiento de la matrícula durante los procesos democráticos: mientras que en 1983 había 416.000 estudiantes universitarios, en 1984 llegaron casi a 500.000 y en 1986 superaban los 700.000 (Buchbinder y Marquina, 2008). Por otro lado, la asociación entre la restricción del ingreso con los procesos políticos autoritarios.

Finalmente, en la década de 1990, en un contexto neoliberal, la legitimidad del sistema de ingreso abierto fue puesta en cuestión, desplazándose el debate hacia cuestiones diferentes de la justicia, tales como la eficacia y la eficiencia del sistema (Pousadela, 2007). En esos años se sanciona la Ley de Educación Superior (LES) N° 24.521 (1995). Uno de los temas más controvertidos en los debates legislativos tiene que ver con la instancia institucional encargada de definir el régimen de admisión. La ley, finalmente, dictamina que serán las universidades quienes tienen la atribución de "*establecer el régimen de admisión, permanencia y promoción de los estudiantes, así como el régimen de equivalencias*" (artículo 29, inciso j). Sobre este punto, la ley también establece que "*en las universidades con más de cincuenta mil (50.000) estudiantes, el régimen de admisión, permanencia y promoción de los estudiantes será definido a nivel de cada facultad o unidad académica equivalente*" (artículo 50). Con esta cláusula, se abrió en las universidades más grandes una tensión entre el nivel institucional –que pretendía mantener el ingreso irrestricto– y el de algunas facultades –que pretendían instaurar el examen de ingreso– (Buchbinder y Marquina,

2008). Tal fue el caso de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires (UBA) que mantuvo un conflicto con el rectorado hasta que el juez federal Eduardo Marinelli falló a favor de la universidad (Naishtat y Toer, 2005: 47-48).

La reactivación del debate durante el año 2016 se vincula con la situación de heterogeneidad de los sistemas de admisión habilitados por la LES y en particular con la sanción –al final del segundo gobierno de Cristina F. de Kirchner–, el 28 de octubre de 2015, de la Ley N° 27.204 de Implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior. Se trata de una modificatoria a la LES, que le atribuye al Estado la responsabilidad indelegable y principal respecto a la educación superior, y considera a la educación y al conocimiento como bienes públicos y derechos humanos. En este sentido, entre otras modificaciones, se incorporan artículos que instalan a la gratuidad y al ingreso irrestricto como principios indiscutibles. De este modo, se intenta poner fin a un sistema universitario caracterizado por la heterogeneidad en sus modalidades de admisión, propiciado por las ambigüedades en materia legal.

Los artículos que modifican la LES se enmarcan en la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior (2008), del IESALC (Instituto para la Educación Superior de América Latina y el Caribe) y de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), que sostiene que la educación superior es un *“bien público y social, un derecho humano universal y una responsabilidad de los Estados”*.

En diciembre de 2015 el debate se judicializó. Las autoridades de la Universidad de La Matanza presentaron un recurso de amparo objetando varios aspectos de la Ley 27.204. El argumento central es que la norma, al avanzar sobre la autonomía y la autarquía universitarias consagradas por la Constitución, sería inconstitucional. En respuesta a esta demanda, en marzo de 2016 un juez federal suspendió los artículos 2 y 4 de la Ley, que establecen que el Estado debe *“garantizar la igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso, la permanencia, la graduación y el egreso”* y que *“todas las personas que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta”* a la universidad.

En suma, las peculiaridades históricas del sistema universitario argentino, en particular la gratuidad y apertura en el ingreso a las universidades públicas que han sido resultado de fuertes procesos de movilización política de los sectores medios urbanos pero también generadores de procesos de movilidad social, son interpretadas como parte de una tradición plebeya que ha permitido la convivencia en la universidad de jóvenes de distintos sectores sociales (Carli, 2012; Krotsch, 2002). Así, desde algunas perspectivas, el mérito debía ser no un punto de entrada sino de llegada y a pesar del mayor costo el ingreso irrestricto debía ser defendido porque *“contribuye a generar un espacio pluralista de clases y a reabrir las posibilidades del progreso individual para quienes la habrían perdido en su tramo educativo anterior”* (Coraggio, 2001: 8).

Sobre la base de esta *“desigualdad legítima”* (el mérito) es que ciertos discursos de la prensa gráfica introducen sus cuestionamientos sobre el ingreso irrestricto, la falta de cupos por carrera y la gratuidad universitaria. Este aspecto es el que se trabaja en la segunda parte del artículo.

El ingreso irrestricto y la gratuidad en los medios gráficos: los debates sobre el financiamiento, el abandono y la masividad en la educación superior

La disputa en torno a la instauración por ley del principio de ingreso irrestricto tuvo sus manifestaciones en los medios gráficos. Sobre la base de perspectivas ideológicas, contextos de producción y posiciones de enunciación diferentes según el periódico en cuestión, una gran cantidad de notas de opinión abordaron con fuerza este tema. En términos generales, cabe destacar el inicio de una polémica mediática a partir de la publicación en *La Nación* y *Clarín* de notas de opinión de miembros destacados de la Academia Nacional de Educación que cuestionan el sistema de libre admisión y gratuidad de las universidades públicas. En el tratamiento realizado sobre el tema es posible observar algunos recursos enunciativos que evidencian la intencionalidad de deslegitimar dichas tradiciones.

Por su parte, *Página/12* recurre a la operación de publicar notas de especialistas que responden con contraargumentos a dichos discursos. Cabe como ejemplo la nota titulada: “¿El arancelamiento aumenta la igualdad?” (*Página/12*, 26-03-2016), en la cual el autor, docente e investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), debate directamente con el autor de la nota publicada en *La Nación* a inicios del mismo mes: “¿Gratuidad universitaria es sinónimo de igualdad?” (*La Nación*, 03-03-2016).

A modo de síntesis, pudimos detectar que los discursos en contra del ingreso irrestricto y la gratuidad centran sus argumentos para fundamentar dicha oposición básicamente en dos cuestiones estrechamente relacionadas:

- 1) El problema de la ausencia o limitación de los recursos
- 2) La combinación entre altas tasas de inscripción y bajos índices de egreso

A continuación, nos detendremos en estas cuestiones.

El problema del financiamiento universitario

Los discursos críticos del sistema de libre admisión o ingreso irrestricto, intentan deslegitimar la inversión estatal en las universidades públicas. Las notas de ese tenor enfatizan en el “desperdicio de recursos” generado, principalmente, por el principio de gratuidad.

En este sentido, es posible identificar títulos de notas que reflejan escepticismo sobre el grado de “eficacia” de una tradición de ingreso irrestricto y gratuidad reglamentada por ley en 2015: “¿Gratuidad universitaria es sinónimo de igualdad?” (*La Nación*, 03-03-2016), “Nuestra universidad desperdicia recursos” (*Clarín*, 08-03-2015), “La universidad en debate. De los deseos a la realidad” (*La Nación*, 05-06-2015).

El contenido de estas notas, en términos generales, tiende a poner el énfasis en las cifras “millonarias” invertidas por el Estado por cada estudiante universitario del sistema público. Desde esta perspectiva el acento discursivo está puesto en la idea de “gasto” y de “individuo” por sobre la noción de derecho. Citamos aquí un ejemplo:

“Las universidades públicas son no aranceladas, pero no por eso son gratuitas. Representan una gran inversión anual por parte del Estado nacional. Durante 2015, el presupes-

to de las universidades nacionales ascendió a casi 40.000 millones de pesos y alcanzó el 0,8% del PBI. En promedio, el Estado invirtió en 2015 unos 25.000 pesos por cada estudiante universitario del sistema público, según un informe del Centro de Estudios de la Educación Argentina (CEA)" (La Nación, 03-03-2016).

Las líneas anteriores intentan dar respuesta a la pregunta con que se titula la nota a la que hacíamos referencia anteriormente, la cual, paradójicamente, apunta a destacar el principio de igualdad: "¿Gratuidad universitaria es sinónimo de igualdad?". En este caso se intenta poner el foco en la desigualdad con la que ingresan los diferentes estudiantes en función de sus trayectorias biográficas, socioeconómicas, educativas y en la "injusticia" de que estudiantes provenientes de sectores medios-altos accedan a la universidad pública de modo gratuito.

En la construcción de dicho título observamos una implicación ideológica que estilísticamente se valdría del uso de la interrogación para, apelando a presupuestos y sobreentendidos, atenuar la negación.

En respuesta a este planteo, como ya señalamos, el 26 de marzo de 2016 *Página/12* publica una nota firmada por José Paruolo, profesor titular de la UBA e investigador superior del CONICET, en la que, polemizando con la nota de *La Nación* se invierten los términos de la discusión a través de un interrogante: "¿El arancelamiento aumenta la igualdad?".

Allí acepta el argumento de que la gratuidad universitaria no es sinónimo de igualdad es consistente: no se igualan las diferentes condiciones económicas, culturales y académicas de quienes, desde trayectorias biográficas en ocasiones antagónicas, ingresan a la universidad. Pero, según el autor de la nota, si bien es cierto que la gratuidad no iguala, cualquier mecanismo de arancelamiento de la educación aumenta automáticamente la desigualdad. Asimismo, para refutar la idea según la cual los sectores más vulnerables de la población financiarían un nivel de educación al cual ellos mismos no acceden, el autor esgrime el argumento de la educación superior como un bien social:

"La formación universitaria hace mejores a los individuos pero también a la sociedad de la que forman parte. La vida universitaria es (o debería ser) una escuela de pensamiento crítico y de valores asociados a, por ejemplo, la solidaridad y el compromiso ético (...) Una visión en donde los beneficios de la educación superior son de apropiación privada es compatible con que los costos también lo sean, vía un arancel" (Página/12, 26-03-2016).

Siguiendo con el argumento según el cual el ingreso irrestricto resultaría insostenible por una cuestión financiera, en las notas analizadas se recuperan las visiones de rectores de universidades que, en consonancia con el planteo del rector de La Matanza, se manifestaron en contra de la Ley 27.204. Algunos de ellos esgrimían que lo preocupante en relación con el ingreso irrestricto es el tema de los recursos.

Las críticas a estos argumentos no tardaron en llegar. Algunos especialistas sostienen que la ley responsabiliza al Estado por el mantenimiento de las instituciones. En otras palabras, la respuesta sería abogar por el fortalecimiento de las universidades como política de Estado.

En síntesis, sobre el problema del financiamiento universitario, la estrategia enunciativa de los medios *La Nación* y *Clarín*, transitó principalmente en reducir una decisión político-educativa (es decir, si la educación superior debe o no ser gratuita, con ingreso irrestricto

y sin cupos por carrera) a su dimensión de gestión económica. Caso contrario, *Página/12* construyó su discurso enunciando a la educación como un derecho imperativo.

En este sentido, en el campo de la comunicación mediática una multiplicidad de discursos versan sobre la educación superior como “recurso a gestionar” o como “derecho social” constituyéndola en una arena de lucha simbólica en donde se disputan diversos sentidos (Voloshinov, 1992) que exigen ser interpretados en el marco de las nociones más amplias de ciudadanía y derechos humanos.

El problema del abandono en los primeros años y las bajas tasas de egreso

Quienes se manifiestan en contra del ingreso irrestricto basan también su postura en la constatación de una suerte de “ficción” inherente a esta modalidad de acceso a la universidad. Desde esta perspectiva, las bajas tasas de egreso, justificarían la restricción del acceso.

“Gracias al ingreso sin exigencias, en proporción a la población tenemos más estudiantes universitarios que otros países latinoamericanos. Pero lo grave es que nuestra graduación universitaria es muy baja, no solo cuando se compara con países desarrollados, sino también con latinoamericanos como Cuba, Colombia, Brasil y Chile” (Clarín, 08-03-2016).

De este modo, la demostración –por cierto irrefutable– de que el ingreso irrestricto encubriría una selección posterior, bastaría para instalar mecanismos restrictivos, sin dar lugar a la posibilidad de pensar políticas públicas y académicas que intenten resolver dicho problema. En otras palabras, el reconocimiento de dicha “selectividad encubierta” debería desencadenar en su institucionalización con el presunto beneficio de que al menos redundaría en un menor gasto en las arcas públicas.

Según este enfoque, la eficiencia de la universidad se debería medir en términos de la cantidad de graduados que genera en relación a los ingresantes considerando el tiempo teórico de graduación según los planes de estudios. De esta manera, el recurso discursivo de las notas en *La Nación* y *Clarín* es construir una relación entre productividad y buena gestión de los recursos como objeto de discurso (Charaudeau y Maingueneau, 2005) que da lugar a cadenas de expectativas que pueden afianzarse o modificarse (Arnoux, 2006: 70). En dicha cadena, la noción del mérito individual ocupa un lugar estelar.

En este sentido, para producir consenso y darle legitimidad al fallo judicial que suspendió los artículos 2 y 4 de la Ley 27.204 se suele referir –de modo incompleto y sesgado– a las mismas fuentes a las que recurre dicha Ley. A modo de ejemplo, puede considerarse la siguiente cita de un Rector que se pronunciaba en contra de la Ley: *“El fallo alude al Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, suscripto por Argentina, que reconoce “el pleno ejercicio del derecho a la educación superior, pero sobre la base de la capacidad de cada uno” (Clarín, 12-05-2016).* En este caso, fundamentalmente a través del “pero” puede observarse la operación discursiva de supeditar un derecho a la capacidad o al mérito de cada uno.

En contraposición, Laura Alonso, ex subsecretaria de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación (2011-2015), vinculaba la inversión a variables de desarrollo social:

“Entendemos, también, que el debate sobre política universitaria trasciende esa variable

[la de la eficiencia económica]. Las universidades experimentaron un ciclo de crecimiento en muchos sentidos: desde lograr que cada provincia del país cuente con al menos una universidad pública, pasando por ampliar las políticas de becas en general y las orientadas a carreras decisivas para el desarrollo del país como las ingenierías; en paralelo se diseñaron y financiaron proyectos de investigación, vinculación y transferencia de tecnología, extensión y voluntariado universitario o proyectos de cooperación internacional universitaria. (...) el punto es comprender que cuando hablamos de inversión en universidades debemos contemplar todas estas cuestiones" (Página/12, 20-03-2016).

Las reflexiones sobre cuáles son los objetivos de la universidad (y por tanto, sobre la base de qué se la debe evaluar) tienen su larga genealogía. Por solo mencionar un caso, Ortega y Gasset menciona en *La misión de la universidad* (2001) que lo específico de dicha institución no es (solo) la producción de profesionales, científicos, patentes o graduados, sino que implica también una tarea de extensión y difusión de la cultura que permita justamente capacitar y orientar el esfuerzo de la tarea profesional.

En sintonía con esa tradición filosófica, algunos especialistas consultados por el "Suplemento Ideas" de *La Nación* sostienen que asistir a la universidad al menos algunos años es un proceso que no debe desestimarse desde la perspectiva de su impacto en las identidades. Desde esta perspectiva, las tasas de abandono, más allá del debate sobre cómo se construye metodológicamente ese dato, son altas; pero considerar que el graduado es el único resultado (al menos el único cuantificable) que genera la universidad, es reducir enormemente las derivaciones sociales que tiene cualquier proceso educativo.

"El paso por la universidad es enriquecedor en múltiples aspectos para todos los estudiantes, incluso si no se gradúan", apunta Unzué, discutiendo la medida de la graduación como única señal de calidad. "Esta crítica a la universidad no contempla que el paso por las aulas transmite conocimientos y cultura al que hizo toda una carrera, media o un año" (La Nación, 05-06-2016).

En la misma línea, y en condición como en el caso anterior de especialista entrevistada, afirmaba Carli:

"La universidad pública argentina es un espacio de convergencia de distintos sectores sociales. El contacto con la formación universitaria puede propiciar procesos de movilidad social, pero está siempre atado a los modelos de desarrollo económico que los gobiernos instalan en distintos períodos" (La Nación, 05-06-2016).

Se puede observar que incluso al interior del periódico *La Nación*, hay puntos de fuga en donde ciertos actores pueden instaurar algo de pluralidad (De Certeau, 2000) como en los casos de las entrevistas mencionadas a académicos. Aun así existen tendencias al interior de los discursos y, al menos, dos lecturas contrapuestas en los modos de analizar el lugar de la educación superior que se vinculan con tradiciones político-filosóficas.

En este sentido, quienes se manifiestan en contra del ingreso irrestricto argumentan su postura política en función de la baja productividad que tiene la universidad considerando la cantidad de graduados como único dato cuantificable de lo que produciría dicha institución. La otra postura se asienta en una tradición filosófica y política que entiende a la universidad como una institución que conforma subjetividades en torno a un pensamiento crítico que redundaría en un beneficio social no cuantificable.

Reflexiones finales

El presente artículo se propuso abordar los discursos sobre el ingreso irrestricto y la gratuidad universitaria considerando las tradiciones ideológico-filosóficas en disputa y los distintos discursos de la prensa gráfica que los encarnan en Argentina. Para ello, se retomaron las enunciaciones públicas que hubo en el contexto de la modificación de la LES en octubre de 2015, como un acontecimiento político que impulsó la emergencia del debate.

En un primer apartado, recuperamos las distintas tradiciones político-filosóficas que exploran las modulaciones en que se expresan los significantes igualdad y justicia, encarnados en el “elitismo republicano”, la “igualdad de oportunidades” y la “igualdad de posiciones”, y cómo se articulan con otros significantes nodales, particularmente el de “mérito”.

Estas tradiciones filosóficas se encarnaron históricamente en la Argentina en distintas políticas públicas que, en términos generales, se podrían categorizar de la siguiente manera: los gobiernos autoritarios tendieron a una política más limitacionista, los democráticos a una irrestricta y abierta, y los gobiernos neoliberales buscaron nuevas formas de coacción a través de la inserción de la universidad a las reglas del mercado.

Estas disputas en el plano político-filosófico tuvieron su encarnadura en los debates públicos ante la emergencia de un acontecimiento político como es la modificación de la Ley de Educación Superior. Los discursos de la prensa gráfica personificaron, al decir de Voloshinov (1992), una arena de lucha por la hegemonización de una concepción unívoca del discurso.

En ese sentido, el artículo identificó dos nodos en disputa: (1) el modelo de financiamiento universitario presentado como “desperdicio de recursos” y (2) las bajas tasas de egreso y su relación con la “productividad” de la universidad. En torno a estos nodos vislumbramos distintos modos de argumentación que se relacionan con las tradiciones político-filosóficas del primer apartado.

Una serie de interrogantes, vinculados con los principios de igualdad y justicia continúan abiertos: ¿Qué tipo de igualdad estamos dispuestos a propiciar –como sociedad– a los jóvenes egresados de las escuelas medias? ¿La mera posibilidad de presentarse a una instancia selectiva –mirada desde la lógica de la justicia redistributiva de bienes simbólicos y del principio de la educación superior como un derecho para todos–, no es una contradicción en sí misma? ¿Alcanza con permitirles ejercer un derecho aun siendo conscientes de que esa igualdad lejos está de ser real, y apuntando por eso mismo a programas de mejora de las instituciones y a decisiones políticas, y sobre todo de política económica, que tiendan no solo a fortalecer el principio de igualdad de oportunidades sino a reducir, como plantea Dubet (2011), la desigualdad de posiciones?

En el tiempo presente, demasiados signos parecen indicar que en materia de políticas sociales y educativas estamos, al decir de Angenot (1998), ante un horizonte de difícil reconciliación.

Bibliografía

- Altbach, P. (2006), *International Higher Education: Reflections on Policy and Practice*. Center for International Higher Education, Boston College. Disponible en: https://www.bc.edu/content/dam/files/research_sites/cihe/pubs/Altbach_2006_Intl_HigherEd.pdf
- Angenot, M. (1998), "La crítica del Discurso Social: a propósito de una orientación en investigación". En *Interdiscursividades. De hegemonías y disidencias*, Córdoba, Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Angenot, M. (2010), *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Arnoux, E. (2006), *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*, Buenos Aires, Santiago Arcos.
- Bajtín, M. (1979), "El problema de los géneros discursivos", en *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI.
- Buchbinder, P. (2005), *Historia de las universidades argentinas*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Buchbinder, P. y Marquina, M. (2008), *Masividad, heterogeneidad y fragmentación: el sistema universitario argentino 1983-2007*, Los Polvorines, Univ. Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires, Biblioteca Nacional.
- Carli, S. (2012), *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2005), *Diccionario de análisis del discurso*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Chiroleu, A. (1998), "Acceso a la universidad: sobre brújulas y turbulencias" en *Pensamiento Universitario*, núm. 7.
- Coraggio, J. L. (2001), Construir Universidad en la adversidad. Desafíos de la educación superior en América Latina. Disponible en: <http://www.coraggioeconomia.org/jlc/archivos%20para%20descargar/OEA-Punta%20del%20Este2.pdf>
- De Certeau, M. (2000), *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer I*, México, Universidad Iberoamericana.
- Dubet, F. (2011), *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Dubet, F. (Marzo de 2016), "Debate: ¿Igualdad de posiciones o igualdad de oportunidades? Elegir para actuar" en *El Dipló*, Semana 201.
- Ezcurra, A. (2011), *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*, Buenos Aires, Universidad Nacional General Sarmiento.
- Fernández Lamarra, N. (2002), *La educación superior en Argentina*, Buenos Aires, IESALC/UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001494/149464so.Pdf>
- Fraser, N. (2006), "La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación", en Fraser y Honneth *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*, Madrid, Morata.
- Friedemann, S. (2014), *El marxismo peronista de Rodolfo Puiggrós. Una aproximación a la izquierda nacional*, Buenos Aires, CLACSO. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iiguba/20151022050903/dji39.pdf>
- Gramsci, A. (2000), *Los intelectuales y la organización de la cultura*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Hall, S. (1981), "La cultura, los medios de comunicación y el «efecto ideológico»". En Curran, Gurevitch et al: *Sociedad y comunicación de masas*, México, FCE.
- Krotsch, P. (2002), "El proceso de formación e implementación de las políticas de evaluación de la calidad en la Argentina", en Krotsch, P. (organizador). *La universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes*, La Plata, Al Margen.
- Naishtat, F. y Toer, M. (2005), *Democracia y representación en la Universidad. El caso de la Universidad de Buenos Aires desde la visión de sus protagonistas*, Buenos Aires, Biblos.
- Ortega y Gasset, J. (2001), *Misión de la universidad*, Buenos Aires. Disponible en <http://www.esi2.us.es/~fabio/mision.pdf>
- Pousadela, I. (2007), La igualdad y el mérito. Un análisis comparativo de las políticas de acceso a la universidad en Argentina y Brasil. *Temas y debates*, 13. Recuperado el 4 de julio de 2016 de http://biblioteca.puntoedu.edu.ar/bitstream/handle/2133/1479/La%20igualdad%20y%20el%20m%C3%A9rito_TyD13.pdf?sequence=1

- Ramallo, M. y Sigal, V. (2010). "Los sistemas de admisión de las universidades en la Argentina", en *Documento de Trabajo*, núm. 255, Buenos Aires, Departamento de Investigaciones de la Universidad de Belgrano.
- Rawls, J. (1999), *A Theory Of Justice, Revised Edition*, Oxford, Oxford University Press.
- Renaut, A. (2008), La universidad frente a los desafíos de la democracia. En *Temas y debates* 16. Recuperado de http://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/1548/La_universidad_frente_a_los%20desafios_de_la_democracia_TyD16-9.pdf?sequence=1
- Rinesi, E. (2015), *Filosofía (y) política de la Universidad*, Buenos Aires, Ediciones Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Sen, A. (2011), *La idea de la justicia*, Buenos Aires, Taurus.
- Sigal, V. (1993), "El acceso a la Educación Superior. El ingreso irrestricto: ¿una falacia?". *Desarrollo Económico*, vol. 33, núm. 130.
- Torres, S. (2016), "Contra el mérito. Derecho de universidad e igualdad del conocimiento". En Rinesi, E., Smola, J., Cuello, C., y Ríos, L. *Hombres de una república libre. Universidad, inclusión social e integración cultural en Latinoamérica*, Los Polvorines, Ediciones UNGS.
- Verón, E. (1993), *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*, Barcelona, Gedisa.
- Voloshinov, V. (1992), *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, Madrid, Alianza.

