

REVISTA
CIENTÍFICA

EFI

EDUCACIÓN
FORMACIÓN
INVESTIGACIÓN

Vol. 6 · N° 11 DICIEMBRE 2020



LECTURAS, TRAMAS E INTENSIDADES

Para pensar la escuela de ayer y de hoy

Una publicación científica de la **Dirección General de Educación Superior** · ISSN 2422-5975, en línea

Secretaría de
EDUCACIÓN

Ministerio de
EDUCACIÓN



The logo for EFI consists of four vertical bars of different colors: dark blue, red, pink, and light blue.

EDUCACIÓN, FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN

ISSN 2422-5975, en línea

Revista de la Dirección General de Educación Superior (DGES)

Ministerio de Educación, Gobierno de la Provincia de Córdoba, Argentina.

<http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi>

Autoridades

Ministro de Educación

Prof. **Walter Grahovac**

Secretaria de Educación

Prof. **Delia Provinciali**

Directora de la Dirección General de Educación Superior

Mgtr. **Liliana del Carmen Abrate**

Mgtr. **Mariana de la Vega Viale**

Área de Investigación, DGES

Instituto de Educación Superior (IES) C. A.

Leguizamón, Córdoba

Prof. **Ruth Gotthelf**

ISEP

Lic. **Marcela Pacheco**

UNC

Mgtr. **Melania Clara Pereyra**

UNC

Lic. **Lucía Robledo**

DGES

Equipo Editorial

Directora de la Revista

Mgtr. **Liliana del Carmen Abrate**

Directora de la DGES

Coordinadora

Dra. **Ana Inés Leunda**

Área de Investigación, DGES

Secretario

Lic. **Juan Carlos Salazar**

Área de Investigación, DGES

Comité Académico

Dra. **Anne Marie Chartier**

Instituto Nacional de Investigación Pedagógica

(INRP), Francia

Dra. **Elsie Rockwell**

Centro de Investigación y de Estudios Avanzados

(CINVESTAV), México

Instituto Politécnico Nacional, México

Dra. **Rosa María Torres Hernández**

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco,

México

Dra. **Ana Angélica Albano**

Faculdade de Educação da Universidade Estadual

de Campinas, Brasil

Dra. **Gloria Edelstein**

Prof. Emérita UNC

Lic. Esp. **Sandra Nicastro**

Universidad de Buenos Aires (UBA)

Comité Editorial

Mgtr. **Adriana Fontana**

Rectora del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP), Ministerio de Educación, Córdoba.

Esp. **Marisa Muchiut**

Área de Investigación, DGES

Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

Lic. **Claudia Adriana Castro**

Área de Investigación, DGES

ISEP

Dr. **Octavio Falconi**
UNC

Lic. **Inés Susana Cappellacci**
UBA

PhD **Luis Porter**
Universidad Autónoma Metropolitana, México

Dra. **Liliana Vanella**
UNC

Dra. **Marcela Cena**
Universidad Provincial de Córdoba (UPC)

Dr. **Germán Álvarez Mendiola**
DIE - CINVESTAV

Miembro Histórico

Dr. **Eduardo Remedi Allione** (1949-2016)
CINVESTAV e Instituto Politécnico Nacional,
México.

*Área de comunicación y
contenidos audiovisuales*

Lic. **Nicolás Córdoba**
Responsable Área de Comunicación, DGES

Lic. **Ana Eva Mocayar**
Área de Comunicación, DGES

Responsables del sistema OJS

Analista en computación **Gabriel Cámara**
Área TIC, DGES

Técnico **Lucas Jayo**
Área Planeamiento, DGES

Correctora de Estilo

Mgtr. **Agustina Merro**
DGES

Imagen de tapa

Obra plástica de **Soledad Videla**
"Turquesa" de la serie "Género" (2011)
Técnica mixta, 100 x 100 cm.

Diseño y maquetación general

moov estudio
www.moovestudio.com



Algunos derechos reservados

bajo la Licencia Creative Commons (ARG)



Atribución No Comercial Compartir Igual (by-nc-sa):

No se permite un uso comercial de la obra original ni de las posibles obras derivadas, la distribución de las cuales se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original. Esta licencia no es una licencia libre.

SUMARIO

EDITORIAL

Lecturas, tramas e intensidades

por **Ana Inés Leunda**

Págs. 7 a 10

Grafiti y subjetivación

Estudio exploratorio en una escuela secundaria de Córdoba

por **Carolina Etel Gutiérrez Eigel**

Págs. 11 a 25

Testimonio de tránsito

Los estudiantes escriben su experiencia

por **Gloria Borioli, Ivana Fantino, Estefanía Carranza y Lía Ivana Ferrero**

Págs. 27 a 41

Martes a la siesta

Taller de lectura y escritura creativa en una cárcel de Córdoba (Argentina)

por **Nahuel Blázquez**

Págs. 43 a 60

La transmisión bajo sospecha

La cuestión de la transmisión en un Instituto de Formación Docente

por **Ernestina Liebau**

Págs. 61 a 77

Cuerpos, géneros y formación docente inicial

Experiencias y desafíos de la Educación Sexual Integral

por **Marina Copolechio Morand y Patricia Talani Zuvela**

Págs. 79 a 93

Procesos de socialización y entramados conflictuales en niños y niñas de Educación Primaria en México

Investigación-intervención educativa a través del juego como dispositivo de indagación

por **Tiburcio Porfirio Pliego Ronces**

Págs. 95 a 111

Comunicar(nos) para transformar(nos)

Una experiencia de trabajo colaborativo desde una sede del Programa de Inclusión y Terminalidad (PIT) 14/17

por **Gabriel Gerbaldo y Juan Carlos Gerbaldo**

Págs. 113 a 128

 **Educación técnica, Iglesia y Estado**

Un aporte en torno a los orígenes de la Universidad Obrera Nacional durante el primer peronismo

por **Álvaro Sebastián Koc Muñoz**

Págs. 129 a 148

 **Experiencias en supervisión de Nivel Superior en tiempos complejos**

por **Liliana Abrate, Ariel Zecchini y Ernesto Olmedo**

Págs. 149 a 166

 **Teaching reading comprehension activities through sociocultural aspects**

por **María de los Ángeles Mendoza González**

Págs. 167 a 176



EDITORIAL

Lecturas, tramas e intensidades

por Ana Inés Leunda

Hace algunas décadas, Rolf Engelsing (1974)¹ generaba debates en torno a la práctica de leer a lo largo de la Historia. Su tesis distingue entre una práctica intensiva de la lectura, de corte monástico y recurrente (el caso de la Biblia), y una práctica extensiva, que tiende a desplazarse de un libro a otro, de un tema a otro, de un dato a otro. La primera práctica fue clave hasta mediados del siglo XVIII, mientras que la segunda se desarrolló cuando la burguesía empezó a cobrar centralidad en los consumos culturales y la imprenta inició su creciente impacto en las prácticas lectoras. Algunas pugnas sobre límites de fechas y alcances conceptuales de esta distinción (De Diego, 2014) no invalidan una interesante diferenciación que permite pensar los modos en que los lectores interactuamos con nuestros objetos de interés. Específicamente, desde *Educación, formación e investigación* consideramos que la revista invita a combinar una lectura extensiva (pasar de un artículo a otro) con una lectura intensiva (volver una y otra vez a un mismo texto, resignificando la información).

A su vez, coincidimos con los historiadores del libro y la lectura (por ejemplo, Chartier, 1994) en que el soporte material no es independiente de los procesos de significación: la disposición de la palabra escrita, la elección de los márgenes, las imágenes y los colores no son “información que se anexa”; por el contrario, constituyen una parte fundamental del proceso de lectura. Podríamos decir que forma y contenido se imbrican y amalgaman en la experiencia de leer, o también, que la forma es contenido.

En relación con esto, un lugar especial ocupa la tapa de este número, que incluye una pintura de la artista Soledad Videla, docente en el Instituto Superior del Profesorado de la ciudad de Laborde. Desde nuestra perspectiva, el cuadro es sugerente, abre sus sentidos al lector, moviliza una serie de experiencias en las que lo disímil y lo intenso convergen en el diseño de una trama única. Constituye una puerta de entrada para la lectura de cada uno de los textos de este Volumen 6, Número 11: ocho artículos de investigación, un ensayo y un relato de experiencia que tienen también cada uno su textura y su color.

¹ La obra original en alemán es referenciada por distintos estudiosos, como Karin Littau (2008) o Martyn Lyons (2012).

Luego de la tapa-pórtico, esta nota editorial busca ser una antesala de la lectura y, además, desea ser una invitación a vivenciar el encuentro de los lectores con los textos. Para ello, anticipamos algunos de los temas que en este número es posible encontrar.

La sección *artículos de investigación* se inicia con un eje temático común que atraviesa las prácticas investigativas de ciencias sociales, en general, y educativas, en particular: la dimensión epistemológica que supone el lenguaje. Así, Carolina Gutiérrez Eigel, en "Grafiti y subjetivación. Estudio exploratorio en una escuela secundaria de Córdoba (Argentina)", visibiliza los primeros hallazgos de una labor en la que la escritura transgresora y las entrevistas a las autoras de esas prácticas cobra sentido en diálogo con los conceptos de *alteridad* (rechazo, distancia, aceptación, búsqueda de conmovimiento), *sobre-escritura* (tachadura, palimpsesto), *identidades feministas adolescentes*, *tensión institucional*, entre otros.

Por su parte, la escritura como práctica particular del Nivel Superior tiene un lugar central en el artículo de Gloria Borioli, Ivana Fantino, Estefanía Carranza y Lía Ferrero. "Testimonio en tránsito. Los estudiantes escriben su experiencia" explicita un campo de estudios de creciente fortalecimiento. Las autoras resignifican saberes de este campo al desplegar el marco teórico de su labor y analizar el registro de la puesta en marcha de un programa de acompañamiento a estudiantes. Lectura sobre lectura, reflexión sobre reflexión, este texto actualiza discusiones sobre el entramado entre teorías y prácticas de la escritura académica en una universidad nacional.

Otra dimensión de la escritura puede verse en "Martes a la siesta. Taller de lectura y escritura creativa en una cárcel de Córdoba (Argentina)". La mirada del Derecho, la Antropología y la enseñanza dialogan con la experiencia devenida en profunda reflexión sobre la práctica de leer y escribir literatura en contextos de encierro. Como señala el autor, Nahuel Blázquez, el tema ha tenido diversos tratamientos previos, pero encuentra en la riqueza del registro una densidad singular que legitima el valor de esta pesquisa incipiente. En términos conceptuales, un interrogante que atraviesa todo el texto es ¿qué entramados teóricos permiten reflexionar sobre estas prácticas de enseñanzas y aprendizajes?; y una pregunta emergente es ¿qué nuevos cruces interdisciplinarios es necesario construir para encuentros pedagógicos como este?

Asimismo, el lenguaje en sus posibilidades y límites para "transmitir" saberes en contextos educativos es un eje clave en el trabajo de Ernestina Liebau. Desde una perspectiva interdisciplinar en la que converge lo psicológico, filosófico y pedagógico, despliega interrogantes y conjeturas: "la invitación es a indagar cómo el lenguaje hace maestro al maestro". Vale añadir que su labor conceptual prepara el terreno para reflexionar sobre un dispositivo



institucional de narrativas que se usa en un Instituto de Formación Docente de la ciudad de Cosquín (Córdoba, Argentina).

A su vez, en “Cuerpos, géneros y formación docente inicial: experiencias y desafíos de la Educación Sexual Integral”, Marina Copolechio y Patricia Talani analizan el registro de clases del seminario “Sexualidades y Géneros” en diálogo con la perspectiva de Judith Butler y “los cuerpos que importan”, para pensar también aquellos invisibilizados, sufrientes, carentes de deseo, etc. La importancia de los sentidos que la palabra instala / silencia es una dimensión clave de un análisis preciso y claro, que da lugar a reflexiones fundamentadas sobre desafíos alcanzados y pendientes en la formación docente inicial de hoy.

En esta misma sección de artículos de investigación, otro eje que cobra relevancia es la dimensión de las prácticas institucionales en contextos educativos. De esta manera, Tiburcio P. Pliego Ronces explicita un recorrido desde la perspectiva de la investigación-intervención educativa en una escuela del municipio de Tianguistenco (México). Analiza la relación entre conflictos infantiles, procesos de socialización y construcción de subjetividades, usando como estrategia metodológica la implementación de juegos. Los dispositivos lúdicos son propuestos o creados a partir de necesidades emergentes en el proceso de intervención y permiten “transitar” deseos y tensiones.

Asimismo, el artículo “Comunicar(nos) para transformar(nos): una experiencia de trabajo colaborativo desde una sede del Programa Inclusión y Terminalidad (PIT) 14/17” de Gabriel Gerbaldo y Juan Carlos Gerbaldo también atiende el trabajo mancomunado, a partir del registro de prácticas institucionales. Los autores analizan la relación de roles y tareas del programa concretado y vigente en la ciudad de Córdoba.

El último artículo de esta sección remite a la Historia de la Educación. Sebastián Koc Muñoz en “Educación técnica, Iglesia y Estado: un aporte a los orígenes de la Universidad Obrera en el primer peronismo” investiga las políticas de educación pública en Argentina durante la primera mitad del siglo XX. Específicamente, realiza un análisis diacrónico de las escuelas de oficios y las universidades obreras hasta la conclusión del primer peronismo. En cada segmento histórico, focaliza en la articulación de tres instituciones: el Estado, la Iglesia y los sindicatos o partidos políticos del movimiento obrero.

En la sección *ensayos*, Liliana Abrate, Ariel Zecchini y Ernesto Olmedo reflexionan sobre la práctica de la supervisión en el contexto de la pandemia de COVID-19. La noción de *complejidad* emerge como categoría clave que visibiliza una dimensión creativa de la supervisión. Los autores dialogan con historizaciones de este rol, atienden la dimensión normativa de la tarea y explicitan la importancia del *acompañamiento* como concepto y práctica de singular relevancia en contextos de excepcionalidad.

Cierra este volumen el *relato de experiencia* de María de los Ángeles Mendoza González, en el que se narran las prácticas de comprensión lectora de estudiantes mexicanos que interactuaron con un grupo de libros de inglés. La particularidad de estos textos, según explica la autora, radica en el uso de información vinculada al contexto de los estudiantes, a diferencia de otros manuales escolares en los que los temas remiten a países de habla inglesa.

Cada uno de estos aportes es un texto original con bibliografía actualizada y reflexiones recientes. Los invitamos a recorrer cada una de sus páginas y deseamos que ese transitar *extensivo* se combine con una experiencia *intensiva* que fructifique en nuevos recorridos.

Dra. Ana Inés Leunda

Área de Investigación · DGES

Coord. Educación, formación e investigación

Referencias

- Chartier, R. (1994). *Libros, lectura y lectores en la Edad Media*. Madrid: Taurus.
- De Diego, J. L. (2014). "Lectura de historias de la lectura", *Orbis Tertius*, (18) 19, 42-58.
Recuperado de <https://www.orbistertius.unlp.edu.ar/article/view/OTv18n19a03>
- Littau, K. (2006). *Teorías de la lectura. Libros, cuerpos y bibliomanía*. Buenos Aires: Manantial.
- Lyons, M. (2012). *Historia de la lectura y de la escritura en el mundo occidental*. Buenos Aires: Editoras del Calderón.

Grafiti y subjetivación

Estudio exploratorio en una escuela secundaria de Córdoba



Fotografía instantánea obtenida por la autora.

Carolina Etel Gutiérrez Eigel



Carolina Etel Gutiérrez Eigel

Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba. Miembro del Equipo Técnico Psicopedagógico en una escuela de Nivel Secundario. Expositora en distintos congresos internacionales. Cuenta con publicaciones en revistas y libros sobre problemáticas educativas, epistemológicas y éticas. Participa en distintos grupos de investigación, el último de ellos, "Procesos de subjetivación y espacio escolar. Una perspectiva de los procesos de identificación en escrituras de adolescentes y jóvenes en el espacio escolar".

Grafiti y subjetivación

 *Estudio exploratorio en una escuela secundaria de Córdoba*

 *Graffiti and subjectivation. Exploratory study in a secondary school in Córdoba.*

Carolina Etel Gutiérrez Eigel*

Fecha de recepción: 30 de abril de 2020

Fecha de aceptación: 2 de junio de 2020

RESUMEN

Con este trabajo buscamos ofrecer una lectura acerca de la relación entre los grafitis efectuados por jóvenes estudiantes y los procesos de subjetivación que tienen lugar en torno a ellos. La investigación se basó en la información recopilada en una escuela secundaria de la ciudad de Córdoba. Fueron recolectadas un total de 56 imágenes de grafitis, y se seleccionaron siete para el abordaje. Se tomaron cuatro entrevistas en profundidad –una de ellas grupal– con jóvenes de la institución, donde primó la libre expresión por sobre la estructura planificada.

El marco amplio de lectura y comprensión de estos fenómenos lo brindan los aportes sobre los procesos de subjetivación de Bleichmar y Castoriadis. Definimos “graffiti” como una marca, escritura o dibujo de cualquier clase en una superficie pública, independientemente de la motivación del escritor. Se propone que el grafiti actúa como expresión de disconformidad y formador de un lazo con otros. Estos procesos dan forma al encuentro con la alteridad y colaboran de manera decisiva en la conformación de la subjetividad.

palabras clave

graffiti • subjetividad • escuela • feminismo

* Contacto: carolina_etel@hotmail.com

ABSTRACT

This work offers a reading of the relationship between graffiti made by young students and the processes of subjectification that take place around them. The research was based on the information gathered in a secondary school in Córdoba city. A total of 56 graffiti images were collected and seven were selected for the approach. Four in-depth interviews were taken -one of them was groupal- with young people from the institution, where the free expression of the writings prevailed over the planned structure.

The broad framework for reading and understanding these phenomena comes from the Castoriadis and Bleichmar's contributions about the processes of subjectification. Graffiti is defined here as a mark, writing, drawing of any kind on a public surface regardless of the writer's motivation. It is proposed that graffiti acts as an expression and formator of a bond with others. It is proposed that the graffiti acts as an expression of disagreement and a bond shaping with others. These processes shape the encounter with otherness and collaborates decisively in the conformation of subjectivity.

keywords

graffiti · subjectivity · school · feminism

Introducción

Esta investigación fue desarrollada en el marco del proyecto "Procesos de subjetivación y espacio escolar. Una perspectiva de los procesos de identificación en escrituras de adolescentes y jóvenes en el espacio escolar".¹ Este proyecto establece como uno de sus objetivos analizar escrituras de jóvenes en la escuela (bancos, útiles escolares, baños, paredes, murales) y propone como hipótesis que en las marcas realizadas en dicho espacio se despliegan modos de simbolización colectivos de expresión social y política. Además, postula que las escrituras de los jóvenes son constitutivas de la subjetividad, en la medida en que abren camino a posibles identificaciones y modos de habitar el espacio escolar con otros.

¹ Presentado en SECyT, período 2018-2020, en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC, Argentina) (Res. 266/18).

En el marco de estas hipótesis se plantea el interrogante del presente artículo: ¿qué relación existe entre los grafitis en el espacio escolar y los procesos de subjetivación en jóvenes? Con el fin de aproximarnos a una respuesta, realizamos una investigación en una escuela secundaria en la capital de Córdoba. Las marcas recuperadas fueron principalmente aquellas que hacían referencia a la problemática de género. A lo largo de 2018, se observó una mayor frecuencia de frases alusivas a la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito, propuesta de ley que se debatió durante dicho año. A los fines de recortar aún más la unidad de estudio, se tomaron en consideración aquellas marcas dejadas por los jóvenes en la superficie de los bancos, mesas o escritorios. Se optó por las marcas en esas superficies porque se entiende que la escritura en esos espacios se relaciona con la

cercanía, la intimidad con el compañero. Entendemos ese acto de aproximación como una de las actividades sociales propias del ámbito escolar. En particular se atenderá el caso concreto de “grafitis de leyenda”² (Beltrán, 2016) relacionados con el movimiento feminista. Se reconocen las limitaciones de un estudio de este tipo, pero consideramos que representa un aporte valioso dentro de esta línea de investigación. Definimos el grafiti como una manera particular de habitar el espacio escolar, un modo colectivo de expresión social y política. De manera más concreta, representa una declaración subversiva y contestataria. Quienes hacen grafitis “trazan una línea de fuga y una resistencia cultural que desestabiliza el sentido común de las formas escolares establecidas” (Beltrán, 2016, p. 263).

En el siguiente apartado se explicitarán los conceptos que permiten llevar a cabo una lectura de los fenómenos de interés. Concretamente, estos son “des-subjetivación” y “crisis de significaciones”. Luego, describiremos la aproximación metodológica y las características poblacionales. A continuación, se establecerán las relaciones entre la producción encontrada en el ámbito escolar y las herramientas conceptuales utilizadas. Concluiremos que el grafiti trasciende la mera expresión de un parecer individual y se convierte en objeto de antagonismo y lazo social.

Des-subjetivación y crisis de significaciones

Consideramos que para abordar estos problemas se hace necesario referir al concepto de subjetividad. El sujeto sobre el que re-

² “Grafitis de leyenda” se refiere a marcas que se realizan en paredes, objetos y espacios comunes tanto de la ciudad como de la escuela. Estos hacen referencia a mensajes con temas “políticos militantes (partidos políticos), o de representación colectiva identificatoria con un grupo de referencia (fútbol) o de pertenencia (emblemas)” (Beltrán, 2016, p. 265).

flexionamos aquí no se corresponde con la caracterización moderna, como entidad racional, incondicionada, unitaria y dueña de sí misma. En cambio, proponemos pensarlo como proceso, un sujeto que se constituye en las tensiones (Sierra Pardo, 2015, p. 123).

Silvia Bleichmar señala que es necesario recordar que producción de subjetividad es un concepto sociológico (2003, p. 2). Esta noción hace referencia a las formas en las que una sociedad en particular determina cuáles son las maneras en las que un sujeto puede integrarse, es decir, el “conjunto de elementos que van a producir un sujeto histórico, potable socialmente” (Bleichmar, 2003, p. 2). Es un proceso que instituye sujetos y que constituye estructuras, formas sociales. Además, tiene que ver con condiciones históricas. Por ello, la lectura debe ser contextual. La autora señala que mediante la subjetivación el individuo adquiere herramientas para la socialización.

Bleichmar (2003) considera que desde finales del siglo XX el mundo atraviesa una ruptura de lazos solidarios que dificultan el proceso de integración social, lo cual configura una situación que la autora llama “des-subjetivación” (p. 8). Esto vuelve necesaria la pregunta por las nuevas formas de constitución de la subjetividad que ya no se corresponden con las formuladas acerca del sujeto moderno. En este contexto, la autora propone valorar la escuela como lugar de resignificación, como semillero de sujetos de derecho. Las marcas que los jóvenes dejan en la escuela renuevan las preguntas que Bleichmar plantea: ¿qué tipo de sujeto se proyecta para el futuro del país? ¿Qué se espera de ellos? ¿Qué significa ese *otro* para las nuevas generaciones?

La construcción de subjetividades está íntimamente relacionada con la formulación de proyectos. Estos proyectos, a su vez, se orientan hacia una realidad por venir. “¿Qué quiere decir un ‘sujeto’? El sujeto tiene dos características: en primer lugar, es alguien que conoce.

Conocer no quiere decir tener información, sino que quiere decir producir hipótesis” (Bleichmar, 2005, p. 7). La capacidad de formular una hipótesis implica un proceso previo de cuestionamiento, revisión, crítica y, en última instancia, creatividad. Todos estos aspectos entran en juego en la producción del grafiti. Este no se encuentra determinado socialmente, pero tampoco se da en un vacío. Tampoco tiene lugar en un simple interjuego de subjetividad y cultura.

La perspectiva de Castoriadis (1983) nos permite avanzar en la comprensión de la manera en la que el individuo se constituye en tanto sujeto. Para este autor, el ser humano se forma en el entramado del dominio de la psique y el devenir histórico-social. Esto va en la línea del proceso de subjetivación descrito por Bleichmar. El sujeto está sometido, por un lado, a la dinámica de su aparato psíquico y, por otro, a los procesos instituidos e instituyentes de su sociedad. Esto quiere decir que el sujeto no se encuentra determinado, sino que “es una organización dinámica, abierta, en recomposición constante a partir del devenir de las relaciones que sostiene en un proceso creativo –imaginario radical– con lo que el colectivo anónimo ha instituido como sociedad” (Castoriadis, 1983, p. 2). Sujeto-institución no representaría una dicotomía en simple interacción, sino que esta dualidad se encuentra mutuamente contaminada. No se trata de una suma de elementos externos (instituciones) que se adjuntan a la psique (individual), sino que:

[...] los individuos socializados son fragmentos hablantes y caminantes de una sociedad dada; y son fragmentos totales; es decir que encarnan –en parte efectivamente, en parte potencialmente– el núcleo esencial de las instituciones y de las significaciones de su sociedad. No hay oposición entre el individuo y la sociedad, el individuo es una creación social, a la vez en tanto tal y en su forma social histórica dada cada vez. (Castoriadis, 1997, p. 4)

En la constelación de instituciones sociales, la escuela constituye un espacio en el que se manifiestan y reproducen las significaciones propias de un momento sociohistórico. En ella se actualizan los deseos de los individuos que la componen, constituyendo “un pequeño grupo que produce significaciones imaginarias propias” (Fernández, 1993, p. 81) que da sentido a sus prácticas. Estas construcciones de sentido son el resultado de la conformación de la realidad que parte de la convivencia y la interacción social, su interpretación y su valoración. En el proceso interviene la historia de cada sujeto, sus experiencias previas, su ubicación temporal y espacial, así como las significaciones elaboradas a partir de ello. La construcción de sentido es indisoluble de la experiencia sociocultural. Es producto de la imaginación, la sensibilidad y la creatividad; del conocimiento y de la praxis. Las significaciones son asignaciones de sentido que están posibilitadas por la relación con otro que habilita la construcción de una ética. Esta ética parte del reconocimiento del semejante.

Tanto Bleichmar como Castoriadis se refieren a una situación crítica en el plano social. El momento sociohistórico actual apunta hacia “el avance de la insignificancia” (Castoriadis, 1996) y los diversos modos con los cuales el padecimiento actual se inscribe en formas de des-subjetivación. La insignificancia ha permeado las formas de lazo social, de vinculación de los individuos en la sociedad. Esto resulta desfavorable para la construcción de proyectos futuros colectivos que posibiliten la creación de otra realidad. Asistimos a una crisis de significaciones, tal como lo expresa Castoriadis (1996), debido a la falta de consenso orientador en la sociedad. Esto lleva a los sujetos a enfrentar situaciones en las que se paralizan, desorientan o recurren a viejas estrategias que ya no surten el efecto deseado.

Las herramientas conceptuales descriptas nos permiten observar que en la escuela circulan una multiplicidad de significaciones



resultado del devenir histórico, construcciones de sentido que orientan las conductas y condicionan las formas de vincularse y de reconocer al otro en la convivencia. Más aún, los aportes de Bleichmar y Castoriadis permiten dar cuenta de cierto malestar que es personal e institucional. En este sentido, se recupera el concepto de “des-subjetivación” para referir ya no a un simple rechazo del lazo social, sino a una especie de cristalización o determinación de este en el contacto con el otro. A su vez, “insignificancia” no se reduce a la ausencia de atribución de sentido, sino que se refiere a una restricción o limitación en el proceso de construcción colectiva de sentido. La insignificancia es un síntoma de ausencia de contacto con el otro. Este síntoma reproduce cierto aislamiento y se perpetúa en el tiempo.

Metodología

La aproximación metodológica utilizada fue la entrevista en profundidad. Consideramos importante recuperar el valor biográfico y testimonial de la entrevista, “en donde las preguntas se configuran en la trama discursiva con el discurso del entrevistado” (Beltrán, 2016, p. 40). Las entrevistas se estructuraron de diferentes formas en cuanto a las preguntas, las que se emplearon a modo de guía en pos de favorecer la libre expresión del entrevistado. Las preguntas guía utilizadas en la entrevista fueron:

- ¿Qué escribiste en el banco?
- ¿Por qué elegiste escribir eso? ¿Qué significa para vos?
- ¿Tuviste inspiración de alguna fuente en particular? ¿Cómo surgió esa idea?
- ¿Por qué elegiste el banco?
- ¿Qué material usaste para dejar esa marca?
- ¿Cómo fue el proceso? ¿En qué momento lo hiciste?

- ¿Por qué elegiste escribir esa frase?
- ¿Qué otras cosas has escrito?
¿Dónde? ¿Por qué esas marcas?
- ¿Se te ha planteado algún problema al momento de dejar esa marca? (*Consecuencias, conflictos entre pares o adultos*)
- ¿Cómo crees que otros interpretaron el mensaje?³

Se realizaron entrevistas individuales y grupales (de no más de 4 personas) en las que se indagó sobre las motivaciones que llevaron a dejar esos grafitis. Las estudiantes entrevistadas son jóvenes que asisten regularmente a una institución educativa secundaria de la capital de Córdoba. Las edades comprenden desde los 14 hasta los 17 años. Es necesario aclarar que, debido a la naturaleza clandestina de la actividad, fue imposible encontrar a los autores de todos los grafitis registrados en las fotografías.

Se indagó sobre la motivación y el sentido del mensaje, la inspiración, el lugar y el momento en el que sucedió. ¿Qué repercusiones tuvo (en caso de que las hubiera) ese grafiti en particular? ¿Qué piensan de su producción los pares, compañeros de clase y/o docentes? ¿Qué opiniones les han brindado sobre esos mensajes?⁴

Se comunicó a todas las entrevistadas que la información se publicaría, de la misma manera que sus grafitis, pero que sus nombres permanecerían anónimos.

³ Las preguntas se presentan redactadas en lenguaje informal para transmitir de la manera más fidedigna posible las expresiones empleadas con los adolescentes.

⁴ Para la formulación de esta aproximación metodológica se utilizó el trabajo de Vasilachis de Gialdino, I. (2008) Los fundamentos epistemológicos de la Investigación Cualitativa. En N. Cohen y J. I. Piovani (comps.) *La metodología de la investigación en debate*. Buenos Aires: Eudeba.

De la negación a las marcas para un otro

El *grafiteo* es una práctica clandestina, ilegal y, en general, anónima. El grafiti busca destacar, invadir y cuestionar (en el sentido más irreverente) el orden establecido. Es “un potente dispositivo de producción de significados críticos y matices multiculturales, es decir, de producción de alteridades y de subjetividad disidentes, que generalmente son de compleja lectura/interpretación para quienes se encuentran fuera de su circuito de producción simbólica” (Ganter, 2002, p. 239). Parece estar orientado a generar malestar y disconformidad. En el transcurso de las entrevistas se hizo evidente que las autoras reconocen claramente el efecto que suscitan sus producciones.



“El fenómeno del palimpsesto se refiere al texto que se construye a partir del borrado (mediante el raspado u otro procedimiento) de un texto precedente para escribir sobre él uno nuevo, en el que se conservan huellas de la escritura anterior en la misma superficie.”

En muchas de ellas se manifiesta enojo, identificable en tachaduras, borrados totales o parciales e incluso respuestas a lo manifestado originalmente. Una joven explica: “uno que puse ‘Aborto legal por si sale yuta’. Después vi que me habían escrito ‘Jesús te ama’ arriba. Sí... o a veces te dibujan otra cosa, dibujan círculos o cubos. A veces también ponen los nombres.

“Los materiales empleados (líquido corrector blanco, gomas de borrar, fibrones negros) son los que se utilizan usualmente para corregir errores. Parece una continuación de cierta lógica de enmienda escolar.”

Así, como para tapar lo que está escrito” (registro de entrevista). El fenómeno del palimpsesto se refiere al texto que se construye a partir del borrado (mediante el raspado u otro procedimiento) de un texto precedente para escribir sobre él uno nuevo, en el que se conservan huellas de la escritura anterior en la misma superficie. Entendemos que en este tipo de tachaduras, borraduras o la escritura por encima de lo ya grafitado no responde simplemente a la pretensión de ocupar ese espacio ya intervenido, sino de destruir un mensaje en concreto. Las entrevistadas consideran que esta acción no fue accidental. Atribuyen la acción de borrado o tachado de lo escrito a lo provocador o llamativo del mensaje original, del que ellas fueron autoras. Los materiales empleados (líquido corrector blanco, gomas de borrar, fibrones negros) son los que se utilizan

usualmente para corregir errores. Parece una continuación de cierta lógica de enmienda escolar. Lo corrigen como se hace con el material de las carpetas escolares o las evaluaciones.

También sostienen que quien intenta el borrado se encuentra en desacuerdo con lo expuesto. Es posible pensar que estas situaciones constituyen un ataque a la alteridad, que provoca una negación simbólica del otro. Estos mensajes valorados como radicales generarían malestar, “sensación de extrañamiento en el otro, de romper con los ritmos esperados, establecidos, posibilitar un corte con la rutina. Suscitan una provocación para algunos, que lo ven como una afrenta a sus valores y principios” (Beltrán, 2016, p. 266). En el marco del comportamiento adolescente, semejante ataque no está dirigido directamente a otro concreto. La negación puede referir antes al contenido del mensaje que a su autor. El escrache, el borrón y la negación constituyen una actuación, una gratificación momentánea e inmediata en el mundo externo. Esto se condice con un alivio de la tensión fomentado por el mismo ámbito cultural, que avanza hacia la insignificancia. Podemos identificar aquí lo que Bleichmar sostiene sobre la des-subjetivación cuando “el otro es un medio para mí” (2005, p. 6).

“El escrache, el borrón y la negación constituyen una actuación, una gratificación momentánea e inmediata en el mundo externo. (...) Podríamos interpretar que esta negación provisoria del otro sirve a la constitución de la propia identidad.”

Detrás de esta necesidad de descarga se encuentra una búsqueda de satisfacción estrictamente individual y en la que el otro aparece como irrelevante. Podríamos interpretar que esta negación provisoria del otro sirve a la constitución de la propia identidad.

Observamos que las respuestas en las redes sociales muchas veces manifiestan una característica fundamentalmente oposicional y exponen ideas contrarias que buscan romper (a veces de manera muy agresiva) los argumentos del otro. El espacio escolar grafitado parece funcionar de manera análoga. Identificamos un intento de apropiación del espacio público, que es reclamado por un individuo y luego expropiado por otro. Las respuestas parecen servir a una función de expulsión del otro y no meramente a la comunicación entre individuos. Entendemos que, salvando las distancias, esto ocurre también en los espacios virtuales estimados comunitarios en oposición a aquellos delimitados como personales.⁵



Las perspectivas clásicas de la vandalización remiten a una especie de atentado simbólico y físico contra la institución. Así, el daño al edificio escolar o los elementos que allí se encuentran se consideraba una agresión por parte del estudiante a ese espacio concreto, lo que este representa y un reclamo que no pudo ser expresado en palabras. No es esto lo que

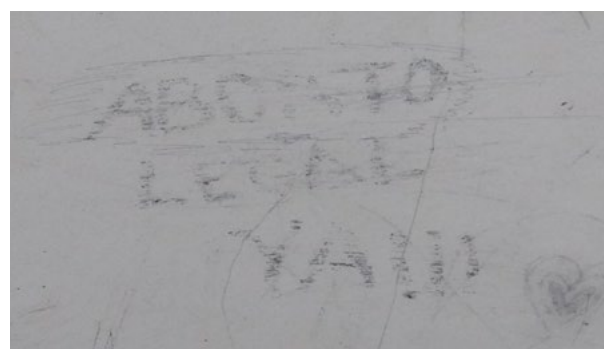
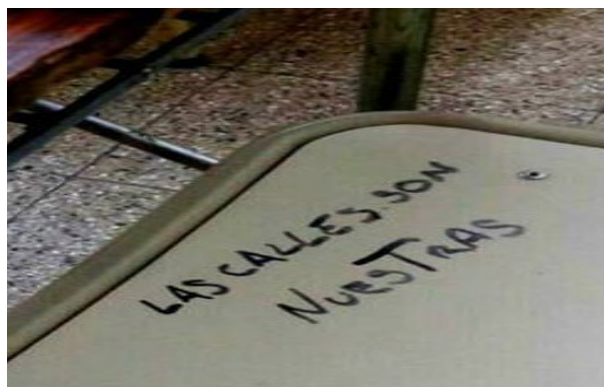
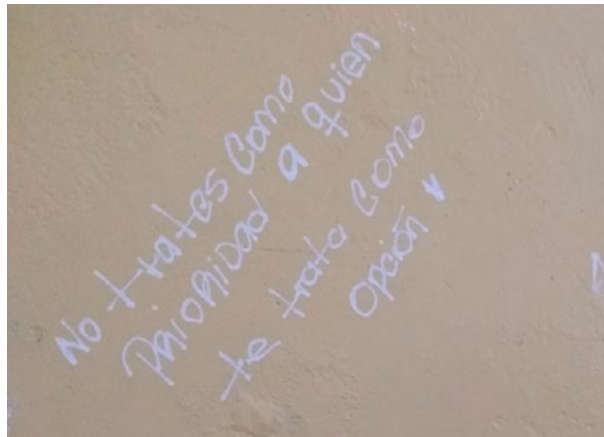
⁵ Está considerado una falta de cortesía polemizar con alguien en la publicación de su muro personal de *Facebook*. Mientras que una discusión es esperable en grupos o espacios periodísticos, por ejemplo.

observamos en los casos estudiados. Aquí, la escuela parece ser el escenario en el que se despliega otro antagonismo, el de dos o más grupos, que se desarrolla en todos los ámbitos sociales de manera transversal. Las autoras de los grafitis expresan ideas feministas y un sentimiento de solidaridad que las reúne en un *nosotras* opuesto a un orden patriarcal y a una ideología que identifican como machista.

*“Las perspectivas clásicas de la vandalización remiten a una especie de atentado simbólico y físico contra la institución. (...) No es esto lo que observamos en los casos estudiados. Aquí, la escuela parece ser el escenario en el que se despliega otro antagonismo (...). Las autoras de los grafitis expresan ideas feministas y un sentimiento de solidaridad que las reúne en un **nosotras** opuesto a un orden patriarcal y a una ideología que identifican como machista.”*

Esto se refleja claramente en algunos grafitis de leyenda mencionados en las entrevistas y fotografiados que subrayan una oposición nosotros-ellos: “Aborto legal por si sale yuta”, “Arriba el feminismo, abajo el patriarcado”, “Se va a caer”, “No soy un perro. No me sirves”, “Dibujás por ahí el signo, el loguito”,

“Los míos eran más dibujitos. Del aborto legal y del simbolito ese de la mujer, del feminismo. El círculo con el puño”, “El patriarcado es una pija, lo vamos a hacer concha”, “También dibujé pañuelos verdes y el símbolo (de la mujer) con flores alrededor” (registro de entrevistas).



Una lectura alternativa indica que en el mismo acto de borrar existe un reconocimiento del otro, cierto registro de la alteridad. En el borrado aparece algún tipo de aceptación de la existencia ajena, aunque no sea más que en el contraste, la oposición y la negación. ¿Es posible pensar estos eventos como una forma de relacionarse o vincularse con el otro? De ser así, ¿se trataría de una forma invasiva, en la que el otro sirve como objeto de contraste?

[...] el otro como espejo, como límite, como lugar de diferenciación y de deseo se opaca. Nuestros tiempos nos inundan con mandatos en los que el otro es prescindible. Para satisfacer el deseo de consumo necesito del objeto y no del sujeto. [...] Para estar integrado dependo de mi capacidad para gestionarme dado que es aquí, en la gestión del sí mismo y no en el lazo donde se fija la ilusión de la posibilidad. (Corea y Duschatzky, 2002, p. 21-22)

La negación y el ataque sirven a la diferenciación para con lo otro. Esta negación parece actuar como forma de afirmación. La resistencia a la alteridad permite configurar la identidad. La mismidad adolescente se conforma en oposición a la escuela, la policía, el mundo adulto y, en definitiva, frente a aquello que aparece como instituido. El grafiti evidencia un momento en el que fue posible articular la oposición mediante la palabra. Una superficie pública se convierte en contexto de debate e intercambio de opiniones. Las acciones realizadas sobre ese espacio se ven confrontadas con la mirada grupal y la lectura casual (que puede ser incluso de un actor extrainstitucional). Esta exposición avala una construcción de sentido conjunto. En este punto, la discusión, más o menos combativa, abre la posibilidad de arribar a algún tipo de acuerdo. Lo que antes se reducía a una diferencia destructora y negativa se transforma en una posibilidad de incorporar y configurar nuevos significados.

“La mismidad adolescente se conforma en oposición a la escuela, la policía, el mundo adulto y, en definitiva, frente a aquello que aparece como instituido. El grafiti evidencia un momento en el que fue posible articular la oposición mediante la palabra.”

Dejar una marca: sostén y acompañamiento

En el apartado anterior se puso énfasis en el aspecto agresivo del grafiti. Sin embargo, este tipo de escritura también constituye una huella por y para otro. A lo largo de las entrevistas, las estudiantes señalaron de manera recurrente que los mensajes buscaban exposición. “Sería una manera de exteriorizar lo que pensamos”, “para que alguno que lo lea se dé cuenta de qué está pasando”, “para que otro lo lea, lo vea. Y se entere de lo que está pasando y de lo que se piensa” (registro de entrevista grupal). En estas expresiones se puede encontrar un sentido de autoafirmación de la posición política, la manifestación de un reclamo, la descarga de malestar. También aparece un mensaje destinado a provocar y suscitar la reflexión. Las entrevistadas declaraban explícitamente la pretensión de plantear un problema y de colaborar con una lucha feminista con la que se identifican.

En *La subjetividad en riesgo* (2010), Bleichmar revisa el concepto de familia y recupera otras formas diferentes de agrupamiento en

las que se establecen nexos de ensamblaje que difieren de la organización familiar considerada tradicional. De la misma manera que a partir de la segunda mitad del siglo XX comenzaron a surgir configuraciones familiares alternativas, hoy aparecen otros tipos de agrupamientos que reemplazan también a las instituciones secundarias como la iglesia o la escuela. El grafiti es tanto un síntoma del descontento para con las formas institucionales clásicas como un punto de encuentro entre las subjetividades que se agrupan. Expresa un sentimiento, un parecer personal, y se vuelve un nexo con una posición ideológica. Es una actividad compartida con pares y que se vuelve capaz de articular grupos de pertenencia. Un ejemplo lo constituye el movimiento feminista, que ofrece una configuración de sentidos, así como sentimientos de pertenencia y solidaridad.

“El grafiti es tanto un síntoma del descontento para con las formas institucionales clásicas como un punto de encuentro entre las subjetividades que se agrupan. Expresa un sentimiento, un parecer personal, y se vuelve un nexo con una posición ideológica. Es una actividad compartida con pares y que se vuelve capaz de articular grupos de pertenencia.”

Las estudiantes entrevistadas se expresan en esta línea cuando afirman “Me gustan las mujeres que salen a defender sus derechos. Me entusiasma el movimiento, la fuerza que tiene, cómo ocupa las calles. Me suelo juntar con una amiga que va a otra escuela y con ella también hablo de estas cosas” (registro de entrevistas). Expresiones de este tipo evidencian el acercamiento con un otro que no es exclusivamente el compañero cercano. El reconocimiento de que muchas otras personas se encuentran en situaciones similares a las propias genera empatía y el acceso a un discurso compartido que da sentido al horror sufrido. Más aún, provee una sensación de hermandad (sororidad), de contención frente al desamparo. Aquí se puede observar lo que Bleichmar planteara como parte del proceso de construcción de legalidad y que, en tanto proceso subjetivante, es importante tener en cuenta:

[...] capacidades de lealtades que tiene el sujeto con su grupo, con aquellos otros que lo excentran de sí mismo. En otras palabras, qué capacidad tenía de no delatar a otros, de cuidar a otros, de socializar sus propias transgresiones, de reconocerse en esas transgresiones. [...] qué capacidad de enlace tiene, no con las normas del otro sino con las normas del propio grupo. (Bleichmar, 2008, pp. 34-35)

La pertenencia a determinados grupos se relaciona con la construcción y aceptación de códigos de relación (lealtad, ayuda, confidencialidad, decisiones grupales). Estos códigos aparecen emparentados con concepciones respecto de la semejanza del otro. Las semejanzas y diferencias con el par colaboran en la conformación de la identidad propia. El grafiti conjuga de manera muy clara la pertenencia al grupo, la aceptación de ciertos códigos y la expresión de una serie de sentidos. Esta actividad es a la vez privada y pública, quizás desafiando la separación clara entre ambos ámbitos. Las autoras de las marcas reconocen que las realizan en com-



plicidad con un otro que comparte su línea de pensamiento: “A veces no digo nada para no molestar, por miedo a molestar. Y sí hablo de estas cosas con amigos, con gente que tengo más confianza”. Las entrevistadas manifiestan que conversan entre ellas, tienen personas “de confianza” con las que reflexionan y discuten cuestiones referidas al género y a la violencia sobre la mujer.

Cada vez son más las mujeres de todo el mundo que se movilizan y encuentran en el grafiti un modo de expresión que invade el espacio público y que entra en contacto directo con el espectador/a quien, sin buscarlo, se siente interpelado ante una realidad que no pasa desapercibida. (Pérez Santos, 2017, p. 22)

Se puede observar aquí, tal como lo formulara Bleichmar (2010), que este tipo de agrupamientos articulan modos de identificación humanizante desde los cuales sostenerse, brindando representaciones, efectos ligadores y fines compartidos.

“Las mismas entrevistadas manifiestan que sus marcas apuntan a conmover al otro. Esta es la intención del grafiti, suscitar cambio, revolución, y no meramente expresar malestar. Pero también manifiestan enojo, lo denuncian, buscan conmoverlo y suscitar la reflexión.”

Conclusión

El grafiti manifiesta una relación paradójica con la escuela. Por un lado, se expresa mediante una escritura y unas convenciones aprendidas, desarrolladas y pulidas en ese ámbito. Por otro, observamos un desafío de las normas institucionales al realizar algo que está expresamente prohibido mediante una escritura que subvierte las convenciones de la escritura formal, que se encuentra fuera de los márgenes legitimados por la currícula.

Entendemos que el grafiti constituye una práctica artística, controvertida, efímera, más o menos clandestina y muchas veces espontánea. Habilita la manifestación de las quejas sociales, a la vez que abre la posibilidad de diálogo o confrontación. En él podemos observar cómo la ruptura de lazos solidarios referida por los autores abordados se actúa en los borrones, las tachaduras y en una marcada oposición para con un otro. Ese mismo antagonismo opera reafirmando la propia identidad. La des-subjetivación que imposibilita el diálogo se ve expuesta en una pared pública y, al alcance de todos, subraya la brecha entre agrupaciones consideradas antagonistas. La crisis de significaciones orientadoras del consenso social deviene en expresiones de malestar sobrante. Estas últimas se plasman, a su vez, en las paredes y los bancos de la escuela. El ámbito escolar se presenta permeable a las disputas de sentido que se dan dentro y fuera de él. Se transforma en un escenario en el que se despliegan las confrontaciones. El grafiti no expresa un antagonismo frente a la institución escolar sino a una difusa posición ideológica opuesta. La escuela no aparece como objetivo de ataque sino como escenario que posibilita el intercambio de expresiones. Tanto Bleichmar como Castoriadis consideran que nos encontramos frente a nuevas subjetividades, formas diferentes de vinculación con el otro. A veces el otro es negado, tachado, borroneado; otras

veces se le responde, se lo comprende, es contenido. Como ocurre con los mensajes en un banco de escuela.


“La práctica del grafiti es un movimiento instituyente que busca construir nuevos sentidos. Habilita la apertura a nuevas lecturas y a la revisión de las significaciones imaginarias propias. Las expone, las visibiliza y revive en la escuela la capacidad para pensar, cuestionar y plantear nuevos interrogantes.”

Frente a la “crisis de significaciones” que plantea Castoriadis (1996), es importante reconocer que no contamos con todas las respuestas. Esta puede ser entendida como una oportunidad para el cambio. Las mismas entrevistas manifiestan que sus marcas apuntan a conmover al otro. Esta es la intención del grafiti, suscitar cambio, revolución, y no meramente expresar malestar. El lazo que establece con otros da cuenta de que la conformación de la subjetividad es un proceso sumamente mutable. Esto es particularmente evidente cuando se trata de adolescentes. En el grafiti aparecen saberes y experiencias de los jóvenes que hablan de su transitar por la escuela, de sus deseos y preocupaciones. Aquel que realiza un grafiti en el espacio escolar expresa ideas que circulan en el ámbito cultural, pero al hacerlo simultáneamente configura su identidad y le da

una impronta propia. Además, el grafiti habilita la construcción de lazos sociales y la expresión de intereses comunitarios.

En muchas de las marcas encontradas observamos la negación del otro y la cristalización del lazo social. Esto redundaría en la imposibilidad de construir un proyecto común. Sin embargo, el grafiti se presenta también habilitando una conexión con el semejante. La incorporación del universo del otro abre la posibilidad de conformar una ética del reconocimiento. Las marcas en los bancos hablan a otro, se oponen a él en un intento de reafirmación. Pero también manifiestan enojo, lo denuncian, buscan conmoverlo y suscitar la reflexión. La práctica del grafiti es un movimiento instituyente que busca construir nuevos sentidos. Habilita la apertura a nuevas lecturas y a la revisión de las significaciones imaginarias propias. Las expone, las visibiliza y revive en la escuela la capacidad para pensar, cuestionar y plantear nuevos interrogantes.

“La profundización sobre el grafiti como un aspecto de la vida escolar posibilitaría integrar de manera saludable la expresión de resistencia a la vida institucional. Esto redundaría en la disminución de la violencia asociada a la distancia generacional en el vínculo pedagógico y en la cada vez más creciente brecha sociocultural.”

Consideramos que la profundización sobre el grafiti como un aspecto de la vida escolar posibilitaría integrar de manera saludable la expresión de resistencia a la vida institucional. Esto no solo redundaría en la disminución de la violencia asociada a la distancia generacional en el vínculo pedagógico y la cada vez más creciente brecha sociocultural. También brindaría herramientas conceptuales para entender la conformación de las identidades contemporáneas en el ámbito escolar. 

Referencias

- Beltrán, M.** (2016). *Graffitis y otras prácticas en el espacio público escolar*. Córdoba: Brujas.
- Bleichmar, S.** (2003). *Acerca de la subjetividad*. Conferencia de Psicología Cátedra EPIS I – UNR.
- Bleichmar, S.** (2005). *Subjetividad en riesgo: herramientas para el rescate*. Conferencia en Gobierno de la Ciudad De Buenos Aires. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Educación.
- Bleichmar, S.** (2008). *Violencia social - violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades. Escritos, conferencias, interrogantes*. Buenos Aires: Noveduc.
- Bleichmar, S.** (2010). *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Topía.
- Castoriadis, C.** (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Vol. 1. Barcelona: Tusquets.
- Castoriadis, C.** (1996). *La crisis actual del proceso identificador*. En Castoriadis, C. *El Avance de la Insignificancia*. (pp.155-172). Editorial Universitaria de Buenos Aires Eudeba [1997].
- Castoriadis, C.** (1997). *El imaginario social instituyente*. *Zona Erógena*, 35. Recuperado de: <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Castoriadis%20Cornelius%20-%20El%20Imaginario%20Social%20Instituyente.pdf>
- Corea, C. y Duschatzky, S.** (2002). *Chicos en banda*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S.** (2008). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, A. M.** (1993). De lo imaginario social a lo imaginario grupal. En A. Fernández y J. De Brassi (comp.), *Tiempo histórico y campo grupal. Masas, grupos e instituciones* (pp. 69-91). Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Ganter, S. R.** (2002). Graffiti, descolonización y escrituras en fuga (o el contra-bando de lo minoritario). *Revista Temas Sociológicos*, 8, 237-249.
- Pérez Santos, T.** (2017). *Arte urbano, graffiti y activismo feminista: un recurso para la educación social* (Trabajo fin de grado en Educación Social). Facultad De Educación de Palencia, Universidad de Valladolid.
- Sierra Pardo, C.** (2015). La irrupción del imaginario social, las subjetividades y los sujetos en las ciencias sociales. *Trabajo Social*, 17, 115-128.
- Vasilachis de Gialdino, I.** (2008). Los fundamentos epistemológicos de la Investigación Cualitativa. En N. Cohen y J. I. Piovani (comps.) *La metodología de la investigación en debate*. Buenos Aires: Eudeba - Edulp. CEIL-PIETTE (CONICET).



