

Libros de **Cátedra**

Problemáticas educativas en el mundo contemporáneo

Entre la crisis de sentido
y el derecho social a la educación

María Gabriela Marano y Santiago Zemaitis
(coordinadores)

FACULTAD DE
HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

S
sociales

 **Eduulp**
EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

PROBLEMÁTICAS EDUCATIVAS EN EL MUNDO CONTEMPORÁNEO

ENTRE LA CRISIS DE SENTIDO Y EL DERECHO SOCIAL
A LA EDUCACIÓN

María Gabriela Marano
Santiago Zemaitis
(coordinadores)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA


EDITORIAL DE LA UNLP

A lxs profesorxs que nos formaron, porque con ellxs iniciamos nuestro oficio.
A lxs compañerxs docentes de la carrera, con quienes trabajamos juntxs por una formación mejor.
A lxs estudiantes de Ciencias de la Educación, por su apuesta a una educación transformadora
para un mundo más justo y más igualitario.

Índice

Introducción _____	6
---------------------------	---

María Gabriela Marano y Santiago Zemaitis

Prólogo _____	12
----------------------	----

Myriam Southwell

Capítulo 1

Hacia una formación pedagógica crítica: poder, agenda y problemáticas educativas _____	17
--	----

María Gabriela Marano y Santiago Zemaitis

Capítulo 2

La educación en su complejidad: conceptos, prácticas y derechos _____	30
---	----

María Gabriela Marano, Santiago Zemaitis y Evelyn Barbieri

Capítulo 3

Pasado y presente de las problemáticas educativas contemporáneas. Del proyecto educativo moderno a las transformaciones actuales _____	57
--	----

Santiago Zemaitis

Capítulo 4

Escuela, contextos y subjetividades: relaciones entre el afuera social y el adentro escolar _____	73
---	----

Carolina Duca y María Fabiana Martín

Capítulo 5

Socialización y educación: perspectivas en la mira _____	92
--	----

María Gabriela Marano

Capítulo 6

Apuntes para mirar las infancias en transformación _____	108
--	-----

Adriana D'Assaro y María Dapino

Capítulo 7

Derechos, autoridad pedagógica y responsabilidad ético-política. Procesos contemporáneos y nuevos desafíos _____ 120

Santiago Zemaitis

Capítulo 8

Género, sexualidades y educación: entre el derecho a la identidad y las lógicas heteronormativas _____ 135

Santiago Zemaitis y María Fabiana Martín

Epílogo _____ 158

María Gabriela Marano y Santiago Zemaitis

Lxs autorxs _____ 159

Introducción

María Gabriela Marano y Santiago Zemaitis

*No puedo reconocer los límites de la práctica educativa en la que me involucre
si no sé o no tengo claro **a favor de quién práctico.***

*El a favor de quién práctico me sitúa en un cierto ángulo que es de clase,
en el que diviso **contra quién práctico** y, necesariamente, el **por qué práctico**;
esto es, el propio sueño, el tipo de sociedad de cuya invención me gustaría participar.*

PAULO FREIRE, Alfabetización y ciudadanía¹

El presente libro es una producción colectiva de la cátedra de Problemática Educativa Contemporánea (PEC), perteneciente al plan de estudios de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación. La materia se encuadra dentro del currículum como un tipo especial de espacio curricular denominado “seminario - taller de integración”, pautándose la articulación de las distintas disciplinas que estudian el campo educativo, así como la teoría y la práctica. En este marco, sostenemos una orientación articuladora, inicial y prospectiva, ya que introduce los temas que se retomarán más adelante en la formación básica y en la orientada.

Este rasgo curricular peculiar llevó a generar, a través de los años, un enfoque interdisciplinario basado en las perspectivas sociopolítica y pedagógica, que no encuentra fácilmente material bibliográfico específico para abordar estos planteos en los primeros años del grado universitario. Esta cuestión se intensificó a partir de 2017 al ubicar a la asignatura en el primer cuatrimestre del primer año con el objetivo de introducir a lxs estudiantes al campo educativo y a la vez, motivarlos en el estudio de temas de actualidad, promoviendo el interés por la carrera y favoreciendo la permanencia de lxs ingresantes².

En forma sintética, mencionamos que el Programa de la materia se estructura en **cuatro grandes ejes o unidades temáticas**. En el primero, se inicia con una introducción sobre los conceptos básicos de educación y formación, de sistema educativo y escuela. Se complejiza el concepto de educación referenciando la complejidad de sentidos, prácticas, tipos, modalidades y ámbitos de desarrollo, como el análisis y crítica de los distintos criterios de clasificación de lo educativo -educación informal, no formal e informal- que ha desarrollado la teoría y el discurso

¹ En el original, las palabras en negrita están resaltadas en cursiva.

² La modificación estuvo basada en un trabajo de revisión de correlatividades y reorganización de la propuesta inicial de la carrera y de algunas cátedras de los tres primeros años de la carrera, en el marco del Plan de Estudios vigente (2002). La tarea fue conducida por el Departamento de Ciencias de la Educación en conjunto con la Junta Departamental, representada por los tres claustros.

pedagógico. Esta primera introducción a las problemáticas educativas contemporáneas supone la comprensión del pasaje de la educación como concepto general a la focalización sobre las prácticas educativas situadas, social e históricamente. Esto es, considerar la **sobredeterminación** de las prácticas educativas, es decir, la trama que tejen las distintas dimensiones económicas, políticas, sociales y culturales.

A partir de este primer marco introductorio nos adentramos en la noción de *problematización* de los problemas educativos/pedagógicos, en aras de abordarlos como problemas sociales con especificidad político-pedagógica. Asimismo, aludimos a las pugnas de lxs diferentes actores sociales por marcar y disputar tendencias en la agenda educativa, sean estxs actores propios del campo educativo (funcionarixs de la cartera educativa, expertxs/académicxs pedagogxs, colectivo docente, gremios), como aquellos que no lo son, pero que pretenden influir en dichas definiciones (mercado, sectores religiosos, organismos internacionales, medios masivos, entre otrxs). Allí se plantea, tanto en las clases teóricas como prácticas, la necesidad de un *posicionamiento crítico* para el conocimiento de la realidad (procesos de desnaturalización y distanciamiento) y las relaciones entre Ciencias Sociales, investigación, intervención y políticas educativas.