Documentos jurídicos:

- Ley de Educación Superior N° 24521. Boletín Oficial de la República Argentina, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 20 de Julio de 1995. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>
- Ley de Implementación efectiva de la responsabilidad del estado en el nivel de Educación Superior, N° 27204. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/250000-254999/254825/norma.htm>
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Biblioteca del Congreso de la Nación. Red Internacional GLIN- Estación Argentina. Recuperado en 7 de agosto de 2016 de <http://www.bcnbib.gob.ar/old/tratados/4pactointernacionaldederechosecon.pdf>

Notas de opinión y documentos periodísticos:

- Alonso, L. (20 de marzo de 2016). Universidad pública y democratización. Página/12. Recuperado el 11 de agosto de 2017 de <https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-294576-2016-03-20.html>
- Dillon, A. (12 de mayo de 2016). La Justicia bloqueó el ingreso irrestricto a la universidad. Clarín. Recuperado el 6 de agosto de 2017 de http://www.clarin.com/sociedad/Justicia-bloqueo-ingreso-irrestricto-universidad_0_1574842707.html
- Guadagni, A. (28 de diciembre de 2015). En educación, hay que premiar el esfuerzo. La Nación. Recuperado el 10 de agosto de 2017 de <https://www.lanacion.com.ar/1857578-en-educacion-hay-que-premiar-el-esfuerzo>
- Guadagni, A. (8 de marzo de 2016). Nuestra universidad desperdicia recursos. Clarín. Recuperado el 10 de agosto de 2017 de http://www.clarin.com/opinion/universidad-desperdicia-recursos_0_1535846760.html
- Masoero, H. (3 de marzo de 2016). ¿Gratuidad universitaria es sinónimo de igualdad? La Nación. Recuperado el 10 de agosto de 2017 de <http://www.lanacion.com.ar/1876121-gratuidad-universitaria-es-sinonimo-de-igualdad>
- Paruelo, J. (26 de marzo de 2016). ¿El arancelamiento aumenta la igualdad? Página/12. Recuperado el 10 de agosto de 2017 de <https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-295429-2016-03-26.html>
- Rolón, L. (31 de octubre de 2015). Prohíben el examen de ingreso y hay polémica. La Nación. Recuperado

el 10 de agosto de 2017 de <https://www.lanacion.com.ar/1841519-prohiben-el-examen-de-ingreso-y-hay-polemica>

- San Martín, R. (5 de junio de 2016). La universidad en debate. De los deseos a la realidad. La Nación. Recuperado el 12 de agosto de 2017 de <http://www.lanacion.com.ar/1905108-la-universidad-en-debate-de-los-deseos-a-lo-real>

Notas

- ¹ Datos del UNESCO Institute for Statistics . Recuperado el 23 de octubre de 2017 en <http://data.uis.unesco.org/index.aspx?queryid=161#>



María Paula Pierella es doctora en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires; Magíster en Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos; Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad de Rosario. Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Docente en la carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad de Rosario. Integrante del Programa de Estudios sobre la Educación Pública (PESUP), Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. E-mail: pierella@irice-conicet.gov.ar

Andrés Santos Sharpe es becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani, Universidad de Buenos Aires. Doctorando en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires; Licenciado y Profesor en Ciencias de la Comunicación y docente en la carrera de Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Integrante del Programa de Estudios sobre la Educación Pública (PESUP), Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. E-mail: andres_iss@yahoo.com.ar

Percepciones y reflexiones sobre la escritura de los estudiantes en la universidad de hoy

Perceptions and Reflections on Student Writing at the Current University

RAQUEL TARULLO*

Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires

BELISA MARTINO**

Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires

Resumen:

Una parte fundamental de las actividades desarrolladas en la universidad tiene como objetivo adquirir el conocimiento disciplinar y las formas de construirlo y comunicarlo. En este sentido, la escritura es una práctica imprescindible, ya que mediante su ejercicio se accede a la cultura disciplinar y formativa. En un contexto de transición debido a la transformación de los sistemas de producción, acceso y circulación del conocimiento originada en la era digital, resulta fundamental examinar el ejercicio de la escritura de los estudiantes actuales. Este artículo presenta las percepciones de los estudiantes universitarios del noroeste de la provincia de Buenos Aires, Argentina, sobre sus prácticas de escritura y las reflexiones surgidas a partir de un proyecto de investigación interdisciplinario de la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires.

Los resultados indican que los estudiantes siguen escribiendo en papel y en soledad. Además, no parecen seguir los cánones genéricos disciplinares, ni evidenciar la actitud crítica necesaria para la adquisición y construcción de conocimiento en este nivel ni la conciencia sobre lo que implica pertenecer a una comunidad disciplinar. Sin embargo, las conclusiones e interrogantes apuntan a repensar las prácticas docentes e institucionales, quitando responsabilidad a los alumnos.

Palabras claves: Escritura académica – Estudiantes universitarios – Alfabetización académica – Géneros discursivos – Comunidad disciplinar

Abstract:

A fundamental part of the activities that occur at university pursues the acquisition of disciplinary knowledge as well as the ways of both constructing and communicating it. In this sense, writing is an essential practice, since it is through its exercise that disciplinary and formative culture can be accessed.

In a context of transition given to the transformation of production systems, of the access and of the circulation of knowledge originated in the digital era, it is of paramount importance to examine the writing of today's students. This paper presents the perceptions of university students from the northwest of Buenos Aires Province, Argentina, concerning their writing together with our reflections, both originated in an interdisciplinary research project developed at Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires.

The results indicate that students still write in paper and in isolation. In addition, they do not seem to follow disciplinary conventions nor demonstrate the critical attitude necessary to acquire and construct knowledge at this level of education nor have a sense of belonging to a disciplinary community. However, the conclusions and questions arisen suggest that it is necessary to re-shape the current institutional and pedagogical practices instead of making students responsible for the deficiencies.

Key words: Academic writing – Undergraduates – Academic literacy – Discourse genres – Disciplinary community

Recibido el 12 de diciembre de 2018 | Aprobado el 22 de junio de 2019

Cita recomendada: Tarullo, R. y Martino, B. (2019) "Percepciones y reflexiones sobre la escritura de los estudiantes en la universidad de hoy", en *Propuesta Educativa*, Año 28, núm. 51, junio 2019, pp. 108 a 118.

Introducción

Una parte fundamental de las actividades que se llevan a cabo en la educación superior tiene como objetivo la adquisición del conocimiento disciplinar a través de la reelaboración de contenidos aprehendidos socialmente y la construcción de saberes. Los alumnos en este ámbito interactúan con los docentes, sus pares y el contenido, en un diálogo constante que intenta recrear determinados saberes y promueve el desarrollo de nuevos conocimientos. Sin embargo, la formación en el nivel superior no se trata solo de aprender los contenidos propios de una disciplina. En el recorrido que el estudiante universitario realiza se incorporan, además, las formas específicas que las disciplinas tienen de comunicar conocimiento, recrearlo y construir conocimiento nuevo (Navarro, 2017, 2018a, 2018b). Es decir, se espera que el alumno, en su paso por la universidad, adquiera un conjunto de nociones y estrategias para participar de la cultura discursiva de las disciplinas, ya que éstas transmiten su conocimiento a través de un lenguaje científico y divulgativo propio, con características que las diferencian de otros campos. Participar de la cultura discursiva disciplinar significa decodificar y utilizar su lenguaje propio. Como lo expresa Cassany (2006: 12), *"aprender una disciplina requiere forzosamente saber procesar sus discursos"*, tanto para incorporarlos como para compartirlos.

En este sentido, la escritura se reconoce como una de las prácticas esenciales en la vida académica, ya que a través de su ejercicio los alumnos acceden tanto a la cultura disciplinar como formativa del nivel superior. En esta instancia de estudio se espera que los alumnos se apropien de un conjunto de contenidos y lo resignifiquen a la luz de la interacción no solo con este contenido, sino también con los docentes, sus pares, sus conocimientos y experiencias previas, y con las formas socialmente consensuadas de construir y comunicar conocimiento. Junto con la escritura de géneros disciplinares, los estudiantes deben transitar formas de escritura formativa, es decir, aquellas que hacen a la acreditación académica, como los exámenes o los trabajos prácticos (Navarro, 2018a, 2018b) y que ponen en juego toda una serie de procesos y habilidades cognitivas, metacognitivas, comunicativas y autorregulatorias, así como hábitos académicos críticos (Ezcurra, citado en Navarro 2018b).

Indagar en las prácticas de escritura académica de los estudiantes universitarios no sólo es multifacético en cuanto a su abordaje, sino que en el escenario actual la problemática se vuelve aún más compleja a partir del rol cada vez más protagónico de la tecnología, un fenómeno que ha impactado en todos los ámbitos de interacción humana. La universidad no escapa a esta realidad, a tal punto que desde distintos sectores se habla de transición y hasta de crisis de las aulas del nivel superior a partir de la transformación de los sistemas de producción, acceso y circulación del conocimiento originada en la era digital (Cobo, 2017; *El País*, 2018; Gisbert y Esteve, 2011; Maggio, 2018; Navarro, 2017; Revista Cabal, 2018).

Teniendo en cuenta este contexto, resulta fundamental examinar el ejercicio de la escritura de los estudiantes en la universidad de hoy. Este artículo presenta las percepciones de los estudiantes universitarios del noroeste de la provincia de Buenos Aires, Argentina, con respecto a sus prácticas de escritura y las reflexiones que surgieron a partir de su análisis. Entendemos que estudiar lo que los propios alumnos manifiestan en relación con distintos aspectos de la escritura académica es uno de los ejes a examinar para aproximarnos a esta temática compleja. Los datos que se analizan en esta investigación fueron recabados en un proyecto interdisciplinario que busca indagar fundamentalmente

sobre las prácticas de los estudiantes universitarios del noroeste de la provincia de Buenos Aires en las redes sociales, por un lado, y las prácticas académicas, por el otro. En este marco, un eje específico de la investigación se encuentra en el análisis de las prácticas que reflejan la lectura y la escritura académica. Los resultados vertidos en este artículo responden a las percepciones que los alumnos universitarios manifiestan tener respecto de la escritura de los textos que la universidad les demanda.

Géneros y comunidad discursiva

Hablar de las prácticas que se llevan a cabo en la universidad implica necesariamente aludir al concepto de géneros, entendidos en un sentido amplio, como actividades socialmente reconocidas en un contexto particular (Miller, 1984) y, más específicamente, como textos escritos y orales con características discursivas específicas, determinadas por su propósito social y comunicativo (Bajtín, 1982; Bhatia, 1993, 2004; Swales, 1990, 2004). En estrecha relación con este concepto se encuentra también el de comunidad discursiva, entendida como grupo de individuos con un conjunto de propósitos públicos que están ampliamente consensuados, con mecanismos de intercomunicación, que posee y utiliza uno o más géneros discursivos para la realización comunicativa de sus propósitos y que comparte un léxico específico para hacer más eficiente la comunicación entre sus miembros (Swales, 1990).

En relación con estos dos constructos, Hyland (citado en Sánchez Jiménez, 2016) destaca la importancia de considerar los principios estructurales y los recursos sociodiscursivos y lingüísticos que se establecen en cada comunidad en la composición de los textos, ya que es su conocimiento o su ignorancia lo que determina la pertenencia a la comunidad. Por ello es que Sánchez Jiménez manifiesta que *"comprender e interpretar de forma apropiada los textos y asociar un marco sociocognitivo adecuado al escrito, que permita definir el contexto social en el que se desarrolla el texto"* (2016: 220), requiere conocer, fundamentalmente, el esquema retórico de los géneros.

En el contexto de la universidad existe una multiplicidad de géneros, tanto en el marco discursivo disciplinar como aquellos que obedecen a objetivos de tipo pedagógicos, tales como el examen escrito, el trabajo práctico o la presentación oral y que el alumno también debe adquirir. En relación a estos últimos, Navarro (2018a: 42-43) afirma que:

"(...) los géneros de formación comparten los propósitos sociocomunicativos de aprender contenidos disciplinares, internalizar y ejercitar las formas de comunicación propias de cada espacio disciplinar, acreditar los aprendizajes, problematizar los conceptos y hábitos de los diferentes ámbitos y temáticas, y expresar perspectivas e hipótesis informadas propias."

De este modo queda claro que la multiplicidad de géneros en la universidad posibilita no solo la incorporación de saberes y contenidos sino también la resignificación de los aprendizajes a partir de los recorridos de los estudiantes en los géneros formativos y de la aprehensión de las formas de comunicar propias de la disciplina.

Escribir en la universidad

Para formar parte de la comunidad discursiva, los alumnos en el nivel superior deben entonces apropiarse tanto de los contenidos disciplinares como de los géneros propios

de las disciplinas y de la formación universitaria. En este proceso, la escritura se erige como factor fundamental que permite el avance del alumno dentro de la universidad y el acceso a una determinada comunidad disciplinar. La escritura académica, entendida como aquella que se produce en el ámbito formativo de la educación superior, es una tecnología epistémica y semiótica (Navarro, 2018a), es decir, de construcción de conocimiento y de comunicación que juega un rol protagónico en todos los procesos que se llevan a cabo en la universidad. Definida de esta manera, la escritura académica se encuadra tanto en el sistema de actividad de formación académica como en las culturas disciplinares (Navarro, 2018a).

Tal como describe Navarro (2018a), la escritura académica tiene funciones interdependientes y simultáneas en la universidad. La función epistémica es la que permite aprender los contenidos disciplinares y las prácticas profesionales a través de géneros como el ensayo, el examen, el póster científico, entre otros. La escritura en este sentido hace posible que el alumno transforme y haga propio el conocimiento de su disciplina. La función retórica es la que posibilita la adquisición de las formas específicas en que las disciplinas se comunican por escrito y construyen colectivamente el conocimiento. La escritura académica entendida de esta manera es práctica social colectiva, y las publicaciones son las manifestaciones de esas prácticas. Tal como lo expresa Hyland (en Navarro, 2018a: 33):

“Estos textos son el alma de la academia dado que las disciplinas validan sus conocimientos, establecen sus jerarquías y sistemas de reconocimiento y mantienen su autoridad cultural a través de los discursos públicos de sus miembros.”

Mientras que las funciones epistémicas y retóricas permiten aprender y reproducir las prácticas y estructuras de poder establecidas, la función crítica posibilita el empoderamiento de los estudiantes. A través de la escritura, los estudiantes pueden también aportar para la transformación de las condiciones del entorno e intervenir críticamente en la realidad. Además, aun cuando las disciplinas recortan el espacio de la subjetividad, en la escritura se expresa una visión propia al construir una hipótesis o al darle un carácter autoral al propio escrito. Por último, la escritura también tiene una función habilitante en tanto permite acreditar los aprendizajes y avanzar en los estudios.

Esto quiere decir que el estudiante en la universidad debe aprender contenidos disciplinares a través de formas significativas de escritura; internalizar los géneros y rasgos discursivos propios de cada espacio disciplinar; desnaturalizar activamente los conceptos, prácticas y expectativas de los diferentes ámbitos; expresar creativamente las perspectivas e hipótesis que pueden explicar el mundo; y evaluar y acreditar los aprendizajes mediante instrumentos consensuados y transparentes (Navarro, 2018a).

Por lo tanto, se espera que los alumnos utilicen sus habilidades discursivas de acuerdo a las exigencias de los contextos en los que participan de tal forma que contribuyan activamente al desarrollo de su comunidad.

El acto de escribir

La escritura académica implica la capacidad de escribir de manera tal que se logren exitosamente los objetivos de construir y comunicar conocimiento según los consensos logrados en el seno de una comunidad disciplinar. Esto significa que los estudiantes deben poner en juego habilidades cognitivas y conocimientos que exceden las reglas de la len-

gua para abarcar, además, a las estrategias de composición del texto (Cassany, 1987). El manejo del código lingüístico implica conocer la gramática de una lengua, los elementos y mecanismos de cohesión y coherencia, la variedad y el registro, pero en el acto de escribir además intervienen necesariamente procesos del orden cognitivo superior como la selección y análisis de información, la planificación de la estructura, la elaboración de las ideas, entre otras operaciones (Cassany, 2006), además de la revisión crítica y la edición de lo escrito. Desde este abordaje, en particular, vale considerar a la escritura como proceso por el cual no solo se comunica el conocimiento sino que se lo puede transformar en función de un análisis sobre lo que se quiere decir con el texto y a quién se lo va a decir (Bereiter y Scardamalia, citado en Sánchez Jiménez, 2016). La escritura es, por lo tanto, además de un acto social y situado, tanto un acto lingüístico como cognitivo en donde aquel conjunto de estrategias permite al estudiante aplicar el conocimiento del sistema de la lengua a la situación concreta de escritura.

Por otra parte, aunque discutir cuestiones relacionadas con la lectura no es el objetivo del presente trabajo, cabe señalar que la escritura necesita de la lectura en todas las etapas del proceso. En primer lugar, el carácter dialógico de la escritura significa no sólo que habrá un lector al que se le escribe sino que se escribe en respuesta a otros textos también que han sido leídos por quien escribe. Además, el texto producido es la expresión de la construcción de conocimiento nuevo a la luz de la reelaboración de conocimientos previamente adquiridos, al menos en parte, a través de la lectura. Finalmente, quien escribe es el primer lector de su texto, lectura que permite la revisión y edición a lo largo de todo el proceso (Cassany, 2006), acto que en ocasiones se delega a otras personas. En este sentido, Flower (citado en Sánchez Jiménez, 2016) le asigna al proceso de revisión no solo la mejora del propio escrito, sino también un rol fundamental en el desarrollo del escritor que produce un texto desde la perspectiva y el contexto del destinatario.

Por último, el perfeccionamiento de la escritura permite que el acceso a la información específica de una comunidad discursiva sea más sencillo y que el nivel de entendimiento de dicha información sea más alto, lo que influye en una mejor comprensión de la disciplina estudiada (Tolchinsky y Simó, 2001).

Metodología

Para esta investigación se utilizó una metodología cuantitativa a partir del diseño de una encuesta en formato digital. En el diseño participaron todos los integrantes del proyecto, conformado por docentes e investigadores de las áreas de Comunicación, Informática, Metodología, Lengua, Lenguas Extranjeras y Psicología, al que se sumó un alumno becario, estudiante de Diseño Gráfico, quien hizo aportes no sólo desde su área de estudio sino también con la mirada de estudiante, población objeto de estudio.

Con el fin de evaluar la pertinencia de las preguntas incluidas en el cuestionario y la conveniencia del formato digital de la encuesta como herramienta de recolección de datos, se testeó el diseño de la herramienta con un grupo de treinta estudiantes elegidos al azar. Luego de realizar los ajustes necesarios, se llevó a cabo un sondeo en formato digital para corroborar la fiabilidad del instrumento. Para ello se conformó una muestra de cerca de 400 alumnos que respondieron la encuesta a través de sus dispositivos móviles. De los resultados obtenidos, se volvió a la encuesta para realizar los ajustes precisos, corrigiendo preguntas y opciones.

De la población total, la muestra quedó conformada por un total de 1286 alumnos con un nivel de confianza de los resultados del 95%. La encuesta, con formato digital, fue presentada a los alumnos por el equipo de investigación en momentos previos al dictado de las clases. Los universitarios respondieron voluntariamente el cuestionario a través de sus dispositivos móviles durante el período 20 de mayo-10 de junio de 2018. El tiempo de respuesta fue entre 7 y 10 minutos. El 95% de los alumnos encuestados tiene entre 18 y 34 años, con una media resultante de 24 años y una moda de 21.

Del universo total de datos recolectados, en este trabajo se analizan aquellos resultados concernientes a las prácticas de escritura de los estudiantes universitarios del noroeste de la provincia de Buenos Aires.

Las percepciones de los alumnos

Escritura y tecnología

En primer lugar, los resultados obtenidos indican que aun cuando todos los estudiantes están digitalizados y el celular inteligente es el dispositivo más usado (Tarullo, Martino y Charne, 2018), los hábitos están divididos entre quienes prefieren escribir directamente en la computadora (51%) y los que prefieren hacerlo en papel y luego pasarlo a formato digital (37%), hacerlo pasar por otra persona (6%) o entregarlo en manuscrito (6%).