Testimonio de tránsito

Los estudiantes escriben su experiencia



Fotomontaje realizado con imágenes de uso libre de los autores: Ketut Subiyanto y Life of Art
Disponibles en <http://www.pixabay.com>



Gloria Borioli · Ivana Fantino
Estefanía Carranza · Lía Ivana Ferrero

Revista Científica **EFI · DGES**

Volumen 6 · N° 11

Diciembre 2020



Gloria Borioli

Egresada de Letras Modernas y Mgtr. en Comunicación y Cultura Contemporánea. Trabaja como docente de grado en la Escuela de Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba) y como docente de posgrado en diversos espacios curriculares, sobre todo en trayectos vinculados con la producción de trabajos finales. Dirige la colección *Discursos y saberes* en la Universidad Provincial de Córdoba –donde también se desempeña como asesora y capacitadora–. Es réferi de publicaciones nacionales e internacionales y autora y compiladora de libros sobre subjetividades contemporáneas y discurso académico. En los últimos años ha centrado sus investigaciones en torno de la alfabetización en el Nivel Superior.



Estefanía Carranza

Profesora en Ciencia Política por el Instituto de Formación Superior Presidente Roque Sáenz Peña y estudiante en último tramo de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba. Actualmente se desempeña como docente de Nivel Secundario en una institución pública de gestión privada de la Ciudad de Córdoba. Forma parte del Proyecto de Investigación “La Promoción de la Salud en el curriculum desde un enfoque complejo y multidimensional: procesos de diseño, desarrollo y evaluación en formación docente inicial y continua sobre problemáticas socio-científicas mediadas por TIC”, Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la Universidad Nacional de Córdoba.



Ivana E. Fantino

Licenciada en Psicología y Especialista en Adolescentes con mención en Educación. Maestranda en Procesos Educativos Medios por Tecnología, Universidad Nacional de Córdoba. Se desempeña como Profesora Asistente con semi-dedicación y designación por concurso en la cátedra de Psicología Evolutiva de la Adolescencia y Juventud, en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Publica artículos en revistas especializadas. Participa en el dictado de cursos de extensión y posgrado.



Lía Ivana Ferrero

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba. Allí es Adscripta en el Seminario TICs en la Enseñanza y Aprendizaje. Se desarrolla como docente de Nivel Superior en el campo de la Práctica Docente en una institución de gestión pública de la Ciudad de Córdoba. Es integrante del equipo de Educación y Medios Digitales del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos. Forma parte del equipo de asesoría pedagógica de la Facultad de Ciencias Económicas (UNC), en la que integra la mesa de apoyo técnico para la toma y recepción de exámenes virtuales.

Testimonio de tránsito

Los estudiantes escriben su experiencia

Passage testimony. The students write their experience

Gloria Borioli *

Estefanía Carranza

Ivana Fantino

Lía Ivana Ferrero

Fecha de recepción: 5 de setiembre de 2019

Fecha de aceptación: 10 de marzo de 2020

RESUMEN

Este artículo da cuenta de una tarea colaborativa realizada en 2019 en la Escuela de Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba) focalizada en el asesoramiento de expertos-en-discurso a expertos-en-una-disciplina. El objetivo de la experiencia, sustentada en los conceptos de alfabetización académica, géneros disciplinares y géneros de formación (Bazerman, 2014, 2016; Navarro, 2014, 2017 y Suárez, 2005), fue desmontar un tipo textual de la formación de grado con el cual se acredita la cursada del Seminario de Procesos Comunitarios e Intervenciones Pedagógicas del Ciclo Profesional de la Licenciatura, a fin de elaborar una propuesta conjunta de fortalecimiento de la escritura académica en general y de sistematización de ese género en particular. Con voces de alumnos y docentes, se ofrecen recortes del itinerario de deconstrucción, análisis y revisión de debilidades y desafíos, se muestra parte del proceso de asesoramiento en “escribir en las disciplinas” (Navarro, 2014; Parodi, 2015) y se comparten reflexiones sobre el compromiso ético y político del quehacer pedagógico en las instituciones y comunidades seleccionadas.

palabras clave

**experiencia pedagógica • escritura • educación
aprendizaje • universidad**

* Contactos: gloriaborioli@gmail.com • estefaniacarf@gmail.com • fantinoivana@gmail.com
liaferrero28@gmail.com

ABSTRACT

The article gives an account of a collaborative task carried out in 2019 at the School of Education Sciences (Faculty of Philosophy and Humanities, National University of Córdoba) focused on the advice of experts-in-speech to experts-in-a-discipline. The objective of this experience, based on the concepts of academic literacy, disciplinary and training genres (Bazerman, 2014, 2016; Navarro, 2014, 2017 and Suarez, 2005), was to disassemble a textual type of undergraduate training which is one of the outcomes of the course of the Seminar of Community Processes and Pedagogical Interventions of the Professional Cycle of the Degree, in order to elaborate a joint proposal for to strengthen academic writing in general and systematize that genre in particular. With voices of students and teachers, cuts of the deconstruction itinerary, analysis and review of weaknesses and challenges are offered, part of the advisory process in “writing in the disciplines” is shown (Navarro, 2014; Parodi, 2015) and reflections are shared on the ethical and political commitment of pedagogical work in the selected institutions and communities.

keywords

teaching experience · writing · education · learning · university

Introducción

El Programa de Prácticas Discursivas (en adelante, PPD) es un dispositivo trienal diseñado en 2017 e implementado en 2018 en la Escuela de Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba –UNC–), enmarcado en el derecho a la educación, la universidad pública inclusiva y la enseñanza con calidad. Se trata de un dispositivo que recoge atisbos, preocupaciones y experiencias de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC y especialmente de la Escuela de Ciencias de la Educación para proponer avances en varias líneas de acción y con diversos agentes, y así mejorar las competencias implicadas en la oralidad, la lectura y la escritura académicas.

“El Programa de Prácticas Discursivas es un dispositivo (...) para proponer avances en varias líneas de acción y con diversos agentes, y así mejorar las competencias implicadas en la oralidad, la lectura y la escritura académicas.”



Sus objetivos son:

a) Generales

- Contribuir a la formación del egresado en el campo de las prácticas discursivas (oralidad, lectura y escritura) mediante diversas líneas de acción –sucesivas o simultáneas, a considerar con los colegas y las autoridades– y a partir del compromiso de variados agentes.
- Colaborar con las cátedras en el establecimiento de protocolos de asesoría, seguimiento y evaluación de las producciones de los estudiantes.
- Brindar a los estudiantes dispositivos de formación sustentable, a fin de propiciar su gradual inserción en la comunidad académica.

b) Específicos

- Relevar y analizar textos representativos de los espacios curriculares.
- Acompañar las prácticas de oralidad, lectura y escritura de los estudiantes en el desarrollo de algunas materias y en su instancia de acreditación.
- Ofrecer espacios de reflexión y construcción conjunta de consignas y claves de lectura y de revisión de producciones escritas.
- Socializar y desmontar producciones de los equipos de investigación, a modo de enculturación académica.
- Desocultar las estrategias de oralidad, lectura y escritura de profesores expertos disciplinares, a modo de posibles andamiajes orientados a la construcción de modos académicos y personales de hablar, leer y escribir.
- Aportar al reajuste de propuestas de enseñanza desde el análisis de las prácticas discursivas, acorde con las subjetividades estudiantiles del siglo XXI.

Ahora bien, el PPD propone varias líneas de acción a fin de contribuir a la mejora de las prácticas de oralidad, lectura y escritura académicas. Algunas de ellas son el Taller de habilidades comunicativas, el Foro de egresantes, el Conversatorio de egresados y el asesoramiento a cátedras; este último, orientado a relevar y analizar textos representativos de los espacios curriculares, fortalecer espacios de reflexión y construcción conjunta de consignas y claves de lectura y de revisión de producciones escritas, y colaborar en el establecimiento de protocolos de asesoría, seguimiento y evaluación de las producciones de los estudiantes.

En la implementación de esta última línea de acción que da fundamento a la experiencia aquí comentada, el PPD retoma trabajos de la Universidad Nacional de General Sarmiento, donde Lucía Natale, a modo de investigación intervencionista para las materias del segundo ciclo de las carreras, ha desarrollado desde 2005 un programa en cuya implementación asume un texto representativo de cada asignatura. Su propuesta se aparta así de los paradigmas tradicionales que tramitan la comprensión desde el reconocimiento de ideas principales, para analizar con metodología de taller cuestiones retóricas, pragmáticas, etc. (Marro y Dellamea, 1993). Ello significa que a la hora de describir una producción escrita, no se tiene en cuenta solo la coherencia global o las relaciones entre las proposiciones (nivel macroestructural), sino también otras claves de análisis; por ejemplo, si se han utilizado correctamente los enunciados para lograr un cierto efecto en el enunciatario (nivel retórico), y a quién se dirige, cómo configura la situación de destinación y dónde va a circular ese texto (dimensión pragmática).

Según esta línea de abordaje, reformulada para la UNC, una parte del equipo del PPD planificó el trabajo en pequeños grupos (por lo menos un experto disciplinar y un experto en prácticas discursivas). La tarea, centrada en el análisis de un ejemplo

“A la hora de describir una producción escrita, no se tiene en cuenta solo la coherencia global o las relaciones entre las proposiciones (nivel macroestructural), sino también otras claves de análisis; por ejemplo, si se han utilizado correctamente los enunciados para lograr un cierto efecto en el enunciatario (nivel retórico), y a quién se dirige, cómo configura la situación de destinación y dónde va a circular ese texto (dimensión pragmática).”

de género de formación frecuente en la cátedra, se propuso como una secuencia de cuatro acciones compartidas por profesores y estudiantes:

1. lectura general;
2. caracterización de la situación comunicativa: contexto de producción, propósito general, enunciatario, coherencia pragmática;
3. desmontaje del texto y lectura detallada, con identificación de la organización (pasos o etapas), la progresión temática, los actos de habla, la relación entre las unidades, el tipo de discurso, la sintaxis y el léxico;

4. posible planificación del escrito del estudiante.

Acorde con nuestra hipótesis preliminar, la tarea de deconstrucción colaborativa facilitaría la inserción del texto de estudio –producido como escrito de acreditación del espacio curricular– en unas gramáticas de producción y unas gramáticas de reconocimiento, al ayudar a comprender las lógicas intervinientes en su elaboración y las estrategias discursivas propias de ese campo del saber. De tal manera, a partir de la captación acerca de por qué un texto es eficaz o no en determinados contextos académicos, el estudiante podría planificar su trabajo y ajustar sus habilidades escriturarias a los requerimientos específicos de la cátedra, es decir, al género disciplinar requerido.

“Acorde con nuestra hipótesis preliminar, la tarea de deconstrucción colaborativa facilitaría la inserción del texto de estudio –producido como escrito de acreditación del espacio curricular– en unas gramáticas de producción y unas gramáticas de reconocimiento, al ayudar a comprender las lógicas intervinientes en su elaboración y las estrategias discursivas propias de ese campo del saber.”



Marco teórico

En las últimas décadas, el problema de la *alfabetización académica* ha suscitado reflexión e investigación en diversos escenarios. Numerosas y variadas producciones teóricas y metodológicas sobre el tema coinciden en que difícilmente los estudiantes aprenden solos a desarrollar las habilidades solicitadas en la Universidad. Por ello y a fin de brindar dispositivos sustentables que propicien la gradual inserción del sujeto en instancias posteriores y en la comunidad académica, es necesario desplegar acciones sostenidas. Desde esos puntos de partida y reconociendo la existencia de alternativas, el PPD suscribe tres líneas teóricas:

1. En primer lugar, el enfoque *Writing Across the Curriculum* (en adelante, WAC) que propone la enseñanza de prácticas situadas, es decir, la instrucción y el acompañamiento en contexto (Bazerman, 2014, 2016) y no la enseñanza de prácticas del lenguaje generales y fragmentarias, ya que “cada disciplina genera nuevas formas de ver el mundo, nuevas formas de pensar sus problemáticas y nuevas formas de actuar en él” (2014, p. 11). A ese propósito que suele centrarse en el estudiante, el PPD le suma la reflexión de los profesores sobre sus textos y el planteo de Carlino, quien señala que “la naturaleza de lo que debe ser aprendido (leer y escribir los textos específicos de cada asignatura en el marco de las prácticas académicas disciplinares) exige un abordaje dentro del contexto de cada materia” (2002, p. 26).
2. En segundo lugar, el PPD recupera el concepto de *culturas disciplinares* (Hernández Ferrer, 2015; Navarro, 2014, 2017), según el cual ciertos grupos sociales conciben y se comunican

de maneras específicas, legitimando prácticas y ejes de debates y de consensos. Se trata, entonces, de pensar la Universidad como una institución social con tradiciones de pensamiento, habitada por sujetos inscriptos en líneas epistemológicas y metodológicas e impregnada de creencias y lenguajes que avalan ciertos usos de la palabra (Parodi, 2015).

3. En tercer y último lugar, el PPD suscribe las consideraciones sobre *géneros disciplinares* propios de los diversos campos del saber (Hyland, 2004, cit. por Navarro, 2014, pp. 67-69) y *géneros de formación*, cuyo objetivo es “la instrucción, introducción y evaluación de los nuevos miembros de las culturas disciplinares” (Navarro, 2014, p. 33).

La tarea en el Seminario: compartir experiencias y escribir testimonios

Con el marco precedentemente expuesto, algunos miembros del Programa mantuvimos en 2019 entrevistas con el equipo docente del Seminario de Procesos Comunitarios e Intervenciones Pedagógicas del Ciclo Profesional de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, a fin de conocer las necesidades en lo atinente a los dominios oral y escrito, las pautas ofrecidas a los estudiantes y las características del trabajo con el cual se cierra la cursada de dicho espacio curricular. En esas entrevistas preliminares con los profesores y esas clases luego desgrabadas se sustenta el presente artículo, que parte del pliego de *Orientaciones para la Elaboración del Trabajo Final* (vigente en 2018), en el cual se establecen las siguientes preguntas con el objetivo de guiar la puesta en discurso de la experiencia en territorio:

- ¿Cómo se configura la relación escuela-comunidad en la institución visitada? ¿Cuáles son sus aspectos sobresalientes?
- ¿Qué sentidos ha ido tomando esa construcción?
- ¿Qué sujetos han protagonizado o protagonizan algunos de los momentos descriptos o procesos reconstruidos como más significativos en esa relación?
- ¿Qué sintetizaríamos como notas de la singularidad en la relación construida por esta escuela y esta comunidad?
- ¿Cómo aparece la cuestión de la niñez y juventud?

Si bien no se trata de una secuencia ordenada sino de un proceso recursivo, tres son en principio las etapas de la realización del trabajo escrito y de la experiencia que el Seminario ofrece: información + reflexión + producción.

“Si bien no se trata de una secuencia ordenada sino de un proceso recursivo, tres son en principio las etapas de la realización del trabajo escrito y de la experiencia que el Seminario ofrece: información + reflexión + producción.”

En un lapso de alrededor de seis semanas, los estudiantes realizan una tarea inmersiva, de exploración del territorio, con ciertas claves de lectura del medio, de la comunidad, de los problemas. Ese caudal experiencial complejo se procesa luego en etapas para dar cuenta de su paso por el lugar. De allí que en el colectivo constituido por dos profesores del Seminario

y tres miembros del PPD intervinientes en la experiencia hayamos pensado en el nombre *testimonio de tránsito* para ese texto escrito solicitado por el Seminario, cuyas características podemos enunciar así:

1. Es un texto heterogéneo en el cual la secuencia dominante o envolvente es la narrativa, si bien contiene secuencias incrustadas de tipo descriptivo, expositivo, argumentativo y conversacional o dialogal (Adam y Lorda, 1999).
2. Se halla próximo a la narrativa de la práctica (Suárez, 2005) porque tiene finalidad pedagógica; no obstante, carece del hacer didáctico. No hay una práctica docente informada, sino experiencias periescolares: a partir de las preguntas previstas, los estudiantes en su rol de entrevistadores priorizan el conocimiento de la relación escuela/comunidad y hacen hincapié en los deportes, la huerta, etc. Se intenta dar cuenta no de lo que se hace aulas adentro, sino más bien en las inmediaciones del edificio, en la escuela pensada en un sentido extendido, por fuera de la educación sistemática y obligatoria.
3. El enunciador relata lo acontecido en el territorio, discursiviza los rasgos relevados y toma las voces de informantes clave, recogidas en observaciones informales y entrevistas a los actores (vecinos, miembros de la comunidad educativa, etc.).
4. Acorde con su finalidad, la función del lenguaje que predomina es la informativa.
5. Según los trabajos finales de la cursada 2018 ofrecidos por la cátedra como ejemplos, hay un discurso fuertemente marcado (Benveniste, 1996):



el objetivo de informar no pretende aproximarse a un presunto “grado cero” (Barthes, 2003, p. 13) o escritura neutra; antes bien, lleva una fuerte impronta del enunciador concebido como construcción discursiva, en este caso constituida por alrededor de cuatro estudiantes, o sea, como una figura de autoría compartida, que toma la palabra en primera persona para decir su experiencia, su paso por el barrio y la escuela, su impresión subjetiva.

“Hay en el testimonio de tránsito una declaración de “yo estuve allí y fui testigo”, una actividad de indagación y también de autoindagación, razón por la cual el registro formal y la exposición pretendidamente objetiva y distante dialogan con la investigación interpretativa y la clave biográfica.”

Hay en el testimonio de tránsito una declaración de “yo estuve allí y fui testigo”, una actividad de indagación y también de autoindagación, razón por la cual el registro formal y la exposición pretendidamente objetiva y distante dialogan con la investigación interpretativa y la clave biográfica. Al respecto, dice un estudiante:

El testimonio de tránsito supone que es un escrito que siempre va a estar en permanen-

te proceso [...] el trabajo tiene un enfoque procesual de que todo el tiempo se puede ir resignificando y ajustando de manera situada para cada caso.

Por conversaciones mantenidas con los miembros del equipo docente, sabemos que se espera que el escrito de acreditación del espacio curricular Seminario de Procesos Comunitarios e Intervenciones Pedagógicas recupere aportes de la bibliografía suministrada. No se apunta, sin embargo, a un texto académico duro del tipo de un parcial o una tesis. En cambio, sí es importante que contenga trazos, ideas, huellas de la selección indicada en el compendio de lecturas mínimas; o sea, se trata de una producción con una fuerte intertextualidad que la inscribe en los géneros discursivos propios de la formación en el Nivel Superior.

En cuanto al formato –que fue parte de la demanda que el equipo docente planteó a los referentes del PPD–, el trabajo final de acreditación con las pautas de 2018 consta de:

- a. carátula
- b. introducción con las principales categorías de abordaje (niñez, relación escuela/comunidad)
- c. historización del vínculo, con sustento en voces de los actores entrevistados, bibliografía y documentos
- d. singularidades y contextos: incidencia de la relación escuela/comunidad en la configuración de subjetividades
- e. aprendizajes e infancias: teorías subyacentes
- f. intervención pedagógica: relevamientos, desafíos y sugerencias
- g. conclusiones
- h. reflexiones individuales de los miembros del equipo, con énfasis en el rédito metacognitivo y las potenciales proyecciones del aprendizaje colaborativo y territorial en el futuro desempeño profesional

- i. referencias bibliográficas
- j. anexos: entrevistas a informantes clave.

En los trabajos finales que constituyeron la muestra analizada por el equipo docente del Seminario y los tres miembros del PPD, se advirtieron varios problemas. Algunos de ellos son:

- las dificultades para desnaturalizar y discursivizar la propia experiencia a fin de transformarla en un objeto de análisis;
- el desdibujamiento de voces o indeterminación de los límites de las citas y glosas de enunciados ajenos, por una parte, y la voz del enunciador, por la otra;
- la débil conexión interpárrafos, ya que hay saltos semánticos entre una idea y otra contigua (precedente o subsiguiente) que obstaculizan la lectura;
- los dilemas para hacer existir la propia voz sin sustento directo o inmediato en los autores de la bibliografía suministrada, es decir, la construcción del enunciador en tanto sujeto semiótico distante de los consumos lectores.

Transitar el territorio, entrenar la mirada y “hacer circular la palabra”

Con respecto al rédito de la tarea, o sea, a la valoración del trabajo de campo seguido del testimonio, los estudiantes tienen consciencia de ese capital en construcción y de las resonancias en los actores; es decir, hay claridad respecto de la ganancia de conocimiento situado para los estudiantes involucrados, las familias y la escuela. Asimismo, hay nitidez acerca de la dimensión epistémica de la escritura. Según uno de los participantes en la experiencia,

...esta tarea de tomar y retomar las voces propias y ajenas sirve para *potenciar nuestros propios escritos*. Por eso mismo de que permi-

te esa distancia, ese discurso reconstruido y a la vez volver a profundizar y *poder mirar desde dónde miramos y escribimos o transcribimos*. (Énfasis nuestros)

“Potenciar nuestros propios escritos” y “poder mirar desde dónde miramos y escribimos o transcribimos” son modos de referir la reflexión metalingüística y metacognitiva, la desnaturalización de prácticas, el análisis del propio proceso de pensamiento y aprendizaje que facilita la autorregulación y la autogestión, el regreso voluntario a las propias maneras de comprender.

“Con respecto al rédito de la tarea, o sea, a la valoración del trabajo de campo seguido del testimonio, los estudiantes tienen consciencia de ese capital en construcción y de las resonancias en los actores; es decir, hay claridad respecto de la ganancia de conocimiento situado para los estudiantes involucrados, las familias y la escuela. Asimismo, hay nitidez acerca de la dimensión epistémica de la escritura.”

En cuanto a la finalidad de la escritura, algunos cursantes manifestaron:

- Si no escribimos no se puede compartir con el resto. A lo mejor hay una experiencia muy buena en algún lugar, y como no se escribe...
- Nos parecía interesante poder documentar eso que está aconteciendo en las institu-



ciones y a la vez, quizás, que eso que ellos reconstruyan tenga un alcance mayor que solo, como vos decís, como un testimonio de tránsito, ideo me gustó mucho!, que a la vez pueda ser un testimonio que tenga otro alcance. Esta es nuestra apreciación. Vamos a ver esto que pueda ser difundido, que pueda llegar a las instituciones, que pueda estar escrito [...], que lo podamos compartir con otros. O sea, no compartir solamente entre nosotros, que lo leemos nosotros, que podemos documentar...

- Para que sea una huella permanente, digamos, de manera que podamos compartirlo, difundirlo y hacer circular la palabra por otros contextos, en otros sitios. También nos queda un registro informativo, dejar constancia también. El uso de la palabra como constancia para justificar, dar motivos, demostrar el ordenamiento y estado de situación...
- Justificar es testificar para que quede algo escrito y que no se borre, así, como para que no se borre así! Las palabras se las lleva el viento, por ahí...
- A nosotros particularmente nos pasó que hablando con la Dire nos decía que ella tenía intenciones de hacer registro de la forma en que venían trabajando.
- Por ahí no tienen tiempo para la institución, está bien, también es lo que podemos ofrecer nosotros para... como un conocimiento que quizás en las instituciones es valioso, pero no hay quien se pueda encargar de hacerlo. (Énfasis nuestros)

Expresiones como “poder documentar”, “huella permanente”, “hacer registro de la forma en que venían trabajando”, “ser difundido” y “llegar a las instituciones” aluden al valor testimonial de la escritura, a la transmisión y a la permanencia, a la fijeza y a la diseminación del saber situado, periférico, en contexto, por fuera de los discursos oficiales y hegemónicos. En palabras de Chartier, “los historiadores ya no tienen hoy el monopolio de las representaciones del pasado” (2008, p. 17), en tanto que “las reivindicaciones de la memoria, individual

o colectiva, íntima o institucionalizada” (p. 17) construyen desde otro lugar el documento, dan cuenta en otro registro de los aconteceres sociales, de los modos de hacer historia, de hacer educación, de hacer escuela. “Testificar para que quede algo escrito y que no se borre” pone de manifiesto el valor político de la escritura, como resistencia, implica la potencia de construir archivo, de consignar para aprender, para legar y para compartir.

“Los estudiantes insistieron en el valor sociopolítico del discurso como dispositivo de empoderamiento que posibilita a los sujetos decir sus derechos, contar sus historias, constituirse en agentes que pasan la palabra a otros.”

Esas valoraciones de los estudiantes fueron una recurrencia en las dos clases desarrolladas: en ambas se insistió en el valor sociopolítico del discurso como dispositivo de empoderamiento que posibilita a los sujetos decir sus derechos, contar sus historias, constituirse en agentes que pasan la palabra a otros. Otra preocupación compartida fue el desafío que significa el hecho de escribir con una doble destinación, o sea, prefigurando dos lectores modelo: el equipo docente y la comunidad visitada –y a la cual se regresará con comentarios–, lo cual exige diferentes estrategias comunicativas. Como dijimos en uno de los encuentros:

Esta palabra que ustedes van a producir tiene un doble sentido. Por ahora sirve para aprobar este espacio curricular (risas). Pero mañana sirve para ir a la escuela y devolver ese rato que ellos les han regalado, ¿cierto?,

como un insumo. Ustedes van a llevar eso [...] va a haber un modo de regresar. Entonces, hay que pensar en esa doble destinación [...] Pasar del otro lado. Esta es la cosa: el paso al otro lado, al lado de los que pueden hablar y los que se sienten habilitados para hablar, a los que el sistema escucha. Es otro lado móvil, sin duda. Es un tránsito lento. Pasar del otro lado, pasar a sentir que uno puede usar el lenguaje tiene una serie de matices porque hay que ver dónde lo podés usar, con quién, en qué momento político podés abrir la boca o no. En fin, una serie de cuestiones que ya bien sabemos.

También surgió la reflexión acerca de la dimensión ética del quehacer del entrevistador, usuario de una palabra prestigiosa, autorizada, potente. En este orden de cosas, comentó un estudiante:

Yo siempre me cuestiono esto, ya en otro plano, de pensar que en realidad ese tomar la palabra del otro, no sea hablar en nombre de, ¿no? Muchas veces sucede cuando trabajamos con niños, que somos adultos hablando de niños, hablando de sus experiencias, siempre hablando de lo que le pasa al otro, y ese riesgo de que al ser universitarios autorizados para hablar en nombre de, lo silenciás o lo vulnerás. Es complejo porque cómo hacer para que si bien el ejercicio que vamos a hacer, bueno, ino delirar tanto! Me parece que hay que tenerlo presente a eso...

Como tema emergente, se abordó la dimensión estética de la escritura, atinente al cuidado, a la cautela sobre la permanencia de lo que se escribe, en contraposición a la fugacidad de lo que se dice. Hay una referencia explícita a la cuestión fónica y estilística en tanto aspecto de la escritura acerca del cual los estudiantes cuentan con un saber:

...una cosa son las visitas, los registros que tenemos, pero el hecho de la escritura es como... o sea, en la forma en que las palabras son usadas, el orden que tiene las combinaciones que hacemos [...] Bueno, eso es muy distinto según lo usemos; digamos como que en la oralidad uno está muy jugado en un plano de la improvisación, donde ese senti-

do puede ser más ambiguo, pero a la hora de sentarse a escribir, como que juega más, uno tiene la posibilidad de escribir de una forma, suena lindo, pero además significa potente; o suena lindo, pero no dice nada. Y empezar a jugar con eso, digamos, con un plano si se quiere sonoro, estético de la palabra, y con un plano más del sentido de las palabras, y jugar con esas dos cosas.

“Se abordó la dimensión estética de la escritura, atinente al cuidado, a la cautela sobre la permanencia de lo que se escribe, en contraposición a la fugacidad de lo que se dice. Hay una referencia explícita a la cuestión fónica y estilística en tanto aspecto de la escritura acerca del cual los estudiantes cuentan con un saber.”

Con respecto a las dificultades enunciadas por el alumnado, estas no remiten específicamente tanto al género discursivo propio de la cátedra, sino más bien a la escritura académica en general:

Me ha pasado en parciales, trabajos prácticos, de producir, es decir, hasta qué punto tengo que parafrasear, porque por ahí yo estoy diciendo una idea que en realidad es una reflexión mía, pero que sí por ahí es como que se confunde con lo que me está diciendo otro autor. Entonces, tiene que estar sí o sí parafraseado, entonces, después tenés toda una producción parafraseada, ino vamos a decir nada propio! ¡Todo el tiempo estamos resignificando!

Finalmente, en cuanto a los beneficios extendidos, los estudiantes articulan la experiencia de escritura –en sus dos fases: la desgrabación de entrevistas tomadas en territorio primero y la producción del texto solicitado después– con la narrativa del residente que se les requerirá en la última materia del Profesorado. Es decir, admiten la ventaja y la pertinencia de este escrito blando, pleno de subjetividad y afección, en el cual se espera un claro posicionamiento del enunciador respecto del enunciado, y un marco ético y político desde el cual se conciben la niñez, la adolescencia, la familia y la educación, a modo de entrenamiento grupal para una posterior tarea individual más extensa y minuciosa.

Conclusiones. Procesos, intervenciones y propuestas

Posibilitada por el PPD, la experiencia de asesoramiento horizontal a modo de cátedra compartida para fortalecer la escritura evidenció la riqueza de la tarea cogestionada y de la producción de conocimiento escriturario situado, acorde con los lineamientos WAC. Según el desmontaje grupal de un género que el colectivo participante de la experiencia dio en llamar *testimonio de tránsito*, hipotetizamos que en principio es un escrito en el cual predomina la narrativa, si bien contiene otros tipos textuales. Aborda experiencias periescolares que priorizan la relación escuela/comunidad con eje en niñez y adolescencia-juventud. Además del desafío del corrimiento de autor a enunciador, el alumno debe prever una doble destinación: el equipo docente y la comunidad donde se llevó a cabo la experiencia y a la que regresará con comentarios sobre la experiencia. Por tal motivo, los conceptos y enfoques académicos generalmente aparecen velados y no a modo de cita bibliográfica.

Como rédito del proceso escriturario, los estudiantes mencionan el entrenamiento que supone ejercitarse en el Ciclo Profesional de la carrera en una tipología distante de informes, parciales y monografías tradicionales, por las fuertes huellas de la subjetividad del enunciador y por el posicionamiento ético requerido. Las dimensiones epistémica y política de la escritura y el enfoque recursivo también fueron preocupaciones y ejes de reflexión de los cuatro encuentros, en los cuales el diálogo entre miembros del equipo docente del Seminario de Procesos Comunitarios e Intervenciones Pedagógicas y miembros del PPD nutrió a todos los participantes.

“Es pertinente señalar que la condición especular del juego entre autor-del-texto y autor-en-el-texto, entre el productor del enunciado y la referencia, dificulta al estudiante la toma de distancia con lo que vive (Borioli, 2019).

Se trata de un obstáculo teórico propio de la literatura autógrafa y de la narrativa de experiencias que también impregna el testimonio de tránsito.

De allí la importancia de retrabajar esta tipología en ejercicios de desmontaje colaborativo.”

Como una de las conclusiones del trabajo aquí informado, es pertinente señalar que la condición especular del juego entre *autor-del-texto* y *autor-en-el-texto*, entre el productor del enunciado y la referencia, dificulta al estudiante la toma de distancia con lo que vive (Borioli, 2019). Se trata de un obstáculo teórico propio de la literatura autógrafa y de la narrativa de experiencias que también impregna el testimonio de tránsito. De allí la importancia de retrabajar esta tipología en ejercicios de desmontaje colaborativo de textos de estudiantes y docentes que ayuden a comprender las lógicas de su elaboración y las estrategias discursivas propias de la disciplina, ya que, como plantea Navarro,

la escritura no es una habilidad única y generalizable, que se aprende de una vez y para siempre, sino que será necesario tomar en cuenta las convenciones propias de cada disciplina para poder incorporarse a ella, esto es, ser un participante activo de los géneros que en ella circulan. (2014, pp. 66-67)

En las últimas décadas, la relación entre narrativa y experiencia ha sido vastamente abordada (Bruner, 1990; Lacapra, 2007; Larrosa, 2003; McEwan y Egan, 1998; Ong, 1997 y otros). Las narrativas, afirma Bruner (1990), son vehículos para la creación de significado y formas de pensamiento que humanizan la enseñanza y hacen públicos los procesos privados, permitiendo ordenar y compartir lo que se ha vivido. En efecto, el viaje metafórico que hacemos al dejar las propias certezas del cotidiano inmediato, para acceder a otras vidas y a otros mundos, para escuchar historias y recibir palabras en territorios desconocidos, adquiere una nueva dimensión cuando ponemos en discurso los relatos que surgen de esa travesía. Quizás por ello desde las Ciencias Sociales han surgido propuestas de cambiar las prácticas históricas consagradas y hegemónicas y de otorgar interés a

...la historia oral y el rol inmenso que ésta desempeña en la recuperación de las voces y las experiencias de los grupos subordinados u oprimidos, de los que quizás no ha quedado rastro suficiente en los documentos e historias oficiales. (Lacapra, 2007, p. 17)

Esa perspectiva de la microhistoria subraya el problema del estatuto y el valor de los testimonios no solo como transmisión de un legado, como apelación a la perspectiva de los grupos no registrados o acallados, sino también como herencias de cuerpos experientes, como acciones tornadas objeto de reflexión, como enlaces entre las biografías individuales y la vida social. Se trata de una mirada que atiende a lo pequeño y que también entraña el riesgo de asumir la palabra por el otro, solapando tonos, imponiendo interpretaciones, adjudicando sentidos. Allí residen la riqueza y el desafío del testimonio de tránsito.



Referencias

- Adam, J. M. y Lorda, C. U.** (1999). *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Ariel.
- Barthes, R.** (2003). *El grado cero de la escritura y otros ensayos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bazerman, Ch.** (2014). El descubrimiento de la escritura académica. En F. Navarro (coord.). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Filo-UBA. (pp. 11-16)
- Bazerman, Ch., Little, J. y otros** (2016). *Escribir a través del currículum. Una guía de referencia*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.



- Benveniste, É.** (1996). *Problemas de lingüística general*. México: Siglo XXI.
- Borioli, G.** (2019). *El discurso sumergido. Escritura académica y narrativa de experiencias*. *Diálogos Pedagógicos*, 33, XVII. Recuperado de: <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/360>
- Carlino, P.** (2013). *Alfabetización académica diez años después*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18, 57, 355-381.
- Cassany, D. y Morales, O. A.** (2008). *Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos*. *Memorialia*. Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora (UNELLEZ), Cojedes, Venezuela. Recuperado de: <http://cienciasformales.mex.tl/imagesnew/7/4/6/3/6/leer%20y%20escribir%20en%20universidad.pdf>
- Chartier, R.** (2008). *Escuchar a los muertos con los ojos*. Madrid: Katz.
- Hernández Ferrer, E.** (2015). *Las culturas disciplinares como límite de las políticas educativas: la reactivación política del sujeto educativo*. *Identidades*, 9, 5, 1-24.
- Hyland, K.** (2004). "Disciplinary Cultures, Texts and Introductions". En *Disciplinary Discourses. Social Interactions in Academic Writing* (pp. 1-19). Michigan: The University of Michigan Press.
- Lacapra, D.** (2007). *Historia en tránsito. Experiencia, identidad, teoría crítica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J.** (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.
- Marro, M. y Dellamea, A.** (1993). *Producción de textos*. Buenos Aires: Docencia.
- Mc Ewan, H. y Egan, K.** (comp.) (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Natale, L.** (coord.) (2012). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Navarro, F.** (coord.) (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Filo-UBA. Recuperado de: <http://publicaciones.filo.uba.ar/manual-de-escritura-para-carreras-de-humanidades>
- Navarro, F.** (2017). *Piensa globalmente, actúa localmente: cómo diseñar un curso de escritura académica para estudiantes que ingresan a la universidad*. En A. Valle (ed.) *Estudios Generales: el desarrollo de las competencias básicas*. Lima: Pontificia Universidad Católica de Perú.
- Parodi, G.** (ed.) (2015). "Géneros del discurso escrito: hacia una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva". *Géneros Académicos y Géneros Profesionales: Accesos Discursivos para Saber y Hacer* (pp. 21-38). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Suárez, D.** (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004074.pdf>
- Van Dijk, T.** (1992). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Buenos Aires: Paidós.

Martes a la siesta

*Taller de lectura y escritura creativa
en una cárcel de Córdoba (Argentina)*



Tapa del libro "Martes a la siesta", Lago Editora.
Programa Universidad, Sociedad y Cárcel – Universidad Nacional de Córdoba.
Gentileza del autor.


Nahuel Blázquez



Nahuel Blázquez

Es Abogado por la Universidad Nacional de Córdoba. Realizó su Maestría en Antropología Social en el Museo Nacional de la Universidad Federal de Rio de Janeiro. Tiene una diplomatura en Periodismo Narrativo. Es alumno de primer año del Doctorado en Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Sus temas de investigación versan sobre intervenciones universitarias en contextos de encierro carcelario.

Martes a la siesta

 *Taller de lectura y escritura creativa en una cárcel de Córdoba (Argentina)*

 *Tuesday afternoon. Reading and creative writing workshop in a prison in Córdoba (Argentina)*

Nahuel Blázquez*

Nos está siendo arrebatada la facultad de intercambiar experiencias.

"El Narrador", Walter Benjamin (1936)

Fecha de recepción: 15 de agosto de 2019

Fecha de aceptación: 1 de abril de 2020

RESUMEN

A partir de un taller de lectura y escritura creativa impartido en una cárcel de régimen abierto de la provincia de Córdoba, se publicó el libro *Martes a la siesta* (2019). Me propongo en este artículo reflexionar sobre las prácticas de lectura y escritura involucradas en ese proceso de trabajo. Una pregunta central abre el artículo: ¿qué posibilidades hay de narrar en un contexto tan singular como la cárcel? Me interesa destacar la literatura para pensar distintos usos del lenguaje, como también la posibilidad de construir marcos de enunciación, el lugar del silencio y los traumas. A continuación, describo y analizo escenas/ acciones/ fragmentos de lectura, escritura y edición que nos permiten comprender cómo, en un lugar pensado para convivir con el sufrimiento, las personas continúan produciendo formas de vidas y maneras singulares de narrar su existencia.

palabras clave

**intervenciones universitarias · prisión · taller de literatura
producción de narrativas**

* Contacto: nahuelblazquez@gmail.com


ABSTRACT

As a result of a workshop on reading and creative writing given in an open prison in the province of Córdoba, in this article I propose to show the emergence of *Martes a la siesta*. A central question opens the work: What possibilities are there to narrate in a context as singular as the prison? I am interested in highlighting literature to think about different uses of language, as well as the possibility of building frames of enunciation, the place of silence and traumas. Next, I describe and analyze scenes/actions/fragments of reading, writing and editing that allow us to understand how in a place designed to live with suffering, people continue to produce forms of life and unique ways of narrating their existence.

keywords

**university intervention · prison
literature workshop · narrative production**

Introducción

 Qué posibilidades hay de narrar en un contexto tan singular como la cárcel?

Desde comienzos de 2018 hasta agosto de 2019 me desempeñé dentro del Programa Universidad, Sociedad y Cárcel (PUSyC) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Allí realicé actividades de gestión cultural, tareas de docencia, formación de recursos humanos y diseño de proyectos socioeducativos para ser implementados en prisiones de Córdoba. En enero de 2019, desde el programa invitamos a Fabio Martínez, escritor y comunicador social, para conformar un equipo de trabajo. Él sumó a Milena Ezenga, una estudiante de Psicología a quien conocía de haber compartido tardes en su taller de literatura. Luego sugerimos incorporar a Lucía Scoles por su recorrido como estudiante de Antropología y su trabajo con la escritura de cartas de mujeres privadas de libertad. Tuvimos una reunión y en pocos minutos congeniamos ideas: en un lugar donde el ánimo punitivo reclama más sufrimiento, lugar que además es reflejado por los

tanques de la industria cultural desde un miserabilismo lastimoso, nos interesó que sean las propias personas, a partir de sus testimonios, las que hablen de sí mismas, de sus encierros y trayectorias. Quisimos generar un espacio de encuentro que permita comprender y asir lo que sucede en estos lugares sin ahuyentar a nadie, sin estereotipar o romantizar el crimen, ni quedar empantanados en intenciones políticamente correctas.

Desde que imaginé esta actividad y afirmé que quería hablar sobre la cárcel y las secuelas del encierro a través de la literatura, muchos escucharon la propuesta y preguntaron qué quería contar de la vida de estas personas. Algunos, con tono acusatorio, tacharon el proyecto de poco “original” indicando que había un sesgo paternalista en proponer que presos escribieran y que profesores universitarios les guiaran. Tal fue así que el editor de una prestigiosa revista argentina, cuando solicité publicar una crónica de mi autoría sobre esta experiencia pedagógica, respondió:



[...] la idea se apoya en un prejuicio de clase según el cual sería inusual que alguien que está preso fuera a un taller literario. De otro modo, el sumario bien podría funcionar pero de un taller que se haga en una de las librerías más caras de la ciudad de Córdoba.

Otros preguntaron si las historias eran fuertes y si entrar a la cárcel daba miedo. Escuché esto unas cien veces. Pienso que quizás se deba a lo que Angela Davis (2017) explica con el trabajo ideológico de la prisión, donde insistentemente se pretende resolver problemas sociales con la amenaza de castigo, al mismo tiempo que somos devorados por sórdidas películas y series de prisión. En este sentido, desde hace algunos años “es virtualmente imposible evitar consumir imágenes carcelarias” (p. 20).

Aunque el despliegue de los talleres de lectura y escritura es frecuentemente practicado en la educación formal e informal en Argentina y reflexionado por algunos/as autores/as (Pampillo, 1993; Sehringer, 2016; Green, 2019), quedan cuestiones a debatir cuando este tipo de dispositivos permite el encuentro y desarrollo de la literatura entre educadores y personas privadas de la libertad, más aún cuando el encierro condiciona este tipo de actividad y el poder se inscribe en la lengua causando efectos devastadores. De entrada se nos presentaron algunas inquietudes mientras que otras fueron irrumpiendo: ¿cómo construir condiciones de enunciación para que la palabra pueda ser enunciada? ¿Sobre qué se puede y no se puede hablar? ¿Qué dice y cómo opera el silencio? ¿Qué valor tiene el acto de testimoniar? ¿Cómo hablar de la verdad y qué lugar ocupa la mentira? ¿Los textos se editan? ¿Cómo, quién, de qué modo? Buscando legibilidad, ¿los escritos se “limpian”, se corrigen los “errores”? ¿Cómo definir un criterio estético/artístico sobre los escritos producidos? ¿Qué textos son posibles de publicar? Y en su caso, ¿quién lo decide?

En este texto me detendré en la experiencia del taller para pensar cómo abordar la vida en momentos de peligro, principalmente para quienes se encuentran gobernados por la necropolítica (Mbembe, 2016)¹ o en un territorio donde la gestión de muerte ocupa un lugar central. Sobre este punto no quiero ser ambiguo; Nils Christie nos ayudó de manera muy sencilla a comprender algo fundamental: “la imposición de un castigo dentro del marco de la ley significa causar dolor, dolor deliberado” (1988, p. 7). Así, aun en un lugar pensado para convivir con el sufrimiento, las personas están en el mundo, continúan produciendo formas de vidas y maneras singulares de narrar su existencia. A continuación, voy a describir y analizar escenas/acciones/fragmentos de lectura, escritura y edición que precedieron a la producción de *Martes a la siesta* (2019), libro de reciente presentación y publicación en la ciudad de Córdoba a partir de una intervención universitaria.

¹ El concepto “necropolítica” es propuesto por el filósofo camerunés Achille Mbembe en 2006. A partir de una relectura de las nociones de soberanía y biopolítica esbozadas por Michel Foucault, Mbembe se ocupa de las políticas de la muerte o de gestión de la muerte que emergen en el capitalismo contemporáneo. En este artículo no pretendo explayarme sobre esta idea; sin embargo, vale decir que las formas de matar o dejar vivir que he vivenciado en mi trabajo etnográfico en cárceles cordobesas no se reducen a muertes de etiologías dudosas o “muertes naturales” (en condiciones lamentables, ¿qué significa una “muerte natural?”), sino que abarcan un sinnúmero de técnicas de gestión de vida y muerte sobre la población carcelaria: la desorientación, la espera continua, los beneficios negados, la falta de traslados en el progreso del cumplimiento de la pena, el ocio obligatorio, condiciones nauseabundas agravadas por la falta total de elementos de higiene, ausencia de médicos y medicamentos junto al exceso –en estos mismos espacios– de pastillas psiquiátricas que producen químicamente silencios prolongados, cuerpos entumecidos y sujetos babeantes. Hay muchos mecanismos de tortura y otros más sutiles y continuados para producir dolor. Importa aclarar que dolor y tortura no son meras palabras, son conceptos densos que demandan comprensión analítica, uno no explica el otro ni tampoco tienen necesaria relación de continuidad. Creo que el concepto de “necropolítica” arroja pistas para su mejor comprensión, aun así entiendo que todo uso semántico debe estar atado a las prácticas que le dan sentido.

Momentos de lectura

Fruto de otras buenas intervenciones, desde el PUSyC propusimos al Servicio Penitenciario de Córdoba desarrollar un taller de lectura y escritura creativa en el Establecimiento Penitenciario N.º 4 Colonia Abierta Monte Cristo (en lo siguiente, “La Colonia”). Pensamos en este lugar porque además de poder trabajar con hombres y mujeres en simultáneo, confiamos en que el clima para desplegar proyectos socioeducativos sería un poco más “descontracturado”. Quiero decir, aun cuando la producción de orden dentro de la prisión se impone en gran medida por el servicio penitenciario, en este lugar las personas tienen mayor margen de autonomía en relación con otras prisiones, usan celular libremente y algunas gozan de salidas transitorias para estudiar, trabajar o disfrutar de los vínculos afectivos fuera de los muros.

¿Con qué imágenes pensamos las prisiones? Allí, a unos 30 km de la ciudad capital, entre unas pocas hectáreas donde loras verdes ganan las copas de los eucaliptus y el olor a pan casero toma sabor con la faena de chanchos, vacas y pollos, un centenar de mujeres y hombres presos descuenta sus días de encierro. Los martes a la siesta fue el día convenido con las autoridades de La Colonia para realizar el taller. Funcionó semanalmente durante el primer semestre de 2019. Junto al equipo de trabajo trazamos actividades alrededor de tres ejes: niñez, adolescencia y adultez. Nos interesó indagar qué historias salían de estas etapas y cómo eran narradas. La propuesta fue bastante flexible y con la plasticidad suficiente para amoldarse, absorber y tomar en cuenta los emergentes de cada encuentro.

Cada martes nos reuníamos en el salón de usos múltiples, el lugar donde los días permitidos las mujeres reciben a sus visitas. Para comenzar las actividades llevábamos un ejercicio lúdico donde la consigna fuese moverse.

Encontramos algo fundamental en todo esto además de registrar el lugar y los compañeros, practicar la escucha y abrir espacios para masticar alguna bronca de la semana; allí advertimos una relación central entre la palabra y la movilización del cuerpo. Moverse para asir las palabras, encontrar la oportunidad de caminar, contemplar y dejarse interpelar porque muchas veces en la cárcel lo que no se puede decir se muestra.

En algunos juegos en el espacio verde de La Colonia encontraríamos las primeras pistas sobre el acto de narrar.² Uno de ellos fue el conocido “teléfono descompuesto”: caminamos sin sentido para desordenarnos y luego ordenarnos en forma de círculo. Luego una persona dijo en secreto a la del lado la primera palabra: “tranquera”, hasta llegar a la última que gritó “Rivotril”. Martín, buscando alguna explicación posible al “malentendido”, afirmó: “Yo dije tranquera pero Fernando entendió ‘tranquila’. ¡Qué cosa! ¡Cómo es la cabeza! Eso es lo que nos dan acá adentro para estar tranquilos”.

La mayoría de estos ejercicios que consistían en movimientos de improvisación, errancia demarcada y creación espontánea mostraron una tensión entre palabra y cuerpo, forma y contenido, permitiéndonos establecer lazos de confianza y la posibilidad de preparar poco a poco un territorio para ser intervenido a distancia de la mirada penitenciaria. Ahí algunas personas se entregaron a los besos y abrazos, se formaron parejas y también se deshicieron sin ser reprendidas por ninguna autoridad. En ese espacio universitario de esta cárcel mixta, hombres y mujeres consiguieron interactuar sin una sanción institucional. Esto quiere decir que si el servicio penitenciario separa los espacios

² Para una lectura en esta clave, véase *Caminantes, flâneurs, paseantes, walkmans, vagabundos y peregrinos*, de Edgardo Scott, libro ilustrado donde hay reflexiones sobre la relación entre las caminatas y la escritura en obras literarias entre el siglo XIX y la actualidad.



de manera sexo-genérica, nosotros decidimos integrarlos.³ He aquí algo importante: las redes de afecto y de amor –tal como lo ha explicado Natalia Padovani (2019)– forman parte decisiva de los enmarañados de gobernabilidad que gestionan las vidas en prisión, de ahí la importancia de comprender el lugar de los contextos de encierro con todo el mundo que lo rodea y lo atraviesa. Desarrollaré mejor esta idea al final del texto.

“En ese espacio universitario de esta cárcel mixta, hombres y mujeres consiguieron interactuar sin una sanción institucional. Esto quiere decir que si el servicio penitenciario separa los espacios de manera sexo-genérica, nosotros decidimos integrarlos.”

Luego de este momento preliminar dábamos paso a la etapa de lectura. Siempre llevábamos uno o dos cuentos cortos, fragmentos de novelas o alguna poesía vinculada al eje del encuentro. Intentábamos usar técnicas pedagógicas distintas: reproducíamos audios con las voces originales de los/as autores/as de

³ No quiero romantizar la intervención ni pecar de ingenuo: la decisión de integrar a las personas fuera de toda lógica penitenciaria muchas veces quedó relegada a meras intenciones. En los talleres universitarios, aunque se consiga sortear las distancias sexo-genéricas impuestas por el orden de la prisión, hay otras que son infranqueables. Las causas de los delitos cometidos acompañan los tránsitos de las personas durante toda la condena. Podría teorizar cómo estas diferencias abren u obturan espacios en estos contextos, pero creo que la respuesta de Sole, una mujer privada de libertad, frente al ofrecimiento de un mate, puede describirlo mucho mejor: “Mate amargo toman los choros, yo soy transa, tomo mate dulce, bien dulce”.

los textos, otras veces alguien tomaba la palabra y todos escuchábamos o simplemente nos separábamos en grupos. Lúdicamente fuimos ensayando aciertos y desaciertos. No siempre los momentos de lectura fueron oportunos y permitieron buenas dinámicas de interacción.