Como segundo núcleo temático del Programa, se sitúa el cambio epocal actual en la era de la globalización y, en dicho marco, la situación del sistema educativo argentino, a través de interrogantes en torno a la “crisis” de la educación contemporánea, en un contexto de individualismo e incertidumbres, características socioantropológicas del mundo presente. Para ello, se procede a presentar, y al mismo tiempo a deconstruir, las características principales del sistema educativo moderno, con algunas lecturas sobre el caso nacional. En este núcleo, como en el resto de los temas de la materia, asumimos que se vuelve necesario el ejercicio de “ida y vuelta” sobre las sedimentaciones del pasado con los problemas del presente, en la medida que partimos de reconocer que la realidad es producto de relaciones socio-históricas. Esto es, conocer críticamente las problemáticas actuales implica reconocer su devenir a lo largo de la historia.

Como tercer núcleo temático, se profundiza en marcos multireferenciales para comprender los procesos de socialización y subjetivación de las nuevas infancias y juventudes, a partir de la problematización de las tensiones de las relaciones intergeneracionales como producto de las transformaciones de las figuras clásicas de autoridad (alianza escuela-familia, la figura del docente y la construcción de la autoridad pedagógica). Focalizamos puntualmente en la construcción social de la infancia, para visibilizar los actuales cambios que ha sufrido esta categoría en relación con el mercado, el consumo y la formación de identidades, y al mismo tiempo como sujetx de derecho.

Por último, el abordaje está centrado en los procesos de escolarización y desigualdad educativa; se introducen aspectos que permiten tomar dimensión de las dinámicas de la reproducción y distinciones sociales y escolares, y los desafíos actuales de la inclusión educativa. Para todo ello, se trabaja con la lectura de datos, experiencias y casos de análisis a los fines de mostrar la situación actual del sistema educativo y la visibilidad de otros formatos

posibles de educación, con énfasis en distintas propuestas oficiales, comunitarias y de organizaciones sociales.

La selección de problemáticas educativas para la enseñanza nunca es una actividad ingenua o neutra. La selección de los problemas a estudiar no es sólo un acto pedagógico, sino también político. El análisis crítico de la problematización educativa requiere de manera inescindible la pregunta por el sentido, por qué y para qué nos interesa comprender esta situación problemática. La selección de problemas a estudiar pone de relieve el *a favor de quién practico*, del que habla Paulo Freire en el epígrafe.

Toda propuesta curricular supone siempre un acto de decisión política y académica, proceso que conlleva una relativa autonomía. En el caso particular de las materias disciplinarias³, esa autonomía se recorta, en parte, en las tradiciones de su propio campo, los temas clásicos y los “autores faro”. En las materias no disciplinares, las decisiones de selección de contenido y enfoque cobran especial relevancia. En este caso, la autonomía de esos actos parece agrandarse, la menor endogamia respecto de un campo supone al mismo tiempo una responsabilidad muy grande en la toma de decisiones derivadas de la pertinencia social y la relevancia académica de los temas. Se hace necesario un ejercicio de “auto-socioanálisis” permanente, poniendo en debate nuestro ejercicio docente para ponderar la propia construcción de la agenda de problemas con la “realidad educativa” y los otros actores sociales interesados.

Reconocemos que dada la complejidad por la multiplicidad de discursos que se suelen emitir sobre la escuela y sus problemas, sobre lxs docentes y lxs estudiantes, nuestra formación como *pedagogxs críticxs* debe ir a contrapelo de enunciados comunes sobre la realidad educativa y las formas posibles de transformación. Lxs lectorxs ya habrán advertido a través del subtítulo de este libro, que apuntamos a reposicionar la complejidad de los fenómenos educativos entre las crisis de los sentidos, es decir las preguntas siempre abiertas y saludables en torno a cómo formar a las nuevas generaciones, y la actual consagración de **la educación como un derecho social**. Desde estas coordenadas parten, tanto el programa de la asignatura, como buena parte de lo desarrollado a lo largo de este trabajo.

Sobre el libro como producción pedagógica y académica

Como equipo docente, consideramos que la producción de este libro de cátedra puede ser un valioso insumo para la formación de lxs estudiantes de primer año con *carácter introductorio* de las nociones básicas que permitan adentrarse en el estudio de las prácticas educativas. En cada capítulo, se desarrollan nociones y conceptos básicos que se encuentran en libros, artículos y publicaciones de autores clásicos nacionales y extranjeros, que invitamos a revisar en las condiciones actuales. Es preciso aclarar que no escribimos estos apuntes a los fines de reemplazar las lecturas en cada una de las clases durante la cursada. El

³ Nos referimos a las materias que reconocen un campo conceptual propio como la Pedagogía, la Sociología de la Educación, la Psicología de la Educación, la Filosofía de la Educación, entre otras.

sentido pedagógico y didáctico sobre la lectura y uso de este material de cátedra es utilizarlo como *organizador* de la presentación general de los temas/ problemas. A la vez, resulta un *complemento* y *apoyo* de las clases, ya que permitiría recuperar sus materiales en las clases teóricas y/o prácticas. El uso de este libro por parte de lxs estudiantes que cursan la materia sería de gran orientación para el seguimiento de los temas y se combinaría muy especialmente con el objetivo de formación en el trabajo académico que tiene la asignatura al estar ubicada en primer año. También sería un *soporte*, una contribución ordenadora para aquellxs que preparan coloquios integradores y para lxs que rinden examen final u optan por el sistema de examen libre. En todos los casos, el acceso ágil al conocimiento contribuirá con su democratización.