Este resultado está en línea con algunos estudios: mientras que parte de la literatura sobre la temática le otorga a los jóvenes que nacieron con la tecnología el concepto de nativos digitales (Premsky, 2001) –los ahora también denominados millennials, post millennials, generación Z y centennials–, autores recientes han cuestionado el alcance de este concepto. De acuerdo con algunas investigaciones (Kirschner y De Bruyckere, 2017; Rowlands *et al.*, 2008), se ha evidenciado que mientras los estudiantes universitarios nacidos después de 1984 hacen uso de tecnologías digitales con frecuencia, es muy limitado el uso que hacen de ellas para aprender, y nuestros resultados parecen acompañar estas afirmaciones. Resulta pertinente preguntarse si este uso limitado es porque los estudiantes no son capaces de transferir las habilidades tecnológicas, normalmente asociadas a actividades lúdicas o sociales, al aprendizaje y al proceso de construcción del conocimiento (Gisbert, 2011), o si, como mantienen otros autores, las competencias transmedias pueden recuperarse dentro del aula (Scolari, 2018) pero los docentes no consideran que sean apropiadas para la universidad o no saben cómo hacerlo. En este sentido, Maggio (2018) advierte que aun cuando los docentes están recorridos por las tecnologías de la comunicación y de la información en sus prácticas cotidianas, son pocos los que las incluyen en sus prácticas universitarias.

Asimismo, al preguntarle a los alumnos sobre si prefieren escribir solos, con un compañero o en grupo, un 56% prefiere escribir solo, el 31% lo hace con un compañero y el 13% en grupo, lo cual implica que aun cuando el trabajo colaborativo es esencial para el aprendizaje, este no parece ser reconocido en el ámbito de la universidad. En este sentido, a partir de la revisión de experiencias de escritura en EEUU y en España, hace casi dos décadas Cassany (1999) afirmaba que no se promueve la escritura como actividad colaborativa, y la misma situación parece darse todavía en las universidades latinoamericanas (Bazerman, 2016; Carlino, 2013) a pesar de las herramientas digitales que promueven y facilitan estas prácticas. Por su parte, Navarro (2016) sostiene que cuando las instancias

de escritura individual en la universidad tienen como objetivo segmentar el desempeño de cada estudiante para su calificación, atenta en la formación de los alumnos como escritores expertos, dado el carácter social de la escritura.

También en este punto debemos señalar que el trabajo colaborativo es una de las características que las nuevas tecnologías promocionan y alientan a partir del desarrollo de sus herramientas de interacción, por lo que se genera el interrogante sobre si las razones por las que los estudiantes universitarios no hacen uso de estos recursos cuando sí lo hacen en otras prácticas de su vida cotidiana son las descritas más arriba en relación a la escritura en papel, es decir, ¿se trata de una preferencia de los alumnos determinada por la incapacidad de transferir las prácticas colaborativas que llevan a cabo en las redes sociales o es porque desde la docencia no se promueven actividades colaborativas?

El proceso de escritura

Teniendo en cuenta que las prácticas de escritura académica exigen actividades previas como la planificación de las ideas, la consideración del formato del texto y de la audiencia, así como la búsqueda de información (Cassany, Navarro, 2017; Corcelles *et al.*, 2013), se le solicitó a los alumnos que indiquen dentro de la misma pregunta qué grado de importancia tiene cada uno de estos aspectos. Al respecto, la gran mayoría considera que estas actividades son relevantes. El 70% considera muy importante planificar las ideas; el 48% considera bastante importante saber las características del texto que va a escribir; el 53% considera muy importante saber a quién va dirigido, mientras que el 57% considera muy importante buscar información en bibliografía. Vale aclarar que es posible que los alumnos consideren que 'saber a quién va dirigido el texto' se refiere a una persona en particular y no al lector ideal de su texto, como surgió a partir de conversaciones informales posteriores a la aplicación de la encuesta digital.

Por otra parte, se observa a partir de los resultados que saber qué características tiene el texto que van a escribir no les parece tan importante como los otros aspectos. Este dato guarda relación con las posturas que sostienen que en la universidad no se acostumbra a enseñar a escribir y, por lo tanto, los alumnos desconocen la importancia de conocer las estructuras textuales típicas del género que están expresando dentro de su disciplina, entre otros aspectos. Es necesario destacar que mientras que a nivel académico se discute y se reconoce la necesidad de enseñar a escribir en las universidades, en Argentina todavía no se ha alcanzado un consenso sobre la manera en que esto deba hacerse, por lo que los esfuerzos en torno a la cuestión son aislados y difieren en la implementación (Bazerman, 2016; Carlino, 2013; Waigandt *et al.*, 2016).

Al indagar sobre la importancia de las acciones de revisión y edición del texto escrito, se observa que la mayoría de los estudiantes pone el acento en la gramática, ortografía y puntuación (78%), luego en la claridad y precisión de las ideas de acuerdo con el tema (70%) y, en menor medida, en aspectos que hacen a la organización del texto, como la estructura, jerarquía y orden de ideas (56%), mientras que usar técnicas de revisión como la lectura en voz alta (32%) o que lo lea otra persona tiene una importancia menor (23%). Resulta significativo comprobar que aspectos tan fundamentales como la revisión del contenido del texto y de la organización textual no sean percibidos por los alumnos universitarios como tal y ocupen un lugar menos relevante que cuestiones de forma. Esto significa que los estudiantes escriben sin prestar atención a los formatos de

los distintos géneros académicos, lo cual constituye un conocimiento propio del ámbito académico pero que generalmente no es enseñado como tal en la universidad.

En relación al proceso de escritura también indagamos si el ejercicio frecuente de esta actividad tiene impacto sobre la manera en que escriben los estudiantes, al menos desde la percepción. En este sentido, el 65% de los alumnos considera que cuanto más escribe, mejor lo hace, mientras que el 31% no nota la diferencia. Con respecto al porcentaje mayoritario, debemos preguntarnos cuánto se observa ciertamente de esta percepción en la cotidianidad de las prácticas de los alumnos y si, además, los docentes están de acuerdo con esta afirmación, sobre todo teniendo en cuenta los resultados más arriba, que cuestionan la idea de escribir apropiadamente, entendido esto como dentro de un género particular e involucrando las habilidades cognitivas apropiadas. Por otro lado, resulta significativo destacar el porcentaje de quienes no notan la diferencia ya que parece ser un dato en consonancia con el resto de los resultados en tanto que da cuenta de un posible desconocimiento sobre la importancia del ejercicio de la escritura para el desarrollo académico. Además, es posible que no se inste a los alumnos a reflexionar sobre sus prácticas académicas en general y a autoevaluarse, por lo que el impacto de la escritura tampoco se percibe.

Finalmente, al preguntarle a los alumnos qué tan bien escriben, la mitad de ellos considera que lo hace bien (54%), algunos piensan que escriben muy bien (27%), y otros sostienen que lo hacen regular (15%). En los extremos, con porcentajes muy bajos, se encuentran los que piensan que lo hacen de manera excelente (3%) y de manera deficiente (1%), respectivamente. Sin embargo, si analizamos los porcentajes, se puede observar que hay una tendencia a mirarse más favorable que desfavorablemente, lo que también nos lleva a preguntarnos sobre los criterios que toman los propios alumnos para hacer esa autoevaluación, tema que será parte de investigaciones futuras.

Conclusiones e interrogantes

En este trabajo hemos presentado el análisis de los datos obtenidos en la encuesta realizada a estudiantes universitarios del noroeste de la provincia de Buenos Aires sobre sus prácticas de escritura. Es nuestro objetivo que la información aquí recabada permita repensar las prácticas docentes e institucionales y abrir futuras líneas de investigación para lograr una educación superior capaz de dar mejores respuestas a las problemáticas actuales.

En primer lugar, en este ámbito constatamos que en una época en la que la tecnología y la interacción forman parte de las prácticas cotidianas, los estudiantes todavía escriben en papel y en soledad, lo que a su vez genera otros interrogantes: ¿se fomenta en las clases el uso de la tecnología para la escritura? En particular, ¿se alienta la utilización de herramientas de escritura colaborativa?, ¿conocen los docentes las posibilidades que estas herramientas brindan para facilitar el aprendizaje? En la universidad de hoy resulta primordial indagar por qué los estudiantes no trasladan a sus prácticas académicas competencias adquiridas a partir de la tecnología ni utilizan recursos digitales que podrían fomentar el aprendizaje colaborativo y acercarlos a prácticas de escritura más consonantes con las exigencias del contexto actual.

En segundo lugar, al observar las percepciones de los alumnos sobre su desempeño en

la escritura –muchos estudiantes consideran que cuanto más escriben, mejor lo hacen, y en general se perciben como buenos escritores– también aquí se abre la puerta a la realización de un estudio cualitativo que complemente los datos obtenidos en este estudio y que permita describir el desempeño real de los alumnos para contrastarlo con sus percepciones. Resulta necesario también estudiar la mirada de los docentes con respecto al fenómeno de la escritura en general y al desempeño de los alumnos en particular, para compararla con los resultados del presente trabajo.

Por último, si bien en este estudio los resultados indican que los estudiantes consideran relevantes los aspectos que denotan actividades del orden cognitivo durante el proceso de escritura, como la planificación, la revisión y la edición, las diferencias en el grado de importancia asignado a estos aspectos parecen cuestionar si estos estudiantes poseen la actitud crítica necesaria para la adquisición y construcción de conocimiento en el nivel superior y la conciencia en relación a lo que implica pertenecer a una comunidad disciplinar.

Por lo tanto, es necesario reconocer en estos datos cuál es el rol que le corresponde ocupar a los docentes y a la universidad en esta relación de los estudiantes con la escritura. Aprender mediante la escritura implica aprender a participar del discurso de una comunidad disciplinar: saber escribir textos académicos no solo tiene por finalidad utilizar un instrumento para acceder a un conocimiento, es también un modo de comprender cuáles son los géneros que circulan en el ámbito académico y forman parte de él. Estas no son prácticas que vienen dadas de antemano en la alfabetización inicial y media, sino que se adquieren en el contacto mismo con los textos y los modos de relacionarse propios de la educación superior.

Es preciso que la universidad siga reflexionando sobre la necesidad de tener en cuenta los nuevos escenarios, repiense las propias prácticas y tenga en cuenta que las tecnologías de la información y la comunicación llegaron para quedarse, por lo que es necesario evaluar la incorporación de comportamientos que permitan adaptar las prácticas académicas al contexto actual. En este sentido, se vuelve crucial considerar y pensar las formas de escribir que demanda la universidad en diálogo con un escenario marcado por nuevos canales y espacios virtuales de producción y circulación de conocimientos.

Bibliografía

- Bajtín, M. M. (1979), 'El problema de los géneros discursivos', en *Estética de la creación verbal*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bhatia, V. K. (1993), *Analysing genre: Language use in professional settings*, Londres, Longman.
- Bhatia, V. K. (2004), *Worlds of written discourse: A genre-based view*, Londres, Continuum.
- Bazerman, C. y Moritz, M. E. W. (2016), "Higher education writing studies in Latin America", en *Ilha Do Desterro A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, vol. 69, núm. 3. Disponible en:

<https://doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n3p9>

- Carlino, P. (2005), *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2008), "Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica?", en Narváez Cardona, E. & Cadena Castillo, S. (Eds.), *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*, Cali, Universidad Autónoma de Occidente. Disponible en: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/162>
- Carlino, P. (2013), "Alfabetización académica diez años después", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Cassany, D. (2006), *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*, Barcelona, Paidós.
- Cassany, D. (1987), *Describir el escribir*, Barcelona, Paidós.
- Cassany, D. (1999), *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós.
- Castro, B. (28 de abril de 2018), Educación: Nada escapa a la transformación digital. El País. Disponible en: https://elpais.com/ccaa/2018/04/27/valencia/1524820599_547084.html
- Cobo, C. (2017), "Repensar el futuro de la educación superior: ¿con qué desafíos podemos encontrarnos?", en *Propuesta Educativa*, vol. 2, núm. 48. Disponible en: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/articulos/62.pdf>
- Corcelles, M., Cano, M., Bañales, G. y Vega, N.A. (2013), "Enseñar a escribir textos científico-académicos mediante la revisión colaborativa: El trabajo final de grado en Psicología", en *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 11, núm. 1, Enero-Abril 2013, pp. 79-104.
- Gisbert, M. y Esteve, F. (2011), "Digital learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios", en *La Cuestión Universitaria*, vol. 7, Diciembre, pp. 48-59.
- Kirschner, P. A. y De Bruyckere, P. (2017), "The myths of the digital native and the multitasker", en *Teaching and Teacher Education*, vol. 67. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.001>
- Maggio, M. (2018), *Reinventar la clase en la Universidad*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Paidós.
- Miller, C. (1984), "Genre as social action", en *Quarterly Journal of Speech*, vol. 70, pp. 151-167.
- Navarro, F. (2016), "Escribiendo online dentro del aula: soluciones híbridas para prácticas complejas", en *Exlibris*, núm. 5, pp. 263-266.
- Navarro, F. (2017), "Estudios latinoamericanos de la escritura en educación superior y contextos profesionales: Hacia la configuración de un campo disciplinar propio", en *Lenguas Modernas*, núm. 50, pp. 9-14.
- Navarro, F. (2018a), "Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior", en Alves, M. A. y Iensen Bortoluzzi, V. (Eds.), *Formação de Professores: Ensino, linguagens e tecnologias*, Porto Alegre, Editora Fi. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/326377982>
- Navarro, F. (2018b), "Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad académicas", en Navarro, F. y Aparicio, G. (Eds.), *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- Prensky, P. M. (2010), "Nativos e Inmigrantes Digitales". En *Cuadernos SEK 2.0*, (M-24433-2010), 21. Disponible en: <https://doi.org/http://hdl.handle.net/10230/21226>
- Revista Cabal (2018), "¿Qué será de las universidades?", Octubre, pp. 1-3. Disponible en: http://www.revistacabal.coop/actualidad/que-sera-de-las-universidades?utm_source=E-News&utm_medium=email&utm_campaign=Nota+Octubre+1+--+No+socios
- Rowlands, I.; David N.; Williams P.; Huntington, P.; Fieldhouse, M; Gunter, B.; Withey, R; Jamali, H. R.; Dobrowolski, T. y Tenopir, C. (2008), "The Google generation: the information behaviour of the researcher of the future", en *Emerald insight*, vol. 60, núm. 4. Disponible en: <https://doi.org/10.1108/00012530810887953>.
- Sánchez Jiménez, D. (2016), "Revisión crítica del concepto de género en el discurso escrito y su aplicación didáctica a la enseñanza de las lenguas con propósitos específicos", en *Estudios de Lingüística Aplicada*, vol. 34, núm. 64. Disponible en: <http://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/694/776>

- Scolari, C. (2018), "Transmedia Literacy (III): ¿cómo recuperar las competencias transmedia dentro del aula?", en *Hipermediaciones*. Disponible en: <https://hipermediaciones.com/2018/04/15/transmedia-literacy-iii/>
- Tarullo, R.; Martino, B. y Charne, J. (2018), "El uso de las redes sociales en estudiantes universitarios y las implicancias en sus prácticas académicas y cívicas", en *XVI Encuentro Nacional de Carreras de Comunicación*. Olavarría, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en: <http://www.soc.unicen.edu.ar/images/editorial/ebooks/enacom2018.pdf>
- Tolchinsky, L. y Simó, R. (2001), *Escribir y leer a través del currículum*, Barcelona, Universidad de Barcelona.
- Swales, J. (1990), *Genre analysis: English in academic and research settings*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004), *Research genres: Explorations and applications*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Waigandt, D. M., Noceti, A. M., y Zapata, L. M. (2016), "Engineering the future: teaching reading and writing at the Universidad Nacional de Entre Ríos", en *Ilha Do Desterro*, vol. 69, núm. 3. Disponible en: <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n3p173>.



Raquel Tarullo es doctora en Ciencias Sociales y Humanas, Universidad Nacional de Quilmes; Magíster en Comunicación, Cultura y Sociedad, Goldsmiths, University of London. Centro de Investigaciones y Transferencia, Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires. E-mail: raqueltarullo@gmail.com

Belisa Martino es Profesora de Inglés; Postítulo en Formación Universitaria en Inglés, Universidad Nacional de Rosario; docente de Inglés Técnico e Inglés Jurídico y del Programa de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires; investigadora del Programa de Promoción Científica, Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires. E-mail: belisamartino@gmail.com

Espacios de intervención y pertenencia de docentes de la UBA en la actualidad

Current Fields of Intervention and Belonging of UBA Teachers

GABRIELA LOZANO RUBELLO*

Universidad de Buenos Aires-CONICET

Resumen:

Este artículo explora distintos espacios de intervención y pertenencia de mujeres docentes que trabajan en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) y la Facultad de Derecho (FD) de la Universidad de Buenos Aires (UBA) en la actualidad. A partir de relatos de la historia oral, se describen ámbitos que dichas mujeres recorren en su trayectoria laboral, no en un sentido evolutivo, sino vital, en los cuales se observan diversas tareas que se vinculan con el trabajo asalariado. El objetivo es identificar las especificidades que constituyen estos espacios, las formas en que se articulan, y profundizar en el conocimiento respecto a la experiencia de las docentes argentinas desde una perspectiva de género, ya que se pone en evidencia un universo complejo de tensiones políticas y sociales.

Palabras clave: Género – Universidad – Docentes – Trayectoria laboral – Historia oral

Abstract:

This work explores the different fields of intervention and belonging of women professors that work nowadays in the University of Buenos Aires (UBA) in either the Faculty of Philosophy and Letters, the Faculty of Social Sciences or the Faculty of Law. From the analysis of testimonies of oral history, fields that professors go through in their professional career are described, not in an evolutionary perspective, but vital, in which various tasks linked to work are observed. The objective is to identify the specificities that constitute these fields, as well as the ways in which they are articulated. Expand the knowledge about the Argentine professors' experience from a gender perspective reveals a complex universe of political and social tensions.

Key words: Gender – University – Professors – Professional career – Oral history

Recibido el 2 de mayo de 2019 | Aprobado el 19 de junio de 2019

Cita recomendada: Lozano Rubello, G. (2019) "Espacios de intervención y pertenencia de docentes de la UBA en la actualidad", en *Propuesta Educativa*, Año 28, núm. 51, junio 2019, pp. 119 a 130.

Artículos

Jóvenes investigadores

Esta sección se propone generar un espacio que promueva y facilite la publicación de las producciones de jóvenes investigadores (juniors). Con este fin, convocamos a quienes quieran difundir los resultados de sus investigaciones o trabajos académicos. Los requisitos para su publicación son los mismos que para el resto de los artículos de esta revista (ver *Parámetros para la presentación de artículos y reseñas*). Los artículos serán puestos a consideración de un referato que los evaluará valorando la originalidad y rigurosidad de sus postulados.

Introducción

El pasado 26 de abril de 2018, se presentó la Red de Profesoras de la Facultad de Derecho, un grupo de docentes mujeres de distintas áreas de esta disciplina que decidieron organizarse para que sus demandas sean escuchadas. El suceso que las convocó se remonta al año 2017, cuando en la facultad se realizó un panel exclusivamente de varones para hablar de violencia obstétrica. Este hecho llevó al grupo a reunirse con las autoridades del Departamento de Derecho Penal y posteriormente encontrarse de manera periódica. Así nació este colectivo que se propuso lograr transparencia en los concursos y designación de rentas con el fin de disminuir la brecha de género en los puestos de docencia y en los espacios de decisión dentro de la facultad. También decidieron constituir comisiones que trabajan continuamente sobre diversos ejes como la implementación del "Protocolo contra la violencia de género" y para posicionarse respecto a temas que las interpelan como el debate en torno a la despenalización del aborto.

Estos acontecimientos permiten identificar las razones que llevaron a las docentes a emprender un camino colectivo de visibilización, pero ante este escenario surgen algunas preguntas: ¿Las demandas que enuncian se desprenden únicamente de las tareas de la profesión académica? ¿Cuáles son hoy en día los espacios de intervención y pertenencia que revelan las trayectorias laborales de las docentes?

El primer paso que se emprendió para responder estos cuestionamientos fue explorar los distintos espacios en los que las docentes de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), Facultad de Ciencias Sociales (FCS) y Facultad de Derecho (FD) participan e intervienen en la actualidad. La elección de las facultades es resultado de un corte metodológico que responde al desarrollo de una investigación doctoral en curso. Las tres facultades fueron seleccionadas debido a que tienen una importante presencia femenina en su población docente². En este trabajo, la Universidad de Buenos Aires (UBA) será comprendida como un objeto-institución³ que interviene del mundo imaginario y simbólico de los individuos, en su subjetividad, y participa en la regulación social (Fernández, 2006:30).

El ejercicio de observar las trayectorias laborales como un universo complejo convoca a rastrear las demandas y vínculos que se tejen dentro y fuera de los espacios de trabajo y muestra que en la articulación de experiencias las docentes están en permanente tensión. Debido a que en cada uno de los espacios que recorren rigen normas de comportamiento y sentidos de pertenencia, dichos espacios se resignifican permanentemente con la presencia de quienes participan en ellos.

Para el abordaje metodológico, se recurrirá a fuentes escritas y orales. Respecto a las primeras, se consultaron el estatuto de la UBA, de los distintos sindicatos universitarios y los Censos Docentes de la UBA, principalmente el del 2011, ya que es el más actual que se encuentra disponible⁴. Para las fuentes orales, se utilizará la entrevista como herramienta de recolección de información y la elección de la Historia oral se debe a que la recreación de la historia de una vida es una tarea compleja que requiere la atención de todos los sentidos (Fraser, 1989) y que su virtud es brindar atención a los significados de los acontecimientos más que a los propios acontecimientos (Portelli, 1991). La centralidad de la dimensión del género se plantea como una oportunidad para conocer las voces de las docentes que ocupan los espacios de la UBA y para reconocer que con sus trayectorias laborales participan de la transformación de otros sujetos (Walker, 2016) al producir y transmitir conocimiento.