En una ocasión propusimos sentarnos o acostarnos en el piso cerrando los ojos, mientras una persona encargada leía y susurraba los tonos del texto alrededor de los cuerpos desplomados. En ese momento presté atención a una participante del taller que yacía en el suelo, se llamaba Soledad. Al minuto de haber comenzado se levantó e inmediatamente volvió a sentarse. Movía las manos y en forma de parabrisas las arrastraba de un lado a otro. Abrazaba sus piernas en posición fetal como protegiéndose de algo, luego colocó sus brazos firmes y volvió a cruzarlos. La escuché moverse y la observé mirar a ningún lado. “¿Qué pasa?”. “No puedo cerrar los ojos acá adentro, profe”.

Sin ser formalistas ni apearnos solemnemente a la letra de lo que llevábamos para ser leído, desde el equipo de trabajo alentábamos a soltar las intenciones de los escritores en los textos para reivindicar nuevas y disímiles interpretaciones. Jugar con el absurdo. Seguimos una propuesta barthesiana en la que la figura del lector es preponderante, donde más que acompañar el curso de lectura y completar sentidos, la persona que lee crea activamente la escritura dando múltiples interpretaciones y significados a su propia experiencia. De ese modo cada texto leído fue un texto nuevo, porque como resalta Roland Barthes (1994), el autor muere cuando nace el lector.

Por lo tanto, y tal como fue trabajado en los encuentros, conseguimos observar que el lugar del texto hizo visible en sus aprehensiones múltiples interpretaciones, mostrando –tal como señala Piglia (2005)– una tensión entre la lectura y la vida práctica, desplazando la mera metáfora. En el taller, con una resonancia a veces atractiva y otras veces atroz, emergió

no solo el deseo de otros mundos posibles sino también el oscurantismo de la prisión y un derrotero de violencias yuxtapuestas, sutiles, continuas, difusas. Los personajes de los cuentos, las poesías y las novelas que leíamos tomaban forma, eran de carne y hueso, adquirirían ropaje propio y, en un plan fugaz, la conjugación de la tercera persona pasaba sin escalas a la primera.

Yo soy como ese chico que se escondió 15 años en el árbol jugando a la escondida –acotó Jenny, sobre el cuento de David Voloj “Nada de nada”– solo que yo me escondí acá adentro. ¿Quién me va a descubrir cuando salga?

“En el taller, con una resonancia a veces atractiva y otras veces atroz, emergió no solo el deseo de otros mundos posibles sino también el oscurantismo de la prisión y un derrotero de violencias yuxtapuestas, sutiles, continuas, difusas.”

¿Dónde comienza una historia? O mejor dicho, ¿cuándo una experiencia puede ser transmitida? Y si la experiencia está suspendida por efectos traumáticos (un torturado, la memoria de un sobreviviente al volver de la guerra, o quizás los efectos del encierro, entre muchos otros episodios posibles), ¿puede ser narrada? Walter Benjamin en 1936 escribió un texto que se tituló “El Narrador”; allí, en el primer párrafo fue concluyente: “el arte de narrar está llegando a su fin (2012, p. 101). Para Benjamin, el concepto de experiencia está íntimamente ligado a la idea de narrar, y esta a su vez con el relato oral, ya que, como él explica, “la experiencia transmisible de boca en boca es la fuente de la que todos los narradores se han abaste-

cido” (p. 102). Ricardo Piglia (2005), muchos años después, también refiriéndose a personas en situaciones de peligro o circunstancias extremas, señala que “la vida se completa con un sentido que se toma de lo que se ha leído en una ficción”. Me parece que algunas de las historias de este taller en La Colonia comenzaron de ese modo, con la identificación de un personaje, tal como Jenny remarcó: “yo soy como ese chico”.

Momentos de escritura

Durante los encuentros, no todas las experiencias con el papel salieron bien. Algunas personas nunca quisieron escribir, sin embargo su asistencia al taller fue, quizás, más firme que la de muchos otros. La cárcel y los efectos de la prisión –tal como han apuntado diversos especialistas– esculpen los cuerpos y trituran el habla. Los movimientos suelen ser toscos, y tal como afirmó una persona en una cárcel de Buenos Aires, “hasta las manos se mueven distinto” (Parchuc, 2015). La pérdida de la libertad trastoca cualquier orden para configurar otro, y con este se arrasan las palabras, se habla más lento, se arrastra la lengua y algunas personas babea.

“La cárcel y los efectos de la prisión esculpen los cuerpos y trituran el habla.”

¿Cómo lidiar con esta dificultad? Remarcamos una y otra vez que todos tenemos historias para contar, algunas reales, otras inverosímiles, pero que en el fondo, y a los fines de este taller, eso no importaba, ya que al fin y al cabo, “todo escritor es un gran mentiroso”.⁴ Incentivamos el terreno de la fantasía, de lo inaudito y lo absurdo, más aún cuando nos percatamos

⁴ Frase que inventamos en el taller y que repetíamos una y otra vez.



de que algunos relatos tomaban forma de testimonios y estos de confesiones, abriendo espacios cargados de culpas, habitados por personas que no siempre querían ser recordadas. No siempre los temas propuestos fueron aceptados o bien recibidos. Para mencionar solo un momento, en el eje de adolescencia, cuando indagamos sobre lo específico de esta etapa de la vida, pudimos escuchar: “irse de casa, escaparse”, apuntó una persona; “el agite, la noche y el bardo”, sugirió otra mencionando algunos excesos; “el amor”, acotaron algunos; “pero también el desamor, profe, cuando te rompen el corazón”, dijo alguien; “o cuando no te visitan y las traidoras no vuelven más”,⁵ afirmó un hombre en medio de la ronda. Durante esa jornada que dejamos abierto lo relacionado a la adolescencia y específicamente a la temática del amor, Martín, un participante, se acercó con una mueca que no sé cómo describir: “Profe, yo no quiero escribir sobre eso, de eso no se habla. Si a mí me hubiera ido bien en el amor, yo no estaría acá”.

Durante los primeros encuentros, observamos que pocas personas deseaban escribir, y las que lo hacían no querían ser reconocidas en el momento final del encuentro donde compartíamos los textos producidos. Nos preguntaban si los escritos llegaban a la psicóloga o a manos del consejo criminológico: el miedo a ser “evaluados”, “corregidos”, “tratados” fue una constante que poco a poco disminuía en las interacciones del taller. Algo de esto lo percibíamos cuando nos compartían fragmentos de sus historias y nos preguntaban dubitativa-

⁵ Aunque semánticamente el campo puede ser mucho más amplio, “las traidoras” refiere a aquellas mujeres en libertad y con hijos a su cargo que formaron nuevas parejas y no visitaron o atendieron al padre de sus hijos. Para una mejor comprensión de “traidoras”, “malas madres” y “feminidades desviantes”, sugiero el trabajo de Camila Fernandes (2007) “Figuras da causação: sexualidade feminina, reprodução e acusações no discurso popular e nas políticas de Estado”, tesis de doctorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, Programa de Pós-graduação em Antropologia Social.

mente: “profe, ¿esto está bien?”. Un hallazgo de este taller fue haber utilizado una caja adonde sugerimos que depositaran todos los escritos de manera anónima para que luego, al final de la jornada, sean leídos por alguna persona que prestaba y daba voz.

“Nos preguntaban si los escritos llegaban a la psicóloga o a manos del consejo criminológico: el miedo a ser “evaluados”, “corregidos”, “tratados” fue una constante que poco a poco disminuía en las interacciones del taller. Algo de esto lo percibíamos cuando nos compartían fragmentos de sus historias y nos preguntaban dubitativamente: “profe, ¿esto está bien?””

“Un hallazgo de este taller fue haber utilizado una caja adonde sugerimos que depositaran todos los escritos de manera anónima para que luego, al final de la jornada, sean leídos por alguna persona que prestaba y daba voz.”

De manera oral, escrita o pidiendo prestado la mano amiga de otra persona, las historias tomaron impulso. El *WhatsApp* fue una herramienta valiosa a ambos lados de las porosas fronteras de la prisión. Las consignas que proponíamos en los encuentros adquirirían forma en la semana. Cruzábamos mensajes escritos y muchos audios; cada intercambio funcionó como un estímulo para llegar al próximo encuentro con un texto propio y ánimo de poder compartirlo. Cualquier persona que lea los escritos podrá percatarse del tono oral que impregna el libro, ese tono consagra la forma inicial de cada uno de los textos.

Al finalizar cada eje –niñez, adolescencia y adultez– llevábamos un fanzine armado por el equipo fuera de la prisión con los escritos producidos para la ocasión. Era un momento oportuno para que los textos de puño y letra pasaran a una caligrafía de computadora, y allí se vean expuestas tanto las historias como sus autorías, sean en nombre propio o en seudónimos escogidos. Pero publicar no solo sirvió para materializar las historias en papel sino también para que algo comenzara a circular, para que algo comenzara a amplificarse, a tornarse público, o a la espera de que cada fanzine encontrara su interlocutor apropiado. Para ser más claro: una vez cerrado cada eje, llevábamos a La Colonia tres ejemplares para cada participante. Ellas y ellos los regalaban a sus compañeros de prisión, a las visitas que llegan los domingos o los dejaban en las aulas, en sus trabajos o casas cuando tenían permitido salir de La Colonia.

De este modo, el fanzine y los textos transcritos en computadora, divulgados a distancia por *WhatsApp* o en papel entre La Colonia y distintos puntos del país, fueron encontrando nuevas formas y posibilidades de reedición. Briluana, una escritora, comentó: “Gracias a este ejercicio de la literatura pude volver a hablar con mi hija. Ella me preguntó por qué nunca le había mostrado estos pape-

les. Le dije que no me animé. Creo que ahora nos comunicamos más claro, puedo ser más sincera”.

“Publicar no solo sirvió para materializar las historias en papel sino también para que algo comenzara a circular, para que algo comenzara a amplificarse, a tornarse público”

Narrar la vida –como ilustra Briluana– implica recrearla, dar forma a los lugares, trazar contornos a los personajes y a las circunstancias que hacen lo que somos, fuimos o tal vez seremos. Rescatar la idea de que “el escritor es un gran mentiroso” no solo estuvo pensada para empujar los testimonios de los márgenes de la culpa, sino a los fines de plantear una “*escrevivência*”,⁶ concepto formulado por la escritora brasileña Maria da Conceição Evaristo de Brito en su obra *Becos da Memória* (2006), donde lo que está en juego no es otra cosa que entreverar experiencias vividas con elementos de ficción.⁷ En consecuencia, los relatos que comenzamos a escuchar en La Colonia recuperaban episodios de exclusión, carencias, tristezas, pero también momentos de profunda alegría que quedaron en algún momento suspendidos por “aquel día” y a la espera del “cuando salga”.

⁶ “Nada de lo que está narrado en *Becos da Memória* es verdad, nada de lo que está narrado en *Becos da Memória* es mentira. Busqué escribir la ficción como si estuviese escribiendo la realidad vivida, la verdad [...] escribir *Becos* fue perseguir una *escrevivência*” (traducción propia). (Evaristo, 2018)

⁷ En una entrevista realizada en el año 2018, la autora afirma: “No estoy haciendo una literatura para que la encuentren bonita y me aplaudan, estoy haciendo literatura para mis pares, para que exorcicen y se reconozcan en mi texto, y para aquellos que no son mis pares, para que piensen lo que está aconteciendo por ahí, lo que nosotros estamos hablando” (traducción propia). (Evaristo, 2018)



Lo que quiero resaltar aquí es que para continuar produciendo formas de vidas y maneras singulares de narrar la existencia (“una escrevivência”) no hay una transcripción original del pasado o un mimetismo perfecto en lo que se quiere narrar. Todo lo contrario, no hay clausura del pasado sino reinención constante, y en ese terreno entra la literatura y de ese lugar nace *Martes a la siesta*.

“Para continuar produciendo formas de vidas y maneras singulares de narrar la existencia (“una escrevivência”) no hay una transcripción original del pasado o un mimetismo perfecto en lo que se quiere narrar.”

Momentos de edición

Para encarar esta etapa, puertas adentro del equipo de trabajo tuvimos que enfrentar algunas preguntas: ¿qué publicar y qué consecuencias arrastraría? ¿Cómo hacerlo? ¿Para quién? ¿Qué significa escribir bien? Dos principios convergieron entre nosotros: el primero fue postular que escribir es comunicar; el segundo consistió en no modificar los textos de las escritoras y los escritores. Pero en la práctica, estas ideas rectoras, que en un primer momento parecieron estar cerca, muchas veces quedaron distantes. Mientras transcribíamos los manuscritos a un archivo de computadora, en considerables oportunidades nos encontramos con historias que eran “poco comprensibles o legibles” y con “problemas” de sintaxis

y ortografía. Estuvo claro, al menos para el equipo, que lo “legible o comprensible” y los “problemas” en torno al texto eran cuestiones que debían ser relativizados. Queríamos dar visibilidad, difundir la voz, la mirada, y registrar diferentes formas de existencia dentro de los encierros, algo que desde el comienzo consideramos profundamente político en sí mismo. Pretendíamos conservar la oralidad, atesorar la riqueza y el uso de vocabulario, reconociendo en cada texto la trayectoria o marca particular de cada persona.

“Mientras transcribíamos los manuscritos a un archivo de computadora, en considerables oportunidades nos encontramos con historias que eran “poco comprensibles o legibles” y con “problemas” de sintaxis y ortografía. Estuvo claro, al menos para el equipo, que lo “legible o comprensible” y los “problemas” en torno al texto eran cuestiones que debían ser relativizados. Queríamos dar visibilidad, difundir la voz, la mirada, y registrar diferentes formas de existencia dentro de los encierros.”

Por todo esto acordamos la siguiente dinámica: a la salida de La Colonia, cada miembro del equipo se llevaba manuscritos, se transcribía todo exactamente como lo recibíamos de cada participante, luego imprimíamos y, en caso de haber preguntas o dudas lo resolvíamos en el próximo encuentro en un espacio de intimidad con cada uno de ellos. La edición fue individual, nunca colectiva. El objetivo fue fortalecer la autonomía de cada escritor, intentamos ser claros y no tener eufemismos: “falta el sujeto de esa oración”; “esa frase no se entiende”; “esa palabra está mal escrita”. Así fue la tarea. Algunas ideas fueron aceptadas y otras negadas de plano. Con Daniel –el “Interno Daniel”–, sucedieron dos cosas: la primera fue que a la hora de editar sus textos planteamos algunas de estas cuestiones y él fue tan asertivo como seguro: “Ya sé que tiene errores, pero yo escribo así”. La segunda fue el tema del calificativo “interno” a la hora de firmar sus textos. Yo intenté explicar y argumentar que ese epíteto no era necesario, que esa palabra era una denominación utilizada por el servicio penitenciario para designar a todos los internos borrando toda marca identitaria, y que ese proceder no era otra cosa que un sistema de clasificación opresivo. “Ya lo sé, pero yo quiero firmar así”. Fin de la discusión.

Encaramos esta tarea antes de terminar cada eje. Como éramos cuatro en el equipo de trabajo, nos dividimos los escritos transcritos en computadora y convinimos en discutir y decidir con cada participante caso por caso. El modo que establecimos para esta actividad fue pedirles que leyeran para sí pero en voz alta sus textos, que los escucharan y los sintieran expresarse. “Si cuando lo lees –expresó una de las profesoras– vos hacés una pausa, seguramente el texto te pide una coma o un punto”. En relación con la ortografía y la sintaxis señalábamos posibilidades a ser elegidas. Apuntábamos que usualmente se escribe de tal o cual forma, pero que si lo deseaban podían dejarlo como estaba.

La cuestión no dejaba de despertarnos algún tipo de incomodidad porque, aun propiciando un terreno de autonomía, libertad y experimentación, nos encontrábamos, en mayor o menor medida, insertos en relaciones de tutela. “Y usted, ¿cómo pondría? Deme un consejo, profe”.

“La cuestión no dejaba de despertarnos algún tipo de incomodidad porque, aun propiciando un terreno de autonomía, libertad y experimentación, nos encontrábamos, en mayor o menor medida, insertos en relaciones de tutela. “Y usted, ¿cómo pondría? Deme un consejo, profe”.”

Estas actividades las repetimos al finalizar cada eje del programa, y luego, con los tres fanzines en mano (el de niñez, adolescencia y adultez) lo hicimos por última vez recordando que ya no habría posibilidad de corrección, ya que el próximo movimiento consistía en mandar todo lo trabajado –y tal cual estaba– a la imprenta. El proceso fue arduo y precisó de una escucha atenta que decantó en un pacto ético entre las partes. “Pido por favor que el editor del libro no se meta. Yo no quiero que me toquen nada, porque si no, se pierde la magia”, acotó Martín. Soledad, que no asistió al último encuentro pero contestó por teléfono, se refirió a ese momento de la siguiente forma:

Yo escribo así, me gusta como está. Si usted quiere, profe, ponga los puntos y las comas. Yo se lo leí a mi mamá y a mi hija que están acá y les gusta. Yo hice lo que usted me dijo: leerlo en voz alta para sentir las pausas, y a



mí me gusta. Depende quién lo lea, vio que yo soy más tumbera, y con mi tono más tumbero, me gusta.

Entre lo que se ve y lo que se dice existe un juego de deslocalizaciones y relocalaciones del orden tenso que también existe entre la oralidad y la escritura.

“Entre lo que se ve y lo que se dice existe un juego de deslocalizaciones y relocalaciones del orden tenso que también existe entre la oralidad y la escritura.”

Mientras escribo estas líneas no puedo dejar de pensar en Mirtha Dermisache y la relación de su obra gráfica con los problemas teóricos alrededor de lo “ilegible”. Brevemente: en la década del setenta, el director de cine Hugo Santiago se encontró con los grafismos de la artista y dijo: “El único que puede ver lo que hay acá es Borges, pero está ciego”.⁸ Dermisache denominó a esos grafismos “escrituras”, y Roland Barthes las caracterizó como una “escritura ilegible” (1971). Entonces, ¿esta obra mezcla de garabatos y grafía es dibujo o es escritura? ¿Lo ilegible se relaciona con el orden del discurso o del sentido? ¿Es posible comunicar sin recurrir a la palabra o a la figuración?

Algunas de estas cuestiones resuenan en la experiencia que aquí comento y estimo que merecen ser relevadas a los fines de construir marcos interdisciplinarios en los que se encuadren procesos educativos que tengan alguna de las características aquí presentadas. La res-

⁸ Cita extraída de la nota periodística escrita en 2004 por Guillermo Saccomanno “El imperio de los signos”. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/radar/9-1604-2004-08-15.html> Consultado en mayo de 2020.

puesta que encontramos como equipo de trabajo frente a estos dilemas fue intentar conservar las marcas de los escritores sin descuidar la relación con el lector, aun cuando el texto se haya ido transformando una y otra vez.

“¿Esta obra mezcla de garabatos y grafía es dibujo o es escritura? ¿Lo ilegible se relaciona con el orden del discurso o del sentido? ¿Es posible comunicar sin recurrir a la palabra o a la figuración?”

Publicación y algunas reflexiones finales

El viernes 9 de agosto de 2019, los autores de *Martes a la siesta* salieron de La Colonia en un colectivo de la universidad rumbo al Museo de Antropología de la ciudad de Córdoba, para presentar su libro. En el marco de la actividad, con el equipo de trabajo dirigimos un pedido formal al Servicio Penitenciario y este lo hizo con los juzgados de ejecución penal, donde tramitaban las causas de cada persona, para que ellas pudieran ser parte del evento convocado. De aquel día recuerdo especialmente las palabras de Ariel, otra persona detenida en La Colonia. Cuando le pregunté cómo andaba y en qué situación estaba su salida en libertad, me miró y respondió:

Y bueno, ahí ando, en la lucha, tirando. Tratando de hacer cosas por los demás; a veces puedo, a veces no. También por mí mismo, por mi familia, por supuesto, lo poco que hago, ¿viste? Palabras de aliento y lo que sea, pero siempre tranquilo y bueno, voy a utilizar una palabra que yo mucho cuestiono: “la esperanza”. El otro día escuché a un escritor

hablar de la esperanza y wuuuuu, fue muy fuerte. La esperanza como algo que nunca va a llegar, no por tener una mirada negativa, sino porque la esperanza tiene mucha similitud con la utopía. Y es eso, a veces, uno espera lo que nunca va a llegar, pero que sirve y ayuda a vivir.

Los escritos de *Martes a la siesta* traen historias diferentes. No porque se ubiquen a distancia de lo que se podría producir de manera elegante y refinada en alguna “cara librería de la ciudad” –como acusó el periodista denunciando un supuesto prejuicio de clase–, sino porque la interacción entre profesores universitarios y personas privadas de la libertad habilitó una experiencia pedagógica específica, en condiciones específicas.

“Los escritos de Martes a la siesta traen historias diferentes (...) porque la interacción entre profesores universitarios y personas privadas de la libertad habilitó una experiencia pedagógica específica, en condiciones específicas.”

A lo largo de este texto intenté mostrar cómo la construcción de marcos habilitó espacios para que ciertos relatos puedan encontrar sentido, sea con el silencio actuante o en la palabra narrada. El día a día en estos contextos deja algo en evidencia: las operaciones de decir y no decir junto al trabajo de recordar u olvidar muestran la difícil tarea de habitar los márgenes del encierro. Y ahí aparece la literatura, no en sillones o bibliotecas, sino en el acto de leer y escribir en tiempos de peligro, a la intemperie, quizás mucho más cerca del estupor que

del propio entendimiento que trae el lenguaje de la comunicación.

“A lo largo de este texto intenté mostrar cómo la construcción de marcos habilitó espacios para que ciertos relatos puedan encontrar sentido, sea con el silencio actuante o en la palabra narrada. El día a día en estos contextos deja algo en evidencia: las operaciones de decir y no decir junto al trabajo de recordar u olvidar muestran la difícil tarea de habitar los márgenes del encierro.”

Quiero rescatar una escena que Cortázar cuenta y que a su vez Piglia (2005) desarrolla: en 1959, cuando Ernesto Guevara desembarcó en Cuba, fue interceptado por las tropas de Batista. Allí, en ese momento, herido, al pensar que moría, lo primero que hizo fue buscar entre sus lecturas el personaje del cuento *To Build a Fire*. De nuevo: el Che, cuando vio la muerte, encontró en un personaje de Jack London una forma digna de morir. Ahí, como ya lo dije antes, Guevara no apeló a una mera metáfora, sino que encarnó al personaje y en un plan fugaz se dispuso a recibir la muerte, o mejor dicho su muerte, la que él quería. Sobre esta escena, Piglia es contundente: “la lectura es un espejo de la experiencia, la define, le da forma” (2005, p. 104).

En Brasil, autores como Lopes et al. (2019) utilizaron la idea de “letramentos de



sobrevivências” por sujetos subalternizados para poner en jaque ciertas narrativas formales de escolarización. Aquí hay algo de eso, pero también de “escrevivência”, puntualizando que a través de la literatura se puede recuperar o crear una experiencia en el tiempo entreverando lo vivido con elementos de ficción. En los escritos de *Martes a la siesta*, se trabajó no solamente para preservar el valor estético del texto ligando la trayectoria social con la autoría del mismo (“así escribo yo”, remarcó Daniel), o para conservar la riqueza de uso del lenguaje carcelario (“yo soy más tumbera, y con mi tono más tumbero me gusta”, dijo Soledad). Esta experiencia reveló que administrar la palabra es un trabajo de todos los días, donde las personas son evaluadas constantemente en los dictámenes del consejo criminológico y por peritos de la Justicia penal, pero también por sus pares, con quienes siempre tienen cuentas que rendir.

“Esta experiencia reveló que administrar la palabra es un trabajo de todos los días, donde las personas son evaluadas constantemente en los dictámenes del consejo criminológico y por peritos de la Justicia penal, pero también por sus pares, con quienes siempre tienen cuentas que rendir.”

Durante los ingresos a prisiones he escuchado en muchas ocasiones hablar de una destreza requerida para construir un relato frente al dispositivo médico con el fin de que escuchen lo que ellos quieren escuchar. Más aún, la

experiencia de lo narrado nos muestra que hay cosas sobre las que no se habla (como aseveró Martín sobre el desamor), y que las constantes búsquedas de aprobación sobre si los escritos están “bien” o “mal” junto al anonimato del papel y a la caja para no ser identificados nos hablan del esfuerzo diario para controlar lo que de ellos se dice y no se dice.

Para finalizar, quisiera recuperar el énfasis puesto sobre la idea de que “el escritor es un gran mentiroso”. Si en Benjamin (2012) aparece la idea de que no hay experiencia colectiva sin la trasmisión oral de la palabra, y en Piglia (2005) observamos que en la lectura yace la posibilidad de modelar la experiencia individual con lo que se leyó de una ficción, aquí expongo que en la prisión lo individual y lo colectivo se superponen en una trama tejida con usos distintos del lenguaje. Con esto me interesa destacar el lugar de la literatura como posibilidad de construir márgenes para modificar y reconfigurar las propias condiciones de existencia, sea con la administración y el control de la palabra (sin perder de vista el lugar del silencio como agente social), sea con la identificación de algún personaje o la creación de uno nuevo.

“Me interesa destacar el lugar de la literatura como posibilidad de construir márgenes para modificar y reconfigurar las propias condiciones de existencia, sea con la administración y el control de la palabra (sin perder de vista el lugar del silencio como agente social), sea con la identificación de algún personaje o la creación de uno nuevo.”

Hace un tiempo, desde el campo de los estudios de la memoria, la teoría literaria, la antropología social y el psicoanálisis, entre otras ciencias, se comenzaron a recuperar escenas o episodios extremos en donde el uso de la imaginación y la literatura aparecen como herramientas centrales para enfrentar sucesos traumáticos. A lo comentado sobre el Che malherido en Cuba recordando un personaje de un cuento de Jack London cuando parecía alcanzado por la muerte, se suma la historia del polaco Józef Czapski, quien impartía conferencias sobre la obra de Proust dentro de un refectorio que funcionaba como campo de prisioneros en Griazowitz en la URSS.⁹ Hay muchas otras historias: Piglia (2005) también recupera lo sucedido con el poeta ruso Ossip Mandelstam quien, en un Gulag, en la época de Stalin, frente a una hoguera recitó fragmentos del autor de la *Eneida*, Publio Virgilio Marón. Primo Levi (2006) narra un sueño propio en el que al regresar a su casa, luego de permanecer en un campo de concentración, las personas oyen su relato e inmediatamente se retiran del recinto dejándolo a solas con sus palabras.

¿Qué nos dicen todas estas escenas? Entre otras cosas, todas estas referencias nos permiten reflexionar sobre el gesto de narrar lo inenarrable, no solo en su forma sino en su contenido. En esta línea, Márcio Seligman-Silva (2008), profesor de Teoría Literaria en la Universidad de Campinas (Brasil), enfatiza sobre la aporía del gesto de testimoniar escenas traumáticas, toda vez que “el testimonio de cierto modo solo existe sobre el signo de su colapso y de su imposibilidad” (p. 65, traducción propia). Con una mirada psicoanalítica, este autor explica que el trauma es caracterizado por una memoria de un pasado que no pasa, donde cada vez que se pretende narrar lo sucedido o traducir lo vivido, las palabras ya no alcanzan y todo lo explicado se recubre con un halo de

inverosimilitud. Seligman expresa que la escena del trauma tiene un tenor de irrealidad y que por esta razón precisa de la reconstrucción simbólica *a posteriori* del evento.¹⁰ Es ahí donde la lengua no funciona necesariamente como herramienta comunicativa, sino en el registro de los sueños, en la imaginación o en el lenguaje literario, prestándole servicio para el acto de reelaboración.

Lo que he mostrado a lo largo de este trabajo en la cárcel es que la experiencia del uso de la literatura no refiere solo al potencial de la metáfora para construir equivalencias, al “como si” o al “por ejemplo”, sino que frente a situaciones de colapso, sufrimiento o dolor deliberado, resulta posible hacer “trampas con la lengua y trampas a la lengua” (Barthes, 2003). Esto podemos observarlo en el juego del “teléfono descompuesto” en el cual se repite la misma palabra, pero luego de alguna intervención emerge algo nuevo. Allí, la palabra “tranquera” derivó en “tranquila”, y esta en “rivotril” (fármaco recurrente, junto al Halopidol, en la medicación psiquiátrica en cárceles argentinas):¹¹ “¡cómo es la cabeza!”, expresó Martín en una ronda junto a otros participantes. Para Seligman, esto es relevante, ya que el testimonio se caracteriza por su carácter dialógico, donde es necesario contar “a otros” y tornar “a los otros” participantes. Me parece que el puente tendido con otros (“Gracias a este ejercicio de la literatura pude volver hablar con mi hija”, apuntó páginas arriba Briluana, “creo que ahora nos comunicamos más claro, puedo ser más sincera”) permite hacer algo más que acortar distancias y atravesar los muros de la prisión.

¹⁰ Seligman afirma que “la imaginación es llamada como arma que debe venir en auxilio de lo simbólico para enfrentar el agujero negro de lo real del trauma. El trauma encuentra en la imaginación un medio para su narración. La literatura es llamada delante del trauma para prestarle servicio”. (2008: 70, traducción propia).

¹¹ Véase Busqued, C. (2018). *Magnetizado*. Buenos Aires: Anagrama. En este trabajo, el autor reconstruye el caso de Raúl Melogno a partir de noventa horas de entrevistas, recortes de diarios de época, documentos forenses y testimonios de psiquiatras.

⁹ Véase Czapski, J. (2012). *Proust contra la decadencia: Conferencias en el campo de Griazowitz*. Madrid: Siruela.



“Lo que he mostrado a lo largo de este trabajo en la cárcel es que la experiencia del uso de la literatura no refiere solo al potencial de la metáfora para construir equivalencias, al “como si” o al “por ejemplo”, sino que frente a situaciones de colapso, sufrimiento o dolor deliberado, resulta posible hacer “trampas con la lengua y trampas a la lengua” (Barthes, 2003).”

Para recuperar la pregunta de la introducción, “¿qué posibilidades hay de narrar en un contexto tan singular como la cárcel?”, la propuesta de este taller de literatura no recayó en una apuesta a que el lenguaje se torne traslúcido para los demás. En la invitación a convocar la palabra, registrar la vida y contar historias, la imaginación se tornó fundamental tanto para el lector como para el escritor. Dentro del terreno literario, se identificaron los personajes de los cuentos con los participantes del taller (“Yo soy como ese chico que se escondió 15 años en el árbol jugando a la escondida”, afirmó Jenny), se robaron comas y se plagieron ideas. Pero lo que aún es más importante es que, a distancia de toda lógica penitenciaria, se fraguaron ficciones para poder seguir viviendo.

Martes a la siesta permitió vehiculizar otras imágenes. Lejos de las superproducciones del mundo carcelario que estamos acostumbrados a consumir por los tanques de la

industria cultural contemporánea, algunas preguntas quedan resonando: ¿los participantes de este taller son presos que escriben o son escritores que están presos? ¿Qué o quién define el valor literario? ¿Cómo se construyen las decisiones para editar, corregir y publicar un libro? ¿Cómo no ofender ni difamar a las personas que creyeron en este trabajo? (Blázquez y Lugones, 2016) ¿Desarrolla la universidad pública sus actividades dentro de la cárcel? ¿Por qué lo hace? ¿Para qué va? ¿Debe “empoderar” la universidad? ¿Es este el trabajo de Extensión universitaria? Para muchos, esto es así. En lo personal, prefiero pensar que existe un compromiso entre lo individual y lo colectivo. Las personas detenidas, aun en las peores situaciones, continúan produciendo formas de vidas y maneras de narrar su existencia. Frente a ello, la universidad, sin abandonar y sin dejar de cuestionar los marcos políticos de sus intervenciones, debe abogar para que eso suceda, aun en las sendas de la utopía, a distancia de falsas promesas pero con la cercanía necesaria para construir una escucha entera de atención.



Referencias

- Barthes, R.** (1994). *El susurro de lenguaje. Más allá de la palabra y de la escritura*. Buenos Aires: Paidós.
- Barthes, R.** (1971). "Estimada Srta: El Sr. Hugo Santiago". Recuperado de: <http://www.ramona.org.ar/node/50232>
- Barthes, R.** (2003). *El placer del texto y Lección inaugural de la cátedra de semiología literaria del Collège de France*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Blázquez, N.** et al. (2019). *Martes a la siesta*. Córdoba: Lago Editora.
- Blázquez, G. y Lugones, M.** (2016). De cómo no infamar: reflexiones en torno del ejercicio de escribir sobre vidas ajenas. En F. Gorbach y M. Rufer (coords.) *(In)disciplinar la investigación: Archivo, trabajo de campo y escritura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Benjamin, W.** (2012). El Narrador. En *La obra de arte en la era de su reproductibilidad técnica y otros textos*. Buenos Aires: Ediciones Godot.
- Davis, A.** (2017). *¿Son obsoletas las prisiones?* Córdoba: Bocavulvaria ediciones.
- Evaristo, C.** (2018). Inmortalidade além de um título. Entrevista concedida a Ivana Dorali. *Periferias*, 2, 1-26.
- Mbembe, A.** (2016). *Necropolítica. Biopoder, Soberanía e Estado de Exceção*. Recuperado de: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169>.
- Green, M.** (2018). La escritura de invención en el aula del secundario. Experiencias en el Colegio Superior "Presidente Roque Sáenz Peña" de Cosquín. *Educación, Formación e Investigación*, 4, 7, 204-215.
- Levi, P.** (2006). *Si esto es un hombre*. Barcelona: El Aleph.
- Lopes, A. C., Silva, D. N., Facina, A., Calazans, R., Tavares, J.** (2019). Letramentos de sobrevivência. Costurando Vozes e histórias. En A. C. Lopes, A. Facina, D. N. Silva (eds.). *Nó em Pingo d'água. Linguagem, Cultura e Sobrevivência*. Río de Janeiro: Mórula e Insular.
- Parchuc, J. P.** (2015). La Universidad en la cárcel: teoría, debates, acciones. *Redes de Extensión*, 1, 18-36. Recuperado de: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/1463>
- Pampillo, G.** (1993). *En el taller de escritura*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Piglia, R.** (2005). *El último lector*. Barcelona: Anagrama.
- Sehringer, C.** (2016). Introducción. En AA. VV., *La escritura de invención en las aulas del secundario de profesor a profesor*. Córdoba: Ministerio de Educación, Dirección General de Educación Superior.
- Seligman-Silva, M.** (2008). Narrar o trauma – a questão do testemunho de catástrofes históricas. *Psicologia Clínica*, 20, 1, 65-82.
- Voloj, D.** (inédito). *Nada de nada* (cuento).

La transmisión bajo sospecha

*La cuestión de la transmisión en un
Instituto de Formación Docente*



"Sin Título". Autora: María Silvana Acuña Simmons, Prof. Superior de Educación en Artes Plásticas, con orientación en Escultura. Docente de la Escuela Superior de Bellas Artes Emilio Caraffa (Cosquín, Córdoba).

Ernestina Liebau



María Ernestina Liebau

Profesora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Periodista. Especialista en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones. Especialista en Psicoanálisis y Prácticas Socio Educativas. Diploma Superior en Pedagogía de las Diferencias. Diploma Superior en Ciencias Sociales con mención en Educación, Imágenes y Medios. Diploma Superior en Lectura, Escritura y Educación. Capacitadora en cursos con puntaje docente otorgados por la Red Provincial de Formación Docente Continua en ADEME (Asociación Docentes de Enseñanza Media, Especial y Superior) de Córdoba. Profesora de Práctica Docente I y II en el Instituto Superior de Formación Docente "Colegio Superior Pte. Roque Sáenz Peña" de Cosquín.

La transmisión bajo sospecha

La cuestión de la transmisión en un
Instituto de Formación Docente

The transmission under suspicion. The transmission
matter in an Educational Teaching Institute

Ernestina Liebau *

Fecha de recepción: 13 de setiembre de 2019

Fecha de aceptación: 15 de octubre de 2020

RESUMEN

El presente artículo parte de una escena o situación de la propia práctica profesional cuyo escenario transcurre en un Instituto de Formación Docente (ISFD) de la Provincia de Córdoba, en la localidad de Cosquín, año 2019. Propone la construcción de un caso paradigmático, para enfocar el problema de la transmisión en la función docente, alertados por Freud (1937) de la educación como una profesión imposible. En la formación docente y, en particular, desde los espacios curriculares de Práctica Docente, nos interpela continuamente la idea de transmisión, como uno de los pilares que la sostienen. Algunos de los interrogantes son: ¿ser docente implica siempre transmitir? ¿A qué nos referimos cuando hablamos de transmisión? ¿Es un contenido, una regla, una moral, un destino, lo que el docente transmite? El recorrido se propone en primer lugar identificar problemas que se producen en el trabajo cotidiano en el aula e interpretar aquello que es sentido como lo que “no va” (o síntoma). Se plantea luego un modo de trabajo para una “clínica” socioeducativa, en la cual se procura analizar la situación y la posición de los profesionales docentes, desde factores estructurales: la concepción de sujeto (con la que el docente opera), la dimensión institucional (que refiere al tratamiento de las diferencias en las instituciones) y los efectos subjetivos-educativos del discurso social (el Otro-social). De este modo, la práctica da lugar a la narración, y el relato es lo que queda en el tejido de las tres dimensiones. Finalmente, presentamos un dispositivo de trabajo, producto de las conclusiones provisorias alcanzadas alrededor del núcleo problemático sobre la transmisión que interroga la práctica docente.

palabras clave

transmisión • práctica docente • dispositivos de trabajo

* Contacto: ellabailo@gmail.com

ABSTRACT

Part of a scene or situation of the own professional practice, which stage takes place in an educational teaching institute, Argentina, Provincia de Córdoba, 2019 and propose the construction of a paradigmatic case, to consider the problem of the transmission in the teaching practices; warned by Freud the education as an impossible profession, although we continuously question in educational teaching about the idea of transmission, it is one of the pillars that supports it. Some of the questions were: Does being a teacher involve transmission? What do we refer to when we speak of transmission? Is it a content, a rule, a moral, a destiny what a teacher have to transmit? The way proposes identify and formalize the problems which are produced in the everyday work, in a classroom, and try to understand that, which is recognized as something that does not work (symptom), and a way of working for a social-educative clinic. This allows to analyze the situation and the position of the professionals, from the structural factors: the conception of the subject (with which the professional works), the institutional dimension (the treatment of the differences in the institutions) and the educational-subjective effects of the social speech (the other-social). The practice gives place to the narration, and what remains in the three dimensions web is the story. Finally it is proposed to reach to a work appliance, which is the product of the provisional conclusions that were obtained around the problematic nucleus which questions or dares the practice.

keywords

transmission · teaching practice · word appliances

Introducción

Nos preguntamos si es posible la transmisión, no en relación con los contenidos o en el orden de la representación, sino en función de la comprensión de las cosas o del pasaje entre dos sujetos. Una imagen que recuerda al pintor de Baricco (2009), que intenta retratar una y otra vez el mar con el agua de mar. Una tarea acaso fundada en su misma im-posibilidad, y sin embargo, una insistencia, un empecinamiento, una obstinación y también un “corazón” y una “cordura”:¹ la confianza como vínculo primordial.

¹ “Creer: crēdēre. El verbo creer comparte la raíz *kerd-* que el indoeuropeo le atribuye, con la palabra latina *cor*, *cordis*, de la que deriva tanto ‘corazón’ como ‘cordura’. La confianza es un vínculo cordial. Se confía con el corazón. La confianza es la cuerda o cordura que enlaza dos partes, la alianza que asegura la estabilidad o el equilibrio”. (Maillard, 2020)

Está de pie, frente al mar, haciendo girar entre los dedos un pincel fino. Sobre el caballete, una tela. Es como un centinela –esto es necesario entenderlo– en pie para defender esa porción de mundo de la invasión silenciosa de la perfección, pequeña hendidura que agrieta esa espectacular escenografía del ser [...] El hombre ni siquiera se da la vuelta. Sigue mirando fijamente el mar. Silencio. De vez en cuando moja el pincel en una taza de cobre y esboza sobre la tela unos cuantos trazos ligeros. Las cerdas del pincel dejan tras de sí la sombra de una palidísima oscuridad que el viento seca inmediatamente haciendo aflorar el blanco anterior. Agua. En la taza de cobre no hay más que agua. Y en la tela, nada. Nada que se pueda ver. (Baricco, 2009, p. 7)



“Nos preguntamos si es posible la transmisión, no en relación con los contenidos o en el orden de la representación, sino en función de la comprensión de las cosas o del pasaje entre dos sujetos. Una imagen que recuerda al pintor de Baricco (2009), que intenta retratar una y otra vez el mar con el agua de mar. Una tarea acaso fundada en su misma im-posibilidad, y sin embargo, una insistencia, un empeñamiento, una obstinación y también un “corazón” y una “cordura”: la confianza como vínculo primordial.”

Para el recorrido que planteamos en esta investigación, proponemos un análisis de la posición del docente a partir de leer las situaciones que le toca gestionar, en particular, la trans-misión: este pase (*mittere*), ese movimiento al otro lado (*trans*), en tanto Freud ya anticipara que enseñar es una profesión imposible.

Hay un concepto que Freud acuñó en el siglo pasado, allá lejos, en 1929, que es el título de un texto: “El malestar en la cultura”. Plantea que hay un malestar inevitable, irreductible e imposible de disolver, pero que, allí mismo, en esa imposibilidad y en la aceptación de

esa imposibilidad de reducción total y absoluta, se puede recortar alguna posibilidad de hacer algo. Por ejemplo, está la posibilidad de educar no todo, de psicoanalizar no todo o de gobernar no todo, las tres profesiones que él nombraba como imposibles. (Zelmannovich, 2007, p. 3)

Ahora bien, ¿qué quiere decir que educar es imposible? ¿Acaso quiere decir irrealizable?

Ponemos a trabajar una escena con aquello que detectamos como dificultad, preocupación o como obstáculo y que nos permitirá la construcción del caso, en tanto se trata de una docente de un Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) de una localidad de la provincia de Córdoba, que narra una experiencia de aula. Luego, intentaremos construir una lógica de lectura a partir de tres dimensiones: subjetiva (donde se ubica la posición del profesional que interviene), institucional y cultural, y del nudo entre ellas.

Entre líneas aparecen algunas expresiones de los estudiantes de segundo y cuarto año de dicho ISFD, a quienes se solicitó dar cuenta y verificar los efectos de la función docente y de la transmisión, en sus trayectorias como estudiantes.

Leer lo que “no va”

Hay un no saber –un síntoma– que puede orientarnos; una sospecha que se abre en el momento cuando decimos que algo no anda en nuestra práctica y que da a lugar a nuevos interrogantes.

Salgo de dar clases de Pedagogía agotada, algo va mal. Hablo, hablo mucho, hablo demasiado. Siento el afecto que recorre la clase, en la presencia y la escucha, sin embargo el esfuerzo me consume. Tal vez, si digo menos, doy más. Pienso que sería mejor docente si no me interesara la correspondencia. A veces, quiero ser “cero” docente, para enseñar. (Docente)

Nacer al lenguaje

La categoría de “posición docente” nos permite mirar los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar y también los modos en que los sujetos viven y piensan su tarea.

Diversos discursos circulan por la escuela. Son enunciados que “estabilizan significados de una época, en determinado momento sociohistórico y en cada contexto particular” y que tienen “eficacia simbólica”, en tanto inciden en el modo en que los docentes se posicionan y se sitúan ante la tarea: “nos lleva también a darnos la oportunidad de posicionarnos de una manera o de otra, a saber que estamos lidiando con un determinado discurso de época, frente al cual algo podemos hacer” (Zelmanovich, 2006, p. 4-5). Nos preguntamos, entonces, a qué refiere el término “agotada” de la docente (D).

Proponemos revisar la estructura del lenguaje que antecede a esta docente que habla (Kait, 2018, p. 5): determinar cómo se constituye D con la palabra y en el campo del lenguaje, las resonancias que dichas representaciones tienen y, en definitiva, cómo se organiza “la manera habitual o esperada” del rol docente y cómo “captura” a la docente en cuestión (Terigi, 2018, p. 1). La invitación es a indagar cómo el lenguaje hace maestro a un maestro.

“La invitación es a indagar cómo el lenguaje hace maestro al maestro.”

En nuestras prácticas decimos que lo propio de un maestro es educar. Equivalente a educar y como sinónimo se utiliza el “enseñar”, “instruir”, “formar”. En este sentido, Brignoni (2018) caracteriza el saber escolar o educativo, propio de los educadores, como un saber que se enseña, se comunica, se puede programar y

es específico, unívoco: “se puede saber dónde empieza y dónde termina, cuáles son los objetivos, etc. Es un saber que no quiere decir nada más que lo que allí está expuesto” (p. 5).

Zelmanovich, por su parte, refiere a “algo menos visible” que está en la enseñanza y, particularmente, en la transmisión, que es el término usado para nombrar esta relación pedagógica, en la que no solo se transmiten contenidos, sino también otros significantes, “que no están necesariamente en el plano de la conciencia, pero que se transmiten. En la escuela, uno está hablando y, al mismo tiempo, está transmitiendo con los gestos y las actitudes cosas quizás contradictorias” (Zelmanovich, 2007, p. 2).

...la primera vez que sentí que había aprendido algo en el ISFD fue cuando una profe (a solas) me dijo que tenía mucho potencial para esta profesión, que le gustaba mi manera, mi forma, que me daba mano y maña. Esa profe me dio algo que hasta ese momento no tenía y que por ahí también me falta, confianza en mí misma. Eso creo que fue lo más importante, tuve ganas de llorar como para desahogar tanta autoexigencia, autopresión. Sus palabras fueron como un abrazo y un “calmate”. (Agustina, estudiante)

El acto educativo se trata de una oferta que es propuesta por el educador y que puede o no tener el consentimiento del sujeto de la educación: “en el acto educativo, está siempre en juego el sujeto y su singularidad, por eso el educador debe poder aceptar que no sabe previamente hasta dónde ni de qué manera el sujeto transitará el recorrido que él le ofrece” (Tizio, 2010, p. 3).

“Sería mejor docente si no me interesara la correspondencia”. Una de las causas de agotamiento de la docente podría darse en este intento de “atrapar” al sujeto que siempre se escapa, razón por la cual luego ensayará otros modos: “si digo menos, doy más”. Pensamos que la “correspondencia” que nombra D pue-



de relacionarse con el aprender, y como dice Alliaud, con la “constatación de lo hecho o producido, como producto del propio trabajo, lo que asegura no sólo confianza y autoridad hacia la figura del docente, sino identidad profesional” (2009, p. 4).

“¿No resulta obvio que lo que tiene lugar en la escuela es el aprendizaje?” (Maschelein, 2014, p. 11). Podemos aventurar que hay una exigencia de control para que el otro aprenda, la cual determina el ejercicio de la función y la identidad docente y, a la vez, su dificultad. En este sentido, Lajonquière (2010) afirma que el adulto no puede controlar los efectos de su habla, “aquello que escapa a la mismísima educación”, y añade: “sabiduría de la imposibilidad, recusada sistemáticamente por los metodólogos que pretenden hacer del enseñar y del aprender dos caras de la misma moneda” (p. 12).

¿Es posible enseñar sin tener presente un resultado, cierta eficiencia y eficacia en la función? ¿Es posible enseñar sin expectativas, sin intentar sujetar o atrapar al otro?

“¿Es posible enseñar sin tener presente un resultado, cierta eficiencia y eficacia en la función? ¿Es posible enseñar sin expectativas, sin intentar sujetar o atrapar al otro?”

El profesor hablaba sobre materialismo histórico. Tiza en mano se dirige al pizarrón y empieza a describir cómo funcionan la estructura y la superestructura del capitalismo. Relaciona algunos hechos del pasado y del presente. Responde interrogantes. En un momento nos mira y nos dice que nos considera como iguales. Lo dice con una sonrisa. Algún que otro alumno se endereza en la silla, uno cruza las manos, otro asiente con la cabeza, alguien suelta un “uau” en voz baja.

El profesor nos dice que el hecho de que estén cursando la carrera implica que somos compañeros para él. (Francisco, estudiante)

Rancière manifiesta que:

Con respecto a los efectos de mi enseñanza, he aprendido que no era necesario esperar que éstos fueran inmediatos [...] siempre hay una tensión entre la función del profesor y la del maestro emancipador. Siempre emancipamos mejor a aquellas personas que no tienen ningún vínculo de dependencia con nosotros. (Rancière, 2016, s/p)

Desde Barthes, esta tarea de enseñar sin “querer-asir” sería casi imposible:

...el profesor no tiene aquí otra actividad que la de investigar y hablar –permítanme decirlo de buena gana: soñar en voz alta su investigación–, y no la de juzgar, elegir, promover, someterse a un saber dirigido. Privilegio enorme y casi injusto en el momento en que la enseñanza de las letras se halla desgarrada hasta la fatiga entre las presiones de la demanda tecnocrática y el deseo revolucionario de sus estudiantes. Sin duda, enseñar, hablar simplemente, fuera de toda sanción institucional, no es una actividad que se encuentre por derecho pura de todo poder: el poder (la libido dominandi) está allí, agazapado en todo discurso que se sostenga así fuere a partir de un lugar fuera del poder. Y cuanto más libre sea esta enseñanza, más aún resulta necesario preguntarse en qué condiciones y según qué operaciones puede el discurso desprenderse de todo querer-asir. (Barthes, 1993, p. 115)

En tanto en la lengua servilismo y poder se confunden, la capacidad de sustraerse al poder no puede darse sino por fuera, o “haciendo trampas a la lengua” o, como afirma Barthes, en el “juego de las palabras cuyo teatro constituye” (Barthes, 1993, p. 123). Parece ser esta la intención de la docente cuando afirma “si digo menos, doy más”, en tanto no solo podría pretender una huida del verbalismo, sino también del deseo de aferrarse a los resultados de su hacer.

Pensamos que estas “imposibilidades” pueden conjugarse también dentro de una clase en la que se transmiten contenidos que no “cierran” en sí mismos, que dejan lugar para armar una diferencia, o la pregunta. Responden a un “saber-no-saber” (Brignoni, 2010) que implica renunciar a saber lo que les pasa y conviene a aquellos con quienes trabajamos (p. 10).

En el ámbito de un taller de ESI [Educación Sexual Integral] pude contar esa parte de mi vida que me inmovilizó tantos años y que me invisibilizó tantos otros, quizás todos los anteriores a ese día. (Marina, estudiante)

Frigerio refiere a la modalidad de enseñanza del maestro ignorante propuesta por Rancière, y afirma que es la invitación del maestro “sin condición” la que emancipa y “obliga” al alumno a usar su propia inteligencia: “maestro es el que encierra a una inteligencia en el círculo arbitrario de donde sólo saldrá cuando se haga necesario para ella misma” (Frigerio, 2003, p. 12). El maestro está presente, enseña sin explicación, acompaña, apunta. Insiste en la emancipación, o como dice Frigerio, se trata de “volver disponible algo para que cada uno pueda sacarse la mano del amo de encima” (2015, s/p).

“El maestro está presente, enseña sin explicación, acompaña, apunta.”