En resumen, la cátedra ha pensado la producción de este material desde una perspectiva didáctica, de tal modo que el libro se convierta en una propuesta de lectura motivante, que habilite y promueva la profundización de la información, la vinculación con otros textos y autores o el análisis de un caso, entre otros. Al mismo tiempo, para el equipo docente representa una oportunidad para consolidar la propuesta formativa, sistematizar los conocimientos producidos durante años en la práctica docente, generar saber pedagógico y con ello, provocar reflexión sobre la práctica y una posible mejora en la calidad de la enseñanza.

Por último, este material coloca en discusión categorías, procesos y aspectos relevantes a los fines de darnos mayores y más claros fundamentos sobre la situación y proyección de los sistemas educativos y las problemáticas educativas contemporáneas. Sin embargo, las asociaciones de conceptos y procesos, de definiciones y teorías, no son una discusión cerrada; solo proponemos algunos puntos de vista posibles, bien fundados, entre muchos otros.

Sobre la escritura y la organización de los capítulos

En relación a la escritura de este libro, cada capítulo contiene una discusión bibliográfica a partir de retomar lxs autorxs que forman parte de la bibliografía de cada unidad de la materia; sumando otros aportes autorales. Por ello, los capítulos están organizados de modo similar a los temas y autorxs que vemos tanto en las clases teóricas como en las prácticas. Cabe remarcar que se ha tomado en cuenta la complejidad de lecturas y categorías teóricas, las evaluaciones de fin de cursada que realizan lxs estudiantes para conocer su punto de vista sobre los temas y los textos, más otros elementos levantados de las clases.

Asimismo, queremos destacar que esta producción colectiva tiene el honor de contar con un Prólogo escrito por Myriam Southwell, cuyas potentes reflexiones nos permiten repensar las problemáticas planteadas. Su lúcida mirada lxs va a interpelar al inicio del libro, como al final, tras la lectura del Epílogo.

El libro contiene ocho capítulos. En el primer capítulo, María Gabriela Marano y Santiago Zemaitis desarrollan el encuadre de la materia, a través del abordaje de las nociones de

problema, problematización y agenda de problemas educativos, todo ello desde una perspectiva crítica. En el segundo capítulo, María Gabriela Marano, Santiago Zemaitis y Evelyn Barbieri caracterizan la noción de educación, los ámbitos de desarrollo, entre otros aspectos, para finalizar con la mirada de la educación desde la perspectiva de derecho. En el tercer capítulo, Santiago Zemaitis caracteriza la configuración educativa moderna y las transformaciones actuales, estableciendo un panorama que permite “leer” y analizar las problemáticas educativas que se suceden a continuación. Carolina Duca y Fabiana Martín ofrecen, en el capítulo cuarto, una mirada problematizadora sobre la educación en contexto, mirando las relaciones de la institución escolar con la comunidad, tanto en la configuración moderna y en la situación actual, atendiendo especialmente a la producción de subjetividades. María Gabriela Marano desarrolla, en el quinto capítulo, las distintas perspectivas clásicas sobre el proceso de socialización y las miradas actuales que permiten repensar los procesos de constitución de subjetividades e identidades sociales. En el sexto capítulo, Adriana D’Assaro y María Dapino abordan uno de los temas centrales, las transformaciones socioculturales y cómo se comprenden las relaciones intergeneracionales y las nuevas infancias en dicha trama. El planteo anterior se complementa con el capítulo 7 de Santiago Zemaitis sobre otros dos temas de agenda: la problemática de la autoridad pedagógica y la educación como derecho. En el último capítulo, Zemaitis y Fabiana Martín desarrollan un detallado y muy actualizado análisis de vinculaciones entre género, sexualidades y educación. Finalmente, el libro se cierra con un breve epílogo.

En cada uno, además del desarrollo del propio tema a tratar, encontrarán aportes sobre medios audiovisuales, sugerencias y selecciones bibliográficas para que puedan continuar la búsqueda de tópicos que les hayan interesado en particular. En varios casos, se socializan materiales que lxs docentes venimos utilizando como recursos y disparadores durante las clases.

Por último, queremos dejar sentada nuestro posicionamiento sobre el uso del lenguaje. En esta publicación compartimos y adherimos a las posturas que advierten y critican sobre la visión y la práctica social sexista que conlleva el uso generalizado del masculino. Por ello, en este libro adoptamos un lenguaje inclusivo a través de la incorporación de la x cuando nos referimos a las personas⁴. Esto es porque la x no hace mención ni al masculino ni al femenino, evita justamente el supuesto del binarismo tan imperante en nuestro lenguaje. Esta decisión académica y política también está amparada por la Resolución N°2087/17 de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de nuestra universidad (UNLP).

Todxs lxs que escribimos este libro deseamos que sea de utilidad para los estudios, de interés para profundizar en las temáticas planteadas y lo suficiente problematizador para encarar el pensamiento y la intervención crítica en torno a la educación que queremos para lograr una sociedad más justa e igualitaria.

⁴ Es un tema de debate en la actualidad y es sabido que aún no hay consenso sobre las nuevas formas no sexistas del lenguaje. Por ello, acordamos con la x en esta ocasión, pero también podríamos apoyar el uso de la letra e para referirse a las personas de un modo no sexista, ni binario.

Referencias

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Resolución 2087/17: Modificación del artículo 41 del Régimen de Enseñanza y Promoción para reconocer el uso plurales y dinámicos del lenguaje Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/normativa/no.94/no.94.pdf>

Freire, P. (1993). Alfabetización y ciudadanía. En M. Gadotti y C. A. Torres (Comp.). *Educación Popular. Crisis y Perspectivas* (95-104). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Prólogo

Bienvenidxs a un libro muy necesario.