Las entrevistas han sido realizadas entre noviembre de 2016 y noviembre de 2018 con docentes de la FD, FFyL y la FCS, cuya característica en común es que cuentan con más de 10 años de trayectoria en dicha institución y la mayoría están afiliadas a uno de los sindicatos docentes de la UBA. Los nombres reales de las docentes fueron sustituidos para resguardar su confidencialidad⁵.

En cuando al concepto de “trayectoria”, se concibe como una sucesión de experiencias formativas y laborales. Como lo señala Manuel Cacho Alfaro, la trayectoria se puede observar en tres dimensiones: en la dimensión del tiempo biográfico (secuencias a partir de los ciclos de vida), en la dimensión del tiempo educativo (ciclos y dinámicas escolares) y en la del tiempo histórico (a partir del contexto social, de las políticas laborales y educativas) (2004: 80-81).

En este trabajo el concepto de “trayectoria” se utilizará para señalar una sucesión de experiencias que abarcan las tres dimensiones señaladas ya que son al mismo tiempo formativas como laborales. Por tanto, se denominará trayectoria laboral a los distintos recorridos realizados por estas mujeres en los cuales se observan sus compromisos e intervenciones en los diversos ámbitos vinculados a su condición de trabajadoras. Se habla de trayectorias laborales porque se atiende, específicamente, a las relaciones de trabajo y, por ende, a la construcción de relaciones de dependencia y de desigualdad. La trayectoria laboral es en este sentido una serie de experiencias articuladas por actividades que tienen como eje común el trabajo. Este encuadre permite explorar únicamente algunas particularidades de la trayectoria, no serán abordados aspectos como la etapa de formación y de profesionalización, ni cómo ellas construyeron su identidad como trabajadoras. La trayectoria laboral no tiene un sentido evolutivo ni de desarrollo, contempla progresos y retrocesos y cambios de dirección que experimentan las docentes y los docentes universitarios (García de Fanelli y Moguillansky, 2008).

Estos espacios que se identificaron a partir de los relatos orales y que serán descritos a continuación, son: la docencia y la investigación científica, el espacio político-sindical, actividades de extensión y vinculación universitaria y la vida privada y el tiempo libre.

Docencia e investigación científica

“Me gusta mucho el trabajo de docencia, incluso más que la investigación y los estudiantes agradecen el trabajo docente, que te respondan el mail, que tenga yo un horario de consulta, que arme guías de estudio... Pero cierto que la investigación exige mucho trabajo de producción que quita tiempo” (Catalina, comunicación personal, 4 de septiembre de 2017).

Al mirar las especificidades de la docencia universitaria, resulta necesario señalar que las políticas de profesionalización docente, a partir de la década de los noventa, significaron cambios estructurales que dieron mayor importancia a la racionalidad instrumental, la optimización de los recursos, la estandarización de objetivos y la medición de resultados, en lugar de apelar a la capacidad de los y las docentes de responder a las necesidades del entorno con los elementos culturales, ético-morales y políticos del colectivo con el que trabajan los docentes (Lang, 2006; Tenti Fanfani, 2007). Las reformas en el sistema educativo también influyeron en las formas de contratación de los y las docentes, ya que se dio prioridad a las dedicaciones semi exclusivas en detrimento de las dedicaciones

exclusivas (Rikap, 2016; Marquina y Fernández Lamarra, 2008). Estas condiciones lograron establecer como norma general salarios precarios, por lo que en la mayoría de los casos las docentes se ven obligadas a trabajar en distintas instituciones educativas para sobrevivir de su profesión, así como buscar otras fuentes. Este conjunto de factores ha llevado a que la actividad docente se convierta en una actividad secundaria para muchas docentes. Además, dentro de las instituciones, las docentes enfrentan otras dificultades. Un ejemplo es la organización rígida de las cátedras cuyas lógicas casi feudales hacen que la movilidad ascendente sea nula o escasa y en donde los códigos de competencia naturalizan el trabajo sin renta o *ad honorem* y lo convierten en requisito para mantenerse en la carrera académica.

Al enfocar la mirada en lo que sucede en la UBA, se observan otros obstáculos. El Convenio Colectivo de Trabajo de docentes universitarios aprobado a nivel nacional no fue sancionado por las autoridades, por lo cual no rige una normativa respecto a la carrera docente en dicha institución. Aunado a esto, la plantilla docente cuenta con un amplio sector que no recibe una renta por su trabajo. En 2011 representaban el 23% del total de la población docente (UBA, 2011: 6).

Este breve recorrido permite plantear el escenario común que tienen las docentes de la UBA y exhibe problemáticas que afectan las formas en que conciben su profesión, la cual es una experiencia distinta en cada caso debido a que depende de diversos aspectos. Algunos de estos son la estructura y características de la institución donde se ejerce la docencia, la materia que se imparte y el área disciplinar de pertenencia, la categoría y la dedicación docente, y el género (Walker, 2016: 109). De igual manera, sí como parte del ejercicio docente realizan actividades de enseñanza y/o de investigación científica.

Las tareas que abarca el trabajo docente abarcan un abanico diverso. Están aquellas que requieren planificación, como es la selección y preparación de bibliografía, la redacción de trabajos prácticos para el alumnado y la organización de las clases. Existen también las tareas que se realizan en el aula, como la evaluación de los y las estudiantes y el brindar asesorías que pueden hacerse a través de medios digitales como el correo electrónico y el campus universitario. También se cumplen tareas de acompañamiento que requieren de tiempos más extensos que el tiempo de clase, tales son las tareas de formación de recursos humanos como la dirección de tesis de grado, posgrado, becarios de investigación o estudiantes que aspiran a la docencia. Otras actividades están vinculadas con la actualización y la propia formación de las docentes como es la participación en congresos y demás eventos académicos e incluso el cursar estudios de posgrado. Por último, en la tarea docente también se desempeñan actividades de gestión de la enseñanza en las que figuran las reuniones del departamento o de la cátedra y la coordinación de asignaturas, entre otras cuestiones (Walker, 2016).

Por otra parte, se encuentran las tareas vinculadas a la investigación científica, que son aquellas destinadas a la producción de conocimientos que permiten ampliar los saberes de una disciplina. Leonardo Vaccarezza identifica que para la investigación se requieren varios aspectos, como el desempeño de roles institucionalizados y una carrera que organice dichos roles, un régimen de trabajo formal o informal que demande una importante cantidad de tiempo, un sistema de remuneraciones, un mercado de oferta-demanda y una organización en la cual se ejerce el rol profesional (2000: 22-23). En Argentina, el trabajo de investigación otorga pertenencia y reconocimiento de los pares. Asimismo, el acceso a la carrera de investigador/a del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas

y Técnicas (CONICET) es la posibilidad de alcanzar cierta estabilidad económica tras más de una década de estudio entre la carrera de grado y posgrado. Sin embargo, en los últimos dos años el recorte del actual gobierno al Presupuesto de Ciencia y Tecnología⁶, así como la disminución de puestos de Investigación en el organismo, ha sido una limitante para muchas de las docentes que aspiran a combinar la docencia con un cargo de investigación. En las facultades señaladas, las instituciones que costean las investigaciones de las docentes son, además del CONICET⁷, la propia UBA que figura como la institución que brinda mayor financiamiento, la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT), y en menor medida el Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI) y el Centro de Investigación Cinematográfica (CIC) (UBA, 2011: 111).

Las docentes que también se desempeñan como investigadoras del CONICET, enfrentan de igual forma otras problemáticas. Mariana lamenta que, a diferencia de otros países como México, Chile o E.U., el investigador/a argentino/a no tiene designado un espacio de trabajo lo que a su vez implica que deba financiarse los servicios de luz, internet, impresiones, inscripciones a revistas internacionales y demás insumos necesarios para realizar las tareas de indagación y exploración que lleva a cabo la mayor parte del tiempo en su casa (Mariana, comunicación personal, 21 de junio de 2018).

El escenario para las docentes que tienen una beca de investigación científica es igualmente azaroso, ya que su trabajo es remunerado con una renta precaria y cuentan con una contratación que exige competir de manera periódica con los pares para aspirar a consolidar su carrera. Además, el número de investigadoras en formación expulsadas aumentó en los últimos años en comparación con los varones, debido a que es cada vez mayor el número de mujeres que eligen trabajar produciendo conocimiento científico (D'Urso, Fernández y Krause, 2017). Estas condiciones obligan a quienes desean dedicarse primordialmente a la investigación a buscar formas de organizarse para exigir al Estado más presupuesto para el rubro y más espacios de trabajo. Un ejemplo es el caso de Alejandra, quien relata cómo las condiciones salariales tan disímiles con su pareja la llevaron a buscar medios para cambiar la situación de precarización impuesta por el CONICET.

"Tuve los primeros tres años del doctorado beca UBA y mi novio tenía Beca CONICET, ya vivíamos juntos y yo estaba haciendo malabares porque cobrábamos 4 mil pesos en ese momento, era 2014. Él me ofreció prestarme dinero y ahí me di cuenta de que él cobraba 9 mil. Envié un correo a Jóvenes Científicos Precarizados -yo la tenía de referencia como una organización gremial de becarios- y comenté la situación de las becas UBA. Hicimos un petitorio y JCP acompañó los reclamos. Como los becarios de la UBA tiene que dar clases y por ello son potenciales afiliados de un sindicato (AGD UBA, ATE), se contó con apoyo y finalmente se logró que las becas UBA quedaran atadas a la paritaria docente" (Alejandra, comunicación personal, 14 de abril de 2018).

Así como son diversas las actividades que las docentes desempeñan, también son disímiles las condiciones materiales y simbólicas en las que se desenvuelven en la cotidianidad. En diversos relatos las docentes señalan como la estrategia más efectiva para mejorar sus condiciones la organización desde los sindicatos.

El sindicato y el político

"En cuanto me dieron el nombramiento me afilié al gremio. Era un orgullo para mí poder hacerlo porque había sido becaria y había tenido trabajos precarios antes, siempre eso, precariedad absoluta en el trabajo" (Estefi, comunicación personal, 20 de abril de 2017).

Los vínculos de identidad que se construyen en la militancia universitaria y gremial posibilitan el desarrollo de estrategias colectivas para demandar mejores condiciones de trabajo. En las facultades señaladas, el escenario sindical está conformado por tres asociaciones de base de docentes y un sindicato de trabajadores del Estado. Cada uno de éstos tiene su propia visión política y método de acción, por lo que coexisten con el resto de la comunidad universitaria con vínculos de conflicto y negociación. Los sindicatos son: la Asociación de Docentes de la UBA (ADUBA), la Gremial Docente de la UBA (FEDUBA) y la Asociación Gremial Docente (AGD UBA), así como la Asociación de Trabajadores del Estado (ATE)⁸. ADUBA es el sindicato afín a la rectoría de la universidad y es el que tiene la personería gremial en la UBA, AGD UBA cuenta con un importante grupo de afiliados que militan o son simpatizantes del Partido Obrero y FEDUBA ha tenido abiertamente una política alineada al kirchnerismo.

Son muy diversos los contextos que llevaron a las docentes a afiliarse a estos sindicatos. Hay quienes llegaron por la militancia en un partido político, pero la posibilidad de formar parte de una organización de la clase trabajadora sigue siendo la opción más confiable para quienes aspiran a superar la precariedad laboral e intervenir en la realidad con estrategias colectivas de lucha. Entre las entrevistadas, hay quienes ya cuentan con una larga trayectoria en puestos de decisión en sus sindicatos. Catalina se unió a AGD UBA poco después de su fundación en 1999 y desde entonces ha ocupado diversos cargos. Hay quienes tienen actualmente un puesto en la Mesa Directiva o también las que han ocupado cargos de representación en las delegaciones del sindicato en sus lugares de trabajo. Algunas de ellas combinan su militancia sindical con la militancia en un partido político. Simona –quien investiga temas laborales– advierte que la militancia también le abrió puertas para hacer investigación.

"Diferentes sectores de la industria metalúrgica nos contactan para llevar a cabo capacitaciones. En estos espacios a veces recibo una remuneración y a veces no. ¿Es militancia o trabajo? Depende de la perspectiva y del contenido de lo que planteamos" (Simona, comunicación personal, 24 de abril de 2018).

Es así como los niveles de compromiso y las actividades que desempeñan en la esfera político-sindical varían según sus trayectorias, pero un objetivo común que reconocen es la necesidad de consolidar una mayor identidad sindical, cuestión que consideran difícil porque tienden a pensarse como académicas o investigadoras y no como trabajadoras. En cuanto a las formas de proceder de los sindicatos, Catalina señala que la diferencia fundamental es la independencia de la organización respecto a las autoridades. Comenta: *"AGD es distinto a ADUBA y FEDUBA, no solo por sus orígenes. En el caso de FEDUBA nace de la burocracia del rectorado y AGD nace de una asamblea de independientes hartos de las maniobras y burocracias de ADUBA"* (Catalina, comunicación personal, 4 de septiembre de 2017).

Ana declara que la actividad de FEDUBA en la universidad se enfoca en concientizar a la comunidad acerca de las consecuencias del ajuste económico que emprendió el go-

bierno de Mauricio Macri. Explica que su sindicato no apoya el sectorizar la lucha. *“Nosotros laburamos para fortalecer la universidad, no para atacarla ni destruirla. En un primer momento siempre tratamos de laburar con los no docentes, los estudiantes, y en la medida que se pueda con las autoridades”* (Ana, comunicación personal, 3 de noviembre de 2017).

Sin embargo, no en todas las facultades los sindicatos tienen las mismas estrategias de intervención. Camila es de FEDUBA y recientemente volvió al país después de estudiar un máster en el extranjero. Hoy reconoce como prioridad el incentivar la organización entre las trabajadoras de la FD para frenar la intervención de actores externos en la vida de la facultad.

“Tengo ganas de hacer un curso de formación sindical para mujeres, pues cuando te involucras como docente hay que dar disputas. Lo que pasa en Derecho es que las asociaciones de abogados y el Poder Judicial terminan empujando más (...), las disputas salariales casi no existen en Derecho, a nadie le interesan” (Camila, comunicación personal, 3 de abril de 2018).

Claudia, activa militante de AGD, indica que una prioridad es la articulación de la lucha sindical con el movimiento estudiantil y recuerda que en 2016 se llevó a cabo una gran movilización en la universidad con cientos de clases públicas en la calle en la cual participaron los estudiantes (Claudia, comunicación personal, 29 de marzo de 2018).

Los testimonios revelan diferencias en los procesos de socialización y en la organización de los sindicatos según la facultad. A diferencia de la FCS y la FFyL que exhiben una alta participación política estudiantil y docente, tanto en temas de la agenda universitaria como del contexto nacional e internacional, la FD se distingue por una presencia más sutil de organizaciones políticas con escasos carteles y arenga en sus pasillos. La cohesión y la identidad que se construyen en los espacios sindicales es determinante en el impulso de demandas y en la construcción de las docentes como fuerza de presión ante las autoridades, ya sea para lograr cambios que beneficien al colectivo o a las docentes en su condición de mujeres trabajadoras.

Extensión y vinculación universitaria

“Todos sostenemos la universidad con nuestros impuestos y desde ese lugar las actividades tienen que estar abiertas a la sociedad, es como una puerta giratoria” (Micaela, comunicación personal, 10 de octubre de 2017).

Micaela opina que la universidad no debe ser únicamente una experiencia de carrera de grado y que tampoco debe ser exclusiva para quienes logran asistir a las aulas. Puntualiza que la importancia de las actividades de extensión es la posibilidad de abrir las puertas de la universidad y a la vez hacerla llegar a otros espacios. Dentro de las actividades a las que se refiere, se encuentran los seminarios de extensión en el conurbano bonaerense en los que ella participa con merenderos de la Coordinadora de Economía Popular y con las Madres Cuidadoras, pero cada facultad cuenta con una oferta de cátedras libres para todo público y diversos proyectos que buscan promover, estimular y fortalecer la vinculación de la Universidad con la sociedad. Las actividades de extensión y vinculación permiten el desarrollo de vínculos estrechos entre los y las docentes a partir de *“la generación y transmisión de conocimiento complejo y un alto grado de disposición al trabajo*

para alcanzar los fines propuestos para sus tareas y los procedimientos empleados para lograrlos" (Chiroleu: 1999: 3). La militancia barrial o con sectores excluidos se afirma como un ejercicio político que se extiende más allá de los límites del aula o de la universidad. Esta intervención inmediata en la realidad permite a las docentes combinar contenidos y métodos de su disciplina con un desarrollo colectivo de los modos prácticos del saber pedagógico a partir de formas de transmisión del conocimiento destinadas a la resolución de problemas puntuales.

Camila realizó militancia en villas y cárceles del conurbano bonaerense. Actualmente participa en el proyecto de extensión de la UBA llamado UBA XXII⁹ donde imparte clases en la cárcel. Explica que el espacio donde se llevan a cabo las tareas de enseñanza dentro de las prisiones es considerado territorio de la universidad por lo que está prohibido el acceso al servicio penitenciario otorgándole un significado de resistencia y refugio para los presos. En la Villa 31 coordinó una asesoría jurídica junto con un grupo de estudiantes.

"Hice orientación penal, pero más sobre seguridad social, pensiones, planes como tarjeta ciudadana, discapacidad, muchos temas de violencia familiar - eso era lo más difícil porque tampoco teníamos tantas herramientas- y otros temas de familia como tenencia, alimentos. Nosotros derivábamos y hacíamos un primer encuadre jurídico a la cuestión. Participamos también de la vida del barrio, en los cortes, las asambleas, en las elecciones" (Camila, comunicación personal, 3 de abril de 2018).

Las docentes entrevistadas que tienen militancia barrial o con sectores marginados coinciden en su afiliación a FEDUBA o en que han militado en organizaciones afines al kirchnerismo. Esto permite explorar una breve historización de las políticas cuya intervención directa en los barrios tiene como objetivo recuperar los vínculos con los sectores populares. Mariana P. Vila identifica que en el periodo kirchnerista se impulsó especialmente la militancia en los barrios con un discurso con retórica nacional-popular con impronta setentista y con evidente alusión a la memoria de la militancia juvenil peronista de esa época. La autora advierte que esto alentó a las agrupaciones que exigían mayor representación política por parte de los funcionarios públicos a darle un nuevo sentido al rol militante a través del trabajo con estos sectores (Vila, 2012: 3).

Esfera de la vida privada y el tiempo libre

"Hoy, al salir de la facultad me voy a encontrar con mi hija para ir al supermercado porque mañana es su cumpleaños. Después la dejo en su casa e iré a la carnicería de mi barrio a buscar un pedido que hice para mañana. Así que llegaré alrededor de las 19 horas a mi casa a ordenar el supermercado. Calentaré la comida en el microondas, pondré la mesa y no lavaré los platos" (Eugenia, comunicación personal, 29 de marzo de 2018).

En la esfera privada se observan, no solo las tareas de reproducción de la vida junto con las actividades destinadas al mantenimiento de la salud mental y psíquica y el tiempo para el disfrute individual o familiar, sino también el trabajo doméstico. Observar aspectos de la vida privada permite hablar de los cruces que se evidencian en el uso del tiempo de las docentes donde el tiempo libre se ocupa para realizar otros tipos de trabajo que no son asalariados.

Respecto a las tareas vinculadas a la maternidad, las docentes desarrollan diversas es-

trategias para cumplir con las tareas de cuidado en las distintas etapas de la vida de los hijos e hijas. Respecto a sus hijas, Micaela comenta que está separada y el único ingreso económico en su casa es el suyo.

“Pude armarme un mosaico, corriendo de aquí para allá, en donde yo puedo acompañarlas, ir a buscar a la más chica al colegio. Tengo una señora que me apoya dos veces por semana, pero le tengo que pagar. La más grande creció en estas aulas, he tomado parcial con mi hija junto. Les encanta venir a la facultad, al sindicato” (Micaela, comunicación personal, 10 de octubre de 2017).

Micaela reconoce también que los años de trabajo en la universidad le han permitido construir vínculos con sus compañeros que trascienden los vínculos de amistad para constituirse en su familia. *“Mis compañeros conocen a mis hijas desde que estaban en mi panza”* (Micaela, comunicación personal, 10 de octubre de 2017).

María también es madre y en diversas ocasiones asiste a las movilizaciones con su hija. Su familia vive en otra provincia y señaló que entre la docencia y las actividades de militancia sindical tiene poco tiempo para otras actividades. Sin embargo, sus redes de apoyo, compañeros del partido y amistades, le facilitan la organización de sus jornadas (María, comunicación personal, 14 de diciembre de 2016).

En las palabras de la docente que describe a la universidad como una puerta giratoria, se evidencia que el límite del espacio y el tiempo no existe, el trabajo la acompaña cuando sale de la universidad. Sin embargo, para algunas de ellas estas condiciones tienen también ventajas. Eugenia dice que eligió su profesión porque nunca hubiera aceptado que todos los días de su vida fueran iguales (Eugenia, comunicación personal, 29 de marzo de 2018). Mariana se reconoce privilegiada porque a pesar de los sueldos precarios y la falta de un lugar para trabajar, puede enseñar, leer y escribir sobre los temas que le interesan (Mariana, comunicación personal, 21 de junio de 2018).

Al salir de la facultad, la mayoría de las docentes continúa realizando tareas de revisión de ejercicios o exámenes o se dedican a la preparación de las clases y, según el día, ese espacio es el que utilizan también para tareas del ámbito doméstico como la compra y preparación de alimentos y la limpieza de la casa. En general, coinciden en la importancia que tiene la organización del día para poder dedicar al menos una hora al ejercicio, salir con amistades y convivir con la familia.

Conclusiones

En la trayectoria laboral de las docentes se observan diferencias entre las necesidades materiales en sus espacios de trabajo y las capacidades intelectuales que se les exige en las tareas contempladas en la profesión académica. La principal consecuencia que tiene el salario precario es que están obligadas a buscar otros ingresos por fuera de la universidad. A pesar de que la profesión académica requiere constante formación para generar y transmitir conocimiento complejo en la sociedad, la UBA promueve y profundiza la inestabilidad laboral. Esta situación también frena el desarrollo de conocimientos en la propia disciplina donde se formaron las docentes, así como limita la construcción de vínculos estrechos con el estudiantado y obstaculiza la realización de otras tareas igualmente importantes como son las de extensión y vinculación dentro y fuera de la universidad.