Después de realizar la presentación de un tema, el profesor se acercó y me dijo: “estuvo muy bien, académicamente no tengo nada que objetar, pero acordate que no me estás hablando a mí sino a muchos jóvenes que necesitan que lo que expusiste sea accesible. Lo que expresaste lo hiciste con tu percepción del mundo, y lo que tenemos que lograr es que comiencen a ver la realidad con sus ojos”. (Eduardo, estudiante)

La idea de posición docente se construye como una relación a partir de los modos en que los docentes se afectan por las situaciones y los otros del cotidiano escolar. En el caso de D, podemos pensar que son la representación y la exigencia de una función históricamente determinada que aparece hoy con fisuras, el afán de continuidad de un hacer “entre la obstinación y el desasosiego” (Redondo, 2003), sus propios ideales de enseñanza de mínima intervención o de aprendizajes autónomos, su estilo o el ejercicio del poder y el modo de vincularse con el lenguaje (discurso en el que se inscribe y sobre el que volveremos más adelante), los que determinan el síntoma o agotamiento.

“La idea de posición docente se construye como una relación a partir de los modos en que los docentes se afectan por las situaciones y los otros del cotidiano escolar.”

Las instituciones nos hacen

En el apartado anterior, nos referimos a la función docente, que señala los efectos a partir del trabajo o ejercicio del rol. El rol es aquello que está determinado por el aparato burocrático en los estatutos y contratos de trabajo (Molina y Zelmanovich, 2018, s/p).

Las instituciones educativas organizan los gestos de transmisión, aquellos que habilitan diversas lecturas de la herencia y también su elección. Terigi (2014) plantea que en la conformación del sistema educativo, la preocupación ha sido generar enfoques diversos y categorías para definir a los sujetos y que las



“prácticas pedagógicas están saturadas de la noción de una secuencia normalizada de desarrollo, de modo que tales prácticas ayudan a producir niños/ adolescentes/ sujetos en tanto objetos de su concepción” (p. 1). Al saber pedagógico modelizado, Terigi (2018) lo llama “saber pedagógico por defecto”, que “estructura nuestros modos de mirar la escuela y nos impide pensar en direcciones novedosas. El saber pedagógico apoya el funcionamiento estándar del sistema” (p. 8) y produce históricamente docentes y alumnos. Bicecci (1993) dice que la pedagogía

ha intentado establecer un código propio para la programación del acto educativo. Ese código que se realiza en la currícula y en los programas, con temáticas a impartir, objetivos a lograr, planteados en función de una codificación de verbos que permiten ubicar la conducta deseable en el alumno para demostrar haber adquirido y asimilado los conocimientos allí impartidos. (p. 5)

En relación con la problemática que venimos analizando, tanto las políticas como las escuelas ensayan numerosas iniciativas. En los profesorados, el hacer docente se encuadra en el “Marco Referencial de Capacidades Profesionales” que refiere a las “capacidades profesionales que deben ser promovidas en quienes se forman como docentes”. Independientemente de las particularidades de cada Jurisdicción y del profesorado de que se trate, deben ser tenidas en cuenta, es decir, referidas explícitamente en las planificaciones de clases y de evaluación.

Estas capacidades se definen como “construcciones complejas de saberes y formas de acción que permiten intervenir en situaciones educativas (además de comprenderlas, interpretarlas o situarlas) de una manera adecuada y eficaz, para resolver problemas característicos de la docencia” (Instituto Nacional de Formación Docente, 2017, p. 1-2). Las capacidades generales son: dominar los saberes a enseñar; actuar de acuerdo con las carac-

terísticas y los diversos modos de aprender de los estudiantes; dirigir la enseñanza y gestionar la clase; intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar; intervenir en el escenario institucional y comunitario; y comprometerse con el propio proceso formativo (INFOD, 2017, p. 1-2).

Destacamos estos enunciados en las operaciones de “dominar”, “actuar”, “dirigir”, “gestionar”, “jerarquizar”, “intervenir”, “estrategias” que pueden dar cuenta de algunas demandas en la configuración del espacio de enseñanza y aprendizaje.

El Gobierno de la Provincia de Córdoba, desde el Ministerio de Educación, en el marco del Programa Nacional Nuestra Escuela y en los documentos de acompañamiento para la acción docente, particularmente en “Oficio de enseñar. Al andar se hace camino”, pone énfasis en la “ruptura con los modos mecanicistas, memorísticos y repetitivos de aprender [...] Planteos pedagógicos y didácticos en los que la curiosidad, la creatividad y el placer estén presentes” (2018, p. 9) en los escenarios contemporáneos. Afirma que los docentes están desafiados a construir y desarrollar otras capacidades, entre ellas “interrogarse” sobre el oficio de enseñar, para resignificarlo y actualizarlo, convertirse en “facilitador” de saberes específicos, “propiciar y orientar” la construcción de los aprendizajes, confiar en las posibilidades de aprendizaje, “ofrecer” acompañamiento y “evaluar procesos y resultados” en relación con las potencialidades de los estudiantes, “crear, organizar y gestionar” aprendizajes en aulas heterogéneas, “escuchar, dialogar, interactuar”, “trabajar colaborativamente”, “involucrarse”, “implicarse” (2018 p. 10).

Asimismo, plantea algunas “cuestiones claves”: “pasar de la transmisión del conocimiento a la propuesta de experiencias de aprendizaje”, “pasar de un modelo lineal al pensamiento complejo” en relación con los

contenidos, y “pasar de un aprendizaje superficial/repetitivo a un aprendizaje profundo y comprensivo” en los procesos de aprendizaje:

Esto implica preguntarse: ¿Qué quiero que los y las estudiantes comprendan?, ¿cómo sé yo, docente, qué comprenden?, ¿cómo saben ellos qué comprenden? ¿Cuál será mi papel como docente en una clase planificada pensando en la comprensión, en el logro de aprendizajes profundos? (2018, p. 20)

Refiere además a la “dimensión emocional del oficio”, en tanto “involucra también un sentir, que se expresa en compromiso, vínculos, confianza” (2018, p. 17).

Hablamos de relaciones. Nadie aprende solo: aunque esté solo hay voces, experiencias, gestos, que se hacen presentes y acompañan cada proceso de formación [...] La invitación de un docente, de un director, de otro que forma, educa, crea medios, enseña, transmite. Una invitación que requiere usar el cuerpo y la voz; la enseñanza y transmisión exige que los lenguajes tomen cuerpo. (Gobierno de Córdoba, 2009, p. 5)

La profesora dijo que era importante pensarnos cuerpo y mirar los cuerpos. En ese mismo instante pensé que sin cuerpo no podemos lograr nada, comprendí muchas cuestiones que tenía en duda. Me puse a pensar en qué parte del cuerpo colocaría cada materia del Profesorado, ella nos había dicho también algo así, y que podíamos ubicar a las personas en nuestro mapa del cuerpo. Ahora con cada cosa que me pasa pienso en qué parte de mi cuerpo está. (Oriana, estudiante)

En “Escuelas, familia y comunidad. El oficio de estudiante no se construye en soledad”, el Ministerio de Educación de Córdoba refiere específicamente a enseñar como una invitación que no implica necesariamente su aceptación, o en los términos de D, su “correspondencia”.

...enseñar es hacer pensar, dar a pensar, posibilitar el desafío, transmitir a otros lo que pensamos y sobre todo lo que nos hace pensar. O dicho de otro modo, compartir los

problemas, las preguntas, las inquietudes. Este modo de ver la enseñanza implica una experiencia de aprender que acepta la idea de riesgo, da lugar a pensar la relación entre el sujeto y el mundo, una relación que implica acompañamiento, una invitación pero no un amoldamiento porque no se puede obligar a aprender, pero sí se puede incidir en las condiciones para invitar a que el otro aprenda. (2017, p. 7)

Los mandatos sociales y los encargos de/a los docentes

“Quien enseña tendría como meta fundamental transformar a los otros [...] es una de las actividades destinadas a la producción de personas” (Alliaud, 2009, p. 90).

Hubo otra profe que me voló la cabeza desde un principio, con textos que no entendía y me desesperaba, pero era porque no sabía leerlos, interpretarlos [...] ella me enseñó a ver con otros ojos, a ver de distintas formas, a pensar diferente, a desestructurarme y poder sentirme libre de pensamientos, y poco a poco pude entender también aquellos textos que me parecían imposibles. (Stella Maris, estudiante)

Por enseñanza puede entenderse el acto político de poner a disposición de las generaciones venideras la herencia cultural, de manera tal que les permita una apropiación pero también una reelaboración, “consiste en conocer el mundo y en ser capaz de darlo a conocer a los demás, pero su autoridad descansa en el hecho de que asume la responsabilidad con respecto a ese mundo” (Arendt, 1996, p. 201).

Brignoni (2018) refiere a la “transmisión de un patrimonio y su efecto: transformar el sujeto en un ser social” (p. 1). En tanto, Nuñez (2010), desde el campo de la pedagogía social,



“Por enseñanza, puede entenderse el acto político de poner a disposición de las generaciones venideras la herencia cultural, que les permita una apropiación, pero también una reelaboración de la misma.”

cita a Gramsci² para proponer que la educación no es natural al sujeto, que “trabaja en contra”, en la construcción de civilidad, para ligarlo a la actualidad de su época. Y a ese “forzamiento” lo llama “violencia pedagógica”: “esta suerte de forzamiento para hablar, mirar, caminar, etc., según los estándares culturales de pertenencia, construyen socialmente al sujeto (su civilidad o socialidad)” (p. 3). Y anticipa: “no obstante, no todo puede ser regulado” (p. 3).

Para pensar lo educativo tendremos en cuenta también la función que cumple en relación con su objeto de conocimiento, en tanto se coloca como un discurso para pensar la transmisión de saberes (Bicecci, 1993, p. 4), o discurso universitario. Este implica construir una teoría sobre la transmisión de saberes, “un saber que implica maestría, poderío universal y unívoco sobre el saber. De esta manera la empresa pedagógica podría denominarse ‘saber de saberes’” (p. 6).

Pereira (2010) sostiene que el discurso universitario inculca el deseo de alcanzar el conocimiento de los grandes maestros, a modo de intérprete o traductor, y queda fuera la

² “En realidad, cada generación ayuda a la nueva generación, es decir, la forma, y la educación es una lucha contra los instintos ligados a las funciones biológicas elementales, una lucha contra la naturaleza, para dominarla y crear al hombre ‘actual’ a su época”. (Gramsci, 1976, p. 187)

producción de ese conocimiento, solo ingresa su repetición (p. 11). En las escuelas, la vida se regula a partir de un saber que todo lo sabe, y en ese sometimiento a la ley produce un plus que está por fuera de ella (errores, indisciplina, desobediencias) y que es necesario para afirmar su dominio: “es un discurso que viene en continuidad al mundo tradicional, reafirma su jerarquía y le da consistencia absoluta” (Pereira, 2010, p. 10).

Volvemos a D para intentar ubicarla en relación con los discursos en los que se inscribe, en tanto D, en el discurso universitario, toma al estudiante como aquel que está ahí para aprender: “hablo, hablo mucho, hablo demasiado”. Impone el saber, desde la bibliografía o el autor.

Pereira afirma que “el universitario no es más que un conservador y un transmisor del saber [...] produce un estudiante subversivo, que rechaza, explícitamente o no, la condición de ser un mero objeto” (2010, p. 11).

Si sostenemos que el discurso pedagógico es la consecuencia de la existencia del discurso de la universidad, que racionaliza y se construye como el meta lenguaje que nos permitiría establecer un saber sobre la transmisión, donde nada se pierda, nada se malinterprete; esto conduce al afán de dominio sobre la lengua misma, que continuamente induce y promueve el malentendido intentando fijarla como código que asegure y garantice una transmisión perfecta y exacta. Aquí la pedagogía se nos revela en su aspiración de dominio de la lengua y el inconsciente anulando las diferencias que producen las relaciones intersubjetivas. (Bicecci, 1993, p. 9)

Pensamos que D intenta salir de esta “yo-cracia” para producir otro tipo de discurso, no quedar fijada en él y romper el curso del propio discurso cuando dice: “a veces quiero ser ‘cero’ docente para enseñar”.

Una vez una profe me vio mal en la clase y me miraba, pero no me dijo nada, después al finalizar la clase me preguntó “¿vos estás bien?”, y ahí me di cuenta de que ella me vio

[...] ahí entendí que ser docente es saber leer a las personas, los gestos, las emociones, y que quizás yo ese día de la materia no entendí nada porque no presté atención pero aprendí otra cosa y me lo transmitió la misma docente. (Juli, estudiante)

Es posible renunciar a este exceso de sentido, “en favor de una acción provisoria y lógica” (Pereira, 2010, p. 14):

Entonces, para el espacio restringido de la educación escolar, quizás podamos tener una práctica en que el profesor como un maestro provisorio no se extienda interminablemente en su acto de educar [...] ¿Por qué, en la misma disciplina, durante el mismo año escolar, no se puede tener varios profesores, cada uno suministrando el saber con el cual se identifica, sobre el cual desea transmitir y a través del cual se recupera alguna autoridad erosionada? ¿Por qué, en lugar de tener que dominar un contenido extenso y ser vigilado para que tal contenido sea transmitido bajo el correcto orden moral, el profesor no puede hacer del carácter transitorio o provisorio de su función el imperativo ético de su experiencia? (Pereira, 2010, p. 14)

Esta suerte de provisoriedad o de estar en tránsito permitiría ensayar otros modos para responder a la tarea educativa. Una suerte de rodeo, de intervención oblicua, de soslayo, sutil, y a la vez, sin posición, suspendido, dislocado, para que algo de la enseñanza pueda ser audible, para que la transmisión sea posible.

Al Maestro le corresponde limitarse a poner en camino, indicándole al otro que prosiga y complete: “Levanto una punta; si el otro no encuentra a su vez las otras tres, no sigo”. Lo propio de la palabra del Maestro es caer en el momento justo y calar hondo; su función, absteniéndose de explayarse, es “incitar” (xing, que es también una de las palabras clave de la reflexión china sobre la poesía) [...] De soslayo significa pues que el Maestro no se pone ni completamente adelante (pretendiendo mostrar el camino), ni completamente al lado (tan sólo acompañando). Sabe que puede inducir, pero no conducir; que más

vale influir que enseñar. O que una enseñanza más directa sólo es posible si es precedida por esa influencia difusa, sutil, no aislable, que actúa tácitamente y que se extiende en el tiempo, que es lo único que permite que tal enseñanza un día sea finalmente audible y pueda transformar efectivamente. (Jullien, 2013, p. 78-79)

“Esta suerte de provisoriedad o de estar en tránsito permitiría ensayar otros modos para responder a la tarea educativa. Una suerte de rodeo, de intervención oblicua, de soslayo, sutil, y a la vez, sin posición, suspendido, dislocado, para que algo de la enseñanza pueda ser audible, para que la transmisión sea posible.”

Dispositivo de trabajo

A lo largo del recorrido, aparecen indicios para pensar posibles dispositivos institucionales que nos permitan visualizar qué fuimos gestionando en el proceso. A tal fin, proponemos la escritura pedagógica como una modalidad de construcción colectiva del conocimiento –y de la transmisión– en las prácticas docentes.



Si la experiencia es el lugar donde tocamos los límites de nuestro lenguaje,³ el intento narrativo de dicha experiencia, más que comunicar se vuelve performativo: una forma más de la errancia. Se trata de habilitar espacios, tiempos y condiciones para pensar y actuar en la escuela, poner en el centro del escenario escolar y curricular a los docentes, sus experiencias de enseñanza y su saber práctico, a partir del relato de las experiencias pedagógicas. Más allá de cualquier pretensión de comunicación prescriptiva o de control, la idea es proponer formas de trabajo y de gestión escolares que nos brinden no solo la posibilidad de anticipar, sino también de reflexionar sobre lo hecho, a través de la escritura como vía para la reformulación, la ampliación y la transformación de la propia práctica.

“Se trata de habilitar espacios, tiempos y condiciones para pensar y actuar en la escuela, poner en el centro del escenario escolar y curricular a los docentes, sus experiencias de enseñanza y su saber práctico, a partir del relato de las experiencias pedagógicas.”

Los docentes, valiéndose de la narrativa, actúan como investigadores interpretativos de sus propios contextos pedagógicos. Tornan su conocimiento práctico en conocimiento discursivo, transformando el saber en decir. Los relatos tejen las vivencias cotidianas anudando segmentos de experiencia para darles un sentido.

Como afirma Ricoeur (1996), el tiempo narrativo es “tiempo humanamente relevan-

³ Agamben habilita esta noción de experiencia en su libro *Infancia e historia* (2011).

te”, en el que no solo emerge la materialidad dinámica e histórica del sujeto, sus dimensiones personales, afectivas, emocionales y biográficas, sino también un modo de dar cuenta de lo que sucede: “[...] sobre el recorrido conocido de mi vida, puedo trazar varios itinerarios, urdir varias tramas, en una palabra, narrar varias historias, en la medida en que, a cada una, le falta el criterio de la conclusión” (p. 163).

También es un tiempo de contar a otro, de participar y compartir, de hacer comunidad en la circulación de la palabra. La escritura pedagógica abre un espacio al que Graciela Montes (2000) llama “espacio poético”, en el que “arte y conocimiento parten del deslumbramiento frente al enigma y languidecen bajo las consignas”.

La realización de bitácoras se encuentra en la misma línea de trabajo. Tomamos el aporte de Ferrara (2014) que afirma:

el cuaderno de bitácora, por ejemplo, algo que no busca estar antes de las clases, como cosas ya sabidas que repetimos, sino que sirva de testimonio de un recorrido, de un camino que vamos haciendo clase a clase. En una planificación se dirá: “el viernes 21 de mayo veremos tal y cual contenidos”; en una bitácora, en cambio, se anotará: “hoy, 21 de mayo, descubrimos tal y cual cosa que no sabíamos”. Se trata de un cambio muy profundo.

Frente a los recorridos establecidos se trata de inventar otros recorridos, aquellos que desconocemos y que solo sucederán si somos capaces de abrirnos a lo nuevo.

La práctica entre varios (Zelmanovich, 2007, p. 2) también es un dispositivo que nos parece valioso y que planteamos como un posible lugar de apertura y nueva indagación, en tanto se trata de una serie de composición colectiva, o un “modo en que distribuimos [...] la función adulta, entre varios, teniendo en cuenta la complejidad que implica la enseñanza y la transmisión, porque quienes estamos cum-

pliendo la función también estamos atravesados por múltiples circunstancias personales, que están siempre articuladas a lo social”.

Conclusiones provisionarias

A la sospecha en la transmisión, hemos sumado otros modos de decir a lo largo del recorrido, como la provisoriedad, el tránsito, la rotación discursiva, el no saber. También podríamos agregar la promesa y la errancia, que nos parecen propias de toda experiencia educativa.

¿Qué puede transmitir un docente de la formación superior a quienes se inician? Decimos promesa, que podría ser otro modo de hablar de la confianza,⁴ como una condición para la puesta en marcha y como lugar para alojar al otro y a nosotros mismos en este devenir inacabado. Y también un modo de habitar la errancia o la deriva o hacer lugar a lo hueco, y también, por qué no, un encuentro con lo monstruoso.

“Ya diferente” o “ya otro” como los Baldanders del bestiario de Borges: “toma las formas de un hombre, de un roble, de una puerca, de un salchichón, de un prado cubierto de trébol, de estiércol, de una flor, de una rama florida, de una morera, de un tapiz de seda, de muchas otras cosas y seres y luego, nuevamente, de un hombre” (Borges, 1967, p. 66). Lo que hace a lo monstruoso no está en la belleza o fealdad de las figuras que adopta, sino precisamente en ese devenir metamorfosis, en la acción de mutar continua e independientemente de aquello hacia lo que muta; en el sentido de

⁴ Dice Cornú que la confianza se trata de una hipótesis sobre la conducta futura del otro y que la apuesta consiste en una suerte de no control del otro y del tiempo, y agrega que “en el interior de la escuela, en el interior de la clase, e incluso en el interior mismo de la relación pedagógica, la confianza (me) parece constitutiva de esta relación”. (Cornú, 1999, p. 1).


que no hay una progresión, sino continua sucesión o rotación. Se opone a lo representado, a lo que debe ser o hacerse, a lo ideal. Y esa tensión trae consigo otros imaginarios de caos, locura, terror, aun la crueldad. Porque llevar en sí mismo a otro es llevar a otros seres, y no hay nada más monstruoso que lo que es ajeno a nosotros. Y es entonces cuando el docente adviene un ser que se diferencia de sí mismo, una y otra vez. Proponer abiertamente la fragmentación de los cuerpos y la recomposición en otros, un discurso que rota y que circula, y un hacer diversificado que no obedece a razones sino a fuerzas, a intensidades, a potencias, es entrar en un universo dionisiaco que rompe con las identidades y el sentido. Pero es también una posibilidad. Y aun su olvido (el de sí). Es que esta diferencia, esta apertura en cada uno, es una posible composición con lo que hay, que incluye desvíos, malentendidos, torpezas e irregularidades. Y así la función docente se sale todo el tiempo, sin que por ello leamos huida, del rol y de la posición. Entonces, la perturbación, el temblor de las cosas. La incertidumbre de lo indeterminado. Pero también, la creación.

Dice un texto órfico que Hefesto hizo un espejo para Dioniso, y el dios, mirándose en él y contemplando la propia imagen, se puso a crear la pluralidad. Así, el docente se mira al espejo y ve la profunda fecundidad de sí y todas las imágenes que puede llegar a ser. Elogio de lo efímero que va y es vida. Pero acaso también su propia muerte. Titanomaquia: lucha entre la figuración y su disolución.

Es en el vacío desde donde se surge, condición de su posibilidad, agotamiento de sí – y de lo que cada docente cree de sí – y nuevo despliegue en cada situación, figura a figura. Sin suelo firme, el docente es ahora trapequista sin red. Y se conmueve al descubrir que el paso a través del peligro (*experiri*) es precisamente a través de las certezas, de lo lógico, de lo esperado: aquello “para lo que se formó” y que hizo



su bandera: “quiero dar Historia, o Lengua o Geografía”. Y la Historia, la Lengua o la Geografía no son sino la excusa de un abrazo cuerpo a cuerpo, para desear –y soltar y comenzar– el mundo que viene. Porque es en el desborde, en lo inesperado, lo exagerado, disparatado o arbitrario donde se hace experiencia, una vez declarada la guerra a los binomios morales y a las trascendencias.

Un cuerpo –y un pensamiento– monstruoso acaso serían condición de sentido del hacer docente: creación y repetición, hacer vital. 

Referencias

- Alliaud, A.** et al. (2009). Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*, (13) 1. Recuperado de: <https://www.ugr.es/Árecfpro/rev131ART6.pdf>
- Arendt, H.** (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Barthes, R.** (1993). *El placer del texto y Lección inaugural*. México DF: Siglo XXI.
- Baricco, A.** (2009). *Océano-mar*. Barcelona: Anagrama.
- Bicecci, M. B.** (1993). *Transmisión del saber. Discurso universitario. Discurso pedagógico*. México: Perfiles Educativos.
- Borges, J.L.** y Ot. (1967). *El Libro de los Seres Imaginarios*. Buenos Aires: Kier.
- Brignoni, S.** (2018). *Síntomas actuales en ámbitos educativos. Saber y sublimación. Clase 3. Especialización en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas*. Argentina: FLACSO.
- Brignoni, S.** (2010). *Una experiencia de conversación entre psicoanálisis y prácticas socio-educativas: de la gestión del usuario a la producción del sujeto. Clase 19. Diplomatura en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas*. Argentina: FLACSO.
- Cornú, L.** (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio, M. Poggi y D. Korinfeld (comps.) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativa.

- Ferrara, P.** (2014). *Los recorridos insospechados de Pancho Ferrara*. Recuperado de: <http://laventana-cfp24.blogspot.com.ar/2014/04/programa-10-autogestion-cooperacion.html>
- Frigerio, G.** (2003). A propósito del maestro ignorante y sus lecciones: testimonio de una relación transferencial. *Educ. Soc.* (24) 82, 267-274. Recuperado de: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000100017&lng=es&tlng=es
- Freud, S.** (1937) Análisis terminable e interminable, en *Obras completas, Volumen XXIII*, Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Giuliano, F.** (2016). La Igualdad en la Revuelta Educativa: una conversación con Jacques Rancière. *Educação & Realidade*, (41) 2, 2016. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3172/317245198016/html/index.html>
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa Área de Evaluación de la Calidad Institucional** (2009). *Línea de Base. Trayectorias escolares, acciones e intervenciones docentes*. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003241.pdf>
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa** (2017). *Escuelas, familia y comunidad. El oficio de estudiante no se construye en soledad*. Fascículo 3 Oficio de Estudiante. Recuperado de: <http://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/Oficio-de-estudiante/2016/oficio-estudiante-F3.pdf>
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa** (2018). *Oficio de enseñar. Al andar se hace camino*. Documento de acompañamiento N° 20. Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/1l50QzoLZbXqJfJrg5e-dmHMa0fqYQ5F/view>
- Gramsci, A.** (1976). *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Nova Terra
- Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación** (2017). *Marco referencial de las capacidades profesionales de la formación docente inicial*. Recuperado de: https://des-juj.infed.edu.ar/sitio/las-practicas-de-comunicacion-lectura-escritura-y-oralidad-en-la-formacion-docente/upload/Marco_referencial_de_capacidades.pdf
- Jullien, F.** (2013). *Cinco conceptos propuestos al psicoanálisis*. Buenos Aires: El Cuenco de Plata.
- Kait, G.** (2018). *Tres registros para leer la estructuración del sujeto: imaginario, simbólico y real*. Clase 1. Especialización en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas. Argentina: FLACSO.
- Lajonquière, L.** (2010). *Psicoanálisis y Educación: historia de una relación. Sus potencialidades actuales*. Clase 9. Diplomatura Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas. Argentina: FLACSO.



- Maillard, C.** (2020) "Creer en / Creer que". Entrevista de Oscar Pujol para el Instituto Cervantes de Nueva Delhi. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=JzZ2moW4FwE>
- Masschelein, J. y Simons, M.** (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- Molina, J. y Zelmanovich, P.** (2018). *Rol, encargo y función: aportes para deconstruir la posición*. Audioclase 9. Especialización en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas. Argentina: FLACSO.
- Montes, G.** (2005). De la consigna al enigma (o cómo ganar espacio). *Revista de Psicoanálisis con Niños*, 8. Recuperado de: <http://www.fort-da.org/fort-da8/montes.htm>
- Núñez, V.** (2010). *La pedagogía social*. Clase 10. Seminario III. Especialización en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y prácticas socioeducativas. Argentina: FLACSO. Recuperado de: https://g5sem3.files.wordpress.com/2015/07/violeta_n_pedagogia_social.pdf
- Pereira, M. R.** (2010). *La impostura del maestro*. Clase 14. Seminario III. Especialización en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas. Argentina: FLACSO. Recuperado de: <https://docer.com.ar/doc/v1nve>
- Terigi, F.** (2014). *Discurso normativo y prácticas normalizadoras en el sistema educativo*. Clase 6. Especialización en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas. Argentina: FLACSO.
- Tizio, H.** (2010). *Algunos elementos de reflexión para los profesionales del ámbito social y educativo. Los aportes del psicoanálisis*. Clase 18. Diplomatura en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas. Argentina: FLACSO.
- Redondo, P.** (2003). Escuela y pobreza: entre el desasosiego y la obstinación. En I. Dussel e I. Finocchio (eds.) *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Zelmanovich, P.** (2006). Apostar al cuidado en la enseñanza. *Lecturas para el Fortalecimiento de la tarea educativa en instituciones maternas*. CePA- Ministerio de Educación, Gobierno de Buenos Aires.
- Zelmanovich, P.** (2007). *Apostar a la transmisión y a la enseñanza. A propósito de la producción de infancias*. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001893.pdf>

Cuerpos, géneros y Formación Docente Inicial

*Experiencias y desafíos de la
Educación Sexual Integral*



Obra sin título realizada para acompañar el artículo de las autoras.
Artista visual: *Candelaria Lozada* (San Carlos de Bariloche, Río Negro, Argentina).

Marina Copolechio Morand
Patricia Talani Zuvela



Marina Copolechio Morand

Magíster en Ciencias Sociales y Humanidades (UNQUI). Especialista en Ciencias Sociales y Humanidades (UNQUI). Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales (UNCO, en curso). Licenciada en Ciencia Política (UBA). Profesora interina en el Instituto de Formación Docente Continua en San Carlos de Bariloche, Río Negro (Argentina), Área Ciencias Sociales y Seminario ESI y su enseñanza (Profesorado de Educación Primaria y Profesorado de Educación Especial). Profesora interina en la Universidad Nacional del Comahue, Centro Regional Universitario Bariloche. Desarrolla investigaciones en el campo de la formación docente, la educación especial, las Ciencias Sociales, la ESI y la perspectiva de género.



Patricia Talani Zuvela

Profesora y Licenciada en Historia. Doctoranda en Historia (UNCO). Especialista en la Enseñanza de las Ciencias Sociales (INFoD). Diplomada y Especialista en Ciencias Sociales con mención en Currículum y Prácticas escolares (FLACSO). Especialista en Estudios de las Mujeres y Género (UNCO). Profesora titular y Coordinadora del Profesorado de Educación Primaria del Instituto de Formación Docente Continua San Carlos de Bariloche, Río Negro (Argentina), Área Ciencias Sociales y Seminario ESI y su enseñanza. Profesora interina de Historia de la Educación Argentina y Seminario de ESI y perspectiva de género, UNCO, Centro Regional Universitario Bariloche. Realiza investigaciones en el campo educativo de la formación docente, la enseñanza de las Ciencias Sociales, la ESI y la perspectiva de género.

Cuerpos, géneros y Formación Docente Inicial

*Experiencias y desafíos de la
Educación Sexual Integral*

*Bodies, genders and teacher training: Experiences
and challenges of Integral Sexual Education*

Marina Copolechio Morand *
Patricia Talani Zuvela

*Fecha de recepción: 15 de agosto de 2019
Fecha de aceptación: 25 de marzo de 2020*

RESUMEN

En este trabajo se problematizan producciones de estudiantes del Profesorado de Educación Primaria del Instituto de Formación de Bariloche en relación con actividades del Seminario de Sexualidades y Géneros, desde el cual se aborda la Educación Sexual Integral. Para el análisis se recuperan centralmente los aportes de la teoría performativa del sujeto sexo-generizado de Judith Butler. En el primer apartado se desarrollan aportes teóricos sobre las categorías de género, cuerpo y performatividad, en torno a las cuales se analizan las producciones de los estudiantes. Luego se describen los sentidos de las actividades del seminario que aquí se retoman, y se analizan desde esta perspectiva teórica las producciones, los relatos individuales y los registros de intercambios en las clases. Por último, se identifican desafíos que permiten pensar en líneas de trabajo a desarrollar en el campo de la formación docente, para profundizar la reflexión y crítica del carácter performativo y constrictivo de los discursos y las normas que nos constituyen como sujetos generizados binariamente.

palabras clave

cuerpos · géneros · sexualidades · performatividad · formación docente

* Contactos: marucopo@gmail.com, tanipatricia@yahoo.com.ar

ABSTRACT

This article analyses productions of students attending the Primary Education Teacher Training in Instituto de Formación Docente de Bariloche, Río Negro, Argentina. Those productions are the results of different activities proposed in the Seminar "Sexualities and Gender". In this text the contributions of the Performative Theory of Judith Butler are recovered centrally for the analysis. The first section focuses on the theoretical contributions around the categories of gender, bodies and performativity. Then the article describes the different activities proposed to the students and their productions: graphic productions, personal stories and written records about the conversations between them. All this material is analysed from the theoretical perspective of Judith Butler. Finally, the article points out some challenges to consider during the teacher training in order to deepen the reflection and criticism about the performative and constrictive nature of the discourses and norms that constitute us as binary gender subjects.

keywords

bodies · genders · sexualities · performativity · teacher training

Introducción

En el campo de la formación docente, la implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) a partir de la Ley N.º 26.150/2006 supuso la revisión de los diseños curriculares vigentes y la inclusión de nuevos espacios formativos en la educación superior con la finalidad de favorecer la construcción de una pedagogía con enfoque de género y derechos humanos.¹

En el Profesorado en Educación Primaria del Instituto de Formación Docente de San

¹ Legislaciones posteriores promueven y profundizan esta revisión generando un plexo normativo que interpela a les docentes para educar con perspectiva de género en la ESI y más allá de ella. Algunas de estas normativas son, además de la Ley 26.150 (ESI), la Ley de Educación Nacional, la Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, la Ley de Identidad de Género, la Ley de Matrimonio Igualitario, la Ley de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres, entre otras.

Carlos de Bariloche, Río Negro, se incorporó en el año 2009 el Seminario de Sexualidades y Géneros. Su propósito central era abordar supuestos, prejuicios y representaciones acerca de la sexualidad y de las relaciones de género con la intención de construir secuencias didácticas para la escuela primaria en consonancia con los postulados de la ESI desde un enfoque crítico. En este sentido, invitaba a la reflexión y desnaturalización de los propios supuestos sobre los cuerpos, los géneros y las sexualidades que, de manera impuesta y reiterativa, nos han constituido como sujetos generizados (Butler, 2008).

En este trabajo se problematizan producciones de estudiantes en relación con ciertas actividades del seminario, recuperando centralmente los aportes de la teoría performativa del sujeto sexo-generizado de Judith Butler



(2006, 2007, 2008).² En el primer apartado, se desarrollan aportes teóricos sobre las categorías de género, cuerpo y performatividad en torno a las cuales se analizan las producciones de los estudiantes.³ Luego se describen los sentidos de las actividades del seminario que aquí se retoman, y se analizan desde esta perspectiva teórica las producciones, los relatos individuales y los registros de intercambios en las clases. Por último, se identifican desafíos que permiten pensar en líneas de trabajo a desarrollar en el campo de la formación docente, para profundizar la reflexión y crítica del carácter performativo y constrictivo de los discursos y las normas que nos constituyen como sujetos generizados binariamente.

Géneros, cuerpos y performatividad

Desde hace varios años, en el campo académico y social se ha puesto en evidencia que tanto el sexo como el género son construcciones sociales que, ocultas tras “lo natural”, han servido para imponer una manera limitada, binaria y desigual de experimentar los cuerpos, las sexualidades y los géneros. Además, las políticas públicas han avanzado en este sentido. En nuestro país, a partir de 2003, se promulgaron normativas que amplían los límites estrechos de este modelo binario que

² Focalizamos en los aportes de Judith Butler por considerarlos sumamente relevantes y porque una versión preliminar de este artículo fue presentada en el Curso de Posgrado “El carácter performativo del sujeto-identidad en la obra de Judith Butler y sus proyecciones epistemológicas, éticas y políticas para el análisis de casos”, coordinado por la Dra. María Marta Quintana, Universidad Nacional del Comahue, Centro Regional Universitario Bariloche, 2017.

³ Para escribir este artículo utilizamos lenguaje inclusivo porque entendemos que el modo en que nos expresamos da cuenta de nuestro posicionamiento político. No concebimos escribirlo utilizando el genérico masculino porque no solo sería contradictorio con nuestro posicionamiento sino también con el de los autores que aquí retomamos.

considera dos formas de ser como las únicas posibles.⁴ Entendemos que estos avances interpelan especialmente el campo educativo y la práctica docente, ya que, por un lado, ponen en evidencia las formas en que la escuela ha reproducido (y aún reproduce) un modelo que excluye y silencia a quienes no se adecúan, y, por el otro, obligan a desarrollar propuestas de enseñanza con perspectiva de género para no reproducir estas desigualdades.

Desde la teoría *queer*, los aportes de Judith Butler (2006, 2007, 2008) en torno a la noción de performatividad resultan centrales para dar cuenta de cómo devenimos sujetos generizados en tanto efecto de una producción discursiva y normativa que nos antecede y que clasifica a las personas desde una matriz binaria (hombre-mujer) y heterosexual. Butler profundiza en la noción de performatividad porque considera que el género es “una forma de hacer, una actividad incesante performada” pero no realizada en un escenario con múltiples opciones sino, por el contrario, en un escenario constrictivo (Butler, 2006, p. 13). Estas restricciones no provienen de una misma, sino que los discursos y las normas que configuran el propio género son sociales y nos anteceden.

Es por ello que esta matriz binaria y heterosexual define lo esperable y lo normal e incluso mucho más que eso: aquello que será considerado como humano e inteligible. De este modo, se construyen cuerpos e identidades binarias atravesadas por el mandato de la heterosexualidad y entendidas como las únicas posibles. Por ello, se puede afirmar que hay cuerpos que importan más que otros, hay cuerpos que entran dentro del campo de lo inteligible (cuerpos bellos, esbeltos, flacos, que expresan coherencia entre sexo-género-orientación sexual hetero) y otros que son expulsados al terreno de lo ininteligible, de lo abyecto (cuerpos trans, intersexuales, con discapacidad) (Butler, 2008). En este sentido, la inteli-

⁴ Ver nota al pie 3.

gibilidad de ciertos sujetos es posible porque al mismo tiempo que se define lo propio, se excluye lo otro, es decir, aquello que no encaja dentro de lo percibido como hombre-mujer o como masculino-femenino. Este exterior constitutivo, hacia el que ciertos cuerpos (y vidas) son desterrados en tanto inviábiles, opera también como “un espectro amenazador” para el propio sujeto generizado (Butler, 2008, p. 20).

Sin embargo, la constitución del sujeto generizado no es absoluta ni se da de una vez y para siempre. La performatividad, entendida no como un acto individual y voluntario sino como una “práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra” (Butler, 2008, p. 17), da cuenta de la compulsión (y de la necesidad) de repetir las normas que sostienen la matriz heterosexual. Es entonces esta repetición la que pone en evidencia, al mismo tiempo, la fragilidad e inestabilidad de esos discursos y normas. Esto implica que, si bien las normas nos condicionan, no nos determinan, ya que existen resquicios para subvertirlas discursivamente y resignificarlas, y así dar lugar a acciones de transformación de los discursos opresivos.

“Entendemos que poner nuestra mirada en la formación docente es un buen comienzo para, en palabras de Butler, iniciar un camino que cuestione y deshaga los conceptos normativos y restrictivos relacionados con el género y la sexualidad”

La escuela es y ha sido uno de los espacios privilegiados en los cuales se despliegan

prácticas y discursos que construyen sujetos generizados en función de un modelo cisheteronormativo y binario (Thisted y Hirsch, 2016; Vázquez y Lajud, 2016, entre otros). Es por ello que el campo educativo es un escenario que debe ser problematizado si pretendemos hacer lugar a diversas formas de vivir, sentir y experimentar nuestros cuerpos, sexualidades y géneros. Consideramos que percibir el carácter construido del orden simbólico habilita la posibilidad de subvertir y rearticular las normas sexo-genéricas que nos constriñen y producir desplazamientos que amplíen las categorías y los parámetros de lo humanamente posible. Entendemos que poner nuestra mirada en la formación docente es un buen comienzo para, en palabras de Butler, iniciar un camino que cuestione y deshaga los conceptos normativos y restrictivos relacionados con el género y la sexualidad (Butler, 2006, p. 13).

El Siluetazo, los relatos individuales y los registros del plenario

Pensar el propio cuerpo y su representación subjetiva para identificar los discursos y las normas que los moldean, los construyen y se alojan en ellos es el propósito central de las actividades propuestas en el seminario y que aquí se retoman. Además, se busca cuestionar las normas y los discursos que nos vuelven vulnerables, para construir prácticas docentes que deshagan la heteronormatividad, la inequidad de género, las violencias y los abusos, prácticas que hagan más habitable nuestra vida y la de las infancias en la escuela. Especialmente porque en la escuela los procesos distintivos que dividen a los sujetos en masculinos y femeninos ocupan un lugar relevante y están inscriptos explícita o implícitamente en muchas prácticas pedagógicas (Lopes Louro, 2000, p. 87).



“En la escuela, los procesos distintivos que dividen a los sujetos en masculinos y femeninos ocupan un lugar relevante y están inscriptos explícita o implícitamente en muchas prácticas pedagógicas.”

La experiencia que se retoma se realizó en el marco de una actividad llamada “Siluetazo”⁵ que consiste en dibujar el contorno del cuerpo de algún participante, para que luego todo el grupo intervenga e inscriba sus representaciones corporales a través de dibujos y palabras en esa forma de papel, que se convierte en materialidad. Elegimos esta actividad porque, al dibujar la figura humana a través de la silueta y dar vida a lo silenciado, lo omitido, lo reprimido y lo deseado que se representa a partir de las inscripciones, nos interpela. Además, porque entendemos que habilita una acción performativa, permite visibilizar las ausencias y militar las presencias de los cuerpos.

5 El primer Siluetazo como acción de resistencia estética y política visibilizó los cuerpos ausentes de los 30.000 desaparecidos del terrorismo de Estado y se realizó el 21 de septiembre de 1983, en Plaza de Mayo. La inspiración de la imagen –la silueta de la figura humana– surgió a partir de un afiche del artista polaco Jerzy Spasky publicado en el Correo de la UNESCO, sobre Auschwitz. Bajo ese concepto, un grupo de artistas plásticos, a partir del trabajo de Aguerreberry y otros actores, lo llevaron a la práctica. Perfora un concepto diferente de espectador porque el manifestante se transforma en hacedor. Salvando las distancias con su origen como resistencia política de agrupaciones estudiantiles, juveniles, de artistas y organizaciones de Derechos Humanos contra el terrorismo de Estado en Argentina, consideramos que el Siluetazo implica un hacer pedagógico superador. Fuente: <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-152664-2010-09-06.html> (consultado el 19/09/2017).



Coincidimos con Butler en que “es a través del cuerpo que el género y la sexualidad se exponen a otros, que se implican en los procesos sociales, que son inscriptos por las normas culturales y aprehendidos en sus significados sociales” (Butler, 2006, p. 39).

En un segundo momento, se invita a cada participante a escribir un relato en primera persona que lleve el título “Marcas y miradas de mi cuerpo en el espejo”, pensando el cuerpo como una superficie de inscripción de signos. Cada una de nosotres tiene una anécdota o un recuerdo que, al momento de relatarlo, puede

ser nombrado como una marca importante para la propia vida. Las marcas son vivencias que perduran en nosotres como recortes de escenarios y actores, vehiculizados por los afectos. Cada marca es singular, como lo es cada experiencia vivida. El lugar que les otras han tenido en nuestro recorrido se inscribe de manera particular y única; de allí que las marcas y miradas sobre el propio cuerpo permitan poner en evidencia que nos constituimos en tanto actuamos reiteradamente las normas sexo-genéricas que nos anteceden.

“El lugar que les otras han tenido en nuestro recorrido se inscribe de manera particular y única; de allí que las marcas y miradas sobre el propio cuerpo permitan poner en evidencia que nos constituimos en tanto actuamos reiteradamente las normas sexo-genéricas que nos anteceden.”

El tercer momento da cierre a la actividad y consiste en un plenario en el cual se comentan las producciones de cada grupo, instancia de la cual elaboramos registros escritos. A continuación, retomamos y problematizamos las producciones de les estudiantes desde ciertos ejes de análisis.

“El cuerpo se va construyendo con lo que nos dicen”⁶

Un aspecto llamativo (y alentador) es que en todos los grupos se pone en evidencia y se cuestiona el peso que adquiere lo social en la construcción de los sujetos. Para el estudiantado, parece que no es una novedad que nos construimos como sujetos generizados a partir de discursos y normas sociales. Consideramos esto alentador porque, como propone Butler (2008), el discurso es performativo y produce lo que nombra, entonces a veces es preciso reproducirlo para utilizarlo como forma de subversión a la norma.

“El discurso es performativo y produce lo que nombra, entonces a veces es preciso reproducirlo para utilizarlo como forma de subversión a la norma.”

En la actividad, la heterosexualidad como norma y aquello que nos constituye en tanto mujeres y hombres parece identificarse sin mayores dificultades principalmente a partir de los estereotipos y los mandatos que nos oprimen. Especialmente, quizás porque la mayoría de las estudiantes son mujeres, se focaliza en la descripción de lo femenino y se piensa en lo masculino como su opuesto. En este sentido, es interesante destacar que la construcción de lo propio parece apoyarse en la negación de lo otro y que toda construcción identitaria tiene una zona de expulsión, un exterior constitutivo (Butler, 2008).

⁶ Frase de una estudiante del seminario.



Algunas estudiantes mencionan mandatos familiares especialmente relacionados con el "deber ser mujer" que conduce a atributos y acciones ponderadas socialmente como positivas: "tenés que ser dulce, educada y con buenos modales porque sos mujer", o bien, descalificadoras: "¡esa boca es una letrina!", "¡iqué feo una señorita que hable así!". Mientras que otros relatos van delimitando el campo de posibilidades y deberes de las mujeres: "no podés jugar al fútbol, sos mujer", "levantá la mesa que sos la única nena", "dejala, debe estar en esos días", "tenés que cocinar", "lavá los platos", "¿me lavaste la ropa?". Incluso en el caso de las madres, estos relatos les imponen obligaciones y cuidados hacia otras: "Ma, tengo hambre. Ma, me duele algo. Ma, no puedo dormir".



La mayoría de las veces, estas situaciones no se viven con placer. Una estudiante en su relato señala: "soy un cuerpo doliente, dolido y amado. Construido, cambiado, trabajado y abandonado". Y otra escribe: "a mi cuerpo lo padecí desde chica porque mi mirada frente al espejo era cruel, no podía subir de peso, me sentía fea, nunca fui lo que la sociedad pretende de la mujer: bella y escultural".

En la instancia de plenario, algunos dicen: "la mirada del otro te hace sujeto; lo que piensan de vos, lo que tu familia y la sociedad esperan de vos, te condiciona", dando cuenta así del proceso de inteligibilidad del que nos habla Butler. Hay quienes van un poco más allá y señalan que esas miradas y discursos "te determinan". En muchos casos se afirma que estos discursos nos anteceden, ya que "nos etiquetan desde que nacemos, no podemos elegir. Ni nuestros nombres podemos elegir cuando llegamos al mundo". Incluso en el relato de una estudiante aparece el efecto material de la acción familiar y de las inscripciones corporales: "después de tres varones llegó la nena de la casa, mi papá me puso un vestido y me perforaron las orejas, me marcaron para siempre". De esta manera, "lo que otros dicen/piensan de mí" se pone de manifiesto en el propio cuerpo y en cómo este es vivido, habitado.

Un aspecto interesante es que la censura aparece particularmente ligada a los cuerpos femeninos. Mientras que los hombres pueden tener su torso desnudo, las mujeres no, y mientras que la promiscuidad aparece como un valor para lo masculino ("es un ganador"), en el caso de lo femenino constituye un disvalor ("es una puta"). Estas percepciones dan cuenta de las relaciones de poder y del orden jerárquico y desigual propio del sistema cisheteronormativo.

Al reflexionar acerca de los espacios centrales en los que se transmiten esos mandatos y se construyen esos cuerpos, les estudiantes

“Un aspecto interesante es que la censura aparece particularmente ligada a los cuerpos femeninos (...) Al reflexionar acerca de los espacios centrales en los que se transmiten esos mandatos y se construyen esos cuerpos, les estudiantes identifican al mercado, a los medios de comunicación y a las familias. Sin embargo, llama la atención que no se mencione a la escuela, más aún, tratándose de estudiantes que serán docentes.”

identifican al mercado, a los medios de comunicación y a las familias. Sin embargo, llama la atención que no se mencione a la escuela, más aún, tratándose de estudiantes que serán docentes.

Por último, el desenmascaramiento de los mecanismos y dispositivos de constitución subjetiva les permite cuestionar los discursos sobre la masculinidad y la feminidad hegemónicos. Incluso circula la idea de subvertir la norma y algunos hasta se animan a afirmar que puede transformarse. En el plenario se preguntan: ¿en qué medida me represento o no con los discursos sociales sobre el cuerpo? Y en el Siluetazo se registran preguntas tales como: “¿ser mujer?, ¿ser hombre?, ¿qué es eso?”. Sin embargo, no aparecen preguntas ni cuestio-

namientos sobre lo que el binarismo y el dimorfismo sexual dejan. Solo una estudiante se animó a decir que “hay cuerpos disidentes” al inicio del taller, aunque esto no fue retomado luego en la actividad por ningún grupo. Entendemos que profundizar en ese sentido constituye un desafío interesante particularmente en la formación de docentes.

El cuerpo es un territorio en disputa

Pensar el cuerpo como territorio es pensarlo como un espacio de disputa, de luchas, de poder. Butler afirma: “el cuerpo es constituido en la esfera pública, mi cuerpo es y no es mío” (Butler, 2006, p. 41), instalando así una tensión entre la posibilidad de pensarlo como propio y el reconocimiento de lo público, de lo social en su constitución. Lopes Louro sostiene que “la sexualidad y las relaciones entre géneros se entienden, generalmente, como cuestiones personales y privadas. Sin embargo, esa es solo una parte de la historia. La sexualidad y las relaciones de género constituyen, también, cuestiones políticas” (2000, p. 89).

“Entendemos que el reconocimiento del cuerpo y del género como algo personal, como algo que nos pertenece, es precisamente un efecto del poder de los discursos y de las normas sociales que se ocultan a sí mismas como productoras de sujetos.”

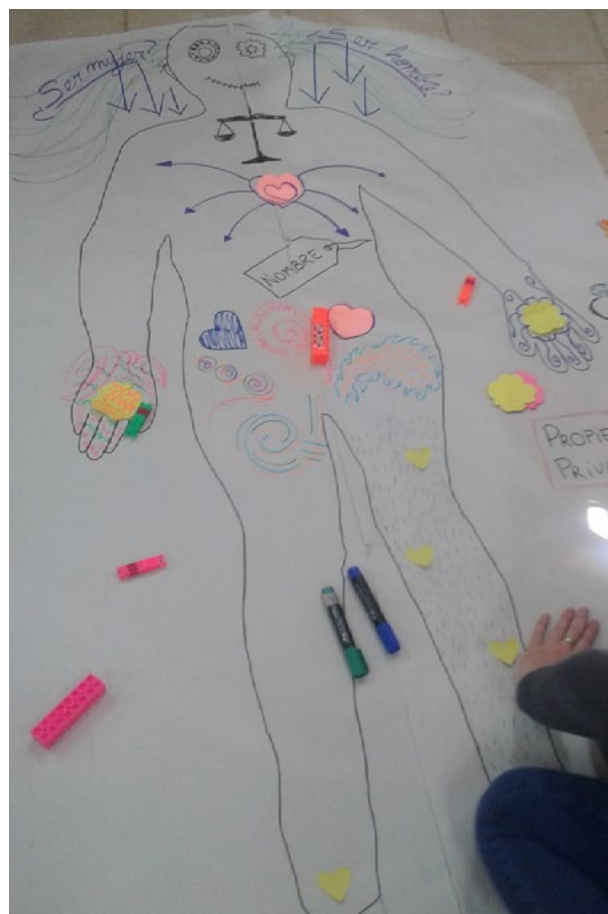
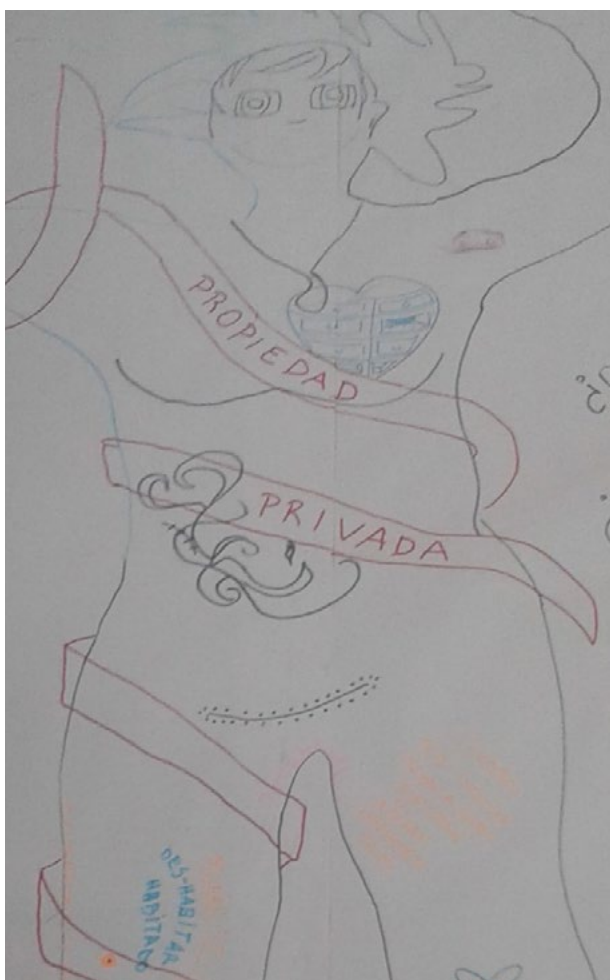
Entendemos que el reconocimiento del cuerpo y del género como algo personal, como



algo que nos pertenece, es precisamente un efecto del poder de los discursos y de las normas sociales que se ocultan a sí mismas como productoras de sujetos.