En nuestras formas más frecuentes de referirnos a la escuela surge, por un lado, la idea de que encontramos todo alterado, de que algunas prácticas que nos eran muy comunes están ahora bastante cambiadas y que, inclusive, surgen situaciones que nos hacen llenarnos de asombro y hacen que sintamos poco eficaces algunas herramientas conocidas. Por otro lado, y de modo contrastante con la perspectiva anterior, también solemos describir muchas características de la escuela como viejas, decimos de ella que es una institución difícil de mover y modificar, hablamos de que va demorada en relación con los cambios que se producen en la sociedad y nos acostumbramos a pensar que en ella es “natural” que algo no cambie. Estas dos perspectivas puestas juntas pueden dar la idea de contradicción; este libro permite analizar aquí que ambas formas de mirar esa clásica institución tienen asidero y que el hecho de que coexistan y se conjuguen paradójicamente, forma parte de la lógica propia de la escuela.

En los últimos años fuimos analizando, alertando, describiendo, cómo el cambio en diversas lógicas del funcionamiento social iría cambiando la vida dentro de las escuelas. Sin lugar a dudas, muchos de esos cambios se han ido poniendo de manifiesto, sobre todo aquellos que nos han interpelado como ciudadanas y ciudadanos y con esas nuevas tensiones, entramos, y asistimos a la escuela. Sin embargo, también se está problematizando aquí -a partir de mucho andar en las escuelas y mucho dialogar con distintxs docentes- cuánto de esos cambios impactaron en la vieja forma escolar. Algunos aspectos sí claramente se han visto modificados; por ejemplo, las formas de construir autoridad, el reconocimiento de derechos, la relación entre las instituciones y con sus órganos de regulación y gobierno. Otros aspectos no cambiaron tanto, contrariamente parecen permanecer de modo análogo a como lo conocieron las generaciones anteriores. También -cabe aclarar- que el hecho de que haya aspectos que resultaron modificados o que existan permanencias en el funcionamiento, no quiere decir -por sí solos y en ninguno de los dos casos- que funcionen bien.

Pero también se analiza en estas páginas la tensión entre la consolidación histórica y los desafíos actuales del dispositivo escuela. Cierta tendencia conservadora de la escuela, ha sido analizada hace dos o tres décadas, por algunos autores como Dominique Juliá, Antonio Viñao

Frago, Larry Cuban y David Tyack desarrollaron los conceptos de “cultura escolar” y “gramática escolar” para mostrar la característica de permanencia y consolidación de prácticas consolidadas en el tiempo. A partir de esos conceptos, los autores advierten sobre "el carácter a-histórico" o la ausencia de una mirada retrospectiva que revise ese formato largamente consolidado, por parte de debates concernientes a las políticas educativas que intentaron plasmar dichas reformas. Esa ausencia de una mirada retrospectiva, dicen los autores, es el que explica uno de los rasgos de las distintas reformas analizadas: su superficialidad. Esa superficialidad hace que sólo rocen, que se queden en la epidermis del núcleo básico de la acción educativa y desconozcan lo que ellos llaman "la gramática de la escuela". Sobre esta gramática este libro presenta muchos ejemplos. La gramática de la escuela refiere al conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, transmitidas de generación en generación por maestrxs y profesorxs; de modos de hacer y de pensar aprendidos a través de la experiencia docente; de reglas del juego y supuestos compartidos que no se ponen en entredicho y que posibilitan llevar a cabo la enseñanza, adaptar la sucesión de reformas planteadas desde el poder político y administrativo a las exigencias que se derivan de dicha "gramática", y transformarlas. Las características de la gramática escolar incluyen el hecho de tener una gran permanencia y perdurabilidad.

Hablar de gramática en esta dirección puede producir un cierto escepticismo sobre las posibilidades de los cambios educativos y sobre el poder de lxs maestrxs y profesorxs para modificar la práctica escolar. Sin embargo, la intención que conlleva este concepto no es esa sino la contraria. Con él se propone brindar un marco explicativo y de análisis para entender cómo se aplican y adaptan los cambios; cómo y por qué determinadas propuestas son introducidas más o menos rápidamente a la vida escolar; cómo otras son rechazadas, modificadas, reformuladas o distorsionadas a partir de esos modos de hacer y pensar sedimentados a lo largo del tiempo; cómo puede generarse el cambio escolar y cómo este último, en definitiva, es una combinación de continuidades y rupturas.

Estas características se ponen en juego en muchas de las preocupaciones cotidianas que hacen que se vislumbren como muy difícil los intentos de cambio. Esto surge, tanto para los intentos estructurales de cambio –nuevas políticas, reorganización del curriculum, modificaciones en el ciclado, etc.- como también en los cambios más en pequeña escala que se piensan dentro de cada escuela. Tal como se trata en numerosas partes de este trabajo, con frecuencia, la educación se ha visto obligada a lidiar con propósitos contradictorios como: socializar en la obediencia o en el pensamiento crítico, enseñar conocimiento académico o destrezas prácticas, cooperación o competitividad, destrezas básicas o creatividad y pensamiento de alto nivel, centrarse en la base académica o permitir elección de contenidos (Tyack y Cuban, 1995). Pero la lucha entre propósitos opuestos ha sido desigual. Casi siempre, ciertas opciones se han visto facilitadas por el contexto social e institucional de la tradición, y otras, por el contrario, han tenido que oponerse a un silenciamiento sistemático (Rodríguez Romero, 2000).

Seríamos injustxs si no reconociéramos que la escuela ha cambiado, como lo señalan los análisis incluidos en este libro. Deberíamos reconocer muchos cambios que la escuela, los sistemas de gobierno escolar y las políticas públicas se animaron a llevar adelante. Si recordáramos que nuestros padres o abuelos fueron a una escuela donde el abanderado debía ser varón y las escoltas mujeres, si recordamos los relatos familiares de castigos corporales sufridos, si tenemos presente que durante mucho tiempo se enseñó una historia que no incluía a los pueblos originarios, que se desplegó una concepción del conocimiento que no reconocía lugar para la revisión crítica, etc. Pero, debido al reconocimiento de la fructífero que han resultado esos y otros cambios operados en la escuela, este trabajo de los colegas nos invita a volver a poner la lente en sus rasgos centrales y que esa misma lente, grande y aguda, nos habilite las condiciones para mirarla en nuestro hoy en los cambios que ella requiere y que puede hacer.