La UBA como objeto-institución y en su figura de empleador, no es un espacio de contención para sus trabajadoras al negarles seguridad social y económica. Ante este horizonte, la organización político-sindical sigue ocupando un papel fundamental para las trabajadoras porque es la única vía de organización que les permite exigir a las autoridades el cumplimiento de sus responsabilidades, así como plantear sus demandas salariales y defender a la universidad como un espacio público y gratuito.

En cuanto a los límites entre trabajo, el ámbito privado y el tiempo libre, resulta evidente que las tareas de la profesión académica se combinan con las tareas domésticas y los tiempos de socialización. En este sentido, queda explícito que la universidad pública es una estructura que se sostiene en gran medida, no solo con los impuestos de la población argentina, sino con el trabajo que realizan sin remuneración sus docentes. Como aspecto positivo, la UBA constituye un espacio de constante formación y construcción de vínculos que les permite adquirir capital intelectual y donde también su trabajo adquiere un valor simbólico, el prestigio.

Bibliografía

- Cacho Alfaro, M. (2004), "Profesores, trayectoria e identidades", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. XXXIV, núm. 3, Centro de Estudios Educativos, A.C. Ciudad de México, pp. 69-111 (en línea). Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/270/27034304.pdf>
- Carli, S. (2016), "Deconstruir la profesión académica: tendencias globales y figuras históricas. Una exploración de las biografías académicas de profesoras universitarias", *Propuesta Educativa*, vol. 1, núm. 45, Año 25, Buenos Aires, pp. 81-90.
- Chiroleu, A. (1999), "La Profesión Académica en Argentina", *Revista Synthesis* (en línea). Disponible en: http://www.proealc.uerj.br/documentos/revista_synthesis/la_profesion_academica_en_argentina.pdf (última entrada 10 de septiembre de 2018)
- Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (2018), "Investigadores por categoría y género 2018", *CONICET en Cifras. Segmentación-Género* (en línea). Disponible en: <https://cifras.conicet.gov.ar/publica/detalle-tags/3>
- D'Urso, L., Fernández, S. y Krause, M. (2017), "Mujeres científicas ¿un oxímoron del patriarcado?", *Revista Punto Crítico*, Buenos Aires (en línea). Disponible en: <https://revistapuntocritico.wordpress.com/2017/10/09/mujeres-cientificas-un-oximoron-del-patriarcado>
- Fernández, L. M. (2006), "Espacios institucionalizados de la educación. Algunos componentes nucleares en la identidad institucional y sus consecuencias para el análisis" en Landesmann, M. (coord.) *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*, México, Casa Juan Pablos, pp. 29-60.
- Fraser, R. (1989), "La formación de un entrevistador", *Historia y Fuente Oral*, núm. 3 y 4, Barcelona, Asociación Historia y Fuente Oral.
- García de Fanelli, A. M. y Mognillansky, M. (2008), "La carrera académica desde la perspectiva de los docentes", en García de Fanelli, A. M. (ed.), *Profesión académica en la Argentina: carrera e incentivos a los docentes en las universidades nacionales*, Buenos Aires, CEDES, pp. 108-133.
- Lang, V. (2006), "La construcción social de las identidades profesionales de los docentes en Francia: enfoques históricos y sociológicos", en Tenti Fanfani, E. (comp.), *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Lewkowicz, J. (9 de octubre de 2017), Un sector que no es prioridad, Página/12. Recuperado de: <https://www.>

- pagina12.com.ar/67958-un-sector-que-no-es-prioridad
- Universidad de Buenos Aires (2011), *Censo de docentes 2011, Sistema de información permanente*, Buenos Aires, UBA/Coordinación General de Planificación Estratégica e Institucional.
 - Marquina, M. (2008), "La Profesión Académica en Argentina: Principales características a partir de las políticas recientes" (en línea). Disponible en: <https://www.academica.org/000-096/686.pdf>
 - Otero, H. (1999), "Demografía política e ideología estadística en la estadística censal argentina 1869-1914", *Anuario del Instituto de Estudios Histórico-Sociales "Prof. Juan Carlos Grosso"*, Núm.14, pp. 43-70.
 - Portelli, A. (1991), "Lo que hace diferente a la historia oral" en Moss, W., Portelli, A., Roland F. et al., *La historia oral*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
 - Rikap, C. (2016), "Heterogeneidades y condiciones de trabajo de los docentes universitarios en la Universidad de Buenos Aires. Un estudio comparado de las Facultades de Farmacia y Bioquímica, y Ciencias Económicas", *Revista Trabajo y Sociedad*, núm. 27, Argentina (en línea). Disponible en: <https://www.unse.edu.ar/trabajoyso-ciedad/27%20RIKAP%20CECILa%20%20Heterogeneidades%20entre%20los%20docentes%20UBA.pdf> (última entrada 15 de octubre de 2018)
 - Tenti Fanfani, E. (2007), "Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente", *Educação & Sociedade*, vol. 28, núm. 99, Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil, pp. 335-353.
 - Vaccarezza, L. S. (2000), "Las estrategias de desempeño de la profesión académica. Ciencia periférica y sustentabilidad del rol de investigador universitario", *Revista REDES*, Vol. VII, Núm. 15, Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, pp. 15-43.
 - Vila, M. P. (2012), "Militancia política territorial: subjetividad, identidad y acciones colectivas", *Altheia*, Vol. 2, Núm. 4, La Plata (en línea). Disponible en: <http://www.altheia.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-4/numeros/numero-4/articulos/militancia-politica-territorial-subjetividad-identidad-y-acciones-colectivas>
 - Universidad de Buenos Aires. (2019), Estatuto de la Universidad de Buenos Aires. Consultado el 20 de marzo de 2018. Recuperado de: <http://www.uba.ar/contenido/97>
 - Universidad de Buenos Aires. (s/f), UBA XXII. Recuperado de: www.uba.ar/academicos/contenidos.php?id=88.
 - Walker, V.S. (2016), "El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones", *Perfiles Educativos*, vol. XXXVIII, núm. 153, IISUE-UNAM.

Notas

- 1 Con el concepto de profesión académica nos referimos a tareas de docencia e investigación, principalmente.
- 2 En cuanto a la composición por sexo de la población docente en estas facultades, se observa que, en la FCS, el 56,3% son mujeres y 43,7% varones, en FFyL el 66,3% son mujeres y 33,7% varones y en la FD, el 49,5% son mujeres y 50,5% varones. Si se observa por categoría docente, en la categoría de profesor/a en la FCS 8,8% son mujeres y 7,6 son varones, mientras que en auxiliares, 7,9% son mujeres y 7,1% son varones. En la FFyL, la primera categoría se compone de 9% de mujeres y 4,4% de varones y en la segunda, 8,7% son mujeres y 5,5% varones. En la FD, entre los profesores/as, el 17,5% son mujeres y el 16,5% son varones y en auxiliares, 5,2 son mujeres y 5,8% son varones (UBA, 2011).
- 3 El concepto planteado por Fernández describe a la institución como un espacio con distintas dimensiones: la material, la organizacional, la cultural y la psicosocial. La primera, se refiere al espacio físico y las instalaciones; la segunda, al conjunto de regulaciones que pautan el movimiento en el espacio; la tercera, abraza los objetos, normas, costumbres, símbolos y narrativas diversas. La dimensión psicosocial conjuga las representaciones que vinculan a los sujetos entre sí y con el espacio (Fernández, 2006: 30).
- 4 Esta imposibilidad es un obstáculo para la obtención de información actualizada y, siguiendo los cuestionamientos de Hernán Otero (1999), muestra que los datos que no se socializan exhiben una intención de las autoridades de esconder desigualdades estructurales en un sistema universitario sustentado en gran medida

- por trabajadores y trabajadoras que no reciben una renta y donde existen importantes brechas de género.
- 5 Las docentes de la FCS son: Roberta, Doctora en Ciencia Política e investigadora de CONICET; Estefi, estudiante del Doctorado en Ciencias Políticas; Ana, Licenciada en Ciencias Políticas; Alejandra, Doctora en Ciencias Sociales y Simona, investigadora de CONICET y Claudia, Licenciada en Sociología. De la FFyL: Micaela, Licenciada en Ciencias de la Educación; Paula, Licenciada en Filosofía y Mariana, Doctora en Historia. Catalina es docente en ambas facultades. De la FD, Eugenia, Licenciada en Derecho; Camila, maestra en Ciencias Sociales y Guadalupe, Licenciada en Derecho y Doctora en Sociología. Además, se entrevistó a cuatro docentes más que han impartido charlas o participado en actividades de militancia en estas facultades.
 - 6 Dicho presupuesto abarca el financiamiento del CONICET, la Comisión Nacional de Energía Atómica (CNEA), el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MCTeIP), el Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI) y la Administración Nacional de Laboratorios e Institutos de Salud (ANLIS) (Lewkowicz, 2017).
 - 7 Las cifras del ingreso a la carrera de Investigación a CONICET en 2018 fueron las siguientes: del total de 3871 Investigadores Asistentes, 2314 eran mujeres; de los 2964 Adjuntos, 1590 eran mujeres; de los 2132 Independientes, 1038 mujeres; de los 887 Principales, 349 eran mujeres y de los 182 Superiores, 47 eran mujeres (CONICET, 2018).
 - 8 La ADUBA está integrada a la Federación de Docentes de las Universidades (FEDUN), la FEDUBA está integrada a la Federación Nacional de Docentes Universitarios (CONADU) y la AGD UBA está integrada a la CONADU Histórica (ruptura de la CONADU). ATE está integrada a la Central de Trabajadores de la Argentina (CTA). ATE es el único con presencia a nivel nacional, los demás están acotados a los espacios de la UBA.
 - 9 UBA XXII es un Programa de la Universidad de Buenos Aires, dependiente de la Secretaria de Asuntos Académicos, que dicta carreras de grado y cursos presenciales (actividades de extensión) en establecimientos del Servicio Penitenciario Federal (UBA, s/f).



Gabriela Lozano Rubello es estudiante del Doctorado en Estudios de Género con beca del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires; Maestra en Estudios de la Mujer, Universidad Autónoma Metropolitana, México; Licenciada en Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional Autónoma de México. E-mail: gabriela.lozano.rubello@gmail.com

La tensión focal-universal en las políticas de inclusión educativa en Uruguay. Análisis de la dimensión curricular desde una perspectiva de justicia

Focal-Universal Tension in Educational Inclusion Policies in Uruguay. Analysis of the Curricular Dimension from a Perspective of Justice

STEFANÍA CONDE*

Universidad de la República

Resumen:

Este artículo analiza la relación entre focalización y universalización en el contexto de las políticas de inclusión educativa desarrolladas en Uruguay a partir del 2005. Especialmente, se pone énfasis en el *currículum* como una de las dimensiones de estas políticas que se ve afectada por esta tensión. Interesa detenerse en el *currículum* prescripto y en el *currículum* real, con el fin de poner acento no solo en el diseño, a partir del cual se seleccionan los contenidos culturales a ser transmitidos, sino también en el desarrollo de la propuesta, en el que ocupan un lugar protagónico los sujetos que transforman y al mismo tiempo producen cultura en la escuela. A partir de un abordaje cualitativo, el trabajo recupera los aportes de dos estudios de investigación en torno a dos propuestas de inclusión educativa que se implementan en Uruguay en Educación Media, a los efectos de problematizar la dimensión curricular en el marco de la tensión entre el carácter focal y universal de las políticas, desde una perspectiva de justicia.

Palabras clave: Políticas de inclusión – Focalización – Universalización – *Curriculum* – Justicia

Abstract:

This article analyzes the relationship between focalization and universalization in the context of the policies of educational inclusion developed in Uruguay since 2005. Especially, emphasis is placed on the curriculum as one of the dimensions of these policies that is affected by this tension. It is important to focus on the prescribed curriculum and the real curriculum, with the aim of emphasizing not only the design, from which the cultural contents to be transmitted are selected, but also in the development of the proposal, in which they occupy a protagonist place the subjects that transform and at the same time produce culture in the school.

Based on a qualitative approach, this work recovers contributions of two research studies concerning two proposals for inclusive education that are implemented in Uruguay in middle education, in order to problematize the curricular dimension within the framework of the tension between the focal and universal character of the policies, from a perspective of justice.

Key words: Inclusion policies – Focalization – Universalization – Curriculum – Justice

Recibido el 10 de abril 2019 | Aceptado el 16 de junio de 2019

Cita recomendada: Conde, S. (2019) "La tensión focal-universal en las políticas de inclusión educativa en Uruguay. Análisis de la dimensión curricular desde una perspectiva de justicia", en *Propuesta Educativa*, Año 28, núm. 51, junio 2019, pp. 131 a 142.

Introducción

El propósito del artículo es analizar la relación entre el carácter focal y universal en las políticas de inclusión educativa que en Uruguay se vienen desarrollando desde el primer gobierno del Frente Amplio. Particularmente, se busca poner acento en una de las dimensiones de estas políticas, vinculadas al *currículum*, tanto prescripto como real. Dicho análisis se procura realizar en clave de justicia, concebida como la articulación entre el reconocimiento de las diferencias constitutivas de cada sujeto y el valor de lo común, vinculado a la transmisión del patrimonio cultural que a cada uno le corresponde por derecho. Justicia concebida, desde los aportes de Derrida (Derrida, 1999; Derrida y Dufourmantelle, 2000; Derrida y Roudinesco, 2003) como el encuentro entre la herencia y la hospitalidad.

Se parte de concebir al *currículum* como campo problemático y complejo, no exento de tensiones, en tanto conviven múltiples perspectivas y dimensiones de análisis que es preciso considerar a los efectos de no quedar atrapados en un sentido reduccionista del mismo. Teniendo en cuenta su carácter político y no neutral –“ningún *currículum* puede ser neutro y aséptico” (De Alba, 1998: 7)–, podemos señalar que en el proceso curricular intervienen diversos actores que luchan por fijar sentidos a la educación, imprimiéndoles la orientación que consideran adecuada de acuerdo a sus intereses. De aquí la lógica del poder que atraviesa al *currículum* (De Alba, 1998; Tadeu da Silva, 1999), y en este marco el interés en detenernos en la perspectiva de justicia, sus diferentes significaciones, y sus implicancias epistémicas y políticas al momento de pensar lo curricular.

En el desarrollo del artículo, se analizarán algunas tensiones entre los aspectos formales y prácticos del *currículum*, destacando la importancia de ambos. Por un lado, del diseño curricular a partir del cual se seleccionan los contenidos a ser enseñados, y por otro lado, del desarrollo curricular, en el marco del cual es importante pensar y reivindicar el lugar que ocupan los sujetos en la transformación y producción de cultura en la escuela.

A los efectos de problematizar esta relación entre el carácter focal y universal de las políticas de inclusión educativa en clave de justicia, se recuperan dos estudios de investigación en torno a dos propuestas de inclusión educativa que se desarrollan en Educación Media¹, en el marco de las cuales esta tensión atraviesa lo curricular.

La tensión focal-universal en el contexto de las políticas de inclusión educativa

Las políticas de inclusión educativa se definen por su carácter focalizado (Mancebo y Goyeneche, 2010; Fernández, 2010; Bordoli y Martinis, 2010), dirigiéndose a grupos de la población que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad social. No obstante, como rasgo distintivo que disputa con la década de los noventa, dichas políticas se enmarcan en una construcción híbrida (Bordoli, 2016) al surgir como políticas focalizadas inscriptas en una pretensión de universalidad. En documentos de la política educativa nacional del primer período de gobierno del Frente Amplio, ello se visualiza claramente al referir a la focalización con “*vocación universal e igualitaria*” (Yarzabal, 2010: 18), o bien al “*movimiento focal universal*” (MIDES, 2007: 36) planteado en el Plan de Equidad.

Al respecto, si bien las políticas de inclusión se presentan dirigidas a determinados sectores de la población, tienen una pretensión de universalidad al aportar una mirada que trasciende la propuesta para ubicarse en un cuestionamiento al formato escolar tradicional. En este sentido, en un documento de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) del año 2011, se plantea la necesidad de apuntar a la universalización del derecho a la educación, reconociendo las dificultades que presenta el modelo institucional que se ofrece a los efectos de integrar a todos los sujetos, constituyendo estas políticas una oportunidad para repensar el formato escolar fundante.

No obstante, a más de diez años de la implementación de alguna de las políticas de inclusión educativa en Uruguay, continúa siendo un desafío esta promesa de universalidad, en el marco de la cual está la oportunidad de repensar el formato escolar hegemónico en general, independientemente del contexto en el que se encuentren ciertas instituciones educativas, ciertos sujetos.

Una de las dimensiones que atraviesa esta tensión focal-universal es la curricular. En este marco, el tratamiento de la diferencia se traduce en ocasiones en desigualdad, ya que deviene natural establecer currículos distintos para ciertas poblacionales y diseñar políticas focalizadas según los contextos, con recorte de contenidos con respecto a la propuesta hegemónica. En este sentido es que nos interesa detenernos en las implicancias de la tensión entre focalización y universalización en el *currículum*, tanto prescripto como real.

El valor del currículum como norma pública

Abordar el *currículum* desde su dimensión prescriptiva implica pensar en la cuestión relativa al recorte de los contenidos a ser enseñados y su relevancia. En este sentido, importa destacar, en primer lugar, el valor del *currículum* prescripto y su carácter público, vinculado estrechamente a la noción de justicia. Al respecto, acordamos con Dussel (2006, 2014) sobre la necesidad de reivindicar el lugar del diseño curricular como norma escrita con carácter público, en el marco del cual se procura conservar parámetros comunes sobre lo que se enseña en la escuela.

Este aspecto es fundamental ya que la definición colectiva del diseño curricular no puede quedar atrapada exclusivamente en la lógica de cada docente o contexto, siendo necesario un *"texto curricular con vocación universalista"* (Bordoli, 2009: 131) en tanto podemos correr el riesgo de promover la desigualdad.

Como expresa Dussel (2006) al referir a la importancia que asume la definición política del *currículum* prescripto,

"el currículum constituye un documento público que expresa acuerdos sociales sobre lo que debe transmitirse a las nuevas generaciones en el espacio escolar. Los acuerdos pueden ser más o menos consensuados, más amplios o más restringidos, pero en cualquier caso tienen un carácter público que trasciende lo que cada institución o docente puede resolver por sí mismo [...] resaltamos que el currículum tiene una línea directa con la dimensión pública de la escolaridad, con su contribución a la construcción de lo común" (Dussel, 2006: 3).

Se reconoce así el lugar del *currículum* prescripto en su función regulatoria del proceso de selección de los contenidos de la enseñanza escolar. En este sentido el *currículum*

prescripto no es reivindicado desde su pretensión de control de la práctica escolar (como se concibe desde una perspectiva tecnicista), sino desde la necesidad de que exista un marco curricular capaz de organizar al sistema en su conjunto.

Podemos destacar en este marco la justicia e igualdad como principios orientadores del diseño curricular, siendo esta una definición de carácter político que conduce a repensar las necesarias relaciones entre Escuela y Sociedad, en tanto el *currículum* sintetiza un proyecto educativo y cultural. Como expresa Dussel (2006) en el contexto de los desafíos actuales,

“Quizás es la pregunta por la justicia la que está faltando en el debate sobre la diversidad en la educación. Se trata de un interrogante político y ético que atraviesa al conjunto de la organización escolar y al currículum, y no se resuelve en el espacio de la ‘educación para los pobres’ sino que exige replantear el horizonte de igualdad ciudadana que estamos proponiendo a las nuevas generaciones, e involucra al sistema en su conjunto” (Dussel, 2004: 4).

Al respecto, es muy interesante el planteo de Plá (2016) respecto a la pregunta por las propuestas curriculares para la enseñanza que se aproximan más, por lo menos potencialmente, a la educación como justicia social en el marco de las estrategias transformativas y no afirmativas. De este modo, y teniendo en cuenta la diversidad de significados de un mismo significante, es importante distinguir las estrategias afirmativas en el marco de una concepción de justicia como igualdad de oportunidades, y las estrategias transformativas en el contexto de la justicia concebida como igualdad de posiciones.

Las estrategias afirmativas para reparar la injusticia son aquellas que intentan corregir la desigualdad desde el punto de vista de sus consecuencias y no desde sus causas, por lo que la estructura desigual se mantiene; mientras que las estrategias transformadoras aspiran a corregir los resultados injustos generando cambio en las estructuras. Desde esta línea de análisis podríamos decir que desde las estrategias afirmativas se fundamentan las políticas focalizadas de “discriminación positiva”.

De acuerdo a Dubet (2011), la escuela de la igualdad de oportunidades reposa sobre la homogeneidad de la oferta escolar, en la que la igualdad de la oferta parece ser la condición de base de la justicia, principio que es plausible de someter a crítica cuando nos enfrentamos a las inequidades reales que dividen a los hombres según ingresos y condiciones de vida.

Ello tiene repercusiones al momento de pensar lo curricular, ya que desde las estrategias afirmativas el *currículum* se enmarca en una visión homogeneizante que reproduce la visión hegemónica, mientras que en el marco de las estrategias transformativas, hay un reconocimiento de la diferencia, reivindicando el lugar de lo común.

Desde este lugar, adquiere importancia analizar –tal como lo hace Plá (2016) para el caso de la enseñanza de la historia– los contenidos curriculares a partir de los lentes de las estrategias afirmativas o transformativas. En palabras del autor, cuanto más se aproximen a la segunda, es decir, cuanto más promuevan “*la desinstitucionalización de los patrones de valor cultural que impiden la paridad de participación*” (Plá, 2016: 71), mayor es la potencialidad para modificar las relaciones simbólicas de dominación y de desigualdad. Ello teniendo en cuenta que los diseños curriculares incluyen y también excluyen en el marco de lo que se denomina *currículum* nulo, contenidos y procesos cognitivos a partir de relaciones de poder entre los diversos actores. De este modo, como expresa el autor,

el *currículum* legitima las estructuras sociales, económicas, políticas y culturales hegemónicas y, en este sentido, las desigualdades materiales y simbólicas.