En varios grupos se afirma que el cuerpo en tanto materialidad es privado, es personal. En algunos afiches aparecen frases como “mi cuerpo”, “mi templo”, mi lugar”, “mi espacio”. Una estudiante escribe: “mi cuerpo es mi templo, mi casa. A veces quisiera mudarme, cambiarlo por completo. Otras siento que soy tan este cuerpo que si lo cambio sería otra. Pero soy yo y mi cuerpo es mi poder”. Estas posiciones conviven (aunque se tensionan) con aquellas que afirman que el cuerpo es producto de una construcción social.

Un aspecto llamativo es la asociación del cuerpo con la propiedad privada, la cual aparece en dos sentidos diferentes. En uno de los



afiches la silueta del cuerpo se encuentra envuelta con una cinta que dice “propiedad privada”, y en el plenario les estudiantes afirman que es así porque “las marcas son por las decisiones que tomamos”. En este caso, se asocia la idea de propiedad privada con la posibilidad de poder disponer y decidir sobre el propio cuerpo, desdibujándose entonces estos “otros” que nos constituyen. Desde este sentido, se afirma que “el cuerpo es de uno y nadie más debería poder decidir por mí, hay que tomar conciencia de las decisiones que se toman”.

En otra producción adquiere un sentido diferente esta concepción de propiedad privada, y se cuestiona este supuesto dominio personal sobre el propio cuerpo al señalarse que hay situaciones en las que se transforma en propiedad privada de otros. Utilizaron como representación el anillo de casamiento como símbolo de propiedad privada y se preguntaron “cuando me caso, ¿le pertenezco a otro?”,

¿el otro es una propiedad privada que me pertenece?”. Otros relatos nos hablan de “cuerpos que cumplen, llevan a cabo, ejecutan, acatan y obedecen [a otras]”.

Algunos cuerpos, sobre todo los femeninos, parecen asimilarse a un objeto, a una mercancía, a una cosa que otra persona puede poseer y hasta someter, sobre todo en casos de violencia hacia las mujeres. En relación con ello, una estudiante escribe: “mi cuerpo supo tener una mirada de alguien que se creyó dueño de él”.

Por último, en otros grupos de trabajo se evidenció la recurrencia de pensar el cuerpo como un lugar o un territorio disputado, pero con la necesidad de respetarlo, de que sea objeto de protección y cuidado. En este caso, se trata de promover discursos y acciones que pueden reformular las normas, resistir y demandar políticas públicas pensando en cuerpos que tengan derechos. Este sentido resulta especialmente relevante para profundizarlo en otras instancias de trabajo, ya que permitiría revalorizar cuerpos que hoy, en palabras de Butler (2008), parecen no importar.

La fuerza del mandato de la maternidad en el cuerpo femenino

En las actividades se afirma que lo femenino y lo masculino se construye, y se brindan ejemplos de estereotipos y mandatos y de los espacios en los cuales esto sucede. En relación con los estereotipos de género, se señala que la maternidad y la crianza, la reproducción cotidiana del hogar, además del empleo, estudio y otras múltiples tareas, siguen siendo realizadas y solicitadas a las mujeres. Paradójicamente, en varios grupos aparece como algo “natural” la fuerza del mandato de la maternidad para los cuerpos femeninos, y expresan que “algo netamente femenino está vinculado a la gestación

y al parto”. La contradicción que esto supone con lo que retomamos en el apartado anterior pasa casi desapercibida y parece incuestionable para quienes sostienen la ligazón entre lo femenino y la maternidad. En estos casos se valora el lugar de lo materno como fuente de cuidado, confianza, protección y amor incondicional. Al respecto, las estudiantes inscribieron en las siluetas marcas del embarazo y la lactancia, cicatrices de las cesáreas, estrías y kilos de más, y las significaron como “huellas que se portan con satisfacción”, recalando que no reniegan de ellas.

“En relación con los estereotipos de género, se señala que la maternidad y la crianza, la reproducción cotidiana del hogar, además del empleo, estudio y otras múltiples tareas, siguen siendo realizadas y solicitadas a las mujeres.”

“Paradójicamente, en varios grupos aparece como algo “natural” la fuerza del mandato de la maternidad para los cuerpos femeninos, y expresan que “algo netamente femenino está vinculado a la gestación y al parto.””



La maternidad asociada a la idea de constituirse como mujeres sigue internalizada como un deber y está quizás relacionada al ejercicio de la sexualidad en su faceta reproductiva. Se expresa el consentimiento hacia las uniones de matrimonio igualitario y adopción. Con respecto al tema de la legalización del aborto, solo fue planteado por dos o tres estudiantes, y todavía se registra que, como norma para devenir sujetos, las mujeres debemos ser madres.

Desafíos en la Formación Docente

En este escrito retomamos actividades realizadas en un seminario que aborda los lineamientos curriculares de la ESI para la formación docente de Nivel Superior. Estas actividades problematizan los significados y sentidos acerca de nuestros cuerpos y el modo en que devenimos sujetos generizados. El análisis realizado nos permite dar cuenta de algo que consideramos un avance importante en el campo educativo y específicamente en el de la formación docente. Nos referimos a que el estudiantado reconoce aquellos discursos y aquellas normas sociales que nos constituyen como sujetos generizados bajo un modelo heteronormativo, los cuestionan e incluso plantean la posibilidad de transformarlos. Pero al mismo tiempo, nos permite identificar algunas ausencias, algunos silencios que se constituyen en desafíos para seguir trabajando y que podemos enunciar en tres ejes. El primero de ellos es la ausencia de referencias al placer, al deseo y al disfrute como elemento esencial de la vida misma, quizás porque sigue operando la idea de la tensión entre la razón y las emociones. Un grupo de estudiantes planteó la fragmentación y contradicción entre el pensar, el sentir y el hacer de los sujetos en el presente. Podemos relacionar esta reflexión con la tensión de vivir en una sociedad que nos con-

trola, en la cual la economía, el mercado –y ya no el Estado– son los principales factores que organizan las prácticas y las expectativas del deseo modelado por la lógica del consumo. Allí se inscriben discursos y normas que nos hacen percibir cuerpos fragmentados entre la mente, la emoción y el deseo. Pensar en qué lugar podemos recolocar la dimensión del deseo es un desafío para todes les que participamos del acto pedagógico, porque nos propone vincular la ética docente de la responsabilidad con el deseo en relación con nuestra práctica. Allí resuena la imagen del deseo de saber con/del otro para que los cuerpos adquieran presencia, intensidad e integralidad.

“Pensar en qué lugar podemos recolocar la dimensión del deseo es un desafío para todes les que participamos del acto pedagógico, porque nos propone vincular la ética docente de la responsabilidad con el deseo en relación con nuestra práctica. Allí resuena la imagen del deseo de saber con/del otro para que los cuerpos adquieran presencia, intensidad e integralidad.”

El segundo eje se relaciona con las pocas referencias a los cuerpos de les docentes. Lopes Louro señala que “nosotros, adultos, estamos también constantemente producién-

donos y 'haciéndonos' como mujeres y hombres" (Lopes Louro, 2000, p. 93). Por lo tanto, entendemos que visibilizar el propio cuerpo y trabajar sobre él constituye una condición indispensable para quienes tenemos el deber de enseñar sobre estos temas en la escuela desde un enfoque de género y derechos humanos. Algunas autoras señalan que la escuela produce dispositivos configurados de silencio en relación con sexualidades diferentes al modelo binario que pueden denominarse "pedagogías del armario" (Alonso, Herczeg y Zurbriggen, 2009, p. 236). Es sin duda para les docentes un desafío inmenso, porque implica abrir la puerta y salir de la pedagogía del armario, donde a veces, por temor o tradición, ocultamos nuestros cuerpos e identidades de género. Para desandar las pedagogías hetero-normalizadas y las tradiciones disciplinadoras en relación con cuerpos, géneros y sexualidades es preciso, como expresa Lopes Louro (2012), pensar *queer* y atravesar esos límites. Es un camino que en la formación docente estamos transitando lentamente pero a paso firme, porque supone un proceso complejo de visitar nuestras formas constitutivas de ser sujetos y con otros. En ese (re)conocimiento se interpelan las relaciones de poder que generan inequidad entre los cuerpos que importan y aquellos que quedan o dejamos excluidos.


El tercer eje es la escasa referencia a los cuerpos que el modelo binario heteronormativo deja afuera. En las actividades analizadas no aparecen alusiones a otras formas de vivir la sexualidad y los cuerpos más allá del dimorfismo sexual ni a otras experiencias como la transexualidad o la disidencia sexual. En suma, encontramos como ausencia lo que en términos de Butler podría considerarse como lo "no humano" o los "cuerpos abyectos", es decir, aquellos individuos que no son reconocidos o inteligibles desde las normas sociales vigentes (Butler, 2006, p. 14-15). Quizás esto sea así, precisamente, por la fuerza de esta expulsión y

por la amenaza que lo abyecto representa para lo inteligible.

En relación con los silencios, Lopes Louro señala que:

El silenciamiento sobre las "nuevas" identidades y prácticas sexuales y de género constituye una forma de representarlas. Una forma donde se las margina y deslegitima. No podemos olvidar que el silencio y la omisión suponen, casi siempre, tomar posición del lado de quien está ganando la lucha, del lado de aquellos que tradicionalmente ejercen el dominio. (Lopes Louro, 2000, p. 96)

En un sentido similar, Flores (2008) se refiere a la "pasión por la ignorancia" como aquello que sucede en las instituciones escolares en las que la heteronormatividad es la norma de todas las prácticas. En estos casos, al ser el conocimiento homologable a la heterosexualidad, se produce un desconocimiento de las sexualidades disidentes. Por lo tanto, el silenciamiento y el ocultamiento de aquello que cuestiona la norma es en sí mismo una garantía de la propia norma (Flores, 2008, p. 18-19). Dado que no adherimos a la idea de fortalecer al modelo sexo-genérico que restringe los parámetros de lo aceptable con el silenciamiento y el ocultamiento, estas ausencias se nos revelan como desafíos a seguir trabajando en el campo de la formación docente.

En síntesis, consideramos que el desafío consiste en continuar pensando modos de profundizar la crítica en tanto "cuestionamiento de los términos que restringen la vida con el objetivo de abrir la posibilidad de modos de vida diferentes [...], no para celebrar la diferencia en sí misma, sino para establecer condiciones más incluyentes que cobijen y mantengan la vida que se resiste a los modelos de asimilación" (Butler, 2006, p. 17). 



Referencias

- Alonso, G., Herczeg, G., Zurbriggen, R.** (2009). Cuerpos y sexualidades en la escuela. Interpelaciones desde la disidencia. En A. Villa (comp.) *Sexualidad, relaciones de género y de generación* (pp. 213-239). Buenos Aires: Noveduc.
- Butler, J.** (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J.** (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J.** (2008). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós.
- Flores, V.** (2008). Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización. *Revista de Trabajo Social*, 18, 14-21.
- Lopes Louro, G.** (2000). La construcción escolar de las diferencias sexuales y de género. En Gentili, P. (comp.) *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de libertad* (pp. 87-97). Buenos Aires: Santillana.
- Lopes Louro, G.** (2012). Extrañar el currículum. En M. C. Spadaro (comp.) *Enseñar filosofía, hoy* (pp. 109-120). La Plata: Edulp.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina** (2006). Ley Nacional N.º 26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral.
- Thisted, I. y Hirsch, M.** (2016). La escuela primaria, contra su destino de cuna de machos y princesas. En C. Kaplan (ed.) *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas* (pp. 83-96). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Vázquez, E. y Lajud, A.** (2016). Identidades y diversidades de género en la escuela. Desafíos en pos de la igualdad. En C. Kaplan (ed.) *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas* (pp. 67-81). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Procesos de socialización y entramados conflictuales en niños y niñas de Educación Primaria en México

Investigación-intervención educativa a través del juego como dispositivo de indagación



Un círculo de diálogo en un Instituto. Imagen obtenida de <http://www.mediacionescolar.org>

Tiburcio Porfirio Pliego Ronces

Revista Científica **EFI · DGES**

Volumen 6 · N° 11

Diciembre 2020



Tiburcio Porfirio Pliego Ronces

Docente, investigador-interventor incorporado a SEIEM (Servicios Educativos Integrados al Estado de México). Es egresado del Doctorado en Investigación e Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, campus Cuernavaca, Morelos, México. Ha trabajado en docencia en distintos niveles educativos: básico, media superior y superior. Sus temas de investigación-intervención actual están relacionados con los procesos de socialización y los conflictos de niñas y niños en Educación Primaria.



Procesos de socialización y entramados conflictuales en niños y niñas de Educación Primaria en México

Investigación-intervención educativa a través del juego como dispositivo de indagación

Socialization processes and conflictual relationships in school children in Mexico

Tiburcio Porfirio Pliego Ronces *

*Fecha de recepción: 15 de agosto de 2019
Fecha de aceptación: 1 de abril de 2020*

RESUMEN

En este artículo se da cuenta de los procesos de socialización que se trabajaron en una investigación-intervención educativa con niños y niñas de una escuela de la localidad Coamilpa de Juárez, municipio de Tianguistenco, estado de México, con el propósito de conocer cómo estaban operando sus relaciones conflictuales en los espacios escolares. El proceder metodológico implicó armar ángulos de observación e intervenir con situaciones lúdicas, y hacer el registro y análisis de la experiencia que los sujetos fueron significando. El juego reveló que los sujetos configuran en lo grupal distintas modalidades de socialización, las cuales están atravesadas por elementos culturales y simbólicos disponibles en su contexto, así como una sociabilidad que emerge de su propia subjetivación y que hace pensarse de forma distinta cuando lo que se vive como condición de su existencia entra en tensión con sus deseos o representa un resto que no puede ser significado.

palabras clave

socialización · conflicto · intervención · deseo · juego

* Contacto: arquero77@live.com.mx



ABSTRACT

This article describes the socialization processes that were worked on in an educational research-intervention with children from a school in the town of Coamilpa de Juárez, municipality of Tianguistenco, State of Mexico, with the purpose of knowing how their conflictive relationships were operating in the school spaces. The methodological procedure involved setting up observation angles and intervening with playful situations, and recording and analyzing the experience that the subjects were experiencing. The game revealed that the subjects configure different modalities of socialization in the group, which are crossed by cultural and symbolic elements available in their context, as well as a sociability that emerges from their own subjectivation and that makes people think differently when what is it lives as a condition of its existence, it comes into tension with its desires or represents a remainder that cannot be signified.

keywords

socialization · conflict · intervention · desire · game

Introducción

La presente investigación-intervención se sitúa en un grupo de escolares en su trayecto de segundo a cuarto año de la escuela primaria,¹ y se realizó entre los años 2014 y 2017. La institución es de organización completa, significa que hay un grupo por cada grado, y son alrededor de 125 alumnos en total. El grupo intervenido estaba formado por 27 alumnos: 13 niños y 14 niñas, y sus edades al inicio de la intervención estaban entre los 6 y 7 años de edad.

La investigación-intervención² es una perspectiva que indaga los procesos sociales y educativos en espacios instituidos en su devenir histórico. La *intervención*, entonces, "siempre nos coloca en medio de algo. En medio de dos tiempos, en medio de dos lugares o en medio de dos posiciones; intervenir, y esta parte

es complicada, es tomar partido, es tomar una posición" (Remedi, 2004, p. 1-2).

En este sentido, el interventor y los intervenidos ponen en juego las afectaciones comunes: a diferencia de investigaciones tradicionalistas, esta postura responsabiliza a los sujetos participantes de su actuar y de su decir. En sus procesos de cambio, se revisan también las implicaciones éticas y políticas de este actuar y de sus maneras de enunciar, para hacer visible y modificable el discurso que los hace sujetos.

Bajo esta consideración, se entiende la investigación-intervención educativa no como un medio asistencialista, que se suma a la organización institucional, sino como una manera de indagar tanto en lo instituido como en lo que se va instituyendo, en la medida en que los sujetos se permiten decir su palabra y hacer uso de sus cuerpos para poner en reflexión sus vivencias, de lo cual se desprende que tanto los sujetos intervenidos como el interventor actualizan sus saberes sobre ellos mismos y sobre el mundo.

¹ La Institución educativa se localiza en el municipio de Tianguistenco, estado de México.

² La perspectiva de investigación-intervención es trabajada en el Doctorado en Investigación e Intervención educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, Sede Cuernavaca, desde el proyecto internacional Investigación e Intervención educativa comparada México-España-Argentina (MEXESPARG).



“Se entiende la investigación-intervención educativa no como un medio asistencialista, que se suma a la organización institucional, sino como una manera de indagar tanto en lo instituido como en lo que se va instituyendo, en la medida en que los sujetos se permiten decir su palabra y hacer uso de sus cuerpos para poner en reflexión sus vivencias, de lo cual se desprende que tanto los sujetos intervenidos como el interventor actualizan sus saberes sobre ellos mismos y sobre el mundo.”

Desde esta mirada de investigación e intervención educativa abordé el tema de lo conflictual en las relaciones de los niños y las niñas y sus procesos de socialización. El conflicto se ha tratado desde varias perspectivas, entre las que destaco: investigaciones que abordan el conflicto como algo anómalo que afecta la convivencia escolar, para lo cual surgen propuestas con acciones preventivas y correctivas. Thornberg (2006) analiza la relación entre el tipo de agresión que se ejerce entre pares y las propuestas que se dan.

Trianes (2002) considera programas de educación socio-afectiva-emocional y educación para la convivencia con la finalidad de prevenir de manera eficaz los comportamientos violentos y las agresiones entre los alumnos.

Otra forma de abordar el conflicto es desde modelos integrados de la regulación de la convivencia y los conflictos. Torrego (2004) lo hace a partir de la reflexión de otros modelos de gestión de la convivencia, considerando la constitución de las normas desde procedimientos democráticos y la creación de equipos de mediación. Alba (2014) le da mayor importancia al uso de la autoridad positiva y las habilidades para transformar los conflictos mediante la argumentación práctica, en la que el principio es el reconocimiento del otro y se propician ambientes donde los conflictos encuentran soluciones no violentas.

La importancia del conflicto para este trabajo radica en reconocer las pautas que se van modificando con el trabajo de la intervención; lo conflictual alude a lo que el sujeto vive en sus relaciones y está atravesado por las tensiones que se producen entre lo que el grupo espera de él y lo que su propio deseo le provoca.

“La importancia del conflicto para este trabajo radica en reconocer las pautas que se van modificando con el trabajo de la intervención; lo conflictual alude a lo que el sujeto vive en sus relaciones y está atravesado por las tensiones que se producen entre lo que el grupo espera de él y lo que su propio deseo le provoca.”

Metodología y enunciaciones conceptuales en torno a la socialización

La indagación fue posible gracias al juego como recurso de intervención. A lo largo de la exposición de este artículo se mostrarán distintas situaciones lúdicas que dieron la pauta para ir conociendo los modos de sociabilidad y los conflictos que emergieron con los niños y las niñas cuando estaban en situación de juego. Algo importante que nos gustaría resaltar acerca del juego es que permite habilitar otras formas de ser y estar. Como señala Flesler (2007), “es proveedor, productor de una ficción, de un texto que va recreando una realidad y produciendo una representación del mundo” (p. 105). Por esta razón, los juegos propuestos fueron diseñados en relación con lo que iba aconteciendo en el transcurso de la intervención.

Otro aspecto a señalar es el análisis que se llevó a cabo mediante una línea del tiempo donde se sistematizaron las actividades de intervención y los enunciados clave que los sujetos sostuvieron como parte del discurso que los hizo hablar y poner en acto distintas manifestaciones corporales y sentidos que se fueron armando en lo grupal. El registro de la vivencia y su análisis en la línea del tiempo mantuvieron la idea del conflicto como una afectación a los procesos psíquicos y socioculturales de los niños y las niñas en situaciones de convivencia.

Este eje se articuló en los siguientes dos años de la intervención con otras categorías emergentes: la socialización de los niños y las niñas en el espacio escolar, el deseo que atraviesa lo conflictual en las relaciones y los procesos de subjetivación leídos desde la singularidad en relación con los referentes de lo común y compartido en el grupo intervenido.

Una línea de análisis de la investigación-intervención que desarrollamos para el

presente artículo dimensiona la socialización como elemento clave para comprender el *ser sujeto*, que se configura a partir de habitualidades, consideradas como actos ligados a las necesidades, las demandas y los deseos de los sujetos. La socialización conlleva tensiones que el sujeto vive en los diferentes grupos en los que se inscribe.

La familia con su historia y todo lo que atraviesa la subjetividad instala las primeras pautas de socialización. Cuando los niños y las niñas transitan de esta socialización primaria a la secundaria –esta segunda puede estar representada por la escuela y otras instituciones–, son afectados por la interacción, con lo cual, se arman nudos relacionales y tramas conflictuales que, en su conjunto, desarrollan cadenas asociativas de significantes donde las enunciaciones y los actos van generando nuevas pautas con las que la psique-cuerpo va sosteniendo y modificando sus vínculos.

Dentro de los primeros hallazgos de la intervención encontramos que dicha afectación tiene al menos tres vertientes que se fueron develando en el juego con los niños y las niñas. Una vertiente muestra que los sujetos responden con *la inmediatez*, y esta relación puede estar acompañada de pautas agresivas. La segunda puede contemplar un lapso en el que el sujeto responde con una *acción de desquite*, lo cual produce una trama conflictual que los sujetos no resuelven en tanto no tengan los elementos para resignificar sus actos. En la tercera, los sujetos responden con un *acto de sociabilidad*, en el que se percibe que han modificado sus pautas al reconocer la afectación que les produce el conflicto a los implicados, y se entablan relaciones más hospitalarias.

Una pauta de socialización se puede considerar como “todo acto que se repite con



frecuencia, crea una pauta que luego puede reproducirse con economía de esfuerzos y que *ipso facto* es aprehendida como pauta por el que la ejecuta" (Berger y Luckmann, 1968, p. 73). Esta consideración acompañará la reflexión en torno a lo que los sujetos van desplegando en el proceso de intervención, porque no es sino en la interacción que el sujeto muestra formas de relacionarse, lo cual representa el conjunto de vinculaciones y pérdidas que configuran a su vez sus modos *existenciaríos* de ser y estar en el grupo.

Pautas ofensivas y/o defensivas

En este primer ángulo de observación, se resalta la idea de que las pautas que se instalan como respuestas defensivas u ofensivas en las relaciones de los alumnos están ligadas a los lazos familiares, y lo que muchas veces pone en acto el niño o la niña es la demanda de sus padres o hermanos: "¡si te pegan, pega!". Este enunciado lleva una carga moral que muchos alumnos enfrentan a diario en situaciones dilemáticas o problemáticas. Ellos pueden enfrentarse con niños o niñas que tengan más fuerza física o al revés; en ambos casos, la violencia gana terreno.

Todo acto que se repite tiene su génesis en la constitución del sujeto, hay registros que se activan ante situaciones que el sujeto va reconociendo y poniendo en marcha para hacer ver al otro sus propios límites. Siguiendo a Belgich (2003), estos límites "hacen referencia a aquello que el niño necesita saber para reconocer los privilegios que puede obtener o no al intentar colmar su deseo, y donde la propia seguridad de su constitución psíquica está en juego, pues lo que demanda saber de manera ciertamente imperiosa es dónde se encuentra el poder" (p. 89).

Las pautas defensivas pueden hacerse manifiestas cuando a los alumnos se les dificultar

ta interactuar con sus compañeros o cuando construyen alianzas en el grupo para sabotear al niño o niña que consideran agresivo. En este punto, destacamos algunos elementos que la intervención fue develando.

“La dinámica que el juego propicia va colocando a los sujetos en distintos planos. Uno los ubica en una relación de similitud y semejanza (...) Otro plano implica tomar decisiones donde lo serio desplaza lo lúdico, y lo que se torna en juicio deja de ser juego porque implica una valoración desde la lógica de lo unívoco.”

Los niños jugaron a "El rey quiere".³ En esta actividad, había una dificultad para acordar quién iba a ser el representante del equipo. Carmen e Itan⁴ querían serlo. Lanzaron una moneda al aire para ver quién quedaba de los dos. Itan ganó pero el resto del equipo decidió que no sería el representante. Él se enojó y se fue a otro equipo. Algunos pensaban que el rol de representante duraba mucho. Les hice la observación de que eso va cambiando y que hay varias maneras de elegir un representante. Carmen respondió: "Ah, vamos de rueda en rueda. ¿Mañana me toca a mí?". "No sé", le respondí, "ustedes lo pueden decidir". Cuando

³ En el juego "El Rey quiere", se le pide a un participante que haga de rey, el cual pedirá distintos objetos para que los equipos trabajen en conseguirlos; de esta manera, van ganando puntos quienes los entreguen primero.

⁴ Los nombres que utilizamos para los alumnos no corresponden a los nombres reales.

ltan se regresó a su equipo lo aceptaron; ya en el juego todos pusieron su empeño y creatividad para lograr las consignas. La más difícil, según otro niño, fue conseguir un calcetín: “a mí me dio tantita pena, sentí algo raro... como si... como si fuera algo real [el juego]”.

La situación ilustra cómo los niños y las niñas ponen en escena distintas modalidades de socialización. Hay una preocupación colectiva por saber si una persona *pueda estar a cargo de algo*. Algunas significaciones que se despliegan son: hay que estar unidos (pauta ofensiva-defensiva) para lo que representa una amenaza; algunos códigos se pueden romper sin importar las consecuencias; un sujeto renuncia a su investidura y busca otras formas de relación.

Lo que acontece en el juego es una restitución de la relación con el grupo en varios sentidos: el sujeto afectado por la destitución responde con una modalidad de socialización constructiva, disuelve la amenaza y es aceptado, con lo que gana confianza, aunque sus compañeros en ese momento le recuerdan escenas de pelea con otros niños.

La dinámica que el juego propicia va colocando a los sujetos en distintos planos. Uno los ubica en una relación de similitud y semejanza: Itan quería ser el representante, pero también Carmen quería ser, con lo que los niños van aprendiendo a identificar las diferencias entre sus compañeros, con quién se sienten más a gusto y cómo abordar lo diferente. Otro plano implica tomar decisiones donde lo serio desplaza lo lúdico, y lo que se torna en juicio deja de ser juego porque implica una valoración desde la lógica de lo unívoco.

En los juegos de los niños, se puede observar el disfrute que los cautiva por mucho tiempo o el enojo que en muchos casos los lleva a finalizar la actividad. Estos cambios llevados al terreno de la experiencia, es decir, donde los sujetos piensan lo que les ha signi-

ficado el malestar o la alegría, hacen que los sujetos socialicen poniendo en común lo que estaba delimitado por lo individual. “No existe vínculo sin esta existencia psíquica común a los sujetos de un vínculo. Lo ‘común’ exige el abandono o la pérdida de ciertos límites individuales” (Kaës, 2010, p. 69).

“En los juegos de los niños, se puede observar el disfrute que los cautiva por mucho tiempo o el enojo que en muchos casos los lleva a finalizar la actividad. Estos cambios llevados al terreno de la experiencia, es decir, donde los sujetos piensan lo que les ha significado el malestar o la alegría, hacen que los sujetos socialicen poniendo en común lo que estaba delimitado por lo individual.”

La descripción de la situación conflictual de los alumnos ilustra que el sujeto es capaz de conciliar y liberar de alguna manera la tensión. El caso de la niña es un claro ejemplo de un sujeto dividido entre un yo idealizado, *lo que deseo ser*, y otro que se somete al juego grupal. En esto consiste su sociabilidad, hay renunciadas porque hay una espera: “¿mañana me toca a mí?”. Esta forma sublimada del deseo hace que el otro tenga cabida y la relación sea posible. El conflicto se yuxtapone al deseo y hace avanzar la relación.



En todo acto de relación, siempre hay un contrato: *hoy tú y mañana yo*. Para cerrar este apartado, hago observar que los niños y las niñas en situación de juego como lugar del equívoco trabajan sus necesidades y sus demandas, y lo que emerge en su relación como sujetos en el lugar de lo unívoco es su propio deseo, porque lo que se pone en juego aquí es su propia constitución psíquica.

Socialización por resignificación de actos

Muchas de las pautas ofensivas o defensivas quedan instaladas en el grupo, haciendo que los sujetos respondan de determinada manera a situaciones que evocan la memoria grupal. De esto se desprende el análisis de situaciones donde el recuerdo era parte de un conflicto que se actualizaba cada vez que veían a Lourdes y a Matías juntos. Un enunciado que el grupo sostenía era que “ellos se llevan bien desde el preescolar”. Pero había otros significantes asociados: “ellos se quieren como novios”.

Lo conflictual de esta interacción grupal se materializaba en hostilidades hacia Lourdes y Matías. En varias ocasiones, cuando los veían juntos, el grupo respondía empujándolos, llegando hasta lastimarlos en su cara. El acto de empujar a sus compañeros, en este caso, está relacionado con una afectación a la psique-cuerpo que no encuentra formas de investir o sublimar sus pulsiones o deseos. Conviene señalar la idea de recuerdo como lo refiere Flesler (2007): “Los recuerdos en tanto encubridores se revelan siendo más que producciones de acontecimientos vividos, producciones sustitutivas” (p. 103). En una interacción conflictual podemos encontrar, como en el caso señalado, significados que sustituyen significaciones a través de significantes.

Los primeros son imaginarios sociales, son convenciones que los sujetos disponen

para operar en sus relaciones. Los significantes tienen una connotación subjetiva, el sujeto produce significantes que ligados a otros, forman cadenas de significación. Esto viene en relación porque en los sujetos y en la constitución grupal, hay deseos y afectos que buscan maneras de anclarse a realidades que el mismo grupo va produciendo a través de discursos sobre sí mismos.

La intervención con el juego “La boda de vecindad”⁵ puso en revisión las pautas que estaban ocasionando malestares por los enunciados con modos de burla o de prejuicio, y cómo nuestros cuerpos pueden generar relaciones distintas a partir de cambiar nuestros modos de enunciar. Una niña y un niño dramatizaron una escena donde ella pasa rozando con su codo a un niño, y a partir de ahí se discutió qué interacciones se pueden dar: si se puede dar una relación de amistad y cómo se propicia, o si es posible el noviazgo y qué significados tiene para ellos. Hubo enunciaciones como:

Germán: –Él le puede pedir que si quiere ser su novia.

Ulises: –A nadie le puedes dar tu nombre porque te puede robar.

Ana: –Los niños no pueden tener novia, hasta que sean grandes.

Salvador: –Sí, pero yo ya soy grande.

Brandon: –Pero yo ya tengo novia.

En este punto, los alumnos dejaban ver la mirada de la adultez y de lo que se presenta en la televisión o en Internet, que en muchos casos seduce o se incorpora culturalmente: “El amor es como el oro, porque si lo vendes, se va”, y en otros casos desengaña: “porque te pueden robar”. Estos contrastes entre lo que es y lo que puede suceder son los que ayudan a que el sujeto resignifique sus actos. Hay un

⁵ En este juego el grupo dramatizó una boda, para lo cual se utilizó el texto de “La boda de vecindad”, adaptación de la canción del mismo nombre. El cantautor es Salvador Flores (1920-1987).

juego de tiempos que describen puntos de vista de sujetos en un mismo acontecimiento, “pues el acontecimiento infinitamente divisible es siempre *los dos a la vez*, eternamente lo que acaba de pasar y lo que va a pasar pero nunca lo que pasa” (Deleuze, 1989, p. 32).

Identificaciones en la socialización

Algunas enunciaciones derivadas de las relaciones de los sujetos en situación de juego develaron subjetividades que estaban situadas entre la demanda institucional y la afectación psique-cuerpo. Esto se puso de manifiesto al poner a los niños a jugar con un muñeco que ellos mismos construirían y con el tendrían que contar una historia en pequeños grupos. Una consigna era utilizar las manos para cortar el papel y darle la forma de muñeco o muñeca; esto desencadenó angustia en algunos niños y sus rostros denotaban frustración por no poder cumplir con la tarea, otros estaban emocionados y seguían algunos consejos de cómo podrían ir cortando su hoja de papel.

Javier, de siete años, no pudo continuar con la elaboración y decidió guardar los restos de papel que le quedaban, le pregunté si quería que lo ayudara, él se negó moviendo la cabeza y se reclinó sobre la mesa, le ofrecí otra hoja de papel y lo animé haciéndole unos trazos para que él lo terminara. Parecía que al sentirse incapaz de armar una figura de papel cancelaba sus posibilidades de *estar ahí con el otro*, lo que puede significar que su acción estaba centrada en responder la demanda de un proceso de aprendizaje escolar que arroja resultados y que puede ser sancionado de alguna manera por los errores cometidos, lo que provocó denegación a encauzar o reencauzar el proceso.

El lugar de los unos con los otros

La experiencia antes mencionada visibiliza modalidades que clausuran la posibilidad de imaginar por estar ancladas a instituciones que simbólicamente radicalizan el saber o no saber, y en función de esto, se legitima quedar fuera de la participación social (de ser partícipe social o agente del acontecer grupal).

Otras formas de desvinculación del grupo se repitieron en algunos alumnos: en los primeros encuentros de la intervención, ellos preferían aislarse de la actividad propuesta por considerarla *aburrida o de poco valor*, y en su sentimiento discordante animaban a otros niños a mimetizar una resistencia ante lo que se consideraba fuera de lugar, o bajo el discurso de que *los juegos no sirven de nada*, validaban su actuación y la no sanción era mirada por el resto como injusta por no obligarlos a participar.

“Lo que anudó lo conflictual en esta relación fue la creencia de que quien domina las reglas puede pertenecer, mientras que quien carece del dominio puede someterse a la modalidad de lo ya instituido o negarse, y en esta negación está la contradicción de la idea de pertenencia: deseo pertenecer pero no en las condiciones impuestas.”



A partir de estas investiduras marcadas por la apatía, el enojo o la frustración, en el trabajo de intervención observé lo conflictual en las interacciones de las niñas y los niños mediante juegos que ellas y ellos proponían. La forma de organizarse en pequeños grupos constituyó un primer nudo relacional: su sociabilidad estuvo mediada por los vínculos que se establecen cuando alguien ostenta un saber –“la prefiero en mi equipo porque ella sí sabe organizar juegos”–, desde estos polos identificatorios la sociabilidad se puso en tensión al sostenerse en una relación de dominio-sumisión.

Las habilidades reconocibles encarnan una serie de reglas que instituyen el imperativo *así se hace, así se es*; quien domina las habilidades y actúa de acuerdo a las reglas instauro un *ser sujeto*, mientras que los que no son aceptados en un grupo se arman de otros sentidos de pertenencia, otras maneras no reconocidas en ese momento, porque solo se visibilizan por el aislamiento. Entonces, lo que anudó lo conflictual en esta relación fue la creencia de que quien domina las reglas puede *pertenecer*, mientras que quien carece del dominio puede someterse a la modalidad de lo ya instituido o negarse, y en esta negación está la contradicción de la idea de pertenencia: *deseo pertenecer pero no en las condiciones impuestas*.

Identificaciones en devenir

Continuando con la idea del proceso de devenir sujeto, hay un señalamiento interesante desde Butler: “devenir ‘sujeto’ es haber sido presumido culpable, y luego juzgado y declarado inocente” (2014, p. 132). Este proceso se relaciona con las habilidades que cada sujeto desarrolla y que se hacen reconocibles a la vista de otros, puesto que dominar ciertas habilidades me hace partícipe del mundo simbólico. El sujeto se actualiza en tanto las exigencias

sociales lo demandan, entonces la relación dominio-sumisión opera como constructo que va prefigurando un sujeto, que gana identificaciones de acuerdo con lo que al otro le puede significar.

Lo anterior se puso en evidencia con la intervención “Dibujo entre dos”, que consistió en hacer un dibujo en una hoja de papel haciendo uso del cuerpo de una manera distinta a la habitual, tomando el lápiz entre dos, poniendo en cooperación el cuerpo y las ideas sin decir palabra. En este sentido, es interesante destacar cómo se afectan el uno al otro en la situación de juego. Primero, bajo la consigna de que no tienen que comunicarse con la voz, utilizan los ojos o gestualizan la cara de tal modo que se provocan la risa; en la mayoría de las parejas, alguien toma la iniciativa de continuar solo con el lápiz ante la dificultad de hacer buenos trazos entre los dos; al finalizar la actividad, les pregunto cómo se organizaron para tomar el lápiz y hacer el dibujo, muchos platicaron las partes del dibujo que hizo cada quien, otras parejas entraron en discusión porque a alguno/a no se le permitió dibujar lo que él o ella deseaba.

Con esta actividad lúdica se hizo visible la relación sujeción-dominio: por una parte, el sujeto incorpora la condición de colaborar con el otro, y en tanto no se le permite ser partícipe de la producción común –cuando siente que no tiene cabida en esta relación– y hay una especie de renuncia al propio deseo, esta inacción se vuelve en reclamo que contradice lo que su propio cuerpo estuvo dispuesto a subordinar. Por otro lado, el volverse espectador es una manera de mirarse a sí mismo, esta capacidad de reflexionar sobre lo que acontece y mirarse en esa relación –sostengo que se vuelve más compleja en tanto el sujeto multiplica sus relaciones– lo sitúa en el lugar de dominio desde donde emite un juicio que apela a la conciencia del otro.

En las intervenciones anteriores se visualizan modos de subjetivación que responden a las afectaciones psique-cuerpo, vivenciadas en el juego como lugar del equívoco; es decir, un modo de abordaje de lo conflictual donde la *experiencia de sí* abre interrogantes ante significaciones que lo histórico-social invisibiliza: *el sentirse incapaz*, lo cual obedece entre otras cosas a una demanda institucional que es rígida y casi incuestionable para los niños; las *habilidades como condición de pertenencia al grupo*; y un *conflicto de contradicción* entre un yo contemplativo y un yo que emerge como producto de la negación.

Respecto de la relación entre los procesos de socialización y los entramados conflictuales en el grupo, las prácticas de juego mantuvieron en vigilancia lo que pudiera obturar la creatividad de los niños, como la coerción que se ejerce al someter a los niños a la voluntad del adulto bajo el estatuto de la obediencia. Más bien, atendiendo los procesos de socialización, la intervención abrió las condiciones para que se realizara el juego: el respeto hacia los compañeros, ¿qué sucede si empujamos con dolo?, ¿cómo nos organizamos de manera que la afectación no lastime a otros niños y a los integrantes del grupo?, ¿qué lugares son riesgosos para correr?

A continuación, describimos algunos aspectos que dan cuenta de las maneras en que las relaciones en los juegos se fueron multiplicando y fueron consolidando nuevas pautas de socialización: a) los sentimientos grupales de preocupación por el otro, y b) lo ilusional puesto en acción.

Los sentimientos grupales de preocupación por el otro

Este es uno de los elementos de la socialización que emergió en los juegos propuestos en la intervención, entre ellos, “El juego de las

colas”.⁶ En esta situación, la caída de una compañera causó preocupación en varios alumnos: “me sentí mal porque sentí tristeza”, “me asusté porque dije aquí se acabó el juego”, “me espanté cuando se cayó porque pensé que se iba a ‘descalabrar’”. Los niños y las niñas viven algunas de estas situaciones como acontecimientos cotidianos, no es sino en la intervención cuando se revela un sentido grupal: ¿qué significa estar con el otro?, ¿cómo el otro es parte de nosotros mismos? La experiencia, como constitutivo de la intervención, provee de esos elementos de anclaje para el conjunto de emociones y sentimientos que se despliegan en el juego.

El grupo como soporte de los anclajes que el sujeto realiza en su adhesión va configurando, a su vez, un conjunto de relaciones, lo cual es visible en los significantes que las niñas y los niños fueron armando. La preocupación por el otro deviene como respuesta necesaria a lo que el sujeto ya ha trabajado tanto psíquica como socialmente, esto significa que los procesos grupales pueden operar en varias vías que dimensionan y configuran sus modos de existencia. Entonces, el reconocimiento que se genera en lo grupal es un movimiento de las estructuras que el sujeto va incorporando y modificando: el enunciado “pensé que se iba a descabrar” habla de lo que el sujeto ha registrado como la preocupación por el otro, lo cual no se da tan fácilmente mientras no existan lazos de amistad en el grupo.

Algo importante que cabe señalar es cómo las niñas y los niños producen afectaciones comunes; lo que se pone en común provee de diferenciaciones que interpelan a los miembros del grupo y a los agentes externos; lo que va sucediendo en las configuraciones grupales

⁶ Este juego se puede realizar de forma individual o por equipos. Los participantes se colocan una tira de trapo no amarrada en la parte de atrás para que, al momento de la indicación “A robar colas”, se busquen estrategias para quitar las tiras de trapo a los compañeros.



“La intervención y el mismo dispositivo de juego es hospitalario en tanto abre espacios en los que los sujetos pueden anclar los sentimientos por el otro, porque lo común lo revelan el cuerpo, las miradas, lo sufrible en una relación.”

es todo lo que se pone en acto, y en tanto sigan emergiendo singularidades, hacen que la diferencia sea hospitalaria. La intervención y el mismo dispositivo de juego es hospitalario en tanto abre espacios en los que los sujetos pueden anclar los sentimientos por el otro, porque lo común lo revelan el cuerpo, las miradas, lo sufrible en una relación. Cada sujeto requiere de instancias donde colocar el torrente de emociones y sentimientos, porque de otra manera viviría aislado, y en ese sentido hay un posicionamiento ético y político en su modalidad grupal.

Esta característica de ser grupal se hace notar en el ejercicio de intervención porque los sujetos se juegan en el conjunto de emociones entre lo psíquico y lo social; en otras palabras, lo que el sujeto va soportando –y a veces lo manifiesta como sufrimiento– es su propia adhesión al grupo. La intervención también develó malestares que han sido señalados como pautas ofensivas y defensivas, esto significa que en el entramado grupal coexisten tanto los sentidos hospitalarios como afectaciones de orden disciplinario, que son malestares que, en el caso de los niños y las niñas, se resisten a ser como los adultos, aunque poco a poco van formando sentidos del *deber ser*.

Esto último toma relevancia porque el grupo posiciona al sujeto en un deber ser, y eso

es de alguna manera vigilado y castigado por quienes son porta síntoma en el grupo. Estos sujetos ponen de manifiesto enunciaciones de recriminación o demandas, configuradas de tal manera que sujetan bajo un dominio que socializa a la psique por las pertenencias colectivas que ya se han configurado o que devienen como constitutivo de lo grupal.

Lo ilusional puesto en acción

“Tan importante es la preocupación por el otro como la capacidad para construir juntos un devenir”

Poner lo ilusional en acción “es lo opuesto a vivir con lo dado e implica ponderar o valorar el buscar las acciones con los otros, entre-los-otros” (Fernández, 2013, p. 25). Esta idea, ligada a la anterior, implica que los sujetos produzcan nuevas operatorias en el ser grupal. Tan importante es la preocupación por el otro como la capacidad para construir juntos un devenir; esto quedó evidenciado en un juego donde un niño experimentó primero felicidad y luego tristeza: “porque siempre hacemos lo mismo y todos los días podemos cambiar y hacer otras cosas y vivir la vida”. Entonces, lo que se observa es la idea de cambio, *de ser lo que no se es*. La producción de experiencias con los otros implica un tránsito que supone, por una parte, desligarse de lo que ya se sabe, colocarse en otro lugar, porque lo que ya está significado de alguna manera permanece, y por otro lado, la vivencia debe pasar por la propia significación o la que el grupo construya.

El sentimiento grupal de preocupación por el otro y el hecho de compartir espacios, tiempos y formas simbólicas generan una convivencia que no significa llevarse bien sino una

convivencia de tipo conflictiva que está implicando, por una parte, renunciar a los propios deseos, y por la otra, estar sujeto a las normas grupales. Esto se relaciona con lo que Kaës (2010) señala con respecto a los procesos de acoplamiento grupal donde se movilizan dos series de organizadores: psíquicos y culturales. “Cada grupo se caracteriza por una pareja de organizadores psíquico y sociocultural predominante a partir de los cuales se establecen su identidad y las identificaciones de sus miembros” (p. 151). De lo anterior se desprende que estos organizadores van dando la pauta para que el sujeto encuentre las razones propias para estar en un grupo y, también, las experiencias que se van construyendo configuran el ser grupal.

“(En los juegos) la producción de experiencias con los otros implica un tránsito que supone, por una parte, desligarse de lo que ya se sabe, colocarse en otro lugar, porque lo que ya está significado de alguna manera permanece, y por otro lado, la vivencia debe pasar por la propia significación o la que el grupo construya.”

Sociabilidad versus colectividad totalizante

En los anteriores puntos destacamos la importancia de la socialización que los niños y las niñas van construyendo en sus interaccio-

nes diarias, las cuales están atravesadas por el conflicto-deseo que opera como un referente psíquico y social que hace mirarse a sí mismo y dar cuenta de ello. En este apartado abordaremos la sociabilidad de los niños y las niñas vista como un acto creativo que encuentra hospitalidad en el dispositivo de indagación. El abordaje se realizó mediante la narración lúdica en la que el sujeto crea personajes e historias con vivencias enunciadas desde su niñez, con situaciones que aluden a sus propios conflictos en relación con lo que cultural y socialmente pretende imponerse de forma totalizadora.

Pero, ¿cómo suponer una sociabilidad a través de una narración que de alguna manera trata de dar cuenta de los sujetos y tensiona esta pretensión ontológica con lo que la sociedad impone? Adorno (2001) plantea la existencia de un *ethos* colectivo que

[...] puede imponer su pretensión de comunidad pero sólo por medios violentos. En este sentido, el *ethos* colectivo instrumentaliza la violencia para mantener la apariencia de su carácter colectivo. [...] ese *ethos* únicamente se convierte en violencia cuando llega a ser un anacronismo. Lo que esta forma de violencia ética tiene de extraño desde un punto de vista histórico –y temporal– es que, si bien el *ethos* colectivo se ha vuelto anacrónico, no se ha convertido en pasado: persiste en el presente como un anacronismo. Se niega a volverse pasado, y la violencia es un modo de imponerse al presente [...] no sólo se le impone: también procura eclipsarlo, y ese es precisamente uno de sus efectos violentos (p. 15).

Con esta idea de un *ethos* colectivo con pretensiones de universalidad planteo la necesidad de dar cuenta de una sociabilidad divergente, planteada desde el deseo de los niños y las niñas de imaginarse de otra forma. La historia de un niño que participaba en el juego dice así: “Cuando de noche estaba durmiendo [se refiere en tercera persona a un muñeco de papel que sostiene con su mano] escuchó un



ruido, salió de su cuarto debajo de la puerta de su casa para que no lo escuchara su mamá ni su papá, para que vaya a conducir su carro de ellos para ir a un viaje con sus amigos”. Algo evidente en esta narración es la ruptura del significante *salir de vacaciones en familia o salir acompañado con los adultos*. Ser de otra manera es el deseo del niño. El sujeto, entonces, reconoce que en sus relaciones con el mundo exterior hay posibilidades de escapatoria, lo cual es de gran relevancia para su sociabilidad, que lo hace vincularse de una forma distinta a la establecida. Más adelante continúa: “Cuando era de día, se escapó de la escuela. Le dijo a su maestro: voy al baño, agarró el carro, se fue con sus amigos a comprar un juego, el juego de Mario”.⁷

Nuevamente observo una modalidad socializante por ruptura; siguiendo a Adorno, si el pasado busca reivindicarse lo hace por medios violentos, entonces el sujeto se configura por medio de esta tensión entre la demanda que busca apropiarse y hacer vigente una moral y su individualidad que busca modos de existencia que le permitan enunciarse con identificaciones, las cuales son producto de renunciaciones, rupturas y reconfiguraciones de sus vínculos.

La narración del niño ofrece una mirada de cómo la conciencia se forma a partir de la transgresión, y en este sentido, la prohibición anuncia la fundación del sujeto en su reflexividad. “Según Freud, la formación de la conciencia instituye una vinculación a la prohibición que funda al sujeto en su reflexividad, es decir, que se toma a sí mismo por objeto y, al hacerlo, se confunde a sí mismo, puesto que, debido a esa prohibición fundacional, se halla a una distancia infinita de su origen” (Butler, 2014, p. 116).

Algo interesante es cómo por la vía metafórica el sujeto vive esta ruptura: “escapó de la escuela” o “salió de su cuarto debajo de

la puerta de su casa para que no lo escuchara su mamá ni su papá”; en ambos casos, se visibiliza una sociabilidad que emerge de entre la prohibición y la condición deseante del sujeto. Butler señala que “El sujeto emerge sólo a condición de una separación impuesta por la prohibición, es formado mediante la vinculación a la prohibición (en obediencia a ella, pero también erotizándola)” (2014, p. 116).

En tal sentido, la conciencia entendida como el acto reflexivo le permite al sujeto mirarse y dar cuenta de sí, este es su propio acto de sociabilidad. Conviene aquí remarcar la diferencia entre lo que el sujeto produce de sí para sí y lo que proyecta, esto sería el acto de sociabilidad, así como las pautas de socialización que la institución provee a la psique en su formación, deformación o regulación de los anclajes y el sentido que a ellos les da.

“Lo que se constata es que las situaciones lúdicas propuestas por el interventor y los mismos alumnos hicieron visibles y enunciables sus afectaciones que en lo individual y en lo grupal estaban tensionando sus formas de convivir.”


Conclusión

Los procesos de socialización de los niños y las niñas y sus conflictos se observaron desde el juego como recurso de indagación. A diferencia de otras miradas (como las que sostienen propuestas preventivas y correctivas que afectan la convivencia escolar u otras

⁷ Se refiere a un videojuego con ese nombre.

que abordan el conflicto desde modelos integrados de la regulación de la convivencia y sus conflictos), lo que se constata es que las situaciones lúdicas propuestas por el interventor y los mismos alumnos hicieron visibles y enunciables sus afectaciones que en lo individual y en lo grupal estaban tensionando sus formas de convivir. El espacio de la intervención modificó algunas pautas agresivas y otras de individualidad, ya que los sujetos se pudieron situar en distintos planos de la relación entre sí, con lo que construyeron modalidades distintas de socialización que fueron pensadas en lo grupal y en el juego como lugar del equívoco.