Pedagogías y cuidado: reciprocidad y reconocimiento

La educación desde su origen mismo ha supuesto establecer ciertas condiciones previas de protección, algunas formas de amparo para albergar un proceso educativo y desde allí -desde el propio origen- el ejercicio de enseñanza fue fortaleciéndose en relación a una posición ética implícita en el acto de educar. Sin embargo, el vínculo de la educación con la protección y el cuidado no ha dejado de ser objetado en la medida en que se ha pensado que el avance hacia al cuidado puede generar un “ablandamiento” en el trabajo y la exigencia que supone formarse. Hay en este libro un razonamiento distinto, tendiente a resaltar que, en las sociedades de nuestro tiempo, en las que hemos aprendido -de mano del abundante conocimiento social- que vivir como un ser social pleno que se relaciona en comunidad, supone un camino de creciente reconocimiento de derechos. En ese marco, la escuela va desarrollando más saberes para formar con carácter más humano, más comprensivo y más implicado con las vivencias del otro.

Nos interesa destacar en primer lugar por qué la implicación en la protección y el cuidado se vinculan con un posicionamiento ético, que, como veremos adquiere profundos sentidos pedagógicos. Como afirma Arendt (1996):

Como el niño no está familiarizado aún con el mundo, hay que introducirlo gradualmente en él; (...) los educadores representan para el joven un mundo cuya responsabilidad asumen, aunque ellos no son los que lo hicieron y aunque, abierta o encubiertamente, preferirían que ese mundo fuera distinto. En la educación, esta responsabilidad con respecto al mundo adopta la forma de autoridad (...) La calificación del profesor consiste en conocer el mundo y 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. Ante el niño, el maestro es una especie de representante de todos los adultos (p.201).

Pero a la vez, como decía María Montessori, el hombre degeneraría sin este niño que lo ayuda a elevarse, el hombre ayuda al niño a elevarse porque el hombre educa y eleva al niño. La existencia misma de chicas, chicos y jóvenes educándose nos impone imaginar un mundo para ellos e imaginar que ellos podrán imaginar el mundo. El cuidado puede ser una forma en que lxs adultxs nos hacemos cargo de lo complejo, insuficiente e incompleto del mundo y que no es como lo quisiéramos, para generar un marco de amparo y así poder formarse. He ahí uno de los sentidos más profundos y único del trabajo pedagógico, donde nuestra mirada y presencia son irremplazables.

¿Cuáles son los lugares de cuidado del otro que nuestras formas pedagógicas suponen? Hay múltiples referencias en este libro. ¿Qué efectos pedagógicos tiene poner en un lugar central una perspectiva del cuidado? Por supuesto estas preguntas abren múltiples caminos y los distintos capítulos de este libro, nos hablan de experiencias y tensiones.

La consideración del cuidado está tensionada entre una perspectiva que se apoya en el derecho y las capacidades de los individuos o bien aquella que pone a los otros en una posición de desventaja fija, a quien no le asigna autonomía, capacidad de decisión y -muchas veces- tampoco dignidad. En ese sentido, puede haber formas de protección caritativa que disminuyen al otro respecto a la consideración de sus capacidades y su voluntad. Así como tampoco resulta formativa la intención de no transmitir algo traumático, lo no deseado, lo que duele decir. Hay que poder comunicar lo traumático de manera acorde y cuidadosa, porque de lo contrario, el pesar no transmitido obtura y nos deja más ligados a lo no “metabolizado” en lugar de poder avanzar hacia el futuro habiendo podido asimilar los hechos pasados.

Hay en este trabajo una afirmación fundamental, desplegada a lo largo de sus capítulos. La escuela no puede soslayar que hay derechos, ni limitar su difusión sólo a un puñado de ellos, aun cuando no haya fórmulas conocidas para volverlos prácticas cotidianas. Nadie puede tener dentro de la escuela menos derechos de los que tiene afuera como ciudadanx. A la vez, hay un trabajo cotidiano que la escuela está en inmejorables condiciones de hacer y se expresa mejor cuando no está en forma de un articulado, sino en diálogos en un pasillo, o de pupitre a pupitre, en la puerta de entrada y es tener en cuenta al otro, que el/la otro/a -ese semejante y distinto a la vez- no se vuelva invisible. Formarnos humanamente, para vivir en reciprocidad puede hacer-nos experimentar nuestra fragilidad e incompletud, pero también nuestra fortaleza.

Y el cuidado en nuestro trabajo toma forma de enseñanza. Que al final de un proceso, dos (simbólicamente dos, aunque siempre son muchos más) sepan lo que en un principio sabía sólo uno. Por eso, en nuestra tarea nunca terminamos de crear situaciones y dispositivos para que un individuo pueda decidir aprender; no podemos afirmar que ellos no pueden, podemos seguir buscando maneras para confirmar una y otra vez que cualquier ser puede aprender y crecer.

Pero a la vez, la enseñanza tiene que enseñar a hacer algo propio con eso que se ha aprendido; tenemos la tarea de tender grandes, numerosos y significativos puentes con la cultura, pero además lo que aprenden y cómo lo aprenden tiene que llevar la posibilidad implícita de hacer con ello algo propio; un conocimiento que pueda permitirle a todas y todos interrogarse y emanciparse. En este sentido, el trabajo escolar puede permitir al alumnx implicarse y, al mismo

tiempo, desprenderse, separarse, hacer algo nuevo. A ese encuentro, a esa mediación, vamos equipados con problemas clásicos y con otros nuevos, y con algunas herramientas útiles y otras que habrá que revisar. Se hará necesario recurrir a nuevas preguntas, revisar nuestros saberes, para incluir nuevas miradas que permitan hacerle lugar a la novedad de situaciones, la pluralidad de infancias, adolescencias y juventudes, y para acompañar situaciones inéditas. Esto, sin lugar a dudas, es una tarea compleja que requiere formación y reflexión sobre la experiencia, que demanda políticas educativas que fortalezcan las condiciones para ejercer el trabajo, y también la asunción de una posición que recupere la responsabilidad y la importancia que tenemos lxs educadorxs. A ello viene a contribuir este libro.