En el marco de este planteo adquiere centralidad en las discusiones sobre lo curricular la categoría “justicia cognitiva” (De Sousa, 2009) o “justicia curricular” (Connell, 2009; Plá, 2015), como forma de pensar cuáles son las dinámicas curriculares que habilitan la inclusión de diferentes sujetos y actores en la enseñanza de las disciplinas.

Siguiendo a Plá (2015), la justicia curricular debe entenderse como parte de la justicia social, y hace referencia al derecho de los diferentes grupos sociales a un contenido escolar que sea pertinente para ellos; que esté diseñado para materializar los intereses y las perspectivas de los menos favorecidos. Ello teniendo en cuenta que el *currículum* hegemónico margina otras formas de organización del conocimiento. De esta forma se configura una de las formas de exclusión educativa a las que alude Terigi (2009), que deriva de los “aprendizajes elitistas o sectarios” (Terigi, 2009: 24), producto de marcos curriculares que precisamente no contemplan los intereses de todos los sectores sociales, desautorizando las perspectivas y saberes de los menos favorecidos.

El lugar de los sujetos que transforman y recrean el diseño curricular en la Escuela

En consonancia con el planteo que venimos realizando, podemos señalar, siguiendo a Frigerio (1991), que el *currículum* prescripto cumple las siguientes funciones:

Define y delimita lo esperable al determinar el marco de referencia del quehacer docente. Cumple una función creativa, ya que tiene una estructura intersticial, de modo que los docentes pueden introducir modificaciones: agregar, interpretar, moldear el diseño del *currículum* prescripto.

Con respecto a la primera de las funciones señaladas, es relevante tener presente que el *currículum* organiza un “cerco cognitivo”², ya que delimita lo pensable bajo la idea de que está cerrado o terminado. De aquí el lugar de los sujetos, a los efectos de no quedar limitados en su acción y pensamiento, siendo importante que hagan uso del margen de libertad presente en los intersticios de la prescripción curricular.

En este sentido, reconocer el valor del *currículum* como norma pública nos conduce a concebirlo en su relación con el *currículum* real o *currículum* en acción, entendido como todo aquello que sucede en la Escuela a partir de las interacciones que se producen entre docentes, alumnos y contenidos culturales a ser transmitidos.

Siguiendo la misma línea, Goodson (2007) plantea que el *currículum* es una guía del mapa institucional de la escuela, debiendo destacarse el carácter abierto y flexible del diseño curricular, en tanto propuesta que necesariamente se va a recrear en cada institución y en cada aula, a partir del aporte singular de los actores, quienes asumen un rol protagónico en los procesos de transformación y producción de la cultura escolar. Los docentes se convierten de este modo en actores clave al vehiculizar y concretar las propuestas que surgen de las normas curriculares, produciéndose significaciones múltiples que no han sido anticipadas en el diseño.

Al respecto, podemos señalar que los sujetos son capaces de traducir en sus prácticas escolares el *currículum* prescripto, pudiéndose producir, en términos de Puiggrós (1990), “alternativas pedagógicas”, concebidas como movimientos capaces de modificar, en alguno de sus rasgos, lo que Tyack y Cuban (2001) denominan “gramática escolar”. Gramática que desde su dimensión material y simbólica se configura a partir de ciertos elementos que estructuran la Escuela, condicionando, aunque no determinando, la práctica escolar.

En este sentido, siguiendo el planteo de los autores, en el marco de los procesos de implementación de las reformas curriculares operan “procesos de hibridización” (Tyack y Cuban, 2001), que implican modificaciones a partir del hacer de los sujetos que imprimen su propia historia.

Ello es de suma importancia, ya que de acuerdo a lo señalado por Frigerio (2000), pese a la “intencionalidad clonadora” que muchas veces poseen las reformas educativas, las escuelas siempre encuentran intersticios sobre los que intervienen con autonomía.

Es desde este marco interpretativo que interesa especialmente realizar estudios del *currículum* real o en acción que den cuenta de las experiencias de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el contexto escolar, destacando el papel de los sujetos capaces de transformar el *currículum* prescripto desde una perspectiva de justicia e igualdad.

Relación entre *currículum* prescripto y real en el marco de las políticas de inclusión educativa en contextos de pobreza

Como hemos planteado en el contexto de la tensión focal-universal, en contextos de pobreza es particularmente importante reflexionar sobre la dimensión curricular en clave de justicia. A nivel macro, pensando en las diversas políticas de inclusión educativa que se vienen implementando desde el año 2005 en Uruguay, que, dirigidas a contextos sociales catalogados como vulnerables muchas veces plantean un diseño curricular que relega de su función principal vinculada a la transmisión de los contenidos culturales, priorizando la función asistencial, y corriendo el riesgo de permanecer en la focalización. A nivel micro, pensando en los actores que participan en el desarrollo curricular, y que desde una opción política pueden optar por reproducir/producir la desigualdad o trabajar por una educación más justa e igualitaria.

De aquí la importancia de visualizar cómo opera en el marco del *currículum* real esta tensión, y cuál es la actitud del docente frente a propuestas que muchas veces anteponen el contexto desde una visión negativa que reproduce la desigualdad.

En un estudio realizado sobre el Plan de Formación Profesional Básica (FPB³) (Balmelli, Conde y Melgar, 2017), encontramos algunas tensiones en el marco de las visiones docentes sobre el *currículum*. Al respecto, hay que tener en cuenta que el Plan plantea diferentes aspectos innovadores desde el diseño curricular: definición del *currículum* abierto y flexible, organización de los cursos a partir de módulos semestrales y en diferentes trayectos que contemplan la historia educativa del alumno, forma de trabajo colectivo del docente dentro del Espacio Docente Integrado (EDI) donde se elabora como parte integrante del *currículum* las Unidades Didácticas Integradas (UDI). En este contexto los docentes intervienen en el “proceso de la *determinación curricular*” (De Alba, 1998: 11).

Recuperando las voces de los actores que participan en el desarrollo de la propuesta, hay quienes destacan positivamente el planteo curricular, expresando:

“El plan tiene su lógica en no esperar que la gente venga sino ir a buscarla, no que la gente se adapte al currículo, sino que éste se adapte a la situación de la gente. En todas las materias y en taller hay un currículo prescripto a trabajar de forma obligatoria por el docente en sus espacios propios que son 2/3 del total. El resto del currículo es abierto y se define por los docentes de cada grupo en colectivo. Esta es la principal innovación del Plan y su fortaleza”(D1, comunicación personal⁴).

En esta línea, algunos de ellos destacan la creatividad y la participación docente en el marco de esta apertura y flexibilidad curricular, expresando las tensiones que muchas veces se expresan en la relación entre *curriculum* prescripto y *curriculum* real:

“En el FPB no hay que correr detrás de determinados temas, tengo la libertad de elaborar un programa a desarrollar con los alumnos que tengo hoy y que no son lo mismo que los del año pasado. Esto impacta mucho al docente nuevo en el FPB ya que acá no hay “semana tanto o cuánto” y un plan rígido a llevar adelante... Hoy no doy los contenidos como los daba al entrar, antes hacía lo que me daba seguridad que era el programa establecido. Después me di cuenta que debía dar lo que era importante para el alumno” (P1, comunicación personal).

No obstante, encontramos otras voces que dan cuenta de una concepción del *curriculum* distinta, al visualizar la flexibilización curricular desde un lugar negativo debido a la focalización y la reducción de exigencias del Plan que no promueve la continuidad educativa:

“Somos conscientes que el FPB no es lo mismo que un Ciclo Básico o Liceo, la preparación no es la misma y la verdad que el nivel es más bajo. Acá se adapta todo al alumno y si hay que bajar el nivel se hace y si se puede subir lo hacemos” (M5, comunicación personal).

“Hay una reducción de materias que es clara y afecta porque en el momento que el muchacho tiene que tomar otro tipo de asignaturas, una vez logrado el Ciclo Básico, va a encontrarse con cosas que le cuestan más”(P2, comunicación personal).

“A nivel curricular es más permisivo por la forma en que está armado con pruebas y exámenes... a la hora de las calificaciones se promedia la nota con otras materias y el taller. Esta permisividad afecta la trayectoria posterior (...). Se prioriza la culminación de ciclos y no tanto cómo se llega a hacerlo. Se pierde el sentido, el para qué de la educación” (P10, comunicación personal).

En estos casos, la pobreza limita los contenidos enseñados, así como el aprendizaje. El diseño de las políticas incide en las representaciones docentes produciendo como efecto la “condescendencia pedagógica” (Tenti Fanfani, 2009) a la que hacíamos referencia, y en este marco se visualiza al sujeto de la educación desde la carencia. Se traza así una línea divisoria, ya que se percibe que los contenidos programáticos no se cumplen de igual forma en las instituciones de los barrios periféricos.

Interesa apreciar en este marco la pluralidad de visiones en torno a lo curricular, y en este sentido la importancia que adquieren los sujetos en el desarrollo de la propuesta, en la que intervienen múltiples factores: sus representaciones sobre el plan, las concepciones sobre los sujetos destinatarios, las condiciones organizacionales en las que desarrolla su labor, la interacción entre

otras figuras educativas del plan (educador, alfabetizador laboral, maestro de taller), así como las trayectorias de vida de los estudiantes que participan de esta política de inclusión.

Una tensión más allá del contexto

Interesa en este último apartado poder dar cuenta de que esta tensión entre *currículum* único y *currículum* contextualizado no solo se manifiesta y se instala cuando hablamos sobre políticas educativas en contextos de pobreza. En este sentido, es interesante visualizar en la actualidad que en otros programas de inclusión que plantean desde su formulación *currículum* flexibles, también se expresan tensiones que es posible analizar en clave de justicia.

En un estudio realizado sobre el Programa de Culminación de Estudios Secundarios (ProCES⁵) en la Intendencia de Montevideo (Borgia, Conde, Lemos y Rodríguez, 2016), que es un programa que se dirige a adultos que por diversos motivos no han finalizado la Educación Media, es posible apreciar diferentes posiciones docentes respecto a lo curricular. Ello teniendo en cuenta que en este programa los grupos de estudio de distintas asignaturas están organizados en dos etapas anuales. Los cursos se desarrollan en etapas cuatrimestrales que comprenden catorce semanas de clase, con un número promedio de tres horas docentes más la instancia de evaluación de cierre de proceso. Finalizada la etapa se habilitan mesas de examen especiales (integradas por docentes del ProCES y otros designados por la inspección de la asignatura correspondiente en caso de ser necesario), para aquellos participantes que cuentan con el aval del docente de la asignatura correspondiente. Atendiendo al diseño del currículo, se establece que el mismo debe ser amplio, abierto y flexible, teniendo en cuenta la adaptación curricular a las características de los estudiantes. Al respecto, es importante tener presente que el ProCES utiliza los programas y regímenes de preiaturas que Secundaria exige en sus cursos regulares, de modo que se torna necesaria la flexibilización curricular en el marco del régimen de cursado cuatrimestral.

De las entrevistas y grupos de discusión realizados a docentes surgen las siguientes posiciones:

- Docentes que visualizan la flexibilización curricular desde un lugar positivo, enmarcándola en un desafío que exige adaptar los contenidos atendiendo a las características de la población con la que trabajan.

“Cuando tuvimos la primera inspección, la primera coordinación con inspección de Filosofía comentábamos eso, el cómo ajustar el programa pero también cómo cambian los objetivos y las generalidades de la evaluación, es distinto a lo que es un curso en Secundaria. Por ese lado se convirtió en un desafío el cómo pensar las clases y sobre todo por las características: personas adultas que toman la decisión de volver a la educación, a veces con mucho tiempo de distancia en que ha dejado de estudiar. En ese sentido había que cambiar un poco la estructura que uno ya tiene o con la formación de preparar una clase de determinada forma o curso anual. (...) Para mí fue muy bueno para abrir la cancha y trabajar de otra forma” (EFF5, comunicación personal⁶).

“La flexibilización curricular es un aporte y además lo trato de conversar con mis compañeros, de intercambiar y argumentar” (EFQ4, comunicación personal).

“Yo he podido adaptarlo muy bien porque me siento cómoda, es un programa que trato de

seleccionar sin sacrificar el contenido del programa oficial, y tratando de jerarquizar lo que me parece que sería más apropiado para adultos, como las dos cosas (...) hoy te puedo decir que los programas no tienen nada que ver tal vez con un programa tradicional pero recogen sí los contenidos que el programa oficial de algún modo sugiere para los cursos de Filosofía de 6° año" (EFF6, comunicación personal)".

En este marco de análisis, destacan la flexibilización curricular como un proceso que promueve la libertad del docente en la toma de decisiones.

"...te da ese tono de desafío del rol docente que hace que uno esté permanentemente jugando con la libertad de cátedra, que en mi caso me parece fundamental, trabajar con libertad de cátedra, yo creo que en ProCES es el lugar en donde más se puede hacer" (EFF6, comunicación personal).

"...en cuanto al programa hay mucha libertad para hacer los programas, hay que adecuar los programas, hay que adecuarlos para el grupo, para ProCES principalmente" (EFH5, comunicación personal).

- Docentes que visualizan ciertas tensiones en la flexibilización curricular, señalando que es poco el tiempo de los cursos e implican un recorte de contenidos que repercute negativamente tanto en el aprendizaje como en la continuidad educativa.

"Catorce clases son pocas, por más que uno adapte el programa lo que pueda, a veces uno no tiene más remedio que sacrificar contenido y ese es un problema para el aprendizaje de ellos" (EFF6, comunicación personal).

"...un poco lo siento, las 14 semanas, pero más que nada por el hecho de que yo siento que estoy habilitando a gente para que haga un 4to. después, entonces un poco siento que se van a pegar contra una pared en el momento que terminen 3ro. en ProCES y quieran venir a un liceo a hacer 4to. (...) creo que los que van a seguir 4to. habría que darles un apoyo extra, como que capaz que hacer una distinción entre bueno, los que quieran seguir no sé, tener una semana más y recuperar un poco, para reforzarlos un poco pero para que no sea frustrante y para que no abandonen en el paso siguiente" (EFM6, comunicación personal).

Este aspecto es importante ya que nos remite a una de las críticas que muchas veces se le realizan a estos programas de inclusión vinculadas a las dificultades de continuidad educativa. De alguna manera se diseñan circuitos diferenciales para ciertos sujetos que muchas veces deben volver a insertarse al formato escolar tradicional que genera desafiliación.

- Posturas docentes que refieren a lo curricular desde un lugar tecnicista, operando el supuesto de que el programa oficial "hay que cumplirlo". En palabras de algunos profesores entrevistados,

"...más allá de que los programas existen y hay que cumplirlos, hay que considerar los pre conceptos que tenemos fijados o no, abordar desde ahí, ir creando cimientos de a poco. También entiendo que hay que cumplir un programa" (EFI5, comunicación personal).

"...los profesores nos ponemos un poco nerviosos cuando tomamos este tipo de programas, porque decimos, "cómo voy a hacer para que un programa pensado para siete u ocho meses de clase lo pueda dar en catorce semanas" (EFB4, comunicación personal).

En estos docentes el programa prescripto se presenta como límite a los efectos de flexibilizar el *curriculum*. Desde el análisis realizado podemos decir que una acción de este tipo no es "justa" ya que se borra la diferencia en pos de trabajar con un programa que en el contexto del formato escolar se entiende que "debe ser cumplido".

Concebidas en su conjunto, las distintas posiciones docentes que hemos presentado dan cuenta del problema

que se plantea cuando existe la necesidad de articular la diferencia con lo común, sin traducir la propuesta curricular en desigualdad u homogeneidad.

A modo de conclusión

El análisis realizado pretendió dar cuenta de la tensión entre focalización y universalización de las políticas de inclusión educativa en Uruguay, y sus implicancias en una de los elementos del formato escolar tradicional: el *currículum*. En este contexto, se puso acento en la importancia que asume el *currículum* tanto en su dimensión de diseño como de desarrollo. Ello desde una perspectiva de justicia que nos convoca a problematizar, por un lado, los contenidos que se recortan y forman parte de una propuesta curricular con carácter público, y por otro lado, las transformaciones que se producen en el terreno de la práctica educativa en la que intervienen los docentes como actores políticos que definen el curso de las reformas en las escuelas. Destacamos así el desarrollo curricular en el marco de un *currículum* prescripto que orienta la práctica pero que al mismo tiempo posee un carácter abierto y flexible que habilita la experiencia vivida por los actores, transformando y recreando lo que se establece en los documentos.

Desde este lugar, y en el marco de esta tensión focal-universal y sus efectos en el *currículum*, pudimos presentar dos ejemplos de propuestas de inclusión educativa (Plan FPB y ProCES-IM) que desde diferente lugar proponen un *currículum* abierto y flexible que debe respetar la especificidad, a la vez que garantizar la transmisión del patrimonio cultural a todos los sujetos. Aquí pudimos apreciar diferentes posturas docentes respecto a estas tensiones: aquellos que trabajan el *currículum* desde la diferencia sin traducirla en desigualdad, destacando positivamente el carácter flexible que amplía el espacio intersticial; aquellos que entienden que este trabajo implica un recorte de contenidos que repercute negativamente en la enseñanza y el aprendizaje; y otros que conciben el *currículum* desde una visión prescriptiva que debe cumplirse en el contexto del formato escolar más allá de toda particularidad de los sujetos e instituciones educativas.

Recuperando el eje de análisis en el marco de la importancia que asume pensar la relación entre *currículum* prescripto y *currículum* real es que resulta significativo recuperar las palabras de Dussel (2006), al expresar que es en esa relación que se juega la posibilidad de una enseñanza que simultáneamente aporte a lo común, a lo que deben aprender todos, y también contribuya a que cada uno recree eso común desde su posición propia y su contexto, sin traducirla en desigualdad.

Es así que la justicia surge como principio orientador de todo diseño y práctica curricular, capaz de articular la *igualdad*, a partir del reconocimiento de la transmisión del patrimonio cultural que a cada sujeto le corresponde por derecho, con la *diferencia*, que implica reconocer el aporte singular de los individuos y las instituciones en esa construcción de lo común. En este sentido, considero pertinente compartir y finalizar con una interrogante de la autora como forma de continuar reflexionando sobre el *currículum* en su doble dimensión: “¿Cómo hacerle lugar a la realidad de cada contexto y de cada institución, sin perder de vista que hay parámetros que deben ser comunes, si queremos plantearnos un horizonte de justicia y un sistema educativo más integrado e igualitario?” (Dussel, 2006: 2). Aquí el desafío para seguir pensando e interviniendo desde el diseño y desarrollo curricular en el marco de políticas educativas cada vez más próximas a la justicia.

Bibliografía

- Balmelli, J., Conde, S. y Melgar, P. (2017), "El Plan de Formación Profesional Básica en el marco de la "inclusión": principales tensiones en el discurso docente", en *Didáskomai. Revista de Investigaciones sobre la Enseñanza*, núm. 8, diciembre 2017, pp. 6-27.
- Bordoli, E. (2009), "Texto curricular y contexto en la gramática escolar. El nuevo currículum y el discurso educativo de los 90", en *Revista Quehacer Educativo*, Vol. 89, febrero 2009, pp. 124-131.
- Bordoli, E. (2016), *Formas escolares y sentidos educativos en Enseñanza Primaria. Análisis del proceso de construcción del Programa Maestros Comunitarios en Uruguay (2005-2010)*, Argentina, FLACSO.
- Bordoli, E. y Martinis, P. (2010), "Relaciones entre educación y pobreza. Continuidades y rupturas del discurso moderno", Serna, M. (coord.) (2010), en *Pobreza y (des)igualdad en Uruguay: una relación en debate*, Montevideo, FCS, pp. 228-240.
- Borgia, F., Conde, S., Lemos, R. y Rodríguez, M. (2016), *Programa de Culminación de Enseñanza Secundaria (ProCES) en la Intendencia de Montevideo*. Inédito.
- CES (2015), *Propuesta de liceos con diversas ofertas educativas*. Disponible en: https://zonalesteades.files.wordpress.com/2015/11/propuesta_2016.pdf (última entrada 15 de mayo de 2018)
- Connell, R. (2009), *La justicia curricular* (en línea). Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf> (última entrada 15 de mayo de 2018)
- De Alba, A. (1998), *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Derrida, J. (1999). Sobre la hospitalidad (en línea). Disponible en: <https://redaprenderycambiar.com.ar/derrida/textos/hospitalidad.htm> (última entrada 15 de junio de 2018).
- Derrida, J. y Dufourmantelle, A. (2000). *La hospitalidad*, Segoviano, M (trad.), Buenos Aires, De la Flor.
- Derrida J. y Roudinesco (2003), *Y mañana, qué...*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- De Sousa Santos, B. (2009), *Una epistemología del Sur*, México, Siglo XXI.
- Dubet, F. (2011), *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Dussel, I. (2004), *La escuela y la diversidad: un debate necesario* (en línea). Disponible en: <http://www.aulavirtual-exactas.dyndns.org/claroline/backends/download.php?url=L3RvZGFWSUFfMThfRHVzc2VsX0xhX2VzY3VlbGEucGRm&cidReset=true&cidReq=REDINE> (última entrada 10 de mayo de 2018)
- Dussel, I. (2006), *El currículum: aproximaciones para definir qué debe enseñar la escuela hoy*, versión preliminar (manuscrito no publicado), Mimeo, Buenos Aires, FLACSO.
- Dussel, I. (2014), "¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad", en *Revista Nuevas Perspectivas sobre el Currículum Escolar*, vol. 22, núm. 24, abril 2014, pp. 1-26.
- Fernández, T. (2010), *El peso del origen institucional: una hipótesis sobre las políticas de inclusión en la educación media de Uruguay (2005-2009)*. Disponible en: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/rucp/v19n1/v19n1a06.pdf> (última entrada 16 de junio de 2018)
- Frigerio, G. (1991), "Currículum: norma, intersticios, transposición y textos", en Frigerio, G. (comp.), *Normas, teorías y críticas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Frigerio, G. (2000), *¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?*, Chile, UNESCO.
- Goodson, I. (2007), "Currículo, narrativa y el futuro social", en *Revista Brasileira de educação*, vol.12, núm. 35, mayo/agosto 2007, pp. 241-252.
- Mancebo, M. y Goyeneche, G. (2010). *Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica*, Ponencia presentada en las IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, Montevideo, FCS.
- MIDES (2007). *Plan de Equidad. Presidencia de la República Oriental del Uruguay*. Disponible en: http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/913/1/plan_equidad_def.pdf (última entrada 15 de mayo de 2018)

- Plá, S. (2015), Conferencia inaugural *La formación del pensamiento histórico*, UNAM (Méjico), en el marco de las XII Jornadas Internacionales de Investigación de las Ciencias Sociales (en línea). Disponible en: <http://servis.uab.cat/canalce/content/la-formaci%C3%B3n-del-pensamiento-hist%C3%B3rico-sebasti%C3%A1n-pl%C3%A1> (última entrada 12 de mayo de 2018)
- Plá, S. (2016), *Currículo, historia y justicia social. Estudio comparativo en América Latina* (en línea). Disponible en: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/4073/3466> (última entrada 10 de mayo de 2018)
- Puiggrós, A. (1990), *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna.
- Tadeu da Silva, T. (1999), *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*, Belo Horizonte, Autêntica Editorial.
- Tenti Fanfani, E. (2009), "Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión", en *Revista de la Bolsa de Comercio de Rosario*, Año XCIX, núm. 1507, Abril 2009, pp. 44-49.
- Terigi, F. (coord.) (2009), *Segmentación urbana y educación en América latina. El reto de la inclusión escolar*, Madrid, OEI.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001), *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México, FCE.
- Yarzabal, L. (2010), "Fundamentos teóricos de las políticas implementadas en el quinquenio", en *Una transformación en marcha*, Montevideo, ANEP-CODICEN.