Esta forma de abordar las afectaciones de los niños y las niñas favoreció que lo conflictual tuviera otras significaciones desde la construcción de una experiencia que implicó mirarse y reconocer una sociabilidad manifiesta en la preocupación por el otro, en las ilusiones de los niños y las niñas ante la regulación social e institucional, donde las subjetividades emergieron como constitutivo del ser sujeto. Esta singularidad fue subjetivada en su propia manera de existir en sí mismo y en el grupo.

El espacio de la intervención mediante el juego hizo que se fueran configurando vínculos que antes no existían; los sujetos hablaron o significaron de alguna manera lo que les preocupaba y causaba tensiones en sus relaciones de juego o de actividad escolar. 



Referencias

- Alba Meraz, A. R.** (2014). Conflicto, autoridad y argumentación: Elementos para pensar los caminos para la paz en el aula. *Sinéctica*, 42, 1-16.
Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2014000100004&lng=es&tlng=es
- Belgich, H.** (2003). *Escuela, violencia y niñez*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Berger, P. y Luckmann, T.** (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Butler, J.** (2005). *Dar cuenta de sí mismo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Butler, J.** (2014). *Mecanismos psíquicos del poder*. Madrid: Cátedra.
- Deleuze, G.** (1989). *Empirismo y subjetividad*. Barcelona: Gedisa.
- Fernández, A. M.** (2013). *Jóvenes de vidas grises: psicoanálisis y biopolíticas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Flesler, A.** (2007). *El niño en análisis y el lugar de los padres*. Buenos Aires: Paidós.
- Kaës, R.** (2010). *Un singular plural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Martínez Zampa, D.** (2005). *Mediación educativa y resolución de conflictos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Remedi, E.** (2004). Conferencia magistral presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional. México, D. F.
- Thornberg, R.** (2006). The Situated Nature of Preschool Children's Conflict Strategies. *Educational Psychology*, 26(1), 109-126. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/01443410500341064>
- Trianes Torres, M. V., García Correa, A.** (2002), Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.
Recuperado de: <http://sociales.redalyc.org/articulo.oa?id=27404409>
- Torrego J. C.** (2004). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.

Comunicar(nos) para transformar(nos)

Una experiencia de trabajo colaborativo desde una sede del Programa de Inclusión y Terminalidad (PIT) 14/17



Actividad en el marco del *Programa Inclusión y Terminalidad (14-17)*, Ciudad de Córdoba.
Foto gentileza de los autores.

Gabriel Gerbaldo
Juan Carlos Gerbaldo



Gabriel Gerbaldo

Profesor en Historia por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Becario doctoral CONICET radicado en el Instituto de Humanidades (IDH-CONICET) y en el Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichón” de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH-UNC). Trabajó en una sede del Programa de Inclusión y Terminalidad (PIT 14-17) durante el período 2014-2020.



Juan Carlos Gerbaldo

Profesor en Historia por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, sede en el Instituto de Humanidades (IDH-CONICET) y en el Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichón” de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (CIFYH-UNC).

Comunicar(nos) para transformar(nos)

Una experiencia de trabajo colaborativo desde una sede del Programa de Inclusión y Terminalidad (PIT) 14/17¹

Communicate to transform (ourselves): an experience of collaborative work from a headquarters of the Inclusion and Termination program (PIT) 14/17.

Gabriel Gerbaldo *
Juan Carlos Gerbaldo

Fecha de recepción: 15 de agosto de 2019
Fecha de aceptación: 1 de abril de 2020

RESUMEN²

El presente artículo sintetiza una experiencia de trabajo colaborativo en una sede del Programa de Inclusión y Terminalidad de la educación secundaria (PIT) en la ciudad de Córdoba, Argentina. Mientras que existen investigaciones en torno a las prácticas de enseñanza en el aula, no sucede así en torno a las estrategias que elaboramos los docentes que transitamos el Programa, en un plano institucional. En este sentido, buscaremos describir y analizar las estrategias colaborativas que llevan a cabo docentes de una sede del PIT en relación con la puesta en acto de las políticas de inclusión educativa. La sede de análisis se encuentra ubicada en una antigua casa de un barrio histórico de la zona norte de la ciudad de Córdoba, y comenzó a funcionar durante el año 2014. Nos serviremos de documentación escrita brindada por la institución, en diálogo con una serie de entrevistas semiestructuradas y de final abierto. A partir del concepto de "inclusión", daremos cuenta de las principales estrategias colaborativas llevadas a cabo por el cuerpo docente para el sostenimiento de las trayectorias estudiantiles.

palabras clave

**inclusión educativa · educación secundaria · trabajo colaborativo
pluricurso · trayectorias escolares**

¹ El Programa de Inclusión para la Terminalidad de la educación secundaria y formación laboral para jóvenes de 14 a 17 años forma parte de los programas educativos de la provincia de Córdoba, y posibilita a los adolescentes que hayan abandonado la escuela (o que no la iniciaron) finalizar sus estudios. Comenzó a funcionar en el año 2010.

² Agradecemos la colaboración, la lectura atenta y los señalamientos de los/as evaluadores/as de la revista EFI.

ABSTRACT

This report summarizes a collective work experience at a unit of the PIT (a Program of inclusion on secondary education to guarantee student graduation) in the city of Córdoba, Argentina. While there is research around teaching practices in the classroom, this is not the case regarding the strategies that we teachers developing in the Program develop, at an institutional level. In this sense, we will seek to analyze, as well as describe, the collaborative strategies carried out by teachers from a PIT headquarters in relation to the implementation of educational inclusion policies. The analysis of educational institution is located in an old house in a historic neighborhood in the north of the city of Córdoba, which began operating in 2014. We will use written documentation issued by the institution in dialogue with a series of interviews semi structured and open ended. Starting from the concept of "inclusion", we will give an account of the main collaborative strategies carried out by the teaching staff for the support of student careers.

keywords

**school inclusion · high school · collective work
multi-level course · study background**

Introducción

A más de una década de la creación del Programa de Inclusión y Terminalidad (PIT) en Córdoba, resulta significativa la abundante producción académica en torno a él. Esta se focalizó principalmente en dos claves de análisis: la dimensión curricular del Programa y la observación de la experiencia de los estudiantes (Vanella et al., 2013; Campilia, y De Carli, 2014; Yapur, 2016; Giachero, Paredes y Sueiro, 2018; entre otros). Sin embargo, todo ello se supedita generalmente a las prácticas de enseñanza al interior del espacio áulico. Frente a estas producciones, consideramos que existe una vacancia en torno a las estrategias que elaboramos los docentes que transitamos el Programa, más precisamente en un plano institucional. En los siguientes párrafos, se pretende describir y analizar las estrategias colaborativas que llevan a cabo docentes de una sede del PIT en relación con la puesta en acto de las políticas de inclusión educativa. Es-

tas políticas tienen una vigencia nacional desde el año 2006, cuando se sancionó la última Ley de Educación N.º 26.206, que motivó la adecuación cordobesa durante el año 2010. La sede de análisis se encuentra ubicada en una antigua casa de un barrio histórico de la zona norte de la ciudad de Córdoba, y comenzó a funcionar durante el año 2014. A partir del foco en esta sede, observaremos las apropiaciones de las transformaciones que sucedieron al interior del Programa.

Para el análisis propuesto, elegimos un enfoque metodológico desde el cual se vincularon diversos elementos que hacen a la vida institucional de la sede. Es así que nos servimos de documentación escrita brindada por la institución: el Plan de Trabajo que elabora la Coordinación para todo el ciclo lectivo, libros de actas, estadísticas institucionales, los proyectos institucionales, entre otras. La documentación institucional se puso en diálogo



con una serie de entrevistas semiestructuradas y de final abierto realizadas durante el primer semestre del año 2019. Se entrevistó a 25 actores que hacen al entramado institucional del Programa: docentes, estudiantes y egresados. Los primeros fueron divididos en relación con los años de pertenencia a la institución, categorizando a aquellos que se encuentran trabajando desde la puesta en marcha de la sede y aquellos que fueron ingresando en años posteriores. A su vez, visitamos la institución en cuatro oportunidades, lo que nos permitió, desde una observación participante, vivenciar ciertas dinámicas que le son propias.

Estos elementos fueron puestos en relación y en tensión con el fin de articular los datos recogidos. Dentro de este orden de ideas, focalizamos nuestra mirada en las propuestas y los resultados obtenidos respecto de uno de los principales indicadores de inclusión educativa: la permanencia de los estudiantes en el Programa. Para ello, utilizamos el concepto de trabajo colaborativo, entendido como la actividad “sostenida por un grupo de personas que realizan diferentes tareas con un objetivo común que depende de la acción de todas ellas. Cada uno es responsable por el grupo y el

“Focalizamos nuestra mirada en las propuestas y los resultados obtenidos respecto de uno de los principales indicadores de inclusión educativa: la permanencia de los estudiantes en el Programa. Para ello, utilizamos el concepto de trabajo colaborativo.”

objetivo se logra a partir de la interacción grupal” (Sagol, 2011, p. 26). Este concepto entrará en tensión con la complejidad y los múltiples sentidos asociados al concepto de inclusión.

A partir de lo expuesto, el presente artículo se estructura en tres partes. Primero, indagaremos acerca de los sentidos esgrimidos en torno al concepto de inclusión, tanto en los actores institucionales como en los aportes teórico-pedagógicos. Segundo, realizaremos una breve descripción de la composición organizacional del PIT en estudio. Tercero, esbozaremos las principales estrategias colaborativas llevadas a cabo por el cuerpo docente para el sostenimiento de las trayectorias estudiantiles. Por último, realizaremos unos breves comentarios a la luz del proceso.

Los distintos sentidos en torno al concepto de inclusión

Desde su concepción, la escolarización en Argentina actuó como un espacio de integración de los diferentes sectores que emergían a la vida social y económica. La escuela representó un dispositivo de carácter público que resultó efectivo a la hora de incorporar a estos nuevos sectores en un universo compartido de valores y normas (Puiggrós, 1992; Sarlo, 1998). Desde esta perspectiva se orientaron todas aquellas políticas educativas que tendieron a ampliar y expandir la escolarización secundaria. Este proceso buscó conducir a una mayor inclusión, hacia el interior del sistema educativo, de sectores previamente excluidos. Tales políticas se fueron reconfigurando a lo largo del tiempo, al relacionar las estrategias inclusivas con los distintos sentidos que fue alcanzando el concepto de inclusión. Este proceso se plasmó en distintas propuestas y estrategias, las cuales implicaron una reestructuración del significado atribuido a la función de la escolaridad.

Desde la propuesta de Flavia Terigi (2012), se pueden reconocer tres significados en torno a la noción de inclusión. En un primer momento, la autora reconoce un significado concentrado en el acceso material a la escuela, es decir, que la escuela sea una posibilidad para todos. Fue a partir de esta concepción que se sustentaron aquellas estrategias macropolíticas que buscaron expandir la red de escuelas a fin de dar una mayor cobertura institucional. Un ejemplo de estas políticas se puede observar en la mejora de la distribución territorial, el incremento del número de vacantes, etc. Es decir, se buscó generar aquellas condiciones materiales que permitieran que todos se incorporaran al sistema educativo. En este mismo sentido, algunos autores (Vanella et al., 2014) indagaron al PIT en sus albores, cuestionando los diversos sentidos de inclusión entre los actores institucionales. Los autores concluyen que el discurso de muchos docentes y equipos directivos del PIT entiende la inclusión como el acto de “re-socializar” a los adolescentes, es decir, “re-insertarlos” en la sociedad: construir hábitos en relación con los demás (no gritar, no insultar, no pegar o empujarse, etc.) y con el cuidado de sí mismo, lo que implica, por ejemplo, no concurrir a la escuela bajo el efecto del alcohol u otras sustancias psicoactivas.

En la sede, pudimos rastrear sentidos similares en la voz de algunos docentes. María,³ quien se encuentra en la institución desde su apertura en el año 2014, nos señala:

Nosotros al comienzo lo único que pensamos era en que los chicos estuvieran dentro de la escuela. Les servíamos el desayuno, jugábamos, nos preocupaba el “estado” en el que venían. Había poco tiempo para la clase. Era muy importante para nosotros que pudieran venir al cole.

Cecilia, quien también forma parte desde los inicios, coincide y señala: “Los primeros

³ Los nombres han sido modificados en pos de la protección de los datos de quienes han confiado en nosotros.

años fueron muy duros. Hacíamos lo imposible para que los chicos pudieran estar en el PIT. Intentábamos escucharlos siempre, porque de ahí salen cosas lindas. Pero nos costaba mucho incluirlos”.

Sin embargo, estas estrategias parecen insuficientes a fin de garantizar una plena incorporación a la institución. La escuela puede estar disponible, pero una parte de la población no asiste, ingresa tardíamente o abandona rápidamente. Prueba de ello fue el bajo porcentaje de permanencia⁴ de estudiantes en la sede, tal como lo muestran los datos institucionales durante los dos primeros años: un 40% y un 63%, respectivamente. Esto indica que 6 de cada 10 jóvenes lograban permanecer en la institución al finalizar el ciclo lectivo durante 2015.

Tal como expresa Terigi (2012), asegurar a todos las mismas condiciones básicas de la oferta educativa no significa igualar las oportunidades para garantizar la inclusión. Esta crítica llevó a repensar otra noción que se encuentra estrechamente ligada a la de inclusión, de manera que el concepto de homogeneidad como garantía de igualdad entró en discusión. La sede analizada ofrece, a través de las voces de sus actores, un proceso de reflexión en torno a esta mirada, tal como pudimos constatar en los libros de actas de reuniones docentes.

Una segunda concepción de inclusión, entiende Terigi, fue resultado de los límites propios de aquella idea apoyada en el acceso educativo como condición de inclusión. Frente a esto, el significado se tornó más complejo,

⁴ La permanencia es un indicador que construye la institución sobre la base del conteo de estudiantes regulares y estudiantes promovidos al finalizar cada ciclo lectivo. Cabe destacar que la propuesta curricular del Programa (organizada como un Bachillerato en Ciencias Sociales) reconoce los recorridos educativos previos de los jóvenes y establece un sistema de promoción por asignaturas en vez de por año, como la de la denominada “Escuela Común”, de manera tal de permitirles avanzar en su escolarización en función de un régimen de correlatividades (SPlyCE, 2010, p. 17).



y el foco se desplazó a la necesidad de aprender los mismos contenidos, en tanto condición de inclusión. Fue así que las estrategias compensatorias se orientaron en este sentido: propuestas como la diversificación curricular o la atención a la diversidad comenzaron a desarrollarse al interior de las escuelas y aulas. Transformar la situación pedagógica se convirtió en un objetivo guiado con el fin de remover aquellos obstáculos que se oponen a que todos logren ciertos aprendizajes. Lograr tales fines garantizaba la inclusión. Esta concepción buscó desde la diversidad alcanzar un mismo resultado, homogeneizando aprendizajes entendidos como necesarios. Ahora bien, desde esta lógica, se presentan escuelas diferentes y propuestas diversificadas con el fin de aprender los mismos contenidos, situación que pone nuevamente en discusión la idea de igualdad como condición de inclusión. Esto lleva a la necesidad de romper con la imagen que vincula la igualdad con lo homogéneo, y atender a lo diverso desde su potencial para la inclusión.

Paralelamente a las reflexiones de los y las docentes de la sede, el Programa actualizó su propuesta curricular a través de la resolución 64/16 (2016). Entre sus principales modificaciones, la resolución estableció nuevas asignaturas para los espacios complementarios.⁵ En este sentido, nuestro caso de estudio evidencia ciertas transformaciones en torno a la concepción de inclusión y su puesta en práctica. María, nuevamente, nos relata esos cambios producidos: “[...] en los últimos años, logramos trabajar mejor con los chicos. Las clases se hicieron más lindas. Todos [en relación con el equipo docente] pusimos más foco en la enseñanza, y eso se notó en el trabajo con los chicos”. Alejandro es el primer egresado del PIT y nos recuerda que:

⁵ Principalmente, se extendió la cantidad de asignaturas de Educación Física a los cuatro trayectos (antes solo era obligatorio en uno), al igual que de Educación Artística, aumentando la oferta a tres expresiones (Música, Artes Visuales y Teatro). Esto conllevó un apoyo a los espacios complementarios del Programa.

La escuela siempre me contuvo. Los profes, los chicos, los “prece”, todos. Yo la pasé muy mal, pero en el colegio aprendí cosas que me cambiaron. Las cosas que aprendimos en Ética⁶ sirven para ser un buen ciudadano. Y eso no me olvido más.

Frente a la crítica de que aprender lo mismo no es sinónimo de igualdad, se pensó en un tercer significado de inclusión, entendiendo a esta como todos aprendiendo lo común (Terigi, 2012). Aprender lo mismo no es igual a inclusión. Esto nos invita a pensar que la injusticia en educación no se juega solamente en la dimensión material de la oferta educativa, ni se resuelve en la dimensión simbólica con la unidad del currículum, ni se satisface con estrategias pedagógicas diversificadas que permitan que sujetos diferentes aprendan los mismos contenidos. La inclusión educativa, desde esta concepción, es una tarea más compleja, en la que es necesario repensar y reconfigurar estrategias, apoyándose en aquellas transformaciones ocurridas y complejizándolas en favor de atender lo diverso. Para esto, se entiende necesario poder reflexionar sobre la corriente principal del currículum, revisando intereses y perspectivas de todos, incluyendo a los menos favorecidos (Terigi, 2012), atender a lo diverso

“La inclusión educativa, desde esta concepción, es una tarea más compleja, en la que es necesario repensar y reconfigurar estrategias, apoyándose en aquellas transformaciones ocurridas y complejizándolas en favor de atender lo diverso.”

⁶ Referencia a la asignatura Formación Ética y Ciudadana, según resolución 497/10.

como categoría desde la cual se apoya la inclusión y aquellas políticas o estrategias desarrolladas para alcanzarla. Romper con la naturalización de lo común y lo homogéneo es la tarea actual en los debates en torno a la escolarización en nuestro país.

El Programa de Inclusión y Terminalidad 14-17 es el resultado de estos nuevos debates, ya que se presenta como una estrategia novedosa de un modelo organizacional apoyado en la diversificación curricular y un modelo pedagógico basado en la atención a la diversidad. El PIT ofrece la posibilidad de romper el formato escolar tradicional, poniendo fin a las políticas homogeneizadoras, el currículum único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común (Terigi, 2012), permitiendo una apertura hacia la diversidad de las experiencias humanas desde la promoción activa de un proyecto formativo que prepare a los alumnos para vivir en sociedades que, desde el punto de vista cultural, serán progresivamente más plurales. A continuación, abordaremos los alcances y límites de estas intencionalidades que conllevan la potencia del concepto de inclusión, en la sede en estudio.

“El PIT ofrece la posibilidad de romper el formato escolar tradicional, poniendo fin a las políticas homogeneizadoras, el currículum único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común.”

Una mirada hacia el interior de la sede: contexto espacial y estructura organizativa

El PIT en estudio funciona hace seis años en una antigua casa “chorizo”⁷ de la zona norte de la ciudad de Córdoba. Años anteriores compartió edificio con un Centro Educativo de Nivel Primario para Adultos (CENPA), la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia (SeNAF)⁸ y el Plan FinES.⁹ En la actualidad, estas últimas instituciones han dejado la casa, quedando en exclusiva para el funcionamiento del PIT y el CENPA. Las condiciones edilicias observadas son las mínimas para prestar el servicio educativo: cuenta con dos aulas pequeñas con una capacidad máxima de 17 estudiantes cada una. Por consiguiente, las clases se estructuran en dos grupos de 18 estudiantes con diversas trayectorias, lo que da cuenta del formato pluricurso que caracteriza al Programa. Al mismo tiempo, la sede cuenta con un pequeño espacio que oficia de biblioteca y sede del Club de Ajedrez. Hacia el final del pasillo, se ubica la cocina contigua al patio, donde se desarrollan los talleres de Formación Laboral en Gastronomía.

⁷ Una casa “chorizo” es un tipo de vivienda que antiguamente fue muy utilizado en Argentina, especialmente en sus principales ciudades. Consiste básicamente en un patio lateral al que dan las habitaciones, que están en hilera y conectadas entre sí. Esta disposición es la que da nombre a la tipología, ya que los ambientes están unidos uno tras otro, como los chorizos en una ristra.

⁸ El objetivo de la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia (SeNAF) es desarrollar políticas públicas integrales interinstitucionales e intersectoriales, implementadas con igualdad territorial en pos de garantizar el cumplimiento efectivo de los derechos de las niñas, niños, adolescentes y familias en el marco de la ley nacional N.º 26.061 y la ley provincial N.º 9.944 (Disponible en: <http://www.cba.gov.ar/reparticion/ministerio-de-justicia-y-derechos-humanos/secretaria-de-ninez-adolescencia-y-familia/>).

⁹ El Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs) está destinado a jóvenes mayores de 18 años y adultos. Este plan les permite rendir materias adeudadas o cursar los estudios primarios/secundarios completos de manera semipresencial. (Disponible en: <http://www.cba.gov.ar/plan-finalizacion-de-estudios-secundarios/>).



Según data en los registros, la mayoría de los estudiantes provienen de asentamientos precarios ubicados a escasos metros, mientras que el resto proviene de barrios cercanos de la zona, por lo que forman parte de la comunidad barrial. En cuanto al ingreso a la institución, algunos estudiantes provienen directamente de la escolaridad primaria que han finalizado en el CENPA del edificio, mientras que el resto se reparte entre estudiantes desescolarizados el año lectivo anterior al ingreso (tal y como solicita el Programa) y aquellos con medidas excepcionales¹⁰ de la SeNAF. De acuerdo con lo señalado, algunos estudiantes varones de entre 16 y 18 años trabajan en empleos de tipo precario, estacionales. Aproximadamente un 10% posee algún familiar a cargo. Según el Plan de Trabajo y las actas de reuniones docentes, el PIT se propuso alcanzar un porcentaje del 70% de permanencia de los estudiantes para el ciclo lectivo 2019.

El PIT posee una planta docente compuesta por el equipo técnico (un coordinador pedagógico, dos preceptores y una ayudante técnica) y los docentes de las distintas áreas (más de 15 profesores de los distintos espacios curriculares).

Los docentes organizan sus tareas pedagógicas agrupadas en áreas para seleccionar contenidos, consensuar metodologías, estrategias de enseñanza y evaluación, analizar las situaciones que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, entre otras cuestiones. En este sentido, el Programa cuenta con condiciones favorables en lo que hace a las condiciones de trabajo de los docentes, ya que gran parte de ellos cuenta con horas institucionales que se destinan a la organización pedagógica. En la sede, dichas horas se reparten entre reuniones institucionales con

¹⁰ La SeNAF adopta medidas excepcionales (de separación temporaria de niños, niñas y adolescentes de su núcleo familiar o centro de vida) para la restitución de derechos vulnerados.

el cuerpo docente y el equipo técnico, reuniones por áreas y tutorías con aquellos jóvenes en los que se detectan dificultades para la obtención de los aprendizajes prioritarios. El rol de Coordinador se evidencia como parte vital de la ingeniería de la institución, al permitir enlaces entre las estrategias llevadas a cabo por los docentes y los procesos de monitoreo del equipo técnico.

Para el ciclo lectivo 2018, luego de debates registrados en las distintas reuniones, la institución acordó que todos los espacios curriculares formulen Proyectos Integradores (PI)¹¹ situados y pertinentes para la realidad social, cultural e histórica de los estudiantes. Esto posibilitó a las asignaturas o áreas vincularse con otras en pos del desarrollo de un núcleo común. Según lo relatado por los actores, la modificación curricular del año 2016 (producto de la resolución 64/16) había eliminado los llamados PI, una experiencia que hallaban exitosa dentro del itinerario de la sede. Sin embargo, luego de la evaluación institucional que realizaron con motivo del cierre del ciclo lectivo 2018 (que registró un porcentaje de permanencia del 55%, el más bajo del período), se acordó el retorno de esta estrategia. A través de ella, se persiguió una mayor integración de saberes y experiencias que hacen a la construcción del "oficio de estudiante"¹² y, en última instancia, a la inclusión. En consecuen-

¹¹ Los Proyectos Integradores apuntan a resolver una problemática común e involucran a varios docentes y trayectos formativos. Todo un grupo o conjunto de grupos se aboca a la construcción de un proyecto de acuerdo con diferentes grados de complejidad. El proyecto incorpora diversas disciplinas, ya sea integrándolas, ya sea tomando una como eje y otras como apoyo. Siempre una de estas se desarrolla en la modalidad de pluricurso.

¹² Según Perrenoud (2006), el "oficio de estudiante" es "un concepto integrador, en el que uno reconoce diversos aportes: las relaciones entre familia y escuela, las nuevas pedagogías, la evaluación, los deberes que se hacen en casa, la comunicación pedagógica, los tipos de actividades en clase, el currículo real, oculto o implícito, la transposición didáctica" (p. 19). El autor hace referencia a un hacer, a un modo de estar y vincularse con el espacio y el tiempo que es propio del estudiante.

cia, se confeccionaron tres PI: uno enfocado a la enseñanza de la Educación Sexual Integral (ESI) en relación con el espacio escolar, otro enfocado en la construcción de instrumentos musicales con elementos reciclables, y por último, la construcción de juguetes para hospitales, merenderos y jardines contiguos a la zona de la sede.

A su vez, otra de las propuestas que se acordó para llevar a cabo durante el ciclo lectivo 2019 fue realizar una salida educativa¹³ por semestre a partir de los PI o por cada asignatura. Dicha propuesta potenció los vínculos en la escuela, permitiendo nuevas formas de habitarla. Al presentarse de manera institucionalizada, los estudiantes constantemente reclamaban este tipo de actividades pedagógicas. Prueba de ello es que, durante las actividades que realizaron en la semana de ambientación, los y las jóvenes escribieron en afiches cosas que querían hacer durante el año, y en todos los afiches figuraba “salir del cole”, “hacer salidas”, “conocer museos”.

Durante el pasado ciclo lectivo, se realizaron más de diez salidas educativas a museos, centros culturales, hospitales, organizaciones barriales, torneos de ajedrez, entre otras actividades. También, se organizaron encuentros deportivos y artísticos con otros PIT. Azul, docente de la institución, nos señala: “las salidas educativas son una instancia más de aprendizaje. Nos permiten acercar a los estudiantes a bienes comunes, enriquecer los vínculos y cambiar nuestra forma de estar en la escuela”. En este sentido, Lázaro, un estudiante del PIT, nos comentó: “si no fuera por el ‘cole’, yo no conocería nada. Hay muchos lugares que salimos a ver y uno así aprende mucho”. A su vez, también se gestionaron charlas con otros actores que enriquecieron las prácticas. A modo

¹³ La salida educativa es una estrategia pedagógica en la que el proceso de enseñanza y aprendizaje se realiza en otros escenarios diversos, tales como museos, hospitales, parques, etc.

de ejemplo, Cecilia nos explicó que para el 2 de abril pasado, “[...] invitamos a excombatientes para que les dieran una charla a los chicos. Yo conocía que tenían una oficina en la ‘Muni’ y armamos todo para que vengan. ¡Los chicos encantados!”. Este tipo de estrategias llevadas a cabo por el colectivo docente acercaron a los y las jóvenes a nuevos espacios urbanos, antes desconocidos por ellos. Esto no solo potenció el vínculo de los y las adolescentes para con la escuela, sino que también generó instancias únicas en sus biografías escolares que sirvieron para fijar los aprendizajes propuestos.

El equipo técnico elabora una serie de estrategias para el trabajo docente y el sostenimiento de las trayectorias de los estudiantes. Se reúne quincenalmente para revisar estas trayectorias con un instrumento de seguimiento individualizado de cada uno/a de ellos/as. Allí se establecen tanto datos cuantitativos como cualitativos. Los principales indicadores en relación con lo cuantitativo son: la fecha de ingreso al Programa, la edad, las asistencias, las inasistencias, el trayecto en el cual se ubica, si tiene materias para recuperar (y cuántas). En cuanto al aspecto cualitativo, se consignan las justificaciones de inasistencias, las injustificaciones, acuerdos establecidos con el/la estudiante y observaciones realizadas por los docentes durante sus clases. Dicho instrumento, nos comentan, se contrasta con libros de actas y cuadernos de seguimiento de los y las estudiantes.

En relación con ello, se revisan los trayectos de manera general, visualizando su desempeño. A modo de ejemplo, para el fortalecimiento del “oficio de estudiante” se realizan tareas de focalización de las acciones en los trayectos I y II, por lo que se toman los acuerdos institucionales establecidos para medir el grado de implementación en pos de repensar posibles acciones. Estos resultados son puestos a consideración de la comunidad educativa de manera periódica, tanto con



docentes como con padres, madres o tutores. Marcos, profesor que se sumó hace dos años a la institución, nos cuenta que: “en un año tuvimos que cambiar dos veces...¿o tres?, bueno, al menos dos tuvimos que cambiar los acuerdos de oralidad. Nos dimos cuenta de que no servían. Había que cambiarlos”.

En otro orden, el equipo técnico le entrega a cada uno de los docentes, durante los primeros días de clases, una planilla detallada de sus estudiantes con información del trayecto y terminalidad del espacio curricular, de manera que cada uno realiza un seguimiento exhaustivo de las calificaciones y asistencias. A su vez, pudimos constatar la utilización de herramientas como *Google Docs* o *Google Drive*, donde se comparten archivos, experiencias y comunicados. Según nos cuenta Catalina, preceptora con la misma antigüedad que Marcos, “[...] esto permite que las comunicaciones no se pierdan. Todo lo que hacemos, lo que discutimos, lo compartimos en la ‘nube’. Es más, te digo, ahora estamos viendo de armar legajos digitales, pero vamos a ver cómo hacerlo [...]”. Esto se vincula al manejo de canales de información vía papel o vía electrónica. En esta clave, se utilizan los cuadernos de seguimiento de los y las estudiantes, a la vez que se establece un diálogo continuo con cada docente. A su vez, la Coordinación contrasta con los docentes los diferentes instrumentos de seguimiento individual, tales como la lista de cotejo, una planilla de seguimiento (por clase), o rúbricas. Catalina nos expresa: “[...] sabemos que no todos manejan las tecnologías. Por eso, tratamos de comunicarnos por todos los canales posibles. Además, también sabemos que los ‘profes’ tienen veinte mil escuelas además de esta. También tenemos que respetar eso [...]”.

Durante las reuniones quincenales del equipo técnico, se revisa la asistencia grupal e individual de las asignaturas, cotejando los porcentajes y evaluando posibles estrategias en función de la meta del 70% de asistencia

“La figura del coordinador resulta clave, visto que no solo habilita espacios de diálogos entre los actores, sino que también interviene de manera activa en las estrategias tanto pedagógico-didácticas, como aquellas tendientes al sostenimiento de las trayectorias escolares de los y las jóvenes.”

que se acordó institucionalmente. Los preceptores son dos: uno se dedica a los primeros trayectos (I y II), y el otro, a los más altos (III y IV). Paralelamente, durante las reuniones institucionales mensuales se debaten aquellas trayectorias en riesgo, para acordar colaborativamente líneas de acción específicas a aplicar en todos los espacios curriculares. Se relacionan los datos del equipo técnico con las diversas experiencias y observaciones de los docentes que no hayan sido consignadas por escrito, por diversas razones. Esto se desarrollará en el próximo apartado.

En cuanto al trabajo pedagógico disciplinar, la Coordinación realiza un acompañamiento de las estrategias docentes a través de la devolución de las planificaciones, la observación de clases y el libro de temas del aula. En la devolución de planificaciones, se efectúan sugerencias y se establecen instancias de diálogo. Algunos docentes solicitan que el Coordinador observe sus clases. Según constatamos en los registros, las observaciones son de tipo abierto, en donde se exponen las diversas interac-

ciones en el espacio áulico. El registro resultante es analizado didácticamente junto con el docente, o se examina en conjunto en los espacios de reuniones institucionales. La figura del Coordinador resulta clave, visto que no solo habilita espacios de diálogos entre los actores, sino que también interviene de manera activa en las estrategias tanto pedagógico-didácticas como aquellas tendientes al sostenimiento de las trayectorias escolares de los y las jóvenes.

Estrategias tendientes hacia la afiliación escolar

La consideración de los intereses de los estudiantes a la hora de plantear temáticas permite la participación en algunas de las instancias de decisión y se muestra como pilar fundamental del caso en estudio. Fernando, docente que se encuentra hace un año en la escuela, nos expresa: “la inclusión de los pibes en la escuela debe ser total. Nosotros siempre queremos que ellos se sumen y participen, tanto en las clases como en el armado de proyectos”. Joaquín, delegado estudiantil, nos cuenta que “los ‘profes’ siempre nos dejan lugar para decir lo que queremos”.

La escucha permanente y la inclusión de los jóvenes en las decisiones institucionales cumplen roles vitales en la construcción de la afiliación escolar. Entendemos que tales estrategias institucionales se basan en prácticas de reconocimiento ético-social (Honneth, 2011) y valoración de la singularidad de cada uno de los jóvenes. Todo ello sucede al interior de una comunidad que permite a los adolescentes el fortalecimiento de su autoestima, elemento vital para la comprensión de los procesos de afiliación o re-afiliación a la escuela. A su vez, hemos identificado que estas experiencias proporcionan un reconocimiento jurídico (Honneth, 2011), esto es, les posibilitan conocer y ejercer sus derechos, al tiempo que permiten la construcción de un auto-respeto.

“Todo ello sucede al interior de una comunidad que permite a los adolescentes el fortalecimiento de su autoestima, elemento vital para la comprensión de los procesos de afiliación o re-afiliación a la escuela. A su vez, hemos identificado que estas experiencias proporcionan un reconocimiento jurídico (Honneth, 2011), esto es, les posibilitan conocer y ejercer sus derechos, al tiempo que permiten la construcción de un auto-respeto.”

En este sentido, el trabajo docente se realiza de manera colaborativa, generando desde el equipo técnico instancias para repensar las prácticas educativas. Hacemos referencia a la puesta en práctica de políticas tendientes a la afiliación escolar y el ejercicio de distintos derechos. Esto se refleja en el sostenimiento de la asistencia a la escuela a través de estrategias que contemplan y atienden las diversas trayectorias escolares y condiciones de los jóvenes (considerando situaciones de embarazo y maternidad, trabajo juvenil, cuidado de familiares), el derecho a la participación ciudadana (proyectos de convivencia con perspectiva de la ESI, construcción colaborativa de



acuerdos, resoluciones de conflictos de manera democrática) e, incluso, el derecho básico a la alimentación (a través del P.A.I.Cor).¹⁴

Al respecto, Celeste nos cuenta que:

El [coordinador] me habló y me dijo que podía venir con la bebé cuando quisiera. Y ahí está, hay veces que la traigo y juega un rato con los chicos o en la biblioteca. Y los profes también entienden, eso está bueno. También [el coordinador] me dijo que las faltas no se iban a contar igual. Esto me ayudó un montón a seguir en el colegio.

Santiago, un estudiante del trayecto II nos indicaba que “[...] hay veces que tengo que laburar o cuidar mi casa y los ‘prece’ y los ‘profes’ te re bancan. En el otro colegio no era así, y me quedé libre [...]”. Identificamos numerosos debates en torno a qué decisiones tomar en relación con los y las jóvenes con familiares a cargo o que desempeñan trabajos estacionales. Esto genera un fuerte ausentismo que se suma a la discontinuidad de sus trayectorias. María nos señala que “[...] al principio no sabíamos muy bien qué hacer. Pero de a poco empezamos a considerar computar de otra manera la asistencia y armar espacios donde los chicos se sientan contenidos y se sientan escuchados”. En esta clave, los y las jóvenes que cumplen estas condiciones (estudiantes trabajadores y/o con familiar a cargo) se registran en un régimen de cursado diferente, en el que se les solicita el 50% de la asistencia y se mantiene la continuidad pedagógica mediante trabajos prácticos.¹⁵ De los entrevistados, tanto docentes como estudiantes manifestaron sentirse a gusto con esta medida: los y las jóvenes expresan las oportunidades que les brinda, al

¹⁴ El Programa de Asistencia Integral de Córdoba (P.A.I.Cor) inició en 1984 y está destinado a niños/as y jóvenes carenciados que asisten a establecimientos educativos. Su objetivo primordial es contribuir a la inclusión y permanencia en el sistema educativo formal y al adecuado crecimiento y desarrollo de la población en edad escolar en situación de vulnerabilidad, brindando asistencia alimentaria.

¹⁵ Cabe destacar que el resto de los y las jóvenes que no entran en el perfil descrito deben tener un 80% de asistencia para la acreditación de las distintas asignaturas.

tiempo que los docentes resaltan las posibilidades que garantiza. Asimismo, un grupo de docentes lleva a cabo encuentros periódicos con estudiantes madres, en los que se brinda un espacio para la escucha y contención. Al respecto, Alicia, docente que forma parte desde los inicios, nos expresa que:

[...] se nos ocurrió por la cantidad de chicas que son madres. Algo teníamos que hacer. Así que hablamos con otras ‘profes’ y armamos el espacio. Las chicas se abren y cuentan de todo, y eso sirve también para acompañarlas y saber en qué ayudarlas. Invitan a otras chicas del barrio, y eso está bueno, se sienten contenidas [...].

En otro orden, el equipo técnico se reúne al menos dos veces por semestre con los tutores de cada uno de los y las estudiantes. En dichos encuentros, se realiza una devolución del proceso en general de los jóvenes, para que los tutores puedan tener conocimiento de ello, con el fin de elaborar estrategias conjuntas que hagan al sostenimiento de las trayectorias. Paralelamente, se realiza la misma dinámica con los y las jóvenes. Allí, plantean sus inquietudes, demandas y deseos en torno a la institución, la convivencia, su desempeño en las distintas materias, etc. En este sentido, constatamos numerosas actas de resolución de conflictos que culminaron con acuerdos entre las partes. Todos los docentes repiten continuamente a los y las jóvenes la importancia del acuerdo. Al respecto, Gastón nos contó que:

[...] una vez me peleé con el Tomi. Fue por una gilada. Y bueno, [el coordinador] nos habló por separado, otras profes también, y vos como que te dabas cuenta de que había sido una gilada. Al rato nos dimos la mano y el Tomi me regaló pan de la panadería que trabaja la mamá.

Cabe destacar que la institución no cuenta con Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC) propios de la sede. Sin embargo, se evidencian acuerdos institucionales entre los actores que se visibilizan en afiches en las pa-

redes de las aulas, como así también en libros de actas. De manera que observamos otros modos de apropiación de las políticas educativas, modos que construyen el acuerdo democrático entre las partes a medida que se desarrollan. Resulta significativa la gran cantidad de actas donde se consignan acuerdos entre los diversos actores institucionales (docentes, estudiantes y tutores).

“Los y las jóvenes que cumplen estas condiciones (estudiantes trabajadores y/o con familiar a cargo) se registran en un régimen de cursado diferente, en el que se les solicita el 50% de la asistencia y se mantiene la continuidad pedagógica mediante trabajos prácticos.”

La participación de los y las jóvenes en la institución es remarcada constantemente. En este sentido, el proyecto de convivencia con perspectiva de ESI se titula “Escuela: un espacio de reconocimiento, respeto y convivencia saludable” y describe en la introducción lo siguiente: “nuestro punto de partida es el **trabajo en colaboración**¹⁶ (estudiantes, docentes y equipo técnico) para el abordaje de las problemáticas, emergencias y necesidades que nos atraviesan como institución”. El proyecto se fundamenta desde la perspectiva de género y la valoración de la afectividad como herramientas, desde el reconocimiento de un otro con el que se comparte y se relaciona de forma cotidiana. A su vez, hace hincapié en la reflexión de las prácticas docentes que hacen a

¹⁶ La negrita es del original.

los vínculos, como así también en la construcción de nuevos espacios basados en el reconocimiento y el respeto, en pos de una convivencia saludable. Producto de estas propuestas, los y las jóvenes organizan, junto con los docentes, jornadas de “embellecimiento” del espacio escolar. De esta manera, constatamos jornadas de pintura de las aulas y preceptoría, murales en el patio, y hasta una intervención en la fachada realizada conjuntamente con los estudiantes del CENPA.

Otra de las dimensiones que la escuela aborda es la referida a la alimentación a través del P.A.I.Cor, el cual provee de raciones de merienda al establecimiento. Además, la institución organiza, junto con los/as estudiantes, comidas para toda la comunidad en algunos feriados, tales como el locro del 25 de Mayo, o empanadas para el 1º de Mayo. Los y las jóvenes participan activamente en la organización, comunicando a comercios y vecinos del barrio, que se suman a los encuentros. Esto les permite tener un protagonismo y un “saber hacer” que enriquece las prácticas pedagógicas y favorece los procesos de afiliación escolar.

Reflexiones finales

Este artículo pretendió evidenciar el modo en que una sede particular del PIT pone en acto las políticas educativas de inclusión. De ninguna manera se desdeñan las transformaciones curriculares acaecidas en el Programa, sino que más bien indagamos acerca de los procesos de resignificación que se llevan a cabo en una sede específica. Allí, el trabajo colaborativo emerge constantemente, enriqueciendo las prácticas docentes y favoreciendo los procesos de afiliación escolar de los y las jóvenes. Los espacios de reflexión parecieran ser constantes, tanto entre jóvenes como entre docentes, dando lugar a la convergencia de una serie de acuerdos que hacen al modo de habitar y ser parte de la institución.



A través del concepto de inclusión, observamos las tensiones y los conflictos que este generó entre los actores institucionales durante la breve historia de la sede. Las transformaciones que atravesó el concepto permiten dar cuenta de las diferentes apropiaciones que realizaron los actores institucionales, de manera que la inclusión se fue haciendo en la práctica y con el aporte de la subjetividad de cada uno. Al no contar con un mandato de escuela tradicional por no habitar esa clase de espacio, la sede se permitió una construcción plural, democrática y diversa de lo escolar, atendiendo a la inclusión de los y las jóvenes.

Se observa una tendencia hacia la consideración de los intereses de los y las estudiantes a la hora de plantear temáticas y permitir la participación en las instancias de decisión. A su vez, hay una transformación y flexibilidad de los espacios y los tiempos para enseñar y aprender, al tiempo que se combinan formatos organizacionales (el escolar y aquellos donde se desarrollan las salidas educativas), utilizando al máximo posible las potencialidades para generar pertenencia y relaciones vinculares creativas y productivas. La inclusión de otros actores se presenta como una herramienta para enriquecer, en el intercambio, los aprendizajes y las experiencias vitales, incluso con otras perspectivas y otras lógicas, como la consideración de los aspectos lúdicos, recreativos, cognoscitivos y afectivos de las actividades. Esto genera y transmite orgullo, entusiasmo y satisfacción por parte de los profesores, que se organizan trabajando con otros, construyendo equipos.

La planificación, la evaluación y las modificaciones se muestran y comparten de manera permanente, al igual que la capacidad para identificar colectivamente lo que funciona y lo que es susceptible de modificación. Constatamos que durante el ciclo lectivo 2018 se logró superar el objetivo del 70% de permanencia de los y las estudiantes, llegando a casi el 80%.

Más allá de los datos cuantitativos, consideramos que la difusión de las tareas y estrategias de las sedes PIT es un insumo fundamental para repensar la práctica educativa en pos de garantizar el derecho a la educación para todos y todas. La experiencia que se recoge permite observar la construcción de nuevos modos de habitar los espacios escolares entre jóvenes y adultos con miras a la inclusión. En este sentido, sería interesante indagar el impacto de trayectorias de docentes y estudiantes en los acuerdos colaborativos realizados. La sede es muy novel aún, por lo que resta conocer devenires que constituyan un proceso instituido. Consideramos muy valioso el camino transitado, aunque queda mucho por recorrer en aquellos pasillos y aulas.

Referencias

- Campilia, M. y De Carli, M. C.** (octubre 2014). *Saberes docentes en espacios alternativos de escolarización. Un estudio de caso: El Programa de Inclusión y Terminalidad (PIT) 14/17*. Trabajo presentado en el I Encuentro Internacional de Educación, Tandil, Argentina.
- Giachero, F. A., Paredes, S. M. y Sueiro, M. R.** (2018). La experiencia escolar cotidiana en una escuela del programa PIT 14-17. *Educación, Formación e Investigación*, 4, (7), 8-31.
- Honneth, A.** (2011). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid: Katz.
- Perrenoud, P.** (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Editorial Popular.
- Puiggrós, A.** (1992). *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- Sagol, C.** (2011). *El modelo 1 a 1. Notas para comenzar*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Sarlo, B.** (1998). *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*. Buenos Aires: Ariel.
- Terigi, F.** (2012). Lo mismo no es lo común: La escuela común, el currículum único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común. En G. Frigerio y G. Dicker (comps.) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Vanella, L. et al.**, (2013). *Programa de Inclusión y Terminalidad de la escuela secundaria para jóvenes de 14 a 17 años*. Buenos Aires: Unicef.
- Yapur, J.** (Junio de 2016). Nuevos formatos escolares para la educación secundaria: un estudio del Programa de Inclusión y Terminalidad de la escuela secundaria para jóvenes de 14 a 17 años en la provincia de Córdoba. *Educación, Formación e Investigación*, 2, (3), 1-18.

Educación técnica, Iglesia y Estado

*Un aporte en torno a los orígenes de la
Universidad Obrera Nacional
durante el primer peronismo*



Fotomontaje con afiche de propaganda de la creación de la UON que circulaba en 1953, año de su acto fundacional; vista del Pabellón Federico Leloir, sede original del Rectorado, y fotografía del presidente Juan D. Perón. Archivo Histórico de la UTN. Imágenes obtenidas de <https://www.frba.utn.edu.ar/historia/>

Álvaro Sebastián Koc Muñoz




Álvaro Sebastián Koc Muñoz

Profesor y Licenciado en Sociología de la Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina. Doctorando en Ciencias de la Educación por la UNLP. Becario interno doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con lugar de trabajo en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS) de la UNLP. Docente de las asignaturas Historia y Construcción de la ciudadanía en la EEST N.º 6 "Albert Thomas".

Educación técnica, Iglesia y Estado

 *Un aporte en torno a los orígenes de la Universidad Obrera Nacional durante el primer peronismo*

 *Technical education, Church and State: a contribution around the origins of the National Workers University during the first peronism*

Álvaro Sebastián Koc Muñoz *

*Fecha de recepción: 27 de setiembre de 2019
Fecha de aceptación: 5 de mayo de 2020*

RESUMEN

El presente trabajo buscará realizar un nuevo aporte en torno a los orígenes de la Universidad Obrera Nacional (UON). En este sentido, trataremos de establecer cuáles fueron los vínculos entre el proyecto educativo de la Iglesia católica argentina durante la primera mitad del siglo XX y el proyecto político de educación técnica del peronismo. Para ello, realizaremos un breve recorrido historiográfico sobre la fundación de las primeras Escuelas de Artes y Oficios por parte de la Iglesia a principios de la década del veinte y la función social que cumplían, para luego establecer qué relación hubo entre este proyecto y aquel que diera lugar a la creación del circuito educativo CNAOP-UON (Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional – Universidad Obrera Nacional). En este sentido, a través del relevamiento de los distintos documentos y discursos oficiales de sus funcionarios, buscaremos establecer en qué consistió esta relación, tanto en la constitución de la CNAOP como durante la conformación y el desarrollo de los primeros años de la UON.

palabras clave

iglesia · disciplinamiento · universidad · peronismo

* Contacto: sebastiankoc84@gmail.com

ABSTRACT

The present work will seek to make a new contribution around the origins of the National Workers University (UON). In this sense, we will try to establish what were the links between the educational project of the Argentine Catholic Church during the first half of the twentieth century and the political project of technical education of Peronism. For this, we will make a brief historiographic tour about the foundation of the first Schools of Arts and Crafts by the Church in the early 20's and the social function they fulfilled, and then establish what relationship there was between this project and the one that gave rise to the creation of the CNAOP-UON educational circuit. In this sense, through the survey of the different documents and official speeches of its officials, we will seek to establish what this relationship consisted of, both in the constitution of the National Commission for Learning and Guidance (CNAOP), as during the formation and development of the first years of the UON.

keywords

education • church • disciplining • university • peronism

Introducción

Las políticas de ampliación e implementación del sistema de educación técnica oficial del periodo 1944-1955 han sido analizadas por distintos autores, generando un importante acervo bibliográfico sobre el tema (Kleiner, 1964; Wiñar, 1970; Tedesco, 1980; Novelli, 1986; Balduzzi, 1987; Dussel, 1990; Mollis, 1991; Pineau, 1991 y 1997; Bernetti y Puiggrós, 1993; Plotkin, 2007; Dussel y Pineau, 1995; Somoza Rodríguez, 1997; Álvarez, 2000; Nápoli, 2003; Pronko, 2003; Sánchez Román, 2007; Gaggero, 2009; Jalil, 2009; Malatesta, 2010; Facio, 2014 y Koc Muñoz, 2014). Entre estas políticas cabe destacarse particularmente la creación de la Dirección de Aprendizaje y Trabajo de los Menores bajo la órbita de la Secretaría de Trabajo y Previsión, denominada Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP), a partir de 1945, y la creación de la Universidad Obrera Nacional (UON) a través de la Ley 13229/48, durante el primer gobierno

de Perón. Este nuevo entramado institucional ha sido un punto de fuerte polémica en la historiografía educativa argentina, generando un debate que mantiene su vigencia hasta nuestros días. A los fines del presente artículo, destacaremos los trabajos de Pineau (1991 y 1997), quien realiza un análisis sobre la confluencia de las demandas del sector gremial en la conformación del circuito educativo de educación técnica CNAOP-UON, y el trabajo de Pronko (2003), que indaga sobre la participación del sector empresarial en el mencionado paraisistema educativo propulsado por el peronismo. Si bien Dussel y Pineau (1995) mencionan la participación de la Iglesia católica, ninguno de los trabajos anteriormente mencionados ha indagado de manera exhaustiva dicha participación, especialmente en lo referente a la UON. Por ello, el presente trabajo buscará realizar un nuevo aporte en este sentido.



Las primeras Escuelas de Artes y Oficios en el siglo XX: fundación y función social

A principios del siglo XX, la mayoría de las iniciativas orientadas a la creación de escuelas profesionales procedían de esfuerzos de miembros de las clases altas, no necesariamente industriales, preocupados por las consecuencias sociales de la pobreza y la urbanización para la estabilidad política y moral del país. Estas organizaciones –de inspiración católica– estaban destinadas, inicialmente, a atender algunas necesidades de los trabajadores, con el fin de corregir los abusos del capital y, al mismo tiempo, distanciar a los beneficiarios de la “sedición socialista”. Una de las instituciones inspiradas en ese ideario fue la Universidad del Trabajo, peculiar institución de enseñanza técnica creada en 1902 en Charleroi, Bélgica, a medio camino entre la “elevación de los trabajadores a través del acceso al saber” y el control social. De este modo, la historia de la Universidad del Trabajo, como propuesta institucional pedagógica que se diseminó por el mundo en la primera mitad del siglo XX, no puede ser dissociada de la Iglesia católica, de la difusión de su doctrina social, de sus múltiples interpretaciones y de las vertientes nacionales de la ofensiva que representó dentro y fuera de la institución eclesiástica.

A pesar del carácter innovador de la problemática abordada y de las importantes y duraderas consecuencias prácticas que tuvo, el catolicismo social se caracterizó por un profundo conservadurismo, marca de origen indeleble de la doctrina. Para establecer la armonía social era esencial, desde el punto de vista de la institución eclesiástica, promover la colaboración entre las clases basándose en el espíritu cristiano de justicia y caridad.