*Myriam Southwell*⁵

La Plata, junio de 2020

Referencias

- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península [1956].
- Rodríguez Romero, M. M. (2000). Las representaciones del cambio educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2 (2). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/contenido/vol2no2/contenido-romero.pdf>
- Tyack, D. y Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.

⁵ Pedagoga, Doctora (PhD) por el Departamento de Gobierno de la Universidad de Essex (Inglaterra); Mágister en Ciencias Sociales con Orientación en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Argentina; Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Actualmente es Investigadora del Consejo Nacional de Investigación Científica (CONICET) y profesora titular por concurso en la Universidad Nacional de La Plata, institución en la que dirige el Doctorado en Ciencias de la Educación. Fue también Secretaria Académica de FLACSO Argentina, Presidenta de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Integrante del Comité Ejecutivo de ISCHE (International Standing Conference on History of Education) y autora de numerosos trabajos en temas de teoría, historia y política de la educación.

CAPÍTULO 1

Hacia una formación pedagógica crítica. Poder, agenda y problemáticas educativas

María Gabriela Marano y Santiago Zemaitis

Situarse frente a un problema es también ver al mundo desde otro ángulo, no sólo el del investigador sino el de sus interrogantes y es también aprender a situarse. A objetivar y reconocer que toda apreciación acerca del mundo no es la mirada aparentemente anónima de una película (y allí está la trampa) sino la perspectiva de alguien que interactúa, toma posiciones o deja que las cosas “vayan de suyo” desde el control que nuestro posicionamiento en el juego que jugamos ejerce sobre el mundo que juzgamos y que desde ese juicio contribuimos socialmente a construir.

FACUNDO ORTEGA, Conocer lo social: investigación y enseñanza

Introducción

Pensar y hablar sobre educación convoca a explicitar un posicionamiento teórico y político-pedagógico. En este sentido, adscribimos a la idea de la educación como derecho que, sin adherir a posturas ingenuas y comprendiendo las dinámicas reproductivas y desiguales de las que la educación participa, se convierta en la llave para la emancipación individual y social.

Los hechos educativos son comunes a todos, nos atraviesan desde que nacemos a través de los distintos roles sociales y, junto a ellos, vamos construyendo ideas, pensamientos, representaciones, generando una multiplicidad de discursos sobre la escuela y sus problemas, sobre lxs docentes y lxs estudiantes, etc. Por ello, consideramos que una formación pedagógica crítica debe ir a contrapelo de enunciados comunes sobre la realidad educativa y sus formas posibles de transformación, lo cual requiere la desnaturalización de los problemas educativos, problematizándolos. El proceso de problematización de prácticas educativas en tanto prácticas sociales, implica como tareas la desnaturalización y la objetivación; dimensiones centrales y necesarias de la construcción de conocimiento en Ciencias Sociales.

En este capítulo, nos interesa focalizar la discusión sobre el proceso de problematización, la desnaturalización de las formas de pensar y el posicionamiento desde un pensamiento crítico para abordar problemáticas educativas, así como reflexionar acerca de la definición social de

esos problemas y la construcción de una agenda pública de los mismos. A lo largo del capítulo, aludimos al conocimiento sobre lo educativo y su potencial transformador.

En definitiva, las líneas que siguen esperan ser un aporte para reflexionar sobre nosotrxs mismxs en tanto profesionales en formación y para estimular el ejercicio crítico sobre las propias frases hechas, los propios supuestos comunes que arrastramos por la experiencia vital y escolar. Aspirar a una formación académica crítica como personas interesadas y preocupadas por los problemas que constituyen a lo educativo y pensando en su transformación, debemos mantener siempre una distancia -precisamente *crítica*- que cuestione, desnaturalice y ponga a revisión los discursos o afirmaciones sobre “la escuela y sus problemas” que provengan del sentido común o de la propia memoria escolar.

En suma, es por todo esto que se deben analizar los problemas y debates educativos contemporáneos a partir de las relaciones *entre* fenómenos, para así evitar un pensamiento esencialista, reduccionista y, por tanto, sesgado de la realidad social.

Del sentido común al pensamiento crítico

Entendemos que un primer imperativo como trabajadorxs de la educación es formarnos en la capacidad de lectura y análisis de la realidad despegada del sentido común, de las frases hechas y de las evaluaciones simplistas sobre el sistema educativo y sus actores. Alejandro Grimson y Emilio Tenti Fanfani (2014) muestran algunas frases que funcionan como auténticos mitos, como frases diseminadas en el sentido común y que, muchas veces, se consolidan como verdades evidentes:

- “Antes había orden y disciplina”,
- “A los alumnos no les interesa nada”,
- “Los alumnos de hoy tienen demasiados derechos y pocos deberes”,
- “Lo que falta en vocación”,
- “La docencia es una ocupación cada vez menos prestigiosa en la sociedad”,
- “No hay nada que transmitir porque el conocimiento rápidamente se vuelve obsoleto”,
- “El maestro ya no tiene autoridad”,
- “La crisis de autoridad de la escuela empieza en las familias”.

Preguntas para la reflexión

- ¿Cuáles mitos les parecen de mayor impregnación social en nuestro medio?
- ¿Registran variaciones históricas o territoriales? ¿Cuáles?
- ¿Circulan de igual modo entre los distintos sectores sociales y entre las distintas generaciones?
- ¿Qué mitos y otras frases hechas podrían agregarse a esa lista?

¿Qué tienen en común todos estos supuestos y afirmaciones? En primer lugar, que no están basados ni en investigaciones o estudios, ni están fundamentados sobre la base de prácticas educativas concretas; de allí que funcionan como hipergeneralizaciones (se aplican a todos los casos: todas las escuelas, docentes y estudiantes). Se trata más bien, de grandes frases populares que carecen de toda demostración. Paralelamente, son ideas que, aun estando vacías de fundamentos, crean y generalizan sentidos sobre el mundo escolar; por ejemplo, sobre un supuesto pasado escolar histórico glorioso, con supuestxs estudiantes que antes tenían más deberes y menos derechos, o bien la reivindicación de cierta una figura hiperidealizada del trabajo docente, de las relaciones pedagógicas y de la disciplina escolar. Estos y otros ejemplos son difundidos y diseminados por los medios de comunicación y la opinión pública produciendo ideas sesgadas y falsas sobre los problemas escolares y sus posibles soluciones.