Notas

- 1 En Uruguay la Educación Media comprende dos niveles: el nivel de educación media básica, que abarca el ciclo inmediato posterior a la educación primaria; y el nivel de educación media superior, que abarca hasta tres años posteriores a la educación media básica.
- 2 El *currículum* organiza un cerco cognitivo "en la medida en que implica una forma de regular e imponer un determinado recorte de saberes y un determinado reparto del conocimiento dentro del sistema educativo, así como una forma de establecer un sistema de pensamiento" (Frigerio, 1991: 23).
- 3 El FPB fue laborado por el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) en el año 2007. Constituye una de las propuestas representativas de la política de inclusión educativa.
- 4 Con respecto al código de citación de las entrevistas realizadas, se utiliza la letra D (Directores), P (Profesores) y M (Maestros de Taller). Cada uno de ellos seguidos de un número correlativo.
- 5 El ProCES constituye uno de los programas de inclusión educativa, inscribiéndose específicamente en el conjunto de los denominados "Programas Educativos Especiales" (PEE), actualmente denominados "Programas de Exploración Pedagógica" que surgen en el contexto de las líneas de políticas educativas nacionales desarrolladas inicialmente en el quinquenio 2005-2010. En la actualidad se desarrolla en diversas instituciones públicas y privadas, habiendo comenzado en la Intendencia de Montevideo en el año 2007.
- 6 Con respecto al código de citación de las entrevistas realizadas, se utiliza la letra E (Entrevistado/a), F o M (femenino/masculino), año del curso e inicial de la asignatura (Filosofía, Química, Historia, Matemática, Física y Biología).



Stefanía Conde es magíster en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación, Licenciada en Ciencias de la Educación, e Integrante de la línea de investigación "Políticas educativas, currículum y enseñanza", Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay. Posgraduada en *Curriculum* y Prácticas Escolares en Contexto, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina. Docente de Educación Cívica-Derecho y Sociología, Instituto de Profesores Artigas. E-mail: stefa07_87@hotmail.com

Las fuerzas del cambio, con creces

GUILLERMINA TIRAMONTI*

Si hay un nudo problemático en el campo de la gestión de los sistemas educativos es el de cómo hacer que la escuela cambie. En los últimos años se han ensayado multiplicidad de estrategias y la bibliografía nos aporta un buen conjunto de tecnologías de cambio sin que ninguna garantice el éxito.

Entre los autores más consultados últimamente está Michael Fullan que es un sociólogo canadiense con destacada experiencia en la reforma educativa de su país, tanto a nivel nacional como distrital.

Las fuerzas del cambio, con creces, que es el texto que comentamos aquí, es el tercer volumen de la trilogía sobre la teoría del caos. Mientras que el objetivo de los dos primeros libros era comprender la complejidad real de la puesta en práctica de la reforma educativa, este tercero nos proporciona una serie de nuevas lecciones para el cambio complejo, la importancia del propósito moral y la reforma en tres niveles: la escuela, el distrito y el Estado.

En cuanto a las lecciones para el cambio complejo, nos recuerda los conceptos esenciales de la teoría de la complejidad que dan sustento a ocho directrices para gestionar las fuerzas del cambio. Los conceptos esenciales a la complejidad son:

- La no linealidad: no se puede esperar que las reformas se desarrollen tal como se han planeado.
- La imprevisibilidad, necesariamente se producirán sorpresas debido a las dinámicas de las fuerzas interactivas.
- Interacción o correlación que son claves para avanzar hacia el orden.
- Autocatálisis: ocurre cuando los sistemas interactúan y se influyen mutuamente para la generación de un nuevo orden.
- Borde del orden: cuando los sistemas evitan el exceso de orden y lo contrario la falta de orden.
- Factores de atracción social que son los motivadores sociales.
- Efecto mariposa: refiere a la ampliación desproporcionada de efectos.
- Sistema adaptable o complejo: formado por un grado elevado de interacción interna y externa de modo que se produce un aprendizaje continuo.

Recibido el 20 de abril de 2019 | Aceptado el 5 de mayo de 2019

Reseñas Libros



Fullan, Michael

Las fuerzas del cambio, con creces, Madrid, Akal, 2007, 128 pp.

143

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS

Según el autor, el énfasis que se ha puesto en los últimos veinte años en la prescripción informada ha sido perjudicial para la motivación intrínseca de los profesores. Fullan se asienta en los estudios de Dan Lortis para valorar las “recompensas psíquicas” como la principal fuente de satisfacción de los profesores. Desde esta perspectiva plantea que los políticos deben encontrar la forma de introducir esta fuente de motivación en los programas que proponen nuevos horizontes. *“Se ganará mucho si se pone énfasis en el propósito moral de los profesores para cambiar algo en la vida de los estudiantes”* (2007: 21)

De modo que la información no es suficiente para impulsar el cambio, es necesario encontrar una motivación moral y este propósito moral se conforma de una “pluralidad motivacional” en los que intervienen tanto deseos egoístas como altruistas.

El propósito moral debe ser entendido como aportar algún cambio positivo a la vida de los alumnos. Se necesita pasión y un propósito de orden superior para hacer el esfuerzo del cambio.

Las lecciones para el cambio son ocho y algunas de ellas dan justo en el blanco y derriban las suposiciones del sentido común respecto de cómo radicar las transformaciones.

La primera de las ocho lecciones nos dice que debemos renunciar a la idea de que el ritmo del cambio disminuirá. No es el ritmo del cambio lo que debe disminuir sino la mala alineación, la incoherencia de las reformas.

La segunda lección estipula que todos somos responsables de crear coherencia. La responsabilidad del político es triple: comenzar alineando las políticas en el centro (tales como el currículo, la evaluación, el aprendizaje de los profesores), hablar sin cesar con los educadores sobre la propuesta, prestar oídos a todas preocupaciones, esforzarse por la mayor claridad y dejar claro que la responsabilidad es de todos.

La tercera lección sostiene la necesidad de cambiar los contextos que no es otra cosa que crear condiciones favorables. Por ejemplo, desarrollar políticas que fomenten las redes de aprendizaje.

La cuarta lección trata de la claridad prematura. Tanto por razones sustanciales como tácticas, no conviene tener un exceso de claridad inicial. Existen demasiadas incógnitas para que se puedan predeterminar soluciones complejas. Es necesario que los líderes sean claros e inspiradores respecto de los objetivos, pero dejar que quienes aplican aporten ideas y se impliquen en el proceso. Para el cambio complejo, de lo que se trata es de encontrar la claridad, más que llevarla a la práctica.

La lección quinta es sobre la importancia de la transparencia por lo cual es necesario dar a conocer los datos del rendimiento de los alumnos que deben estar disponibles para los docentes y para el público.

La lección sexta implica usar estrategias de reforma en gran escala pero al mismo tiempo no caer en la trampa de la alienación de los profesores. Forma parte de este objetivo ayudar a desarrollar la capacidad de los educadores locales para ir más allá de la reforma centralista. Hay que darse cuenta y plantear que la capacidad y la apropiación por parte de los educadores locales es lo único que cuenta a largo y mediano plazo.

La lección séptima ayuda a orientar el talón de Aquiles de las reformas dirigidas desde el centro. El objetivo es convertir el escepticismo del profesorado y del director en compromiso y sentido de propiedad. Articular y utilizar las fuerzas de atracción social

del propósito moral, las relaciones de calidad y el conocimiento de calidad esencial para lograr la conversión.

Por último, en la lección ocho, el autor nos dice que cuando nos centramos en el desarrollo del liderazgo como elemento clave no hay atajos posibles. No basta con unos cuantos líderes buenos. Algunos pueden ser más perjudiciales que beneficiosos si inhiben el desarrollo de otros. Es necesario centrarse en las condiciones y los procesos de sucesión de líderes como en su preparación y apoyo a los nuevos.

Fullan insiste en que la teoría de la complejidad es sistémica, es decir, que las ocho lecciones funcionan en interacción y proporcionan contrastes y equilibrios. Dicho de otro modo, si se aplica alguna de las lecciones aisladamente al final se cometerán errores: en cambio si se aplican las ocho combinadas, los errores que se cometan serán ineludiblemente corregidos, gracias a la garantía que ofrece el propio proceso.

El argumento de los tres niveles

El argumento de los tres niveles establece que la transformación del sistema educativo exige cambios (nuevas capacidades) en los tres niveles y en la relación entre estos, siendo dichos niveles la escuela, el distrito y el Estado. Se necesita una interrelación intensa en el seno de las escuelas, entre las escuelas de un mismo distrito, entre los distritos y entre estos y el Estado.

Esto equivale a poner en práctica los principios de la teoría de la complejidad de correlación y autocatalisis. La correlación ocurre cuando los individuos intensifican la interacción entre ellos y ejercen una mayor influencia mutua, creando nuevos modelos convergentes; la autocatalisis se da cuando el comportamiento de un sistema estimula ciertos comportamientos en otro sistema que a su vez estimula a otro, y así sucesivamente, volviendo finalmente a incentivar al sistema original, con lo cual se refuerza un ciclo de desarrollo y aprendizaje.

Esto significa que, si se consigue una interacción intensa y adecuada entre los profesores de una misma escuela, se logran nuevas correlaciones, es decir, nuevos comportamientos. El resultado será una disminución en las diferencias en los docentes entre unas aulas y otras. De modo similar, si una escuela interactúa sobre una cierta base con otras escuelas, o las escuelas con un distrito, o estos entre sí y con el Estado, estos sistemas ejercerán una influencia mutua. Anteriormente, el autor ha señalado que la interacción es una condición necesaria para la reforma y que el contenido de la interacción debe estar continuamente sujeto a la disciplina de las nuevas ideas y del propósito moral.

El argumento de los tres niveles establece que no se puede lograr la transformación en solitario. Tampoco es conveniente esperar a que los otros niveles se organicen, sino que es más saludable que los ayudemos e incentivemos a ponerse en marcha. Cada nivel tiene dos responsabilidades: trabajar duro para aumentar la interacción dentro de su nivel y trabajar con ahínco para aumentar los intercambios con los otros niveles.

Según Fullan lo que necesitamos es un paquete de políticas informadas y de políticos que piensen desde la complejidad y que estén dispuestos a comprometerse con las duras dinámicas interactivas, para poner en práctica la dirección de estas políticas de una

forma insistente. Esto comportará un compromiso cada vez mayor de los educadores y de todos los estamentos del Estado, la escuela y el público en general.

El texto de Fullan nos ofrece una teoría genérica de la educación pensada sobre la base de los principios de las teorías de la complejidad que requiere la confluencia del esfuerzo conjunto de los diferentes niveles y actores del sistema educativo y la comunidad. Un propósito que suele ser difícil de lograr en nuestra geografía, pero dadas las experiencias negativas que acumulamos en términos de concretar cambios deberíamos rectificar el rumbo, abandonar las estrategias centradas en distinguir los logros partidarios o de determinados líderes y optar por la interacción y cooperación entre los diferentes, ya sean niveles del Estado, roles, partidos o actores.



Guillermina Tiramonti es especialista en Políticas Educativas. Investigadora del Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, Área de Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina. Email: tiramonti@flacso.org.ar

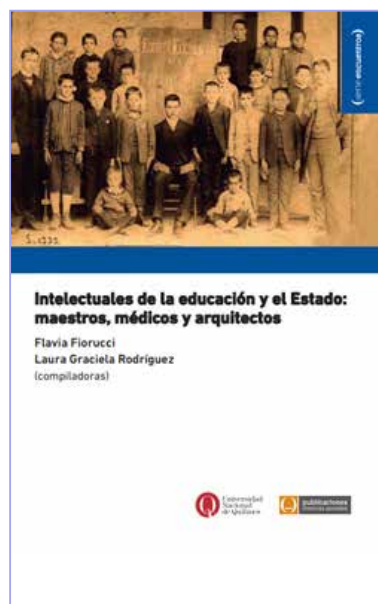
Intelectuales de la educación y el Estado: maestros, médicos y arquitectos

MARIANO EMMANUEL STEFANELLI*

Intelectuales de la educación y el Estado: maestros, médicos y arquitectos tiene su origen en las Jornadas "Intelectuales de la educación y el Estado" realizadas en el año 2015 en el Centro de Historia Intelectual de la Universidad Nacional de Quilmes (Bernal, Buenos Aires). Este encuentro ofició como un espacio de discusión e intercambio fecundo para analizar diversas biografías de intelectuales de la educación ubicados en diferentes períodos y espacios geográficos. El libro que aquí se reseña es un trabajo de compilación coordinado por las docentes e investigadoras Flavia Fiorucci y Laura Graciela Rodríguez. Esta obra reúne siete artículos que tienen por objetivo analizar cómo la educación fue un terreno que congregó un amplio repertorio de saberes del que participaron e intervinieron diversos intelectuales con trayectorias y profesiones diferentes. En este sentido se focaliza en la configuración histórica de los procesos educativos en la Argentina poniendo en tensión diferentes perspectivas y áreas disciplinarias, relacionando categorías inscriptas en la historia intelectual con nociones políticas pedagógicas y, a su vez, con el campo de la historia de la educación.

El enfoque escogido en estos trabajos introduce en la agenda de investigación de la historia intelectual una perspectiva basada en la reconstrucción de las experiencias de intelectuales que generalmente se encuentran postergados en el estudio de la Historia de la Educación. Se trata de una perspectiva "que aspira a ampliar el rango de figuras asociadas a la categoría de intelectual", introduciendo una comprensión teórico-metodológica que articula una doble dimensión de análisis: geográfica y sociológica. La primera responde al hecho de incorporar de manera sistemática el estudio de fenómenos culturales al interior del país. En tanto la dimensión sociológica implica extender la noción de intelectual a figuras que la historia intelectual usualmente ha marginado.

En cada capítulo se explora la trayectoria de distintos tipos de intelectuales (maestros, médicos y arquitectos) que se desarrollaron en diferentes funciones y niveles dentro del campo educativo. El ámbito de actuación de estos profesionales recorre espacios geográficos variados (las actuales provincias de Buenos Aires, Formosa, Entre Ríos, Córdoba, Santa Fe, Santiago del Estero, Mendoza y Chubut), al tiempo



Fiorucci, Flavia y Rodríguez, Laura Graciela (comps.)

Intelectuales de la educación y el Estado: maestros, médicos y arquitectos, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, 2018, 269 pp.

Recibido el 2 de mayo de 2019 | Aceptado el 10 de mayo de 2019

que se sitúan temporalmente en un período que se extiende desde la etapa posindependentista hasta mediados del siglo XX.

La estructura del libro se organiza en dos apartados: “Maestros y maestras en tiempos cambiantes” e “Intelectuales expertos: médicos y arquitectos”. En el primero se incluyen las producciones de José Bustamante Vismara, Laura Graciela Rodríguez, Flavia Fiorucci y Paula Caldo. En tanto la segunda parte contiene las investigaciones de Adrián Cammarota, Karina Ramacciotti y Daniela Cattaneo.

En el primer capítulo José Bustamante Vismara se centra en el análisis de un conjunto de maestros y preceptores abocados a la enseñanza elemental entre los años 1820 y 1840. Desde los modos en que se reglamentaron las designaciones de los maestros idóneos para impartir la enseñanza hasta la forma en que acreditaron sus saberes y los requisitos con que debían contar para ejercer la docencia. Todas estas particularidades, anteriores al proceso de profesionalización del oficio docente, representan un sugestivo acercamiento a la labor del maestro en “tiempos de caudillos”.

El segundo capítulo, a cargo de Laura Graciela Rodríguez, se focaliza en la reconstrucción de la biografía de Juan Francisco Jáuregui (1870-1960). La autora recorre sus primeros pasos en la docencia, los diversos espacios por los que transitó en el ámbito educativo y su vínculo con el poder político. El análisis aquí propuesto se anima al desafío de incursionar por las ambigüedades de su trayectoria profesional, reconstruyendo su experiencia vital y la complejidad de sus ideas pedagógicas eclécticas.

En el tercer capítulo Flavia Fiorucci reconstruye la historia de cuatro maestros que se desempeñaron como docentes en escuelas rurales en la primera mitad del siglo XX. Con suma precisión la autora entrelaza y tensiona dichas historias, volviendo sobre las recurrencias y tópicos comunes presente en sus biografías para poner en diálogo las implicancias que generó la experiencia de la docencia rural en los procesos de subjetivación de estos maestros.

En el cuarto capítulo Paula Caldo ofrece un análisis que entrelaza el recorrido biográfico de dos maestras argentinas en la primera mitad del siglo XX: Hermina Brumana (1897-1954) y Olga Cossetini (1898-1987). En esta investigación la autora indaga, a través de un ejercicio comparativo/descriptivo, las experiencias pedagógicas de estas mujeres recreando puntos de contacto y precisando diferencias entre sus trayectorias profesionales.

El quinto capítulo, a cargo de Adrián Cammarota, expone un análisis que tiene como objetivo central abordar “*el proceso de medicalización del sistema educativo argentino en las primeras décadas del siglo XX*”. Haciendo foco en las gestiones gubernamentales de los doctores Enrique Olivieri y Carlos Cometto, el autor nos muestra cómo estas figuras introdujeron en espacio educativo una serie de conocimientos, prácticas e instrumentos provenientes del campo de la medicina con motivo de incidir en el mejoramiento de la salud escolar.

Karina Ramacciotti en el sexto capítulo nos presenta un recorrido por la trayectoria de la médica Telma Reca (1904-1979), atendiendo a su proyección en el campo académico y en el Estado. La autora pretende explorar cómo las investigaciones de Reca sobre la criminalidad se entrelazaron e influyeron en su gestión como funcionaria estatal al frente de la Dirección de Maternidad e Infancia. En su paso por el estado sus ideas se materializa-

ron en el diseño de políticas públicas implementando medidas que buscaron mitigar los problemas sociales del abandono, la anormalidad y la delincuencia juvenil.

En el último capítulo Daniela Cattaneo se focaliza en la trayectoria de los arquitectos Manuel y Arturo Civit recuperando la incidencia que tuvieron en los procesos políticos y sociales en la década de 1930 en la provincia de Mendoza. En esta investigación, la autora nos acerca un fructífero análisis que articula arquitectura y espacio escolar con las exigencias de la pedagogía moderna y la impronta del ideario higienista.

Así, *Intelectuales de la educación y el Estado: maestros, médicos y arquitectos* nos ofrece el análisis de numerosos y heterogéneos recorridos biográficos, itinerarios y trayectorias de distintos tipos de intelectuales que participaron en la conformación del campo educativo argentino. Los diversos artículos presentados brindan claves para comprender dos cuestiones nodales. En primer lugar, cómo la educación ha sido una práctica social a través de la cual la acción estatal procuró, casi de forma omnímoda, profundizar su intervención para luego definir progresivamente los marcos de referencia institucionales y el diseño de políticas educativas. En segundo lugar, la posibilidad de observar y conocer una multiplicidad de experiencias y propuestas pedagógicas que disputaron los sentidos del campo educativo y resistieron al discurso hegemónico de la instrucción pública. En virtud de ello, esta obra asume el desafío de reconstruir otras experiencias, inaugurando nuevas voces y relatos alternativos que reverberan la trama histórica de un pasado que se reinventa incesantemente. Al mismo tiempo, nos recuerda la importancia de analizar la configuración de los procesos educativos desde una perspectiva analítica que recupere los discursos y prácticas pedagógicas subalternas como condición de posibilidad para la emergencia de nuevos relatos acerca del conocimiento histórico.

En sintonía con las tendencias actuales de la historiografía educativa latinoamericana (Arata y Southwell, 2014: 9) el nutrido conjunto de reflexiones que se despliegan en este libro encierra un valioso intento por reescribir el acontecer educativo en su devenir histórico. La incorporación de múltiples campos de interés y renovadas líneas de indagación ponen en evidencia la importancia de construir nuevas miradas en la historia de la educación nacional. Este movimiento puede interpretarse como la búsqueda por configurar otras instancias de aproximación al estudio de los fenómenos educativos, generando pliegues y fisuras en el relato totalizador de la historiografía tradicional para componer renovados enfoques teórico-metodológicos que aborden los procesos educativos desde una perspectiva regional y local.