“A principios del siglo XX, la mayoría de las iniciativas orientadas a la creación de escuelas profesionales procedían de esfuerzos de miembros de las clases altas, no necesariamente industriales, preocupados por las consecuencias sociales de la pobreza y la urbanización para la estabilidad política y moral del país. Estas organizaciones –de inspiración católica– estaban destinadas, inicialmente, a atender algunas necesidades de los trabajadores”

En este contexto, cabría a los patrones el respeto a la dignidad del obrero (justo salario) y el ejercicio directo de la caridad cristiana; a los obreros, el respeto al patrón y a sus bienes, así como el distanciamiento de la “sedición socialista”, impulsora de la “destrucción social”. A su vez, el Estado era llamado a contribuir con el bienestar de los trabajadores dentro de los límites de su poder: protegiendo la propiedad privada, los “bienes del alma”, el trabajo de los

“Para establecer la armonía social era esencial, desde el punto de vista de la institución eclesial, promover la colaboración entre las clases basándose en el espíritu cristiano de justicia y caridad.”

“La solución al problema obrero, entendido como un problema eminentemente moral, solo sería posible a través de la acción coordinada de la Iglesia, el Estado y las asociaciones, sobre todo obreras. En este sentido, cabe destacar la conformación de los Círculos Obreros.”

obreros, de las mujeres y los niños, impidiendo las huelgas y contribuyendo a la fijación de un salario justo. En cuanto al programa de acción de la Iglesia, el acento estaba puesto en la asistencia y organización de los trabajadores. Las organizaciones obreras deberían ser reconocidas por el Estado y serían llamadas a prestar importantes servicios a los trabajadores, desempeñando una doble función: de prevención y contención. La solución al problema obrero, entendido como un problema eminentemente moral, solo sería posible a través de la acción coordinada de la Iglesia, el Estado y

las asociaciones, sobre todo obreras. En este sentido, cabe destacar la conformación de los Círculos Obreros, organizaciones de carácter asistencial pero también de carácter formativo, cuyo tono predominante en todo el mundo era la combinación entre una mejora de las condiciones materiales de vida y la formación del “trabajador cristiano”, sinónimo del “buen trabajador”.

En el discurso de la Iglesia, la acción educativa de los Círculos Obreros tenía un carácter nítidamente preventivo en el sentido de evitar, a través de la dignificación del trabajo (sobre todo del trabajo manual), la seducción del pecado, del vicio, o más específicamente, la subversión ideológico-política y su consiguiente potencial de conflicto social. La propuesta educacional de los Círculos abarcaba todos los niveles de la enseñanza técnica: aprendizaje, cursos complementarios e, inclusive, enseñanza técnica superior, la cual contó, en muchos casos, con la colaboración nada desinteresada del empresariado industrial (Pronko, 2003).

“La propuesta educacional de los Círculos abarcaba todos los niveles de la enseñanza técnica: aprendizaje, cursos complementarios e, inclusive, enseñanza técnica superior.”

El final de la Primera Guerra Mundial sorprendió a las elites argentinas con una oleada de descontento social. En 1919, una huelga iniciada en un importante taller metalúrgico provocó un conflicto reprimido de manera sangrienta, conocido como la “Semana Trágica”. Miembros de las clases altas, oficiales del Ejército y la Iglesia católica, preocupados por

lo que percibían como falta de autoridad del gobierno para detener la agitación izquierdista, fundaron la Liga Patriótica Argentina con el objetivo de derrotar al movimiento obrero, utilizando la violencia si era preciso. Es en este contexto que surge la primera propuesta de conformación de una Universidad Obrera en Argentina por parte de la Iglesia católica, la cual quedó documentada en la Carta Pastoral del 8 de septiembre de 1919. En dicho documento, queda expresada explícitamente la intención de la Iglesia en cuanto a las funciones que debería llevar adelante esta Universidad. Tenían una doble misión: acrecentar valor a la fuerza de trabajo (para alcanzar mayor eficacia) y apartar a los trabajadores de la desesperación y, por lo tanto, de la sedición socialista, expresando claramente la función preventiva que desempeñaba la enseñanza técnica (Pronko, 2003).

“En 1919, una huelga iniciada en un importante taller metalúrgico provocó un conflicto reprimido de manera sangrienta, conocido como la “Semana Trágica” (...). Es en este contexto que surge la primera propuesta de conformación de una Universidad Obrera en Argentina por parte de la Iglesia católica.”

En la década de 1920, la protesta social se apaciguó y la Liga se dedicó a la “pacificación” de los trabajadores a través de mecanismos más sutiles. Inspirados en ideas católicas de

armonía social, intentaron cooptar a los trabajadores a través del desarrollo de diversas actividades sociales y prácticas de bienestar. Uno de los instrumentos utilizados en esta estrategia fueron las escuelas profesionales gratuitas creadas por la Liga Patriótica de Señoritas –una sección femenina de la Liga– y destinadas a la educación de las mujeres. Estas escuelas se establecían en fábricas y talleres. Aunque muchas mujeres obtuvieron beneficios reales y prácticos de las enseñanzas en las escuelas de las fábricas, el fin de estas clases no era técnico sino moral. La Liga se había establecido el objetivo de “argentinizar” la clase trabajadora y creía que había que educar a las mujeres para que ellas transmitieran el mensaje al resto de la familia. De hecho, la sección masculina de la Liga prestó menos atención a las actividades educativas. Estimuló la creación de Escuelas de Artes y Oficios por todo el país con el objetivo de doblegar cualquier resistencia de los trabajadores. Junto con las enseñanzas técnicas, los estudiantes recibían cursos generales sobre ética y religión. La moralización de las clases populares coincidía con los deseos de los empresarios, pero su organización descentralizada y las rudimentarias técnicas que las escuelas proporcionaban no se ajustaban a las necesidades de los manufactureros (Pronko, 2003).

“Junto con las enseñanzas técnicas, los estudiantes recibían cursos generales sobre ética y religión.”

De las Escuelas de Artes y Oficios a la CNAOP: el proyecto educativo de la Iglesia católica en la Revolución de Junio y el primer peronismo

El 4 de junio de 1943, el presidente Castillo fue derrocado después de un breve combate en la capital. El Ejército, liderado por una logia militar secreta de carácter nacionalista restauradora, anticomunista y neutralista, denominada GOU (Grupo de Oficiales Unidos), llevó adelante un nuevo golpe de Estado en Argentina (Buchrucker, 1987). Según Zanatta (1999), esta fecha marca el momento en que la Iglesia alcanzó el poder. El carácter genuinamente castrense de la Revolución de Junio implicaba de por sí una matriz ideológica suficientemente articulada, además de algunas orientaciones programáticas bastante definidas: la institución que había tomado el poder en 1943 era la que la propaganda católica definía familiarmente como el "Ejército cristiano". Su intervención coronaba la larga marcha de la "reconquista cristiana" de las Fuerzas Armadas y, a través de ellas, del Estado. La "unión de la cruz y la espada" que se había consolidado durante los años treinta finalmente tomó en sus manos las riendas del Estado (Zanatta, 1996). Una de las medidas que expresó de manera más nítida esta matriz ideológica fue, sin lugar a dudas, la sanción del decreto que establecía la enseñanza religiosa en todas las escuelas públicas del país, el 31 de diciembre de 1943 (Bianchi, 2001). Asimismo, el 3 de mayo de 1944 asume como titular del Ministerio de Instrucción Pública Alberto Baldrich y, junto a él, hombres de la corriente más autoritaria y oscurantista del campo católico, siendo algunos de ellos "figuras de punta de una corriente nacionalista próxima al falangismo" (Zanatta, 1999, p. 203).

En este contexto, de fuerte ofensiva del catolicismo, el Estado, a través de la sanción del decreto 14538/44, "organiza el aprendizaje industrial y reglamenta el trabajo de los menores, creando en la Secretaría de Trabajo, la Dirección de Aprendizaje y Trabajo de los Menores" (Weinberg, 1967, p. 10). Un año después, el Poder Ejecutivo Nacional firmó el decreto 6648/45, modificando varios artículos del anterior, pero "sin cambiar la orientación general del primer decreto: a partir de este momento la Comisión Asesora pasó a llamarse Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP)" (Pronko, 2003, p. 174). Por último, cabe destacar que el 23 de abril de 1945, a través del decreto 8487 de la Secretaría de Trabajo y Previsión Social, queda establecido el día del aprendiz, el cual

[...] fue celebrado por los católicos, y considerado una conquista. De esta forma, se sostenía, se ayuda a los jóvenes trabajadores, se les reconoce su lugar y se implementan acciones para evitar su degradación física y moral, entre las que se encontraban las "malas influencias" que podían recibir de los obreros mayores. (Dussel y Pineau, 1995, p. 125)

La creación de establecimientos de educación técnica industrial a través de la CNAOP no fue un fin en sí mismo, sino que fue parte de una acción más amplia. Se legislan, en lo referente a la educación técnica de los menores, las condiciones de trabajo y de admisión; se contempla brindar a los "educandos-trabajadores" un servicio de asistencia médica y psicotécnica; se garantizan las condiciones de higiene y seguridad de los menores, y se



implementan, además, diversos beneficios para aquellos jóvenes que deben incorporarse a edad temprana a la fuerza de trabajo. Asimismo, la creación de la CNAOP contempló el establecimiento de tres ciclos de enseñanza técnica: Ciclo Básico, Ciclo Técnico y Ciclo Superior. El Ciclo Básico abarcaba las “Escuelas Fábrica y de Aprendizaje”, las “Escuelas de Medio Turno” y las “Escuelas de Capacitación Obrera”. El Ciclo Técnico era impartido en las “Escuelas de Perfeccionamiento Técnico”. El Ciclo Superior era dictado en la “Universidad Obrera Nacional”, de la que se egresaba con el título de “Ingeniero de Fábrica” (Weinberg, 1967, p. 13).

“La creación de establecimientos de educación técnica industrial a través de la CNAOP (1945) no fue un fin en sí mismo, sino que fue parte de una acción más amplia. Se legislan, en lo referente a la educación técnica de los menores, las condiciones de trabajo y de admisión; se contempla brindar a los “educandos-trabajadores” un servicio de asistencia médica y psicotécnica; se garantizan las condiciones de higiene y seguridad de los menores, y se implementan, además, diversos beneficios para aquellos jóvenes que deben incorporarse a edad temprana a la fuerza de trabajo.”

El fundador de esta Comisión fue Juan José Gómez Araujo. En 1945, muy poco tiempo después de que la Argentina le declarara la guerra a los países del Eje, la editorial El Ateneo publicó *Aprendizaje y Educación: problemas de la formación de la juventud moderna*. Este trabajo es una recopilación de escritos diversos del autor desde 1937 hasta 1945 sobre el problema de la capacitación laboral urbana y rural (Dussel y Pineau, 1995). En este trabajo, una de las preguntas que enfrenta el autor es si el obrero debe formarse en el taller o en instituciones educativas específicas. Luego de analizar ambas posturas, se inclina por la última según las siguientes causas “morales y sociales”:

1. La edad del aprendizaje es la de la adolescencia, vale decir, cuando el carácter no está formado, cuando se es más permeable a toda sugestión o influencia extraña [...]
2. El aprendiz debe permanecer muchas horas del día al lado de un obrero adulto, es fácil presa para la difusión de ideas que no siempre son las más convenientes a la moral y al sentimiento de defensa y salvaguardia de nuestra nacionalidad [...]
3. El obrero adulto generalmente está afiliado a gremios. No es conveniente la afiliación de jóvenes inexpertos, sin personalidad ni responsabilidad [...]
4. Muchos obreros en nuestro país son todavía de origen extranjero y no se han asimilado completamente a nuestra modalidad nacional. Es inadmisibles que nuestra juventud pueda tener otra formación espiritual que no sea la nuestra, la Argentina, la que constituye una sacrosanta necesidad de nuestra vida de nación independiente. (Gómez Araujo, 1945, p. 110-111)

Estas líneas marcan la preocupación de Gómez Araujo sobre la necesidad de formar el carácter de la juventud durante la adolescencia, ya que es más permeable a toda sugestión extraña: ese adolescente no debe ser presa fácil de los obreros adultos –especialmente agremiados o extranjeros– ni de la difusión de ideas que no estén en línea con la moral

imperante y el nacionalismo. En este sentido, las instituciones educativas aparecen como la “salvaguardia” de estos. Estas preocupaciones quedaron cristalizadas en el decreto que diera sanción a la CNAOP. Allí se destaca que:

[...] la legislación nacional limitaba hasta el presente la obra del Estado de orientar una gran parte de nuestra juventud hacia el ejercicio de oficios y profesiones vinculados con el trabajo y la producción, privando, a la vez, al Estado de cumplir el deber y ejercer el derecho de contralor y dirección de la formación de toda la juventud del país [...]. (Decreto N.º 14.538, 3 de junio de 1944)

Este fragmento expresa la decisión política por parte del Estado de intervenir en la formación de la juventud como “contralor y dirección” de la misma. Por otra parte, el decreto señala también que “la enseñanza teórica que se imparta en los cursos sea un complemento del trabajo ejecutado, incluyéndose a la vez, aquellos conocimientos indispensables para su formación cultural, moral y cívica” (Decreto N.º 14.538). En suma, la normativa prevé no solo la formación profesional del aprendiz bajo la órbita estatal, sino –y más importante aún– su formación política e ideológica. Por último, el artículo 14 reafirma lo anteriormente mencionado al señalar que:

Los planes de estudio de los cursos complementarios incluirán: Nociones de legislación obrera y reglamentos del trabajo: cultura moral y cívica. Comprende la lectura y comentario de la parte pertinente de las leyes obreras y reglamentos de trabajos generales o particulares del oficio, así como los elementos necesarios para contribuir a la formación de la cultura moral y cívica del aprendiz. (Decreto N.º 14.538, 3 de junio de 1944)

El decreto contiene el mismo énfasis que Gómez Araujo tenía sobre la necesidad de formar la juventud dentro de la moral y el nacionalismo imperantes. En este sentido, creemos que hay una línea de continuidad con

aquellas preocupaciones propias de la Liga Patriótica a principios de siglo, que buscaban por sobre todas las cosas –dentro de los cursos de educación técnica ofrecidos por dichas organizaciones– fines moralizantes, y por lo tanto políticos, como era el de “argentinizar” a los jóvenes. Pero en 1944 es el Estado quien toma el lugar de la Liga Patriótica Argentina.

La formación de “hombres buenos” en la UON

En febrero de 1948 fue creada la Secretaría de Educación, a cargo del doctor Oscar Ivanissevich, amigo personal del Arzobispo de Buenos Aires y un “prestigioso profesor de la Facultad de Medicina de antigua militancia en el conservadurismo” (Bianchi, 2001, p. 38). Durante el periodo en que ocupó la Secretaría de Educación, “el régimen peronista hizo esfuerzo por vincular su doctrina con valores trascendentes tales como el nacionalismo o la religión” (Plotkin, 2007, p. 164). El objetivo de la educación, según el Ministro, era educar alumnos “buenos” y no “sabios”, e inculcarles respeto por las tradiciones de la cultura del país, uno de cuyos componentes más importantes era la religión católica.

“En febrero de 1948 fue creada la Secretaría de Educación (...) El objetivo de la educación, según el Ministro, era educar alumnos “buenos” y no “sabios”, e inculcarles respeto por las tradiciones de la cultura del país, uno de cuyos componentes más importantes era la religión católica.”

La escuela debía preparar a la “gente común para ser gente común: sana, honesta, trabajadora, leal y, sobre todo, altruista” (Plotkin, 2007, p. 165). La enseñanza de la doctrina católica, símbolo de la hispanidad y de unidad, tendría naturalmente un papel importante en la empresa de unificación espiritual. “Factor aglutinante, consolidador de la mentalidad nacional, el catolicismo podría contribuir a la formación moral uniforme y estructurada que faltaba” (Caimari, 2010, p. 146). En suma, el integrismo, basado en “la identificación del catolicismo con la nacionalidad” (Bianchi, 2001, p. 108), aparece fuertemente consolidado durante la gestión de Ivanissevich, periodo en el que el congreso sancionara la ley de creación de la UON. En el acto de inauguración de dicha institución, el entonces presidente de la Nación J. D. Perón sostenía que:

La formación de Universidades de carácter técnico en el país presupone, no solamente la formación de un técnico, sino también la conformación de un ciudadano de la Nueva Argentina [...] El caldo de cultivo más extraordinario para que proliferen clases de pensamientos y de doctrinas extremistas y de otras ideas extrañas, está justamente en la limitación del horizonte de las aspiraciones de la clase trabajadora. Por eso, compañeros, si yo hubiera de fijar el rumbo en la ejecución de las tareas docentes de esta casa, solamente daría una directiva de muy pocas palabras: tenemos que formar, primero, hombres buenos y del pueblo. En segundo lugar, formar trabajadores, sobre todas las demás cosas. Y, en tercer lugar, formar hombres patriotas, que sueñen con una Nueva Argentina en manos del pueblo, como instrumento del pueblo para labrar la grandeza de la Patria y la felicidad de ese mismo pueblo [...] Lo que necesitamos son hombres leales y sinceros, que sientan el trabajo, que se sientan orgullosos de la dignidad que el trabajo arrima a los hombres, y que, por sobre todas las cosas, sean capaces de hacer, aunque no sean capaces de decir. (Revista de la UON N.º 1, p. 15-16)

En estas líneas Perón delimitaba los objetivos pedagógicos buscados por la nueva universidad: formar “hombres buenos” y “del pueblo”; formar trabajadores y formar “patriotas”. Más adelante añade que “lo que necesitamos son hombres leales y sinceros”. La Universidad Obrera respondería a la necesidad de conformar un trabajador patriota, leal y sincero, pero por sobre todas las cosas, un “hombre bueno y del pueblo”, en contraposición a un trabajador inscripto ideológicamente en doctrinas “extremistas”.

“Creemos que la construcción de este binomio “hombres buenos” / “hombres con odios y rencores”, buscaba desacreditar a los trabajadores sindicalizados de la denominada “vieja guardia sindical” (...), inscriptos en las tradiciones políticas de izquierda y anarquistas.”

Creemos que esta sería una de las premisas fundacionales de la UON: la formación de una fuerza de trabajo dócil, o en otras palabras, la docilización y el disciplinamiento de la fuerza de trabajo. Esta idea fue sostenida en sucesivas ocasiones por el Rector de la UON, Cecilio Condit, al afirmar que:

La clara visión y la perfecta compenetración de nuestro Líder, del sistema de injusticia social que vivió el país y de la conformación política reaccionaria de quienes gobernaban la enseñanza universitaria y que los que integraban la legión de estudiantes solo cosechaban amarguras y desengaños, fue lo que

llevó a crear y dar facilidades a los que hasta el Movimiento Revolucionario Peronista eran rechazados de las universidades por ser “hombres de trabajo y del pueblo”. He aquí lo que los hechos posteriores dan la pauta de la certeza de su acción y de sus palabras [de Perón]: “que la cultura y la ciencia esté en manos de hombres que amen a los hombres y no que preparen su destrucción o su desgracia”. ¡Benditas palabras! Los futuros ingenieros no tendrán la triste misión de organizarse como algunos de ellos lo han hecho, con fines subversivos y para armar bombas explosivas para la destrucción de hombres, mujeres y niños del pueblo [...]. (Revista de la UON N.º 1, p. 13)

Aquí puede advertirse cómo “los hombres de trabajo y del pueblo” aparecen posicionados discursivamente en contraposición a hombres que en el pasado preparaban su “destrucción y desgracia”. Según Condit, con la creación de la UON los trabajadores accederían a la cultura y a la ciencia y ya no tendrían la necesidad de organizarse con fines “subversivos”. El rector de la institución caracterizaba a los trabajadores organizados –antes de la llegada de Perón– como hombres que armaban bombas para destruir a otros hombres “del pueblo”. Esta idea es varias veces reafirmada por el Rector:

Aprendí el oficio por vocación y no porque me lo enseñaran, pues si el oficial estaba enojado descargaba sus furias en mí; si era vicioso, en su inconciencia intentaba iniciarme en sus vicios; si era extremista, procuraba inculcarme sus ideas, y así pretendía convertirme, poco a poco, en un ser con odios, rencores y vicios, y sobre todo, en un hombre con un concepto anárquico y de repulsión hacia todo lo que me rodeaba [...] Hoy gracias a la dignificación del pueblo y a esta magnífica obra de aprendizaje y de orientación profesional, los jóvenes reciben en las Escuelas Fábricas, en sus distintos ciclos, una enseñanza correcta desde el punto cultural y técnico, llena de afectos y con un concepto de solidaridad social, que hará que estos aprendices de hoy sean en el futuro, hom-

bres buenos, solidarios, capaces y humanos [...]. (Revista de la UON N.º 7, p. 9)

Para Condit hay una clara identificación entre ser “extremista” y ser una persona con odios y rencores. Creemos que la construcción del binomio “hombres buenos”/ “hombres con odios y rencores” buscaba desacreditar a los trabajadores sindicalizados de la denominada “vieja guardia sindical” (Torre, 1990), inscriptos en las tradiciones políticas de izquierda y anarquistas. En este sentido, el diario *El Líder* afirmaba que

La misión de las universidades no es otra que la de formar hombres, es decir, personalidades integrales donde el conocimiento técnico se vea robustecido con el aporte de las disciplinas humanísticas y otras tendientes a arraigar el conocimiento y el amor al país. En esta forma, se va obteniendo ese tipo humano que el General Perón anunció como indispensable para que la Argentina se enorgullezca de sus hijos: el hombre sano y bueno. (Revista de la UON N.º 12, p. 55)

Aquí aparece la idea de formar al “hombre sano y bueno”. Esta idea es reafirmada por el entonces Gobernador de la Provincia de Buenos Aires, Carlos Aloé, al manifestar en el discurso del acto inaugural de la Facultad Regional Bahía Blanca:

Con los anteriores gobiernos, el obrero vejado por sus patronos percibía salarios miserables que significaban el hambre en sus hogares. Ese obrero no podía pensar en estudiar, en elevarse culturalmente. Solo engendraba en lo hondo de sus sentimientos, un odio brutal hacia toda la sociedad. Pero con la aparición de Perón, todo se terminó. Comenzó por dignificar el trabajo. Creó la necesidad de un respeto mutuo; dio al trabajador el salario que se merece, y entonces se plasmó el milagro. Surgió un pueblo trabajador, que no solo ha desterrado definitivamente de sus sentimientos ese odio que antes lo torturaba, sino que hoy es feliz y con deseos de una elevación en sus conocimientos generales. Entonces fue que el Líder encontró el momento propicio para la habi-

litación de estas universidades obreras, que no son como las antiguas universidades populares, en las que se enseñaba con un librito cómo se hacía un motor pero que en cambio se perdía todo el día pretendiendo inculcar en las mentes de los trabajadores ideas foráneas, que se contradicen con nuestro pensar. (Revista de la UON N.º 6, p. 18)

Según Aloé, el obrero se caracterizaba por tener un odio brutal hacia la sociedad, producto de no poder “elevarse culturalmente”, situación que habría finalizado gracias a la aparición del “Líder” a través de la creación de las universidades obreras. Asimismo, puede advertirse la contraposición entre lo que denomina “antiguas universidades populares”, en las que supuestamente se perdía todo el día pretendiendo inculcar en las mentes de los trabajadores “ideas foráneas”, y la nueva Universidad Obrera. Poco tiempo después, al recibir el título de Primer Profesor Honorario de la Facultad Regional Eva Perón, aludía que:

[...] La Universidad donde el hombre va a capacitarse, a desarrollar su inteligencia, donde el hombre concurre para formar su propio criterio aparte de ilustrarse en las artes e inspirarse en la ciencia, no puede servir como escalón político para nadie, ni puede estar al servicio de una política que esté en contra de la política de la Nación [...]. Por eso las Universidades Obreras, estoy seguro, han de cumplir con este llamado de la Doctrina Nacional, no solamente con la austeridad de esas sencillas palabras sino también con el entusiasmo que brota de nuestros corazones y de nuestras ideas. Ha dicho el General Perón: “Las casas de estudio están obligadas, más que a formar talentos, a formar hombres buenos”. Y aspiramos a formar hombres buenos, porque queremos los argentinos ser solidarios y humanos. Consideramos inspirándonos en la Doctrina Nacional, que es un mal argentino aquel que no puede dar algo de lo que tiene, el que no puede dar el abrazo sincero de desear el bien al compañero. Ese no es argentino ni peronista. (Revista de la UON N.º 10, p. 16-17)

Aquí nuevamente aparece la idea de formar “hombres buenos”, pero esta vez unida a las ideas de “argentino” y “peronista”, es decir que, según la lógica de Aloé, ser un “hombre bueno” es sinónimo de ser “un buen argentino” y sobre todo de ser “peronista”. Creemos que el Estado, a través de la UON, buscaba constituir un sujeto pedagógico cuyas características serían regresivas y conservadoras. La acción pedagógica de dicha institución habría estado orientada hacia la constitución de trabajadores dóciles enmarcados dentro de la llamada “Doctrina Nacional Peronista”.

“Puede advertirse la contraposición entre lo que denomina “antiguas universidades populares”, en las que supuestamente se perdía todo el día pretendiendo inculcar en las mentes de los trabajadores “ideas foráneas”, y la nueva Universidad Obrera.”

La construcción de sentido que se buscó articular desde el Estado sería la misma que –tal como sostiene Pronko– a principios de siglo la Iglesia católica buscaba a través de los Círculos Obreros y de la Liga Patriótica. Esta idea de claro sesgo moralizante, de formar un “trabajador bueno”, es anterior al peronismo y está inscrita dentro de la tradición católica. No obstante, el Estado la retomaría y ella constituiría uno de los principios fundamentales de la “Doctrina Nacional Peronista”. Esto quedó claramente expresado en la divulgación del Segundo Plan Quinquenal publicado en la Revista de la UON:

A través de toda la enseñanza, en sus diferentes formas y ciclos, el Plan impone que los maestros y los programas enseñen con sentido nacionalista, para que todos los alumnos, y en particular los descendientes de extranjeros, puedan adquirir una conciencia nacional [...] Terminarán en las escuelas la importación de teorías y prácticas foráneas [...] Hoy las metas de la escuela argentina son [...] 1º entronizar a Dios en las conciencias, exaltando sobre lo material, lo espiritual [...] 2º suprimir la lucha de clases para alcanzar una sola clase de argentinos: los argentinos bien educados. Educación integral del alma y del cuerpo, educación moral, intelectual y física [...] 3º unir en un solo anhelo, en una sola voluntad, a todos los argentinos. Para que ese sentir nacional se ahonde y tenga profundas raíces en todo el suelo de la República, hemos extendido el ámbito del aula a los cuatro confines de la Patria. El joven argentino debe conocer todo su país, no por referencias, sino por sus propias comprobaciones [...]. (Revista de la UON N.º 8, p. 37-38)

En este fragmento del Segundo Plan Quinquenal queda cristalizado de forma más acabada la fuerte influencia de la doctrina de la Iglesia católica. Puede observarse la idea de que la meta de la escuela es –en primer lugar– “entronizar a Dios en las conciencias”. La educación aparece como un medio a través del cual puede llegar a suprimirse la lucha de clases, para alcanzar una sola clase de argentinos: “los argentinos bien educados”. Los fragmentos discursivos seleccionados creemos que tienen la particularidad de expresar no solo la configuración de sentido que se buscó articular desde el Estado tendiente a constituir un sujeto pedagógico definido por las características arriba mencionadas, sino también, un fuerte sesgo político caracterizado por combatir y erradicar del movimiento obrero sus identidades políticas previas al peronismo, especialmente el anarquismo, el socialismo y el comunismo. Así quedaba expresado por Juan José Sol, Director de los cursos de extensión peronista de la CNAOP, en su discurso en el Día de la Lealtad, en 1953:

El director de los cursos, Sr. Juan José Sol hizo uso de la palabra. Demostrando cabal dominio del asunto, el disertante se remontó a los orígenes filosóficos y sociológicos de las ideas que imprimieron rumbo equivocado al naciente movimiento obrero, ya que lo alejaron por dilatados del orden natural en que fue encauzado recién con el advenimiento del justicialismo, creación doctrinal de General Perón. (Revista de la UON N.º 3, p. 36).

Estas ideas son nuevamente reafirmadas por Perón, al sostener que:

El dirigente gremial está animado por un fuego que se sustenta en su deseo activo de hacer algo por la felicidad de los trabajadores. No puede ser, por consiguiente, un teórico, un “Doctor” como aquellos que el socialismo ponía en una tribuna para hacerles decir palabras que ninguna realidad apoyaban. Antes de la Revolución Peronista era característico el dirigente teorizador y falso que pretendía hacer suyos sufrimientos que jamás había experimentado en carne propia [...] El dirigente gremial del peronismo representa un valor auténtico que no tiene un solo punto de contacto con su teórico antecesor producto de la oligarquía que en realidad no imponía directivas a nadie y en vez de ser dirigente era dirigido por los enemigos de los trabajadores. (Revista de la UON N.º 3, p. 45)

Perón caracterizaba como enemigos de la clase trabajadora a los dirigentes socialistas, al punto de describirlos como “teóricos”, “doctores”, “falsos” y como un mero “producto de la oligarquía”. Asimismo, en el discurso del Día de la Lealtad de 1954 identifica de forma explícita a los comunistas como enemigos del gobierno:

En este momento, si miramos el panorama de la República en el orden político, vemos tres clases de adversarios: los políticos, los comunistas y los emboscados [...] mientras los comunistas sigan tratando de infiltrarse y de destruir las organizaciones del pueblo, mientras ellos no recurran a métodos legales de la política, estarán presos. No importa cuántos son. La tranquilidad del pueblo, el

trabajo pacífico de la comunidad y la seguridad de la República bien vale la pena de tener presos a “cuatro perturbadores”. (Revista de la UON N.º 10, p. 20)

“La educación aparece como un medio a través del cual puede llegar a suprimirse la lucha de clases, para alcanzar una sola clase de argentinos: “los argentinos bien educados””

En este sentido, creemos que la UON respondería a la misma finalidad política de las viejas Escuelas de Artes y Oficios fundadas a principios de siglo y de la CNAOP en 1944: el disciplinamiento social de la fuerza de trabajo. En un primer momento fue la Iglesia católica a través de los Círculos Obreros y la Liga Patriótica Argentina quienes llevaron adelante esta política. En un segundo momento, esta función política y pedagógica fue desarrollada desde el Estado a través de las distintas instituciones educativas de educación técnica nucleadas en la CNAOP, tal como quedó expresado en las ideas del fundador de dicha comisión. Asimismo creemos que la fuerte presencia de la doctrina católica dentro de la UON quedaba expresada en las efemérides contenidas en el Calendario y Plan de Trabajo para 1954, donde pueden observarse días festivos tales como “San José”, “Corpus Christi”, “San Pedro y San Pablo”, “Asunción de la Virgen”, “Santa Rosa de Lima” y “San Martín de Tours”, entre otros (Revista de la UON N.º 6, p. 35-36).

En suma, la presencia de la Iglesia dentro de la UON tuvo un punto de quiebre en noviembre de 1954. Según Dussel (1990), el alejamiento de Pezzano de la Vicerrectoría de

la Universidad Obrera habría sido producto del enfrentamiento de la Iglesia católica con el peronismo antes de su caída. No obstante ello, el interés por la UON resurgiría nuevamente luego del golpe de Estado de 1955. Según el diario *La Nación*:

El instituto de Cultura Gremial, perteneciente a la Federación de Círculos Católicos de Obreros dio a publicidad de una declaración en la que expresa “que frente al problema de la enseñanza técnica universitaria que se debate en estos momentos en el país cabe afirmar que el mismo no es independiente sino conexo con el del aprendizaje industrial, la orientación profesional y el trabajo de menores”. A raíz de una iniciativa presentada en 1942 por los Círculos Católicos de Obreros, se creó en 1944 la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional de la cual depende la Universidad Obrera Nacional –agregan– que debía compartir su orientación técnica y aun didáctica. (Diario *La Nación*, 2/10/1956)

Este extracto reafirma lo anteriormente señalado en torno a la CNAOP: este organismo habría sido creado sobre la base de una iniciativa de los Círculos Católicos de Obreros presentada en 1942, y por lo tanto, también la Universidad Obrera Nacional dependiente de dicha comisión. Asimismo, más adelante, el artículo señala que

[...] hoy en día es necesario mantener la austeridad de dicha institución si bien sobre la base de una organización mixta del Estado con representantes de la industria nacional y de las fuerzas del trabajo. “Conviene –continúa la nota– a los superiores intereses de la Nación que se otorgue una autonomía a la actual Universidad Obrera Nacional y que es procedente denominarla en el futuro Universidad Tecnológica Nacional”. Por otra parte “debe asignarse jerarquía a los títulos que otorga la mencionada Universidad, para facilitar el mejor desenvolvimiento personal y su mejor ubicación en los cuadros del trabajo a los universitarios especialistas que egresan. Que todo lo expuesto –afirman– no obsta para que se continúe estimulando

la creación de universidades libres, también en el campo de la enseñanza exclusivamente tecnológica, principio que este instituto proclama con la autoridad que le acuerda el hecho de que fueron las escuelas privadas católicas las precursoras y organizadoras de la enseñanza técnica en la República Argentina". (Diario *La Nación*, 2/10/1956)

De este fragmento del artículo se pueden extraer al menos dos conclusiones: en primer lugar, tal como afirman Dussel y Pineau (1995), reafirma el hecho de que fueron las escuelas católicas privadas las precursoras y organizadoras de la enseñanza técnica argentina. En segundo lugar, el interés de la Iglesia católica del post peronismo estaría centrado básicamente en el apoyo de la lucha de los estudiantes de la UON en torno a la jerarquización del título, la autonomía universitaria y el cambio de nombre, porque esta era una forma de –al mismo tiempo– promover la creación de las denominadas “universidades libres”.

A modo de cierre: hacia la construcción de un nuevo aporte sobre los orígenes de la UON

A lo largo de este trabajo hemos llevado adelante una reconstrucción historiográfica sobre la expansión de la educación técnica en Argentina, tomando como punto de partida la conformación de las primeras Escuelas de Artes y Oficios por parte de la Liga Patriótica y los Círculos Católicos de Obreros a principios del siglo XX, luego de la denominada “Semana Trágica”, y como punto de llegada, la UON. El problema obrero era entendido por la Iglesia como un problema eminentemente moral, y la solución solo sería posible a través de la acción coordinada de la Iglesia, el Estado y las asociaciones de la sociedad civil, sobre todo obreras. Tal como señala Pronko (2003), los círculos

obreros eran organizaciones de carácter asistencial, pero también de carácter formativo. Este era el tono predominante del circulismo en todo el mundo: la combinación entre una mejora de las condiciones materiales de vida y la formación del “trabajador cristiano”, sinónimo del “buen trabajador”.

Esta misma preocupación por el “problema obrero” y su diagnóstico como un problema moral era compartida por el fundador de la CNAOP, Juan José Gómez Araujo (1945). Según este autor, era necesario formar a los obreros en instituciones educativas específicas para mantener a la juventud alejada de “toda sugestión o influencia extraña”, especialmente de aquellos obreros adultos agremiados. Asimismo, este autor manifiesta su preocupación por el origen extranjero de muchos obreros. Las instituciones educativas formadoras de mano de obra eran pensadas como un lugar en el cual formar a la juventud dentro de la moral y el nacionalismo imperantes, en los marcos de la doctrina católica. En suma, creemos que existe una línea de continuidad entre las inquietudes del circulismo y de la Liga Patriótica a principios de siglo, que perseguían principalmente fines moralizantes, y por lo tanto políticos, como el de “argentinar” a los jóvenes de ese momento con el fin de apaciguar el conflicto social. Creemos que a partir de 1944, en el marco de una fuerte ofensiva de las corrientes integristas del catolicismo, esta doctrina toma el carácter de política pública y es el Estado quien lleva adelante esta política de moralización y disciplinamiento de la clase trabajadora a través de la CNAOP.

En la UON aparece nuevamente este *ethos* del “trabajador bueno” propio del circulismo de principios de siglo, pero esta vez reconfigurado bajo la forma de “hombre bueno”. Esta configuración de sentido, llevada adelante desde el Estado en el plano discursivo y materializada en los discursos de los distintos cuadros políticos del peronismo citados a



“En la UON aparece nuevamente este ethos del “trabajador bueno” propio del circulismo de principios de siglo, pero esta vez reconfigurado bajo la forma de “hombre bueno””

lo largo de este trabajo, consistió en un anclaje de significación mediante el cual se asociaba el concepto de “hombre bueno” a distintos significantes: “argentino”, “leal”, “sincero”, “popular”, “patriota”, “solidario”, “humano”, y sobre todo, “peronista”, en contraposición a trabajadores “extremistas” y “con odio y rencores”, entre otras cosas. Creemos que la construcción discursiva de este binomio moralizante respondería a la necesidad política por parte del Estado de “contener” el potencial político de la clase trabajadora y la potencial lucha de clases mediante la docilización y el disciplinamiento de la fuerza de trabajo. La acción pedagógica de la UON habría estado orientada a incidir sobre sus educandos con la finalidad de formar trabajadores dóciles enmarcados dentro de la llamada “Doctrina Nacional Peronista”. La construcción de sentido que se buscó articular desde el Estado sería la misma que la Iglesia católica buscó a través de los Círculos Obreros y la Liga Patriótica. En este sentido, la UON aparecería como la máxima expresión del proyecto educativo de la Iglesia católica de principios de siglo, cuya finalidad política y pedagógica era la misma que la del peronismo: formar al “buen trabajador”, sinónimo del “buen cristiano”; en aquella ocasión, la acción pedagógica moralizante sobre la clase obrera era una función que asumió la Iglesia a tra-

vés de las Escuelas de Artes y Oficios; en esta ocasión, fue el Estado, a través de la CNAOP y la UON. Asimismo, dicha acción pedagógica habría estado orientada en el mismo sentido que procuró imprimirle la Iglesia a principios de siglo: buscando deliberadamente distanciar a la clase obrera de la “sedición socialista”, tal como lo revelan los discursos de los distintos funcionarios tanto del gobierno nacional como de la UON. Tanto la Iglesia como el peronismo compartían los mismos enemigos: el socialismo y el comunismo.

Pronko (2003) analiza cuál fue y cómo se desarrolló la relación entre el empresariado argentino, el Estado y la Iglesia católica a principios del siglo XX en torno al desarrollo de la educación técnica, pero no advirtió cuál fue el vínculo entre este desarrollo y la constitución de la CNAOP; solo analizó la relación entre esta comisión y la UIA, considerada por la autora como la máxima entidad que nucleaba al empresariado argentino.

Dussel y Pineau (1995), en cambio, advirtieron la relación existente entre las demandas de la Iglesia católica y la constitución de la CNAOP, pero no realizaron ningún desarrollo al respecto. En este sentido, el presente trabajo buscó ampliar, a través del relevamiento de los distintos documentos y discursos oficiales de sus funcionarios, en qué consistió esta relación y cuál fue su peso relativo, tanto en la constitución de la CNAOP como durante la conformación y el desarrollo de los primeros años de la Universidad Obrera Nacional.



Referencias

- Alvarez de Tomassone, D.** (2007). *Universidad Obrera Nacional-Universidad Tecnológica Nacional. La génesis de una universidad (1948-1962)*. Editorial Universitaria de la U.T.N. Argentina.
- Balduzzi, J.** (1987). Peronismo, saber y poder. En *Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina*. Buenos Aires: Editorial Contrapunto.
- Bianchi, S.** (2001). *Catolicismo y Peronismo. Religión y Política en la Argentina (1943-1955)*. Tandil: Instituto de Estudios Históricos-Sociales.
- Buchrucker, C.** (1987). *Nacionalismo y Peronismo la Argentina en la crisis ideológica mundial (1927-1955)*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Caimari, L.** (2010). *Perón y la Iglesia Católica. Religión, Estado y sociedad en la Argentina (1943-1955)*. Buenos Aires: Editorial Emecé.
- Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional. Revista de la Universidad Obrera Nacional.** Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, Argentina. N.º 1 a 13, años 1953-1955.
- Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (1953).** Universidad Obrera Nacional. Reglamento de Organización y Funcionamiento. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, Argentina.
- Dussel, I.** (1990) *El movimiento estudiantil en el surgimiento de la Universidad Tecnológica Nacional: Los casos de la UBA y la UTN (1945-1966)*. Informe final de investigación. Buenos Aires: FLACSO.
- Decreto N.º 14.538** de junio 3 de 1944. (A. de M.) (Bol. Of., 13/7/944).
- Diario La Nación.** Una de las ramas de la enseñanza técnica. 2/10/1956.
- Dussel I. y Pineau P.** (1995). De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo. En A. Puiggrós (ed.) *Historia de la educación en Argentina. Tomo VI: Discursos pedagógicos e imaginario social durante el primer peronismo (1945-1955)*. Buenos Aires: Galerna.
- Facio, M.** (2014). *La Cenicienta de las Universidades. De la Universidad Obrera Nacional a la Universidad Tecnológica Nacional. El caso de la Facultad Regional Avellaneda (1943-1963)* (Tesis de Maestría en Ciencias Sociales del Trabajo). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Gaggero, H.** (2009). *Mejor que decir es hacer, mejor que prometer es realizar. Estado, gobierno y políticas sociales durante el peronismo (1943-1955). Proyectos y realidades*. Buenos Aires: Biblos-Fundación Simón Rodríguez.
- Gómez Araujo, J.** (1945). Conferencia en el Instituto Popular de Conferencias, 27 de julio de 1937. En J. J. Gómez Araujo (ed.) *Aprendizaje y Educación. Problemas de la formación de la juventud moderna*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Jalil, V.** (2009). *La Universidad Obrera Nacional. Una experiencia de Educación Popular. XII Jornadas Interescuelas/ Departamentos de Historia. Departamento de Historia, Facultad*



de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche.

Kleiner, B. (1964). *Veinte años de movimiento estudiantil reformista. 1943-1963*. Buenos Aires: Platina.

Koc Muñoz, A. (2014) *"Mas que hombres sabios necesitamos hombres buenos". La expansión de la educación técnica durante el Primer Peronismo (1944-1955). La Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional y la Universidad Obrera Nacional* (Tesis de grado). FaHCE, UNLP, La Plata.

Malatesta, A. (2010). *La creación de la universidad obrera nacional y la hora de la industria. La conexión universitaria entre el aula y el trabajo*. Buenos Aires: UCES.

Mollis, M. (1991). La historia de la Universidad Tecnológica Nacional: una Universidad para hombres y mujeres que trabajan. *Realidad Económica*, 99, 2º bimestre.

Nápoli, P. (2003). *Política Educativa y Organización Académica en el período fundacional de la Universidad Tecnológica Nacional (1948-1962)* (Tesis Doctoral en Ciencias de la Educación). Universidad Católica de La Plata.

Novelli, N. (1986). *Movimientos estudiantiles en la Universidad Tecnológica Nacional (1953-1958)*. Rosario: Pontificia Universidad Católica Argentina. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Instituto de Historia.

Pineau, P. (1991). *Sindicatos, Estado y Educación Técnica (1936-1968)*. Buenos Aires: CEAL.

Pineau, P. (1997). De zoológicos y carnavales: las interpretaciones sobre la Universidad Obrera Nacional. En H. R. Cucuzza (ed.) *Estudios de Historia de la Educación durante el Primer Peronismo, 1943-1955*. Buenos Aires: Editorial Los libros del Riel.

Plotkin, M. (2007). *Mañana es San Perón. Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista (1946-1955)*. Buenos Aires: EDUNTREF.

Pronko, M. (2003). *Las Universidades del trabajo en Argentina y Brasil. Una historia de las propuestas de su creación. Entre el mito y el olvido*. Montevideo: CINTEFOR.

Puiggrós, A. y Bernetti J. (1993). *Peronismo: cultura política y educación (1945-1955)*. Buenos Aires: Galerna.

Sánchez Román, J. A. (2007). *De las "Escuelas de Artes y Oficios" a la Universidad Obrera Nacional: Estado, elites y educación técnica en Argentina, 1912-1955*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Somoza Rodríguez, J. (1997). Interpretaciones sobre el proyecto educativo del Primer Peronismo. De "agencia de adoctrinamiento" a "instancia procesadora de demandas". *Anuario de Historia de la Educación*, N.º 1. San Juan: Sociedad Argentina de Historia de la Educación/Universidad Nacional de San Juan.

Tedesco, J. C. (1980). *La educación argentina (1930-1955)*. Buenos Aires: CEAL.

Torre, J. C. (1990). *La vieja guardia sindical y Perón. Sobre los orígenes del peronismo*. Buenos Aires: Sudamericana.

Wiñar, D. (1970). *Poder político y Educación.*

El peronismo y la CNAOP. Buenos Aires: Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación.

Zanatta, L. (1996). *Del Estado liberal a la Nación católica. Iglesia y Ejército en los orígenes del peronismo (1930-1943).*

Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Zanatta, L. (2013). *Perón y el mito de la nación católica. Iglesia y Ejército en los orígenes del peronismo (1943-1946).*

Buenos Aires: EDUNTREF.

Experiencias en supervisión de Nivel Superior en tiempos complejos



Parque Sarmiento, Río Cuarto. Fotografía digital intervenida, extraída del artículo.

Liliana Abrate • Ariel Zecchini
Ernesto Olmedo



Liliana Abrate

Profesora de Educación Pre-escolar (Escuela Normal Superior A. Carbó), Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC) y Magíster en Ciencias Sociales (Universidad Nacional de Córdoba). Docente e investigadora. Desde el año 1986, integra la cátedra de Pedagogía de la Escuela de Ciencias de la Educación, y actualmente se desempeña como Profesora Titular en dicha cátedra. Algunos cargos de Gestión: Vicerrectora (Escuela Nueva Juan Mantovani), Vicedirectora y Directora (Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades). Ha dictado cursos de formación docente continua sobre gestión institucional en el marco de proyectos de extensión universitaria, en postulación docente del Ministerio de Educación y en el Instituto de Capacitación de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC). Ha dictado cursos a nivel de posgrado, en diplomaturas y maestrías. Actualmente, se desempeña en el cargo de Directora General de Educación Superior del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.



Ariel Zecchini

Se desempeñó como docente, Vicedirector y Director de la Escuela Superior de Comercio y Bachillerato Anexo de Leones (Córdoba, Argentina). Subdirector de Nivel Superior en el período 2006 y 2007. Integró el equipo técnico de la Dirección de Educación Media, Especial y Superior en la Orientación Economía y Gestión del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Fue miembro del Equipo Interministerial de Cooperativismo, Mutualismo y Microemprendimientos Escolares. Asesor y Capacitador de Cooperativas y Mutuales Escolares. Actualmente se desempeña como Supervisor de Educación Superior en el marco de la Dirección General de Educación Superior de la Provincia de Córdoba.



Ernesto Olmedo

Profesor para la Enseñanza Primaria (Escuela Normal Superior "Justo José de Urquiza"), Profesor y Licenciado en Historia (Departamento de Historia, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto) y Magíster en Desarrollo y Gestión Territorial por la misma universidad. Se ha desempeñado como docente en diversas instituciones educativas de Nivel Secundario y de Nivel Superior. Entre los cargos en la gestión institucional se mencionan los de Regente, Vicedirector y Director de Enseñanza Superior en la Escuela Normal Superior "Justo José de Urquiza" de Río Cuarto. Ha realizado investigaciones y ha publicado artículos sobre temáticas ligadas a Educación, Historia, Arqueología y Antropología. Actualmente, se desempeña en el cargo de Inspector de Educación Superior del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Experiencias en supervisión de Nivel Superior en tiempos complejos

Higher level supervision experiences
in complex times

Liliana Abrate*
Ariel Zecchini
Ernesto Olmedo

Fecha de recepción: 9 de setiembre de 2020
Fecha de aceptación: 20 de noviembre de 2020

RESUMEN

En este artículo nos proponemos socializar experiencias de la tarea de supervisión en el trabajo cotidiano con las instituciones de formación docente de gestión estatal de la provincia de Córdoba, a partir de la modificación de las coordenadas habituales. Del mismo modo, proponemos una reflexión sobre las prácticas y estrategias de desempeño de la supervisión en el acompañamiento institucional en un momento socio-pedagógico de excepcionalidad. Las coordenadas que pautan las prácticas en la gestión se vieron sensiblemente alteradas por la situación que trajo aparejada el Aislamiento Social Preventivo Obligatorio, a partir del COVID-19. Recuperar aspectos inherentes a la construcción histórica del rol de supervisor en clave de las nuevas demandas y desafíos aporta a la incorporación de nuevas funciones como la de “acompañar”, nutriendo de este modo una agenda que imbrica aspectos de la política pública, del contexto y de las necesidades que emergen como consecuencia del trabajo en un escenario desconocido pero de ineludible atención.

palabras clave

supervisión • gestión interinstitucional • agenda • complejidad

* Contactos: liliana.abrate@cba.gov.ar, ariel.zecchini@yahoo.com.ar, erolmedo@yahoo.es

ABSTRACT

The daily tasks of school supervision are usually crossed by the game between recurrences and innovations. The former would be typical of the practices that we could consider routine, circumscribed to the regular work patterns around a diachronic temporality, based on the usual events of the school yearbook -in a chronological but also cyclical order-, which make possible the instrumentation of educational policies. The latter, in the opposite sense, envision disruptions around events in school spaces, based on instituting circumstances, generally accompanied by conflict situations and a time also dislocated. These coordinates that guide the practices in the management of supervision, were significantly altered by the situation that brought about the Compulsory Preventive Social Isolation, from the COVID-19. In this article we propose to socialize interesting experiences of the work in Supervision, in the daily work with the educational training institutions of state management of the province of Córdoba, from the modification of the usual coordinates. In a complementary way, we try to reflect on the practices and performance strategies of supervision in institutional accompaniment in a socio-pedagogical moment of exceptionality. We understand that the exchange around the actions of supervision in complex times enriches the ways of looking and the ways of intervening in the orientations of institutional pedagogical processes.

keywords

supervision · interinstitutional management · diary · complexity

Introducción

Las tareas cotidianas de supervisión escolar suelen estar atravesadas por el juego entre recurrencias e innovaciones. Las primeras son propias de las prácticas que podríamos considerar rutinarias, circunscriptas a las pautas regulares de trabajo en torno de una temporalidad diacrónica, a partir de los sucesos habituales del anuario escolar –en un orden cronológico pero también cíclico– que hacen posible la instrumentación de las políticas educativas. Las segundas, en sentido contrario, vislumbran interrupciones en torno de acontecimientos de los espacios escolares, a partir de circunstancias instituyentes, generalmente acompañadas por situaciones de conflicto y un tiempo también dislocado. Estas coordena-

das que pautan las prácticas en la gestión de la supervisión se vieron sensiblemente alteradas por la situación que trajo aparejado el Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO), a partir del COVID-19. En este artículo nos proponemos socializar experiencias que consideramos interesantes de la labor de supervisión, en el trabajo cotidiano con las instituciones de formación docente de gestión estatal de la provincia de Córdoba, a partir de la modificación de las coordenadas habituales. Proponemos en primer orden compartir nuestra mirada sobre estos tiempos complejos y su impacto en los escenarios institucionales. Luego compartiremos matices de vínculo con las instituciones y sus equipos en torno de aquello que ha



sido modificado, dislocado, y los aportes de las nuevas o resignificadas modalidades de trabajo. También nos detenemos sucintamente ante la pregunta inquietante sobre los aprendizajes en contextos de pandemia para luego explayarnos sobre el rol del supervisor en clave histórica y en coordenada actual, a partir de la experiencia que venimos sosteniendo “en” y “con” las instituciones educativas. Finalmente, socializamos algunas notas que a nuestro humilde entender deben conformar la agenda actual en las tareas de supervisión.