Silvia Brusilovsky (1994) define al **sentido común** en términos de Gramsci⁶ como: “la dimensión de concepciones del mundo que llega a la conciencia de forma fragmentaria y dispersa y que se desarrollan en interacción con el ordenamiento de la vida social, en un sistema político-cultural de clases” (p. 20). El término “común” tiene acá el sentido de difundido. Según Gramsci, cada estrato social tiene su propio sentido común que es, en el fondo, la concepción más difundida de la vida y de la moral. En esta línea, tomar algunas verdades o hechos como evidentes, contruidos a partir de situaciones particulares específicas, es una de las operatorias del sentido común (generalizaciones, prejuicios).

De todos modos, no se trata aquí de moralizar el sentido común, marcándolo como algo necesariamente “malo”, ya que todas las personas para poder movernos en el mundo necesitamos, y de hecho lo hacemos involuntariamente, usar esos saberes dispersos y fragmentados, producto de nuestras experiencias sociales cotidianas. De hecho, para poder comprender una situación específica remitimos a categorías que hacen comprensible tal situación, poniendo en juego conocimientos o informaciones provenientes del saber cotidiano. Es una forma de pensamiento que se caracteriza por ser pragmática⁷ y como ya se ha dicho, hipergeneralizadora (p. 25). En efecto, situaciones similares en diferentes momentos se comprenden y se explican del mismo modo.

La autora señala también que el sentido común produce un “efecto político-social conservador”, ya que tiende a naturalizar el mundo social (“el mundo es como es”, “las cosas son así” entre otras frases) y justifica siempre las condiciones presentes. A esto último también lo podemos denominar como una forma de pensar esencialista; esto es pensar que lxs sujetxs, los hechos sociales son *esenciales*, lo que implica quitar las relaciones históricas y sociales de los fenómenos que queremos conocer. Sentencias discriminadoras como “si son pobres no pueden aprender”, “los negros son inferiores”, “las mujeres son más débiles que los varones”, etc., son

⁶ Antonio Gramsci (1891-1937). Político y filósofo italiano de base marxista. Planteó la importancia de la hegemonía – y, por tanto, también de la contrahegemonía- en la conformación de bloques de poder. La perspectiva y entendimiento del mundo presentado e impuesto por los sectores dominantes se presenta como sentido común para la mayor parte de la población.

⁷ El carácter de “pragmático” significa que las personas hacen uso de explicaciones y significados socialmente contruidos sin cuestionar su génesis ni las condiciones sociales de producción y emergencia.

ejemplos del pensamiento esencialista, en tanto atribuyen capacidades/conductas a ciertos sujetos como si fueran naturalmente de ese modo. Este tipo de razonamientos hacen desconocer las condiciones sociales, históricas y específicas por las cuales los actores sociales desenvolvemos determinadas características y desarrollamos determinadas prácticas.

Siguiendo con el planteo de Brusilovsky, por el contrario, el desarrollo de un posicionamiento político-pedagógico basado en el **pensamiento crítico** posibilita mirar, pensar, leer e intervenir en los problemas y procesos educativos por medio del uso de *conocimientos provenientes de campos conceptuales* (como pueden ser los aportes de la Pedagogía, la Sociología, la Historia, la Filosofía, la Teoría Política, la Psicología Educativa, etc.). Esto último no significa que, a partir de un conjunto de autores, enfoques, teorías o conceptos, podamos aplicarlos para leer cualquier situación. Si así ocurriera estaríamos, entonces, antes un pensamiento aplicacionista; es decir, una relación verticalista entre la “teoría” y la práctica o situaciones concretas. De allí que advertimos que debemos hacer un uso crítico sobre esos cuerpos de conocimientos que nos permiten *acercarnos* a la realidad, pero no reducirla a una explicación teoricista, lo que produce un efecto “academicista” (*saber academicista*, en palabras de la autora).

Finalmente, el pensamiento crítico, suspende juicios, duda y se cuestiona a partir de hipotetizar en torno a las situaciones a analizar, más que hacer enjuiciamientos definitivos. Nos interesa en lo que sigue detenernos en este adjetivo. El uso de “crítico” es muy difundido en la actualidad en discusiones, debates, etc. Así, lo crítico puede denominar y nombrar diferentes aspectos: “sentido crítico”, “pensamiento crítico”, “perspectiva” o “enfoques críticos”, “pedagogía crítica”, “pedagogías críticas”. Personas, enfoques y perspectivas se alinean con el adjetivo para dar cuenta que su posicionamiento pretende, justamente, criticar lo dado, deconstruir e interrogar lo evidente, sospechar por los supuestos comunes, mostrar o evidenciar la existencia de relaciones de poder, de conflictividad. A continuación, nos detendremos en la caracterización de la **perspectiva crítica en el campo de las Ciencias Sociales**.