En esa misma dirección, los trabajos aquí reseñados ven asomar, al decir de Arata y Ayuso, la producción de *“una nueva generación de historiadores de la educación”* (2015: 14) y la conformación de una comunidad de intelectuales que emprenden el desafío de reflexionar acerca del conocimiento del pasado educativo, forjando espacios para discutir, polemizar e inquirir en otras temporalidades y espacialidades que resquebrajan el sincretismo base de toda historización clásica. Se abre camino así a una versión de la historia de la educación que multiplica sus ángulos y abandona paulatinamente concepciones cronológicas lineales e inalterables para avanzar en el reconocimiento del papel que desempeñaron las prácticas e ideas pedagógicas de sujetos que han sido marginados de las investigaciones académicas.

Hasta aquí, la propuesta del libro basada en la reconstrucción de las experiencias de intelectuales de la educación y el Estado logra convertirse en un aporte original y novedoso para el conocimiento historiográfico educativo. La perspectiva analítica de este trabajo

constituye un punto de referencia para avanzar en la profundización de nuevos entrecruzamientos e imbricaciones entre los avatares de la historia nacional y las dinámicas específicas de las experiencias regionales. Sin lugar a dudas, el lector podrá encontrar en este libro un valioso aporte para continuar pensando en términos prospectivos y plurales los procesos político-pedagógicos de la historia de la educación.

Bibliografía

- Arata, N. y Ayuso, M. (2015), "Prólogo Tiempo transcurrido" en Arata, N y Ayuso, M. (eds.), *SAHE/20 La formación de una comunidad intelectual*, Buenos Aires, SAHE.
- Arata, N. y Southwell, M. (comps.) (2014), *Ideas en la educación latinoamericana*, Buenos Aires, UNIPE.



Mariano Manuel Steffanelli es profesor en Ciencias de la Educación, cursa la Especialización "Cultura Letrada en Argentina" y es investigador graduado en el Área de Historia de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad del Comahue. E-mail: emanuelstefanelli@gmail.com

El Programa de Transformación de la Formación Docente en la historia educativa reciente de Argentina

RAÚL PIAZZENTINO*

En el trabajo de tesis doctoral se realiza una lectura del Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD o Programa) en lo referido al Profesorado de Enseñanza Básica, en las condiciones de posibilidad de la Transformación Educativa desarrollada por el Ministerio de Educación (ME) de Argentina en la primera mitad de los años noventa. El Programa produjo y fijó precariamente una serie de significados conceptuales, curriculares, organizacionales e institucionales sobre la formación y las modalidades de articulación, a partir de un estado de situación crítico de la formación y la práctica docente construido al interior de la superficie discursiva de la transformación educativa.

El Programa, siguiendo a Laclau (1993), constituye una totalidad significativa productora de significados con relación a la formación de docentes. Estos significados se relacionan a unos usos que, en los términos del último Wittgenstein (1999), entrelazan acciones y lenguaje comprensibles en unas condiciones de posibilidad, como productos de prácticas articuladoras (Laclau y Mouffe, 1987) en las que intervienen distintas posiciones, y afirmados diferencialmente ante una exterioridad sedimentada en el campo discursivo de la formación de docentes en las últimas décadas del siglo XX en Argentina.

El objeto de estudio, recortado en torno a los significados usados en el PTFD con relación a la formación de docentes de enseñanza básica, resulta de un entramado teórico-metodológico en el que, siguiendo el esquema planteado por Buenfil Burgos (2012), se articulan tres ámbitos. Por una parte, una dimensión teórico-conceptual que integra algunas aportaciones del análisis político de discurso a partir de los trabajos de la autora mencionada (1992) y Cruz Pineda (2008), en la línea de la teoría del discurso de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (1987), y del análisis en producción de Eliseo Verón (2004). Comprende, además, un referente empírico conformado por un *corpus* de fuentes documentales y normativas, correspondientes a las esferas nacional y federal y, finalmente, articula unos interrogantes de investigación orientados a la identificación y comprensión de los significados.

Recibido el 10 de mayo de 2019 | Aceptado el 18 de mayo de 2019

Reseñas Tesis

Tesis de Doctorado en Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, Facultad de Ciencias de la Educación, Argentina

Autor: Raúl Piazzentino

Director: Dr. Mario Sebastián Román (UNER)

Miembros del jurado:

Dra. María Laura Méndez (UNER)
Dra. Silvia Morelli (UNR) Dr.
Leandro Drivet (UNL)

Fecha defensa: 6 de diciembre de 2017

151

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS

Desde este esquema analítico y metodológico se analizan los textos de documentos y marcos normativos, reconstruyendo los procesos de su generación, focalizando en las marcas presentes en las superficies textuales en tanto remiten, por un lado, a operaciones discursivas de las condiciones de posibilidad y, por otro, a textos inscriptos en configuraciones discursivas (Ruiz Muñoz, 2005: 23) para la formación de docentes en Argentina de las décadas precedentes.

Entre los sentidos identificados en la superficie del PTFD se destaca, en primer término, la formación continua de los docentes, significando con ello un proceso que comprende las instancias de la formación inicial o de grado, en servicio, el perfeccionamiento, la actualización y el reciclaje. Esta opción se asienta en una caracterización particular del trabajo docente asumido como problemático, complejo y atravesado por los cambios derivados del avance científico y tecnológico acelerado.

Por otra parte, el *continuum* de la formación constituye una afirmación diferencial que incorpora aportes de estudios contemporáneos al Programa sobre el pensamiento y la intervención práctica del docente, procurando excluir sentidos construidos en la historia político-educativa reciente en Argentina, en los que dominó una preparación técnico-profesional centrada en la formación inicial.

El sentido *continuum* se comprende, además, a partir de un estado deficitario construido desde la transformación educativa acerca de la formación y la práctica docente, y en cuyas superficies textuales se evidencian marcas de operaciones discursivas que remiten a las conclusiones con consenso unánime del II Congreso Pedagógico Nacional. Entre ellas, cabe señalar en primer lugar, la superación de la tendencia a entender la formación inicial como instancia que puede suturar el repertorio de los saberes necesarios para la docencia y, en segundo término, el carácter remedial de la formación posterior, estrictamente individual y, consecuentemente, productora de una fragmentación en circuitos.

En cuanto a las implicancias en la configuración organizacional y el funcionamiento de las instituciones formadoras, el significado *continuum* en la formación articuló la preparación inicial con las instancias formativas restantes al interior del Instituto de Formación Docente Continua, cuya nueva identidad se articula a partir de la vinculación necesaria con los problemas de la realidad educativa y el mejoramiento de la práctica de los docentes en los distintos niveles de escolaridad. Esta opción comienza a dejar fuera configuraciones institucionales como el Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente que venía funcionando desde fines de la década de 1980 y, posteriormente, en el transcurso de 1992 y 1993, el Centro Nacional de Capacitación y Actualización Docente.

Un segundo significado identificado en la superficie del PTFD, articula la práctica como eje en la formación de los docentes, diferenciada en dos sentidos, por un lado, como “realidad educativa actual” en estado crítico, de acuerdo con la transformación educativa, y en tanto objeto de conocimiento, análisis y comprensión desde un conjunto de saberes generales adquiridos en la formación inicial. Por otro lado, el sentido de “tarea docente” para el desempeño en un nivel de escolaridad del sistema, consistente en una capacitación recortada en torno al diseño, desarrollo, evaluación y ajuste de estrategias de intervención en la enseñanza, y un manejo experto de los contenidos escolares y de los procesos de apropiación de los mismos por parte de los alumnos.

Un tercer rasgo significativo identificado en la superficie del Programa se vincula a la formación de docentes como resultante de una política curricular. Esta opción, que suscribe

explícitamente a una concepción de currículo como producto de una toma de decisiones política y técnica, es posibilitada, en parte, por la incorporación de elementos provenientes de corrientes críticas en el campo curricular a finales de los años ochenta (Feeney, 2014), excluyendo opciones conceptuales de corte tecnocrático que caracterizaron hegemónicamente las últimas décadas del siglo XX en Argentina. Un último aspecto de este significado lo constituye la producción de modalidades discursivas documentales en el PTFD, desplazando los textos exclusivamente normativos que caracterizaron los planes anteriores para la formación de docentes.

Otro sentido que identifica la configuración discursiva del PTFD está constituido por lo que Buenfil Burgos (1992) denomina “modelo de identificación”; es decir, un conjunto de operaciones de interpelación encaradas por el ME mediante las cuales interviene, simultáneamente, desconcentrando y centralizando las decisiones y acciones. En este esquema, asimismo, el Equipo Técnico del Programa, en el ámbito de la Dirección Nacional de Enseñanza Superior, inscribe su actuación en un enfoque situacional y estratégico, siguiendo una tendencia hegemónica del planeamiento que, desde la década de los ochenta, domina dicho campo en la línea de los desarrollos de Matus.

Desde este modelo de identificación se desplegó una sucesión de operaciones de interpelación que se concretaron, por un lado, en encuentros en distintos puntos del país desde una estrategia descentralizadora, configurando regiones en el territorio nacional con centros operativos y, por otro lado, se generaron las condiciones para la constitución de las posiciones discursivas como el docente representante, el coordinador regional, expertos y especialistas. De este modo, se multiplicaron instancias, dispositivos y posiciones de modo de asegurar la instalación del Programa.

Los significados articulados en la superficie discursiva del Programa en la primera mitad de los años noventa del siglo XX, constituyen fijaciones parciales de sentido que han constituido puntos discursivos privilegiados para las configuraciones discursivas durante décadas posteriores en la formación de docentes a nivel jurisdiccional y nacional.

Bibliografía

- HBuenfil Burgos, R., (1992), *Análisis de Discurso y educación*, México, Departamento de Investigaciones Educativas – Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Buenfil Burgos, R., (2012), “La teoría frente a las preguntas y el referente empírico en la investigación”, en Jiménez, M. A. (coord.), *Investigación educativa: Huellas metodológicas*, México, Juan Pablo Editor – Seminario de Análisis de Discurso Educativo, pp. 51-71.
- Cruz Pineda, O. y Echavarría Canto, L., (coords.) (2008), *Investigación social: Herramientas teóricas y análisis político de discurso*, México, Juan Pablos Editor / Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación (PAPDI).
- Feeney, S., (2014), “Los estudios del curriculum en Argentina: particularidades de una disputa académica” en Díaz Barriga, A. y García Garduño, J. (coords.), *Desarrollo del curriculum en América Latina. Experiencia de diez países*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1987), *Hegemonía y estrategia socialista: Hacia una radicalización de la democracia*, Madrid, Siglo XXI.
- Laclau, E. (1993), “Discurso” en Goodin, R. y Pettit, Ph. (ed.) *The Blackwell companion to Contemporary Po-*

litical Thought, (Daniel G. Saur, trad., Nidia Buenfil Burgos, revision), The Australian National University, Philosophy Program.

- Piazzentino, R. (2017), *El Programa de Transformación de la Formación Docente en la historia reciente de la educación en Argentina (1990-1995): Una lectura desde el Análisis Político de Discurso* (tesis doctoral no publicada), Paraná, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Ruiz Muñoz, M., (2005), *Imbricación de lo político y lo pedagógico en los procesos de educación de adultos: dos estudios en caso*, (3ra. ed.), México, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- Verón, E., (2004), *Fragmentos de un tejido*, Buenos Aires, Gedisa Editorial.
- Wittgenstein, L., (1999), *Investigaciones filosóficas*, España, Altaya.

Notas

- ¹ Cabe destacar el proceso de Transferencia de las instituciones de formación docente del ámbito nacional a las jurisdicciones del país a partir del año 1993, lo cual implicó un redireccionamiento del Programa.



Raúl Piazzentino es doctor en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos; Especialista en Investigación Educativa, Universidad Nacional del Comahue; Profesor en Filosofía, Profesor en Ciencias de la Educación y Profesor para la Enseñanza Primaria. E-mail: rpiazzentino@hotmail.com

Distinción social y elitización: prácticas sociales, sociabilidad y estilos de vida de estudiantes de la Universidad de San Andrés

LUCILA MARÍA TERESA DALLAGLIO*

El objeto de estudio de esta tesis doctoral se enmarca en la intersección de dos campos de las ciencias sociales: la sociología de la distinción social y la antropología cultural en el ámbito educativo. Después de la crisis del 2001, surgió la necesidad de realizar una serie de estudios que analizaran las prácticas de los sectores dominantes. Desde el campo de la educación, los altos niveles de desigualdad trajeron nuevos análisis de la educación de los grupos más privilegiados de la sociedad, su desarrollo y su constitución, así como las transformaciones del último cuarto del siglo XX.

Esta investigación se centra en el sistema universitario argentino, que comenzó a presentar cambios a partir de la creación de nuevas universidades privadas durante la década del noventa, en particular, aquellas que, con características distintivas, basadas en el modelo anglosajón, generaron una mayor heterogeneidad en su propuesta. Dentro de este panorama, se eligió estudiar la Universidad de San Andrés (UdeSA) debido tanto a la singularidad de su *Propuesta Educativa* como a su política de becas sostenida por la filantropía de los donantes. Esta tesis constituye un aporte a los estudios de educación superior de universidades privadas, ya que es un campo poco explorado y analizado en la Argentina.

La pregunta de investigación que guió el trabajo radicó en comprender cómo es la sociabilidad de los estudiantes de esta universidad y cuáles son sus prácticas de distinción social al interior del campus universitario. Según la bibliografía académica existente, se sostiene que el cierre social conlleva homogeneidad y en esta tesis se encontró que el cierre social no siempre se articula con homogeneidad social. Entre los objetivos, se procuró indagar en las diferencias que se manifiestan en las prácticas de distinción y en la sociabilidad entre aquellos estudiantes que pagan la cuota completa y aquellos que cuentan con becas o algún tipo de asistencia financiera por sus méritos. En este sentido, se busca comprender de qué modo se conjugan el mérito, el talento y la necesidad constante de demostrar un buen desempeño académico por parte de quienes reciben beca.

En cuanto a los aspectos metodológicos, la inmersión en el campo fue desde comienzos de 2012 hasta principios de 2017. Con un abordaje

Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de General Sarmiento – Instituto de Desarrollo Económico y Social, Argentina

Autora: Lucila María Teresa Dallaglio

Directora: Alicia Méndez (Universidad de Buenos Aires)

Co-director: Sergio Eduardo Visacovsky (CIS – CONICET – IDES)

Miembros del Jurado:

Dra. Victoria Gessaghi (Universidad de Buenos Aires – Instituto de Ciencias Antropológicas FFyL)

Dr. Rafael Blanco (Universidad de Buenos Aires – Instituto Gino Germani)

Dr. Juan Dukuen (Universidad de Buenos Aires – CIS – CONICET – IDES)

Fecha de Defensa: 17 de diciembre de 2018

cualitativo, se conjugó trabajo de campo etnográfico con cuarenta entrevistas en profundidad realizadas a estudiantes de diferentes carreras y años; además de conversaciones y charlas con jóvenes, profesores, uno de los fundadores de la universidad y demás personal académico. Durante el trabajo de campo se asistió y participó en diferentes actividades: clases magistrales, Semana de Empresas, el día de Corea, Semana de Iniciativas Sociales, actividades deportivas, tiempo en la biblioteca y en la cafetería, recreos, visitas de distintos referentes sociales, empresariales, políticos y culturales.

La escritura de la tesis propone al lector una lectura amena y dinámica. Al ser un trabajo etnográfico se destaca una descripción profunda y detallada de la vida en la universidad y de las interacciones sociales de los estudiantes. Los ocho capítulos están estructurados en función del argumento principal: los estudiantes becados, la unidad de análisis que se tornó crucial a medida que avanzaba el trabajo de campo, deben demostrar sus talentos y sus méritos de un modo constante; a diferencia de aquellos que pagan la cuota, quienes transitan por este espacio gracias a su “dignidad”, al “efecto de consagración” de los colegios y del dinero mismo: la “dignidad” que confiere estar o sentirse lejos de la necesidad (Méndez, 2013). La resultante de ese camino de continua reacreditación para conquistar una suerte de movilidad social ascendente tiene consecuencias en lo que respecta a la relación con el origen de estas personas: se han diferenciado de su familia y amigos de la infancia, tras una suerte de “inmersión” en un contexto institucional (y habitacional) novedoso en cuanto a sus reglas y moralidad y, a la vez, su carácter de becarios los distancia de ser como los que pagan la cuota.

¿Cómo nace todo esto?, ¿a quién se le ocurrió este sistema? En la tesis se abordan algunas de las narrativas sobre el origen de la fundación de UdeSA en la voz de sus protagonistas: cómo fue el contexto de su creación, en qué consiste su *Propuesta Educativa* y su política de becas. En este sentido, también se muestra cómo los colonos escoceses, que llegaron a la Argentina en el siglo XIX, con sus valores y religión protestante, fueron pioneros en brindar educación en el nivel primario y luego en el siglo XX incorporaron el nivel secundario. A fines del siglo XX emprendieron un nuevo “desafío” al ofrecer una propuesta de educación superior con características distintivas.

Para entender quiénes son los estudiantes que asisten a San Andrés, cuál es su origen social y cuáles son sus trayectorias educativas previas, se caracteriza su perfil y se muestran sus singularidades. En este sentido, la triangulación entre los datos obtenidos, los relatos y la observación permiten hacer dialogar los aspectos comunes entre aquellos que pagan la cuota completa y aquellos que reciben algún tipo de beca, para luego mostrar la diversidad de patrones con mayor detalle. También se expone la condición de quienes reciben beca o algún tipo de ayuda financiera, ya que existen diferencias entre quienes dicen “ser becados” y quienes dicen “tener beca”.

Asimismo, en la tesis se aborda el proceso de elección universitaria. En un primer momento, se describen las múltiples formas de conocer la universidad. A su vez, se analizan las recomendaciones de familiares o amigos y las distintas trayectorias de educación superior entre los hermanos en una misma familia, así como la tendencia a asistir a universidades privadas, aunque los padres se hayan formado en universidades públicas. En un segundo momento, se busca elucidar el proceso decisorio y los motivos de elección universitaria de estos jóvenes en un proceso de doble vía en el que confluyen los perfiles buscados por la universidad con las expectativas, los “merecimientos” y los “talentos” de los postulantes.

Un aporte novedoso de este trabajo es la indagación sobre la significación social del di-

nero y la importancia que se le otorga a la política de beca en tanto dinero donado, en contraposición al dinero heredado de los que asisten a la universidad. En este sentido, se muestra cómo aparece el dinero, en ocasiones elidido y en otras explícito, dependiendo de las situaciones. A su vez, se aborda la combinación de una dimensión referida a la ayuda social, a la mejora del medio ambiente y a las actividades que buscan contribuir a mejorar a la sociedad, con otras que apuntan a alcanzar un fin de lucro, pero que también consideran la perspectiva social. Además, se describen dos prácticas que signan el recorrido posterior de los estudiantes de UdeSA en el campo laboral: las iniciativas sociales y el emprendedurismo.

La tesis también muestra el itinerario que atraviesan los estudiantes para poder asistir a esta universidad y permanecer en ella. En este sentido, se realiza una distinción entre la experiencia de aquellos que reciben beca y provienen de diferentes provincias de la Argentina y la de aquellos que pagan la cuota y mientras estudian parecen no sufrir de igual modo la experiencia del desarraigo. Mientras que los primeros deben mostrar durante toda la cursada sus talentos y capacidades, incluso manteniendo un promedio superior al resto, los segundos, por su "dignidad" y el "efecto de consagración", transitan estos espacios con menos presiones, algo que se evidencia en sus relatos y en sus actitudes.

También se indaga cómo es la jornada universitaria, y qué matices presenta, mediante la descripción densa de un día completo a través de los diferentes espacios. La jornada articula y organiza tiempos y espacios en la experiencia de los estudiantes que transitan por el campus. Entre los momentos de la jornada que ponen de manifiesto la sociabilidad estudiantil en UdeSA se hallan los de ocio, recreación, comensalidad y albergue. De este modo, se describe lo que sucede en el momento del almuerzo en la cafetería y en otros lugares de la universidad. En especial, se detallan el menú de actividades que se pueden realizar en el campus: desde arquería, tango, pintura o coro, hasta una charla con un referente. A su vez, se analiza lo que sucede en el salón del centro de estudiantes, los momentos en los que está habitado y las particularidades de este espacio propio de sociabilidad y ocio. Y, finalmente, se abordan los dormis, que es el lugar en donde viven algunos estudiantes, en su gran mayoría con becas. En suma, estos espacios muestran hasta qué punto los becados se encuentran integrados o no, y de qué modo refuerzan mediante sus prácticas la necesidad de reconocimiento.

Por último, se presentan dos actividades como son los "intercambios" y las "pasantías", que también contribuyen a la formación de los estudiantes y a su experiencia profesional, lo que refuerza los argumentos centrales de esta tesis al mostrar las apropiaciones diferenciales de ambos grupos y cómo los becados deben, una vez más, demostrar su mérito para acceder a ellas.

Los principales hallazgos radican en exponer las distintas formas de sociabilidad dentro de un grupo de estudiantes que se suponía homogéneo. Si bien la inclusión en el caso de los becados es desigual, ya que deben acreditar constantemente su buen desempeño académico, ellos alcanzan una movilidad social ascendente en relación con sus familias y logran insertarse de forma rápida en el mercado laboral. Otros hallazgos son, por un lado, la autonomía relativa de la Universidad de San Andrés en cuanto a su *ethos* valorativo, a sus reglas de funcionamiento y a sus prácticas en relación con el campo universitario del AMBA y con otros campos; y, por otro, lo discutible que resulta la identidad entre el cierre social y la homogeneidad en las formas de sociabilidad en una universidad altamente segregativa.

Esta tesis procura seguir ampliando el campo de discusiones sobre la universidad privada,

la distinción social, la elitización, la meritocracia y la igualdad de oportunidades o de posiciones, en un contexto en el que resulta cada vez más apremiante repensar la totalidad del sistema de educación superior.

Bibliografía

- Méndez, A. (2013), *El colegio. La formación de una elite meritocrática en el Nacional Buenos Aires*, Buenos Aires, Sudamericana.



Lucila María Teresa Dallagio es doctora en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de General Sarmiento –Instituto de Desarrollo Económico y Social; Magíster en Políticas Públicas, Universidad Torcuato di Tella; Licenciada en Ciencia Política, Universidad Católica de Córdoba; Becaria Postdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, con sede en el Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. E-mail: dallagiolucila@gmail.com