De manera complementaria, procuramos reflexionar sobre las prácticas y estrategias de desempeño de la supervisión en el acompañamiento institucional en un momento socio-pedagógico de excepcionalidad. Entendemos que el intercambio en torno de las actuaciones de la supervisión en tiempos complejos enriquece las maneras de mirar y las formas de intervenir en las orientaciones de procesos pedagógicos institucionales.

A manera de agradecimiento y reconocimiento, dedicamos estas líneas a los Equipos Institucionales y al Equipo Técnico de la Dirección General de Educación Superior.

Tiempos complejos

Los efectos suscitados a partir del COVID-19 son variados, de múltiples lecturas y dimensiones sociales. Asimismo, al compás de los impactos notables en la vida de los sujetos, va propiciándose un saber y un debate constante acerca de los modos de intervenir, sus efectos y consecuencias.

Hablamos del desarrollo de un debate más que interesante que, en sus diferentes manifestaciones filosóficas, políticas, económicas, sociales y culturales, presenta un abanico de posicionamientos.

Encontramos miradas que vaticinan un proceso de refuerzo de relaciones capitalistas

“Los efectos suscitados a partir del COVID-19 son variados, de múltiples lecturas y dimensiones sociales. Asimismo, al compás de los impactos notables en la vida de los sujetos, va propiciándose un saber y un debate constante acerca de los modos de intervenir, sus efectos y consecuencias.”

de mayor desigualdad, y otras que auguran una nueva etapa poscapitalista. En términos políticos, se vislumbra un debate no menor entre quienes avizoran el cercenamiento de las libertades y ciudades sitiadas, y quienes simplemente encuentran como necesario el resguardo o aislamiento preventivo, sin que esto implique un avance en torno del control y la vigilancia.¹

Uno de los nudos de estos intercambios de preguntas, de respuestas, de textos que

¹ La profundización sobre el debate de las consecuencias de la pandemia puede encontrarse en los primeros libros publicados sobre el tema y, dada su ocurrencia tan reciente, en varios artículos periodísticos. En distintas direcciones y desde diferentes disciplinas, se escribe sobre el COVID-19 con una profusión notable, atento a la globalidad del fenómeno. Asimismo, viejas discusiones se reactualizan incorporando la pandemia que, vista en clave histórica, no sería la única sino la última mundialmente ocurrida. Entre los debates existentes, recomendamos la lectura de un artículo del Dr. en Cs. Sociales Pablo Rodríguez: “Los intelectuales y los lugares comunes ante el coronavirus”, publicado en *Página 12* el 8 de abril de 2020 (Año 33, N.º 11.500, p. 10). Asimismo, para contextualizar situaciones, políticas del Estado y su incidencia en el sistema educativo, recomendamos un artículo de Pablo Pineau y María Luz Ayuso de reciente edición en el libro *Pensar la educación en tiempos de pandemia* (2020).



Parque Sarmiento, Río Cuarto. Una imagen elocuente que habla por sí misma sobre los efectos del ASPO.

pretenden nutrir cierto devenir, gira en torno de cómo se administran por parte de los Estados las políticas vinculadas con la pandemia, ya sea como construcción de una ficción, mediante la “sobreactuación” de una realidad inexistente respecto de la enfermedad, o –de modo opuesto– visibilizando una mediación y regulación necesaria en resguardo de la salud pública. Entre los detractores de uno y otro posicionamiento, suele expresarse aquello de políticas públicas a contrapelo, a destajo, de manera improvisada, de modo descontrolado y arriesgado.

El accionar de los Estados no será el tema de este ensayo; simplemente enunciamos un comentario interesante al respecto, anclado en el modo en que se organizan las instituciones de gobierno. Se trataría del abordaje de la

dimensión política que a primera vista estaría alejada de la enfermedad; sin embargo, se encuentra muy presente e incide en el recorrido del COVID-19.²

Resulta fundamental apelar y recuperar lo conocido sobre experiencias educativas pasadas –y/o acumuladas– con vistas a situar el impacto de esta pandemia en las instituciones educativas, incorporando en clave sociohistórica otras circunstancias en que debieron brindarse respuestas sanitarias en torno del sistema escolar. Este recurso posibilita, asimismo, problematizar los discursos que dieron sustento a los diferentes climas de época y pro-

² Un análisis referido a las políticas asumidas por los Estados y sus efectos a nivel mundial es abordado por José Natanson en la nota editorial *La redistribución del virus*, en la edición 254 de agosto de 2020 del periódico *Le Monde Diplomatique*, edición Cono Sur, páginas 2 y 3.



gramas educativos. Diversos autores abordan el estudio de diferentes brotes, pestes, epidemias y pandemias en la historia de la escuela argentina. El texto enlaza datos del pasado y promueve en su análisis la idea de continuidad vinculada a experiencias ocurridas en escenarios escolares. Haciendo foco en el trabajo escolar desplegado a raíz de la pandemia de COVID-19, podría concretarse un valioso aporte para las agendas institucionales y para la tarea de supervisores y equipos institucionales, cuyo eje esté en las memorias institucionales a partir de la recuperación de lo que ya ha sido documentado y la elaboración de nuevos registros del acontecer diario escolar.

“Resulta fundamental apelar y recuperar lo conocido sobre experiencias educativas pasadas –y/o acumuladas– con vistas a situar el impacto de esta pandemia en las instituciones educativas, incorporando en clave sociohistórica otras circunstancias en que debieron brindarse respuestas sanitarias en torno del sistema escolar.”

Instituciones educativas algo perplejas

Nos abocaremos aquí al reconocimiento de las coordenadas propias de las dinámicas de las instituciones que fueron notablen-

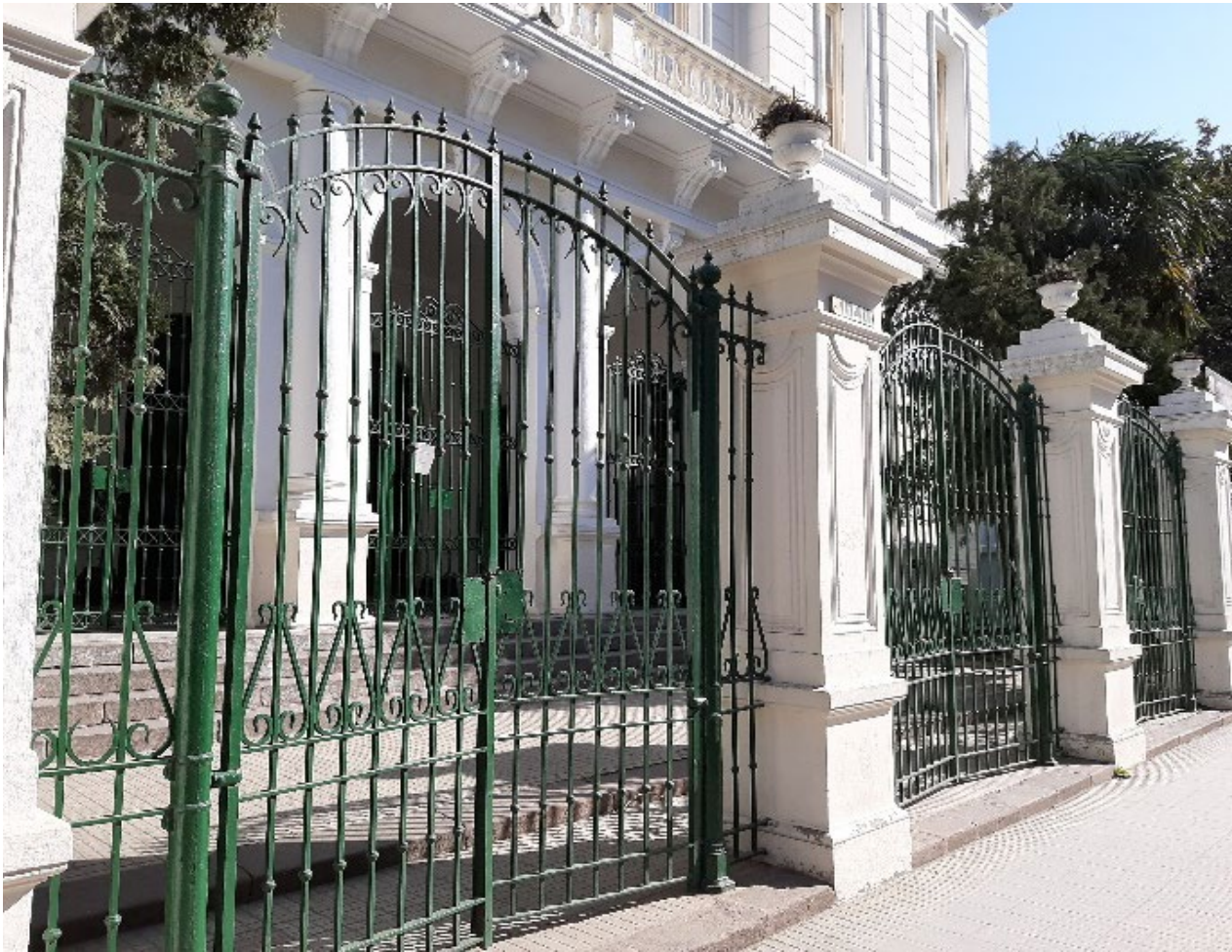
te atravesadas por el ASPO que, entre otras medidas, determinó el cierre provisorio de los edificios escolares. En poco menos de una semana, las instituciones educativas se aprestaron a dar continuidad al proceso pedagógico del ciclo lectivo 2020 desde el lugar remoto de los hogares. Para el Nivel Superior, la experiencia revistió la particularidad propia del cronograma del año escolar, dado que el día de inicio de clases coincidió con el primer día de no concurrencia a los edificios escolares.

A partir de ello, escuelas e institutos dieron inicio a un proceso de interacción mediado por las tecnologías, de modo remoto. Una variedad y riqueza de experiencias incluyeron actividades planificadas que implicaban la resolución de consignas, producciones audiovisuales asincrónicas, reuniones y clases virtuales en vivo.

En virtud de la incertidumbre en cuanto a la duración del aislamiento, decretado inicialmente por quince días, y con una fuerte expectativa de un pronto retorno, el acento fue puesto en tareas escolares de repaso o de continuidad, sin prever la programación de secuencias didácticas.

Las instituciones, sus equipos de gestión y los equipos docentes dieron rápidas respuestas que implicaron la apelación a plataformas tecnológicas disponibles institucionalmente, tales como Plataforma INFoD para aulas virtuales, la utilización de plataformas y redes de uso privado que rápidamente se pusieron a disposición para dar continuidad al ciclo –o dar inicio, según se trate de los niveles obligatorios o el Nivel Superior– a partir del uso de cuentas de correo electrónico, plataformas y recursos como *Classroom*, *Google Drive*, *Zoom*, *Google Meet*, *Facebook* y *WhatsApp*.

Mientras se extendían los plazos del ASPO, las instituciones fueron detectando los impactos no deseados de la situación, especialmente asociados a las condiciones y los



Escuela Normal Superior Justo José de Urquiza de Río Cuarto. El cierre de los edificios escolares no implicó la paralización de las escuelas.

Anudando en torno de las prácticas escolares: devenir, improvisación y capitalización de experiencias

recursos de cada estudiante y docente como variable altamente preponderante para participar de las propuestas pedagógicas. Entre los datos que arrojaron los relevamientos llevados a cabo se detectaron: la falta de Internet o su disponibilidad limitada (ya sea por acceso al servicio o su funcionamiento limitado), la escasez de recursos tecnológicos, la imposibilidad de brindar o responder a las consignas, las angustias ocasionadas por la situación pandémica, entre otros.

El tránsito por estos tiempos de pandemia dejó muchos aprendizajes y permitió reflexionar acerca de las prácticas escolares y las tareas que se venían desarrollando de manera rutinaria con el devenir de cada año y del tiempo instituido para el desarrollo de las actividades académicas.

La tensión entre lo instituido y el cúmulo de novedades que emergieron desde el mes de marzo fue muy significativa. La responsabilidad por la gestión de los Institutos de Educa-



ción Superior y su funcionamiento de manera remota reactualizaron de manera constante aquello de habilitar, auspiciar, potenciar, “hacer que las cosas sucedan” (Blejmar, 2005), aspectos centrales en el devenir de los equipos de gestión, y por ende, en el diario accionar de la supervisión.

“La tensión entre lo instituido y el cúmulo de novedades que emergieron desde el mes de marzo fue muy significativa. La responsabilidad por la gestión de los Institutos de Educación Superior y su funcionamiento de manera remota reactualizaron de manera constante aquello de habilitar, auspiciar, potenciar, “hacer que las cosas sucedan” (Blejmar, 2005), aspectos centrales en el devenir de los equipos de gestión, y por ende, en el diario accionar de la supervisión.”

El énfasis se puso rápidamente en los procesos pedagógicos llevados a cabo por las instituciones desde el inicio del período de ASPO. A partir de allí, comenzaron a evidenciarse las fortalezas en los procesos conducidos por Directivos y desarrollados por los docentes y demás actores institucionales; no obstante, surgieron también limitaciones o inconvenientes ante los nuevos desafíos y demandas.

El desarrollo de los acontecimientos mundiales y de la ruptura imprevista (y por qué no, necesaria) de la gramática institucional –conservada por muchos años como estructura sostenedora de prácticas y rutinas– permeó cada rincón, cada espacio, cada labor, alcanzando, por cierto, los desempeños de la supervisión, también interpelada en torno de aquello que se espera y aquello que resulta posible. Esto implicó estar a la par de las instituciones, orientar y muchas veces pensar conjuntamente con los equipos directivos estrategias ideadas y diseñadas con el objetivo de propender al mejor acompañamiento posible a cada uno y cada una de los y las estudiantes.

En este proceso, la mirada apoyada “en” y “con” las instituciones acerca de la puesta en marcha de los nuevos lineamientos de la política educativa fue planificada en función de los estudiantes, su formación y sostenimiento en el sistema y desde el lugar de la formación de formadores.

“En este proceso, la mirada apoyada “en” y “con” las instituciones acerca de la puesta en marcha de los nuevos lineamientos de la política educativa fue planificada en función de los estudiantes, su formación y sostenimiento en el sistema y desde el lugar de la formación de formadores.”

Entre los desafíos más significativos que surgieron a inicios de año y que hoy mantienen vigencia, podemos destacar el de profundizar, ajustar y sostener la comunicación –telefónica

ca o virtual– para trabajar de modo remoto y acompañar el proceso de reorganización y nueva puesta marcha de cada uno de los Institutos Superiores. Esto implicó contar para el rol del supervisor con nuevos elementos a tener en cuenta para mirar las instituciones y asumir otros modos de hacer, de vincularse, de dialogar y de concretizar –en el marco de lo posible– las acciones previstas. Por otra parte, el contexto realzó y distinguió, a nuestro criterio, definitivamente, la presencia de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), no solamente en los aspectos relacionados con el trabajo de perfil administrativo, sino que estas tensionaron y pusieron en revisión muchas estrategias didácticas que se utilizaban en las instituciones formadoras. Al respecto, valen las consideraciones que formula Victoria Farina (2020) referidas a la proliferación de comunicaciones instantáneas, su velocidad e inmediatez y la digitalización, así como la referencia –a partir de Francisco Sánchez Martínez– a una ruptura con exclusividad del sistema de conocimiento escolar y académico, para dar lugar a renovadas maneras de desarrollar contenidos y producir evidencias de aprendizajes.

La difusión de documentos oficiales, normas surgidas en este contexto de COVID-19, lineamientos de política educativa y el acompañamiento a los equipos directivos para su apropiación, interpretación y puesta en valor de esos documentos fue una constante para la supervisión.

Una de las tareas más significativas, sobre la que nos explayaremos en el apartado siguiente, ha sido la de asesorar y acompañar a directivos para abordar el tratamiento de la trayectoria formativa de estudiantes. Por tratarse de adultos –en muchos casos, la situación obligó a permanecer en el hogar con sus hijos–, los futuros docentes han debido priorizar situaciones de convivencia, rol de madre o padre, y relegar sus tiempos para el estudio y la presentación de evidencias de aprendizaje.

En este aspecto, el uso de dispositivos tecnológicos, que en este contexto se asumió como indispensable, abrió una variedad muy significativa de posibilidades, ya sea de comunicación, estudio, acceso a materiales, reformulación de propuestas pedagógicas, construcción de evidencias de aprendizajes, instancias de acreditación, momentos de resolución de situaciones problemáticas, entre otras actividades que, antes de la irrupción del COVID-19, eran casi impensables en el seno de la estructura del sistema educativo.

Los encuentros frecuentes con directivos de las Instituciones de Educación Superior también conforman el conjunto de acciones que se han potenciado en época de pandemia. El desarrollo de diálogos colectivos, miradas y opiniones constructivas y encuentros frecuentes convocados por novedades emergentes del sistema lograron que con el tiempo se diera lugar a prácticas renovadas de socialización y de acuerdos, cercanía y distancia entre lo instituido, lo instituyente y lo emergente, con el único objetivo de diseñar estrategias comunes para ofrecer alternativas válidas a los estudiantes; esto no significa que no existieron complicaciones, momentos de desazón, desorientación y hastío por intentar trabajar en un contexto epidemiológico adverso y sin los resultados pretendidos.

¿Resultan posibles los aprendizajes en experiencias de formación docente a partir del trabajo virtual y remoto? La pregunta ha sido –y sigue siendo– clave, dado su potencial en torno de un debate sostenido que movilice y estructure las agendas de la supervisión y de los equipos técnicos e institucionales. Esta cuestión demandó la concreción de encuentros con los equipos de gestión, con los docentes a cargo de las prácticas o de las unidades curriculares que conforman ateneos, talleres integradores. Asimismo, en las reuniones se incluyeron las y los Coordinadores de Enseñanza Superior y de Curso de Educación Secundaria, otros



“El desarrollo de diálogos colectivos, miradas y opiniones constructivas y encuentros frecuentes convocados por novedades emergentes del sistema lograron que con el tiempo se diera lugar a prácticas renovadas de socialización y de acuerdos, cercanía y distancia entre lo instituido, lo instituyente y lo emergente, con el único objetivo de diseñar estrategias comunes para ofrecer alternativas válidas a los estudiantes.”

“Esto no significa que no existieron complicaciones, momentos de desazón, desorientación y hastío por intentar trabajar en un contexto epidemiológico adverso y sin los resultados pretendidos.”

actores relevantes en el acompañamiento de las trayectorias escolares.

La palabra circuló por diferentes pantallas y redes poniendo en tensión las imposibilidades, los imponderables, las

estrategias de acción, los efectos de las intervenciones. Luego se incorporaron a este rico diálogo supervisores, directivos, docentes orientadores y estudiantes de la formación, quienes participaron del desarrollo de las prácticas docentes en y con escuelas asociadas. Por cierto, vale que aclaremos: la pregunta incómoda, profunda, continuó su recorrido.

En tal sentido, resulta necesario también señalar y enfatizar la disposición de los equipos institucionales para emprender el recorrido en la virtualidad, permitiendo instalar el tema en las agendas del corto plazo, en un marco de gran incertidumbre.

“Resulta necesario también señalar y enfatizar la disposición de los equipos institucionales para emprender el recorrido en la virtualidad, permitiendo instalar el tema en las agendas del corto plazo, en un marco de gran incertidumbre.”

Entendemos que hay también cuestiones que tienen vinculación específica con el ASPO y pusieron a la luz y en análisis ciertos imaginarios en torno de las prácticas formativas. En la formación docente de Nivel Superior, especialmente, se visibiliza un nudo crítico respecto de las prácticas de enseñanza, paradigmas y tradiciones que tensionan la incorporación de propuestas alternativas. Junto a estas propuestas alternativas, novedades y –suponemos– instituyentes, también aflora la problematización de las condiciones de posibilidad de estas experiencias y de su legitimación en el ámbito de la forma-

ción inicial, como experiencias pedagógicas válidas.

En un artículo de reciente edición en esta Revista, refiriéndose al trabajo en entornos virtuales y las prácticas docentes, Inés Dussel considera clave construir buenas preguntas, buenos criterios de observación sobre situaciones que estamos viviendo (Dussel, 2020). La autora concede a la formación docente un lugar relevante para repensar las “pedagogías de emergencia”: “El primer gran aporte de la formación docente pasa, a mi entender, por contribuir a repensar las formas de trabajo en el aula” (p. 18).

Coordenadas en la gestión de supervisión y nuevas búsquedas

El desempeño en las supervisiones reviste una impronta importante marcada por las tareas burocráticas; sin menoscabo de ello, resulta relevante señalar y sostener la preocupación pedagógica, de modo tal que los acontecimientos pedagógicos ocurran en las instituciones y sucedan de modo tal que garanticen procesos en torno de la inclusión y la justicia educativa (Torres, 2005).

En perspectiva histórica, desde los primeros tiempos, la mirada sobre los maestros y las propuestas pedagógicas ancladas en las realidades locales han sido parte fundamental de la tarea de supervisión.³ La tarea de la supervisión debería ser inscripta en terreno eminentemente pedagógico, inclusive con diferencias de estilos y de criterios, más allá del imaginario del supervisor como controlador y ejecutor de las directivas de la política educativa de manera vertical y homogénea.

Ligado a este rol, y en momentos en que se implementó la Ley 1420 –en el período

³ Inés Dussel ha explorado en los documentos escolares de época esta cuestión (1995).

“El desempeño en las supervisiones reviste una impronta importante marcada por las tareas burocráticas; sin menoscabo de ello, resulta relevante señalar y sostener la preocupación pedagógica, de modo tal que los acontecimientos pedagógicos ocurran en las instituciones y sucedan de modo tal que garanticen procesos en torno de la inclusión y la justicia educativa.”

transcurrido entre 1884 y 1902–, la función de supervisión se asociaba a la de fiscalizar aspectos generales de infraestructura y recursos, contabilizar, “mirar”, visitar las instituciones educativas, investigar sobre problemas y disfunciones educativas:

Evaluación unida a la sanción y fiscalización, reglamentarismo, biologización, y medicalización, del discurso pedagógico –al menos para la mayoría– una relación jerárquica y burocrática entre inspectores y docentes. (Dussel, 1995, p. 68)

Si atendemos a una mirada actualizada de las coordenadas respecto de la tarea de supervisión, podríamos apelar a la idea de “colaborar”; para ser más precisos, colaborar con la administración y asesorar a las instituciones, investigar, planificar, evaluar y orientar la formación de maestros, tareas inscriptas en una función que es compleja, también ética e imprescindible (Reyzábal, 2015).



Al recuperar no solo la historicidad sino la funcionalidad del rol de los supervisores, que también cuenta con una connotación semántica desde los primeros desempeños en Europa en calidad de “veedores”, encontramos dos usos del término a veces utilizados como equivalentes, a saber, los de “supervisión” e “inspección” educativa, de acuerdo al uso que implementan los diferentes países (Reyzábal, 2015). Al respecto, cabe aclarar que se trata de adscripciones a un rol que data de mucho tiempo y cuyas principales acciones se sostienen en torno de una mirada muy normativa, específica, focalizada y controladora de la actividad pedagógica escolar. En este sentido, nos encontraríamos primero con los denominados “inspectores”, y luego con “supervisores” –en las primeras décadas del siglo XX–, procurando quitarle una connotación más rígida, aunque primó aquella corriente mayoritaria de fiscalización coercitiva sustentada en la vigilancia y la desconfianza (Dussel, 1995).

Si acudimos a la normativa vigente en la provincia de Córdoba,⁴ encontraremos que se prescribe, en la tarea de los inspectores, “inspeccionar” periódicamente, “vigilar” el cumplimiento de la legislación y las prescripciones curriculares, la acción escolar y los planes y programas, “examinar” la documentación, el orden y la disciplina en las instituciones, “atender” sugerencias y reclamaciones, corregir errores y defectos introducidos en la práctica de enseñanza, “informar”.

Cabe señalar que este plexo normativo fue elaborado hace más de cincuenta años y que las prescripciones entran en diálogo con una contextualización que atiende, indefectiblemente, a cada situación “en” y “con” las instituciones educativas. En tal sentido, la normativa habilita el despliegue de estas funciones en plena interacción con opciones que brindan los marcos teóricos y analíticos de intervención en la supervisión.

⁴ Decreto Ley de la Provincia de Córdoba N.º 846-E-63, artículo 21.

Aquí mencionamos como tiempos actuales también las transformaciones que va sufriendo el mundo, las sociedades, las instituciones sociales, los centros educativos. En relación con ello, suscribimos la idea de desempeños profesionales desde la supervisión incorporada no ya en un enfoque normativo; entendemos que encontraríamos mayores posibilidades en la gestión si situamos la experiencia de la supervisión en una cabal comprensión de la complejidad, el reconocimiento de la incertidumbre y el cambio acelerado, la convicción en torno a procesos colectivos, contando para sí con explicaciones situacionales y múltiples, inscriptas en una realidad “turbulenta” y “conflictiva”, tal como lo suscribe el enfoque estratégico-situacional (Sánchez Martínez, 2009).

“Suscribimos la idea de desempeños profesionales desde la supervisión incorporada no ya en un enfoque normativo; entendemos que encontraríamos mayores posibilidades en la gestión si situamos la experiencia de la supervisión en una cabal comprensión de la complejidad, el reconocimiento de la incertidumbre, el cambio acelerado y la convicción en torno a procesos colectivos.”

Lo manifestado anteriormente refleja con fidelidad las características que asumió la emergencia sanitaria y que llevó a una propuesta pedagógica-institucional contingente y flexible. Del mismo modo, habría otra función desempeñada por los supervisores, conformada en el contexto de cambios sociales y pedagógicos vertiginosos, que debiera incorporarse plenamente a sus mandatos de gestión, máxime en contextos altamente inestables como nos encontramos viviendo, con tantas alteraciones a las coordenadas convencionales.

“Estamos pensando en la supervisión y la función de acompañar. Esta noción contempla un vínculo pedagógico, un contrato socio-pedagógico específico, una estrategia didáctica también particular y una multiplicidad de tareas directivas consideradas necesarias.”

Estamos pensando en la supervisión y la función de *acompañar*. Esta noción contempla un vínculo pedagógico, un contrato socio-pedagógico específico, una estrategia didáctica también particular y una multiplicidad de tareas directivas consideradas necesarias.

Adherimos plenamente a la función de “acompañar” en la supervisión y procuramos –con aciertos y seguramente desaciertos– ejercerla diariamente. Según la RAE,⁵ acompañar se inscribe en acciones vinculadas con “estar”, “ir en compañía”, “juntar”, “agregar”,

⁵ Real Academia Española, versión actualizada 2019, en línea. <https://dle.rae.es/contenido/actualizaci%C3%B3n-2019>

“participar en los sentimientos de alguien” o también dar compañía, si apelamos a su sentido etimológico.

Entendemos también que, en estos momentos de complejidad, las agendas de los supervisores en el marco de las orientaciones ministeriales actuales abrevan y se brindan en esta dirección, en esta sintonía, especialmente porque no hay referencias sólidas, porque no hay coordenadas estables o prefijadas que puedan sostenerse meramente en la experiencia acumulada o en tradiciones suficientes.

Precisamente, el supervisor acompaña porque está construyendo con otros esas nuevas coordenadas, esos nuevos saberes, y nuevas formas de vinculación pedagógica mediada por entornos virtuales se despliegan actualmente como una experiencia masiva e inevitable.

De manera concomitante con lo antes expuesto, pensando estas coordenadas, adherimos también a una mirada que entiende a la gestión no desde una perspectiva meramente administrativa, como resabio de la lógica empresarial, con un mero efecto de la labor directiva, sino desde otro lugar, como aquella que recupera y resignifica su trayectoria histórica, como acciones y decisiones que crean condiciones para un desarrollo sustentable de la escuela, inscripta en –vale decir, no aislada de– procesos sociales y culturales, afincada en el análisis y el debate de las políticas educativas y las micropolíticas de corte institucional (Castro y Kravetz, 2015).

“Se trata de una mirada contextualizada que no se impone al margen del contexto pero tampoco, en sentido contrario, queda subsumida a él.”



Asimismo, cabe agregar que se trata de una mirada contextualizada que –como dijimos previamente– no se impone al margen del contexto pero tampoco, en sentido contrario, queda subsumida a él. Apelamos a la propuesta de intervención que no interrumpe, que no suspende sino que interroga, que interpela lo cotidiano de las prácticas escolares, que se implica, que explora, que produce otra mirada sobre lo ya sabido respecto del espacio escolar (Nicastro, 2006).

Recuperando lo expresado hasta aquí y atendiendo al momento actual, la nueva agenda del supervisor deja muy atrás algunas arraigadas concepciones acerca de la tarea concreta, la cual otrora se pensaba como de mero control, vinculada a lo que “viene de arriba”, a lo burocrático, a la sanción (Dussel, 1995), a una mirada aguda sobre faltas o fallas en las prácticas de los docentes. En este contexto, nada de todo ello se asemeja a las funciones actuales del supervisor. Este rol es ejercido con una mirada de asesoramiento, acompañamiento a los equipos directivos, actor dispuesto a pensar conjuntamente.

“El desarrollo de la sociedad, la inclusión al sistema educativo de todos los niños y jóvenes –por imperio de las actuales leyes de Educación–, la renovación de los actores y la adecuación de los lineamientos de la política educativa a la realidad obligan a quienes ejercen este rol a ser agentes en la búsqueda constante de la armonía entre lo prescripto y lo posible.”

“Hoy, la situación mundial de pandemia requiere pensar de qué modo se puede actuar y desempeñar el rol, tecnología de por medio, sin perder de vista las posibilidades que concede aquello que rige la labor: la política educativa.”

El desarrollo de la sociedad, la inclusión al sistema educativo de todos los niños y jóvenes –por imperio de las actuales leyes de Educación–, la renovación de los actores y la adecuación de los lineamientos de la política educativa a la realidad obligan a quienes ejercen este rol a ser agentes en la búsqueda constante de la armonía entre lo prescripto y lo posible. Hoy, la situación mundial de pandemia requiere pensar de qué modo se puede actuar y desempeñar el rol, tecnología de por medio, sin perder de vista las posibilidades que concede aquello que rige la labor: la política educativa.

Sostenemos que, ante las actuales condiciones y la posible reconfiguración de las instituidas dimensiones de la escuela, desde el rol del supervisor –bisagra, puente, nexo– es factible llevar a cabo acciones de articulación que se acerquen más al saber pedagógico que al hacer técnico; es factible recrear instancias de aprendizaje conjunto entre docentes, directivos y supervisores para dar forma a renovadas maneras de gestionar las instituciones, para generar estrategias que armonicen las tareas tradicionales con los aprendizajes logrados en este tiempo de aislamiento, en el que los dispositivos electrónicos se usaron para enseñar, formar y pensar propuestas pedagógicas tan renovadas como posibles.

“Es factible recrear instancias de aprendizaje conjunto entre docentes, directivos y supervisores para dar forma a renovadas maneras de gestionar las instituciones, para generar estrategias que armonicen las tareas tradicionales con los aprendizajes logrados en este tiempo de aislamiento, en el que los dispositivos electrónicos se usaron para enseñar, formar y pensar propuestas pedagógicas tan renovadas como posibles.”

Epílogo: construyendo una nueva agenda de la supervisión con instituciones de formación docente

En las tareas de supervisión vivenciadas a lo largo de los meses transcurridos de marzo a octubre de 2020, y tomando en cuenta la multiplicidad de acciones llevadas a cabo “con” las instituciones, hemos puesto el énfasis en la tarea de acompañar.

Pensamos la supervisión también como recuperación de la experiencia pedagógica de las instituciones y como posibilidad de pensar y reflexionar junto con los equipos institucio-

nales sobre recorridos y perspectivas que posibiliten intervenciones en los nuevos escenarios ante los que nos encontraremos.

Las estrategias de trabajo que desplegamos en este tiempo quizá hubieran sido difíciles de instrumentar de no haber acudido a las tecnologías que propiciaron la maximización de la comunicación e información, la interacción con directivos, docentes y estudiantes en sendas reuniones de trabajo. Aquí también vamos armando nuestras agendas a partir de lo abordado en los diferentes encuentros, tomando en cuenta la realidad de las instituciones, el reconocimiento de las limitaciones y los problemas de índole funcional, administrativo, de gobierno, de desarrollo curricular, de criterios comunes, dispares y resistentes entre sí, de evaluación y de formación de los formadores en general.

Rescatamos también para la agenda de la supervisión el lugar especial de la socialización de experiencias. Las situaciones acaecidas en las instituciones, los caminos emprendidos para abordarlas y la capitalización de las buenas prácticas han nutrido constante y recurrentemente la gestión institucional e interinstitucional.

Reconocemos el indefectible tratamiento de una agenda ligada al retorno de la presencialidad pero, del mismo modo, sin aún encontrar un viso de confirmación de la vuelta a los edificios escolares mientras escribimos este artículo, reconocemos la necesidad de mirar conjuntamente las propuestas pedagógicas, sus efectos y sus contextos.

En tal sentido, en la agenda de la supervisión resuena la imperiosa necesidad de no perder de vista la situación de aquellos estudiantes que no han podido sostener el vínculo y se encuentran desconectados de la tarea escolar. Esto constituye uno de los nudos críticos, y cualquier lineamiento o propuesta pedagógica debería imaginar y contemplar el trabajo con



“Rescatamos también para la agenda de la supervisión el lugar especial de la socialización de experiencias. Las situaciones acaecidas en las instituciones, los caminos emprendidos para abordarlas y la capitalización de las buenas prácticas han nutrido constante y recurrentemente la gestión institucional e interinstitucional.”

la heterogeneidad, con los diferentes ritmos y apropiaciones de aprendizajes y con el desafío de romper y tensionar aquello de lo común, de lo homogéneo y regular, de lo unívoco. En tal sentido, Adriana Puiggrós afirma:

La pandemia ha puesto en evidencia que, al menos en la Argentina, un promedio del 50% de los potenciales alumnos de todos los niveles se ha desconectado de la escuela y es probable que al menos una mitad de ellos ya no regrese, o al menos no lo haga de inmediato. Si ponemos el foco en quienes vivían ya antes en la pobreza o la miseria, y en quienes se han incorporado a ese lugar de nuestra civilización a raíz de la pandemia, se sacudirá nuestro programa de restauración escolar. Aun cuando decidamos mirar para otro lado y trabajar con los que concurren a la escuela, chocaremos con los daños que el capitalismo salvaje ha causado sobre el conjunto de la humanidad. Por eso, si la acción debe ser reparadora, ocupándonos de reconectar a los que han quedado fuera del universo institucional educativo, no se

trata de focalizar en el sentido de los clásicos programas neoliberales sobre poblaciones que constituyen un “riesgo social”, sino de comprometer a todos en un proceso de enseñanza aprendizaje de una nueva dignidad humana. (Puiggrós, 2020, p. 42)

La recuperación de estas “coordenadas extraviadas” del acontecer institucional a partir de la problematización del rol del supervisor –habiéndose trazado unas líneas en clave de recorrido histórico, sin perder de vista un horizonte de labor que se abre, se rearticula y se imbrica con el contexto actual– posibilitará reescribir las agendas de labor y resituar una función necesaria para el sistema educativo en el marco de la formación de formadores.



Referencias

- Blejmar, B.** (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones educativas*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Castro, A. y Kravetz, S.** (2015). La gestión escolar en el campo educativo. En J. Abratte, A. Carranza y M. Sosa (comps.) *Pedagogía de la formación: la experiencia de la carrera de posgrado en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba* (pp. 347-361). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Dussel, I.** (1995). Pedagogía y burocracia. Notas sobre la historia de los inspectores. *Revista Argentina de Educación*, XIII, 23, 55-82.
- Dussel, I.** (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista EFI. Educación, Formación e Investigación*, 6, 10, 11-25.
- Farina, V.** (2020). Escuelas y nuevas tecnologías: revalorizar la profesión docente. *Revista EFI. Educación, Formación e Investigación*, 6, 10, 64.
- Nicastro, S.** (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Rosario: Homo Sapiens.
- Pineau, P. y Ayuso, M.** (2020). De saneamientos, trancazos, bolsitas de alcanfor y continuidades educativas: brotes, pestes, epidemias y pandemias en la historia de la escuela argentina. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (comps.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 19-32). Buenos Aires: UNIPE.
- Puiggrós, A.** (2020). Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (comps.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 33-42). Buenos Aires: UNIPE.
- Reyzábal, M.** (2015). La supervisión educativa: una profesión compleja, ética e imprescindible. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(4), 21-33.
- Sánchez Martínez, E.** (2009). *Para un planeamiento estratégico de la educación. Elementos conceptuales y metodológicos*. Córdoba: Brujas.
- Torres, M. R.** (2005). *Justicia educativa y justicia económica. 12 Tesis para el cambio educativo*. Recuperado de: https://www.entreculturas.org/files/documentos/estudios_e_informes/12tesis_RMT.pdf

Teaching reading comprehension activities through sociocultural aspects



Fotografía de una capilla en Chiapas, México. Gentileza de la autora.

**María de los Ángeles
Mendoza González**



María de los Ángeles Mendoza González

Profesor Investigador de Tiempo Completo y perfil PROMEP (Programa de Mejoramiento del Profesorado). Adscrita a la Licenciatura en Lenguas Internacionales de la Facultad de Humanidades en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (México). Asesora de tesis de Maestría en Tecnología Educativa de la misma facultad. Autora de libros y artículos en revistas nacionales e internacionales. Ha impartido conferencias y talleres de temas relativos a la enseñanza de idiomas, y actualmente es facilitadora del taller de Debate en inglés para American Spaces de la Embajada de Estados Unidos de América en México.



Teaching reading comprehension activities through sociocultural aspects

Enseñar actividades de comprensión de lectura a través de aspectos socioculturales

María de los Ángeles Mendoza González *

*Fecha de recepción: 16 de setiembre de 2019
Fecha de aceptación: 15 de mayo de 2020*

ABSTRACT

This paper addresses the elements that teaching books should have to contribute to the achievement of the educational objectives set out. In the area of foreign languages, especially for the acquisition of reading comprehension and sociocultural competences. For this purpose, a research was conducted with users of a book that present readings about local places and cultural topics, in order to determine the importance of consider tasks that address aspects associated with the experience and previous knowledge of students. The results show that these kinds of readings, increase motivation and encourage the comparison of their culture with others, thus achieving the reaffirmation of their cultural identity, the promotion of reading competence and the understanding of English language texts.

keywords

competence · understanding · reading · book · interculturality

* Contacto: maria.mendoza@unicach.mx



RESUMEN

El presente trabajo aborda los elementos que los libros didácticos deben tener para contribuir al logro de los objetivos educativos planteados en el área de lenguas extranjeras, especialmente para la adquisición de competencias del idioma inglés. Para tal efecto, se realizó una investigación con usuarios de un libro que presenta lecturas de lugares y temas culturales locales, a fin de determinar la importancia de abordar aspectos socioculturales vinculados a la experiencia y los conocimientos previos de los estudiantes. Los resultados obtenidos muestran que las lecturas y actividades planteadas incrementan la motivación y fomentan la comparación de su cultura con otras, logrando de este modo la reafirmación de su identidad cultural, fomento de la competencia lectora y de la comprensión de textos en lengua inglesa.

palabras clave

competencia · comprensión · lectura · libro · interculturalidad

Importance of teaching books

The textbook is of a significant importance in the teaching/learning process. As an instrument for disseminating cultural discourses with specific linguistic samples, alternative forms of communication and value systems, which will act directly in the cognitive training of the student as to be individual and social person (Celis, 2012).

Textbooks must comply, inter alia, with the following aspects:

- a. Learning teaching objectives, each thematic unit comprising a learning unit has specific and general objectives that contribute to the learning of specific competences of the students. So, the book should consider these goals to be useful.
- b. Complementary activities. It refers to the use of exercises, included in the same book or virtual.

- c. Presentation. The book may be in physical or electronic form.
- d. Self-contained use. Allow the student to use it without the need for the teacher to explain their content or activities to be carried out. Includes an exercise response section.
- e. Level adaptation. In some cases, according to the subject(s) required, it is necessary to adapt activities for various levels.

In the structure of the book must also exist a constant participation of the students through the proposed activities, it is important to promote the students' point of view and allow them to build concepts, share information and knowledge acquired previously.



Criteria for evaluating teaching books may be as follows (Sevillain,1995):

a) General data: Title, author, price, page number, level, size, number of units, lessons, hours, objectives.

b) Evaluation: Charts, images, readings, exercises, physical characteristics, location, sufficient, review, flexibility, guidance, appropriate level.

In the specific case of teaching a second language, the book should suggest or provide diversified activities. Traditional teaching, with its rules and definitions, not always produces the desired results for good language proficiency. However, teaching based on language functionality provides greater language proficiency to students, because it teaches how the grammatical elements work, training them for various situations. (Sánchez, 2004).

Thus, if the content of a book does not provide something new and interesting to the student, the learning process loses part of its meaning. In addition, socio-cultural activities within the learning teaching process of English, as a foreign language, aim to help better understand the context of the target language, as well as contributing to the comprehensive training of students and motivate teachers in the application of these aspects in language classes.

“If the content of a book does not provide something new and interesting to the student, the learning process loses part of its meaning.”

“Socio-cultural activities within the learning teaching process of English, as a foreign language, aim to help better understand the context of the target language, as well as contributing to the comprehensive training of students and motivate teachers in the application of these aspects in language classes.”

Research planning and development

Based on the above, it is considered that an activity can be carried out on a reverse basis, i.e. that the students reaffirm their identity through readings containing information from their cultural and historical environment, in order to generate the same synthesis and comparison activities with other cultural identities. Knowledge of the values and beliefs shared by social groups in other countries and regions, such as religious beliefs, taboos, common history assumed, etc., is essential for intercultural communication, which is conditioned by the character, richness, and structure of our previous knowledge, and also serves to modify and remodel this knowledge, even in a partial way. Clearly, “an individual’s knowledge already acquired is directly related to language learning” (Cervantes, 2002, p.11)

According to Rodríguez reflection on one's own culture will make students aware that the language they are learning is the expression of a culture different from their own, although, obviously, there may be some similar aspects. It is also appropriate to compare and contrast the culture of the student with the target culture to reach an adequate intercultural understanding (Rodríguez, 2004).

The main objective of this research is to determine the degree of acceptance of students to learn sociocultural aspects of the mother tongue through the target language. Textbooks generally contain these sociocultural elements of countries that speak originally and/or officially speak the L2. Even though, this information may seem distant and unreal to some students, so it is proposed that one also reaffirms its own cultural identity through text comprehension material containing information that the student perceives, knows, and identifies as own and of their daily lives.

In this tenor, it is also intended to communicate to the teacher of a foreign language that not only can teach grammatical and lexical aspects based on readings or texts related to L2, but also use topics that students know, have tried, visited, among other activities, it contributes to the student performing in a better way in the context of the target language.

According to Tomlinson, materials can help students feel comfortable in a variety of ways, such as texts or illustrations that link different environments and cultures. Also, materials where the main objective is to learn, not evaluate. Following Tomlinson, the materials allow the student to develop confidence through activities that strengthen and develop their four skills (listening, speaking, reading, and writing) using real problems that lead to him being creative, imaginative, and analytical. (Tomlinson, 1998).

The understanding of texts is part of the

communicative competence, comprising the linguistic competences of lexicon, grammar, semantics, spelling, among others. In order to include sociocultural aspects it is necessary to develop elements of the second language or L2 through various strategies and materials that each teacher applies in the classroom so that the students know traditions, culture, way of seeing life, among other aspects and thus be capable to generate vocabulary, ability to synthesize and also compare with their own cultural identity.

Generally, foreign language textbooks to address sociocultural aspects present readings of places, characters, and other elements that students perceive as distant, unknown, and out of context. This generates vocabulary and addresses the competence of reading comprehension but does not meet the objective of comparing what is read with their own culture because sometimes the text is too unlinked and in a different context that does not allow points of reference and/or comparison

The book *Facts of Chiapas, Reading Comprehension Activities*, was originally published in late 2012, in a print edition of UNICACH with a circulation of 500 copies. Since 2016 it is in digital format available from the University's website. It consists of 18 readings relating to food, tourist sites, plants and history of the state of Chiapas, as well as comprehension activities such as open, closed questions, identification of the main idea, crosswords, among others to increase motivation in the classroom, to generate a state conducive to learning, diminish anxiety and optimize concentration.

In this sense, the use of this text, is regarded to contribute to a strategy to support the learning of L2. The book is considered ideal for working the sociocultural aspects of the language for students with minimal knowledge of A2 under the Common Framework of Reference, so the student is able to produce brief



and common expressions (personal data, usual actions, deficiencies and needs, demands for information). It uses basic syntactic structures and communicates through phrases, groups of words by referring to themselves and others, to what it does, to places, to possessions, among others. It has a limited repertoire of short sentences.

The approach to using the text, as mentioned above is of a reverse nature, i.e. usually works by bringing culture closer to the student by giving it real-life samples of the country where the language under study is spoken. By using content that the student quickly recognizes as part of their daily life or identifies because they have ever been in contact, it allows the student to be highly motivated, increase their interest in developing vocabulary and participate actively in the learning activities that arise.

Knowledge, perception and understanding of the relationship between the "world of origin, and the world of the community under study (similarities and distinctive differences) produce an intercultural consciousness, including, of course, awareness of regional and social diversity in both worlds" (Cervantes, 2002, p.101).

In relation to the motivation to learn L2 through the understanding of texts, Diaz and Hernandez, establish that cognitive motivation implies an active search for meaning, meaning and satisfaction regarding what is done and proposes that the subjects are guided for the goals set, beliefs, internal representations, attributions and expectations. Thus, this approach considers that people as active, curious, able to work and strive, want to understand, and succeed. In this context, motivating means stimulating the will to learn. They also determine three main purposes of school motivation: to arouse the student's interest, to stimulate the desire to learn and to direct

interests towards the achievement of the objectives set out in the activity developed (Díaz and Hernández, 2014).

Research methodology

The study was carried out during the semester February-June 2019, at the Center of Languages attached to the Faculty of Humanities of the University of Sciences and Arts of Chiapas.

The methodology of this research is descriptive, questionnaires were used for students, where qualitative and quantitative data were obtained on the degree of acceptance of students to learn sociocultural aspects and motivate the understanding of texts with readings addressing places, history and maternal elements in English as a foreign language class.

The total population studied was 78 students, distributed in 4 groups, representing 60% of those enrolled in the 4th semester of the basic course of English in the Center of Languages attached to the Faculty of Humanities of the University of Sciences and Arts of Chiapas (UNICACH). A questionnaire of 6 closed questions was applied based on motivation, degrees of acceptance and sociocultural aspects, the questions are the next.

1. Do you find it interesting to include readings in English about the state of Chiapas?
2. What elements do you find more interesting about the readings?
 - a) the topics
 - b) previous knowledge
 - c) data presented
3. How do you feel when you read the themes?
 - a) fun
 - b) interested
 - c) surprised



4. What do you think you learn from the readings presented in the book?
 - a) vocabulary
 - b) cultural aspects
 - c) identify the main idea
5. Do you consider the information contained in the readings to be useful?
6. Why do you find the book useful?
 - a) to talk in English about the state with other people
 - b) to write and make presentations about socio-cultural aspects
 - c) to write about costumes, food, and other cultural elements in social media

“The questions were processed, analyzed and interpreted in a qualitative way, as they were intended to become known students’ opinions about their learning by using the sociocultural aspects of their own environment through the book Facts of Chiapas Reading Comprehension Activities, and comparing and interpreting them according to the existing theory about it.”

The questions were processed, analyzed and interpreted in a qualitative way, as they were intended to become known students’ opinions about their learning by using the sociocultural aspects of their own environment through the book *Facts of Chiapas Reading Comprehension Activities*, and comparing and interpreting them according to the existing theory about it. The book consists of 18 readings relating to food, tourist sites, plants, and history of the state of Chiapas, as well as comprehension activities such as open, closed questions, identification of the main idea, crosswords, among others.

Research results

The main results include explanations of the population studied, where the majority consider it motivating to learn the terms of their own culture through the target language. Below are the main findings and conclusions obtained from the study.

- 60% are women and 40% are men. In relation to age, 70% are between 18-20 years old. 88% are from the state of Chiapas and the other entities of the Mexican Republic.
- The question you find it interesting to include readings in English about the state of Chiapas, 100% stated yes.
- In relation to the elements that you find most interesting about the readings, the results are as follows: 82% the topics, 76% the previous knowledge, 67% the data presented.
- To the question of the attitude they have when they read the themes, 90% fun, 79% interested, 58% surprised.



- Regarding what they learn with readings, 88% vocabulary, 67% cultural aspects, 58% identification of main idea.
- Asked whether they consider the information contained in the readings to be useful, 100% selected yes.
- Regarding the reasons why readings are useful, 83% to talk about the state to other people in the target language, 75% to write and make presentations in some subjects in which they see cultural aspects, 54% to write about customs, food and other aspects on social media.

In general, it can be established that students have a positive attitude towards the text, they learn new elements, apply prior knowledge and through it, reaffirm their cultural identity.

Conclusions

Based on the results, it is possible to determine that students receive with great acceptance the book containing readings that refer to the environment in which they live and know.

The topics included to them find them interesting and consider the aspect of previous knowledge that they possess important, in this way the reader finds meaning in reading. Reading the known themes written in the meta language, they find it fun, interesting and most are surprised to find this theme, so it fulfills the goal of motivating the student to learn a second language.

They consider that they learn vocabulary, expand their knowledge in its cultural aspect and are also able to identify main ideas as one of the objectives of reading comprehension.

Regarding the usefulness of the knowledge learned, students consider it very useful, especially to be able to converse with foreigners and have a knowledge about the State. It is also useful for carrying out tasks and projects, to spread knowledge through social networks.

Bibliographical references

- Celis, Z.** (2012). *Free textbooks in Mexico, their importance and validity*. XI National Congress of Educational Research 13 Policy and Management- Lecture. Retrieved May 24, 2019, http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_13/2420.pdf
- Díaz, F. & Hernández, G.** (2014). *Teaching strategies for meaningful learning*. Mexico City: Ed. McGraw-Hill.
- Cervantes Institute** (2002). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Retrieved June 20, 2019 http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Mendoza, M.** (2012). *Facts of Chiapas, reading comprehension activities*. Retrieved <https://repositorio.unicach.mx/handle/20.500.12753/943>
- Rodríguez, R.** (2012) *The cultural component in the teaching/learning of foreign languages*. Retrieved June 02, 2019 https://www.researchgate.net/publication/28179210_El_componente_cultural_en_la_ensenanzaaprendizaje_de_lenguas_extranjeras
- Sánchez, M.** (2004) *Why and how to analyze the didactic book*. Proceedings of the Spanish Didactics Symposium for foreigners. Recovered May 06, 2019 https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2004/26_nunez.pdf
- Sevillain, M.** (1995). *Evaluation of materials and equipment, Educational Technology. New Technologies Applied to Education*. Edit. Alcoy, Ivory.
- Tomlinson, B.** (1998). *Materials development in language teaching*. New York: Cambridge University Press.

Publicación Digital

Córdoba, Argentina
Diciembre 2020