La perspectiva crítica y el pensamiento de lo educativo

La perspectiva crítica en las Ciencias Sociales tiene una larga y rica tradición. Así también ocurre en el campo del pensamiento educativo en el cual encontramos reconocidos exponentes como Paulo Freire, Henry Giroux, Michael Apple, Peter Mc Laren y otros, aportes que han mostrado el carácter complejo, contradictorio, reproductivo, productivo e incluso utópico de la educación. Sin pretender abordarla *in extenso*, queremos aportar una caracterización general de lo que podría definir la asunción de una perspectiva crítica en Ciencias Sociales (Marano, 2009; Bianco y Marano, 2018):

a. Se explicita la perspectiva desde la que se interpreta teóricamente

“El punto de vista crea el objeto” señaló magistralmente el famoso lingüista Ferdinand de Saussure (frase retomada por Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1984). La afirmación saussureana nos hace pensar que el objeto es siempre producto de un acto cognitivo paradigmático

de creación y de significado, y que esa construcción delimita la propia definición, alcance y sentidos del objeto estudiado. La teoría crítica se basa en la premisa de que las ‘teorías’ no son verdaderas en el sentido de que ‘las cosas son así como la teoría las presenta’, sino que son “interpretadas de esa manera”. Es decir, se recalca la importancia que tiene la óptica con la que analizamos un objeto de estudio y/o de intervención, las preguntas qué le hacemos a la realidad (en este caso, educativa) y el modo en que la interpretamos. Destacamos que, en las Ciencias Sociales, los paradigmas⁸ expresan visiones contrarias, se acumulan y coexisten en tensión y conflicto, sin necesariamente anularse. Por ello, es la posición y enfoque que ocupa el/ la sujeto que analiza y/o interviene lo que orientará el sentido del análisis.

b. Se asume el carácter ideológico-valorativo del discurso

Las teorías y los conceptos expresan discursos cargados de supuestos valorativos, y por ello, el posicionamiento crítico cuestiona también los discursos y formas de pensar. De allí que nos alejamos de la noción de neutralidad u objetividad, en la medida que este posicionamiento crítico evidencia (o debería hacerlo) que todo enunciado, proviene de un determinado lugar de enunciación, es decir, nuevamente, desde un punto de vista, entre otros posibles. Cabe aquí hacer referencia a la deconstrucción del discurso social y también académico, a visibilizar la perspectiva eurocéntrica, blanca y masculina dominante. El teórico brasileño Boaventura de Sousa Santos (2006), con su *Epistemología desde el Sur*, convoca a “despensar”, a repensar la teoría social, entendiendo que la comprensión del mundo es más amplia que la visión occidental (europea). La complejidad de los problemas sociales y políticos actuales es muy grande y no puede ser captada por ninguna teoría general, ni pensamiento único global. Es por ello que, no sólo necesitamos alternativas, sino además generar un pensamiento alternativo de alternativas, en la que se apunte a la emancipación, contemplando la diversidad.

El carácter ideológico-valorativo comprende *los discursos integrados en las prácticas e instituciones sociales*, puesto que no refiere solamente a discursos que expresan ideologías (como si fuera “sólo cuestión de ideas”), sino también a las instituciones y sus lógicas, a las interacciones de los actores sociales y los significados que allí se producen. Por ello, este carácter ideológico-valorativo resulta también parte de la sobredeterminación de las prácticas sociales.

⁸ Si bien tiene varias definiciones, aquí usamos “paradigma” en un sentido amplio, al modo de perspectivas o enfoques teóricos en un campo disciplinar. Se entiende por paradigma los diferentes modelos teóricos y perspectivas que presentan las directrices generales en los campos disciplinares de cada ciencia que logran consenso en su comunidad científica. Para profundizar este concepto, ver Thomas Kuhn (1971). Mientras que, en las Ciencias Naturales se avanza mediante consensos de los científicos sobre la validez de una teoría durante un período de “ciencia normal” (que dura hasta que se produce una revolución científica por un descubrimiento que refuta o supera lo anterior), en las Ciencias Sociales se transita con coexistencia paradigmática: las perspectivas confrontan, pero no necesariamente se anulan, dando lugar a líneas de investigación diferentes. La validez, entonces, se sitúa dentro del enfoque paradigmático, abierto a las críticas de otros enfoques. Una expresión de ello es, por ejemplo, la división entre perspectivas metodológicas cuantitativas y cualitativas; aun así, en las últimas dos décadas se ha señalado la tendencia hacia la convergencia paradigmática y el crecimiento de los consensos.

c. Se analizan las prácticas educativas en su contexto sociohistórico y en sus dimensiones sociales

Este ítem alude a la articulación de dos grandes tipos de análisis- el estructural (diacrónico) y el histórico (sincrónico), buscando explicar la articulación entre la estructura social y el desarrollo histórico. La mirada estructural percibe las relaciones entre los componentes de tipo económico, político, social y cultural, y las relaciones de poder, de conflicto y negociación. A su vez, el desarrollo histórico muestra la génesis, la constitución de las prácticas sociales. Como dice Tenti Fanfani (2007), el pasado está en las cosas del presente; desconocer el carácter histórico de los procesos sociales desnaturaliza y contribuye a su reificación. En definitiva, el posicionamiento crítico busca entender -para luego mostrar y denunciar- las situaciones de dominación en su configuración histórica y las bases sistémicas o estructurales (que también son discursivas) que las producen.

Ahora bien, junto al punto anterior, si todo análisis social cuestiona las dimensiones objetivas, materiales, y las relaciones que se establecen entre lxs actores sociales como producto de las relaciones sociales (de clase, género, etnia), necesitamos adoptar una mirada que muestre una superación de análisis estructurales que dejen a las instituciones al modo de “cajas negras” que reproducen lo que acontece en el plano económico-social, o que conciben a lxs actores sociales en un lugar pasivo. Hay que considerar la **autonomía relativa** que tienen las instituciones, como las educativas, en las que las dinámicas institucionales, la toma de decisiones de lxs directivos y la interacción de lxs integrantes posibilitan distintos proyectos, intervenciones y resoluciones, que configuran las singularidades de su vida cotidiana (que, en definitiva, es lo que diferencia muchas veces a las instituciones, a pesar de integrar un contexto similar). Este plano que es de **articulación entre la estructura y lxs actores sociales**, nos convoca a mirar a lxs sujetxs como agentes sociales en su potencialidad, comprendiendo los significados de su accionar, las distintas estrategias que adoptan y las experiencias que transitan. Por ello, es necesario profundizar esta perspectiva en las Ciencias Sociales, que se conoce como “el giro hacia el actor”.

En definitiva: el análisis de las dimensiones que caracterizan y condicionan toda práctica educativa abarcan varios niveles: desde la organización macroestructural que implica la conducción y gobierno de los sistemas educativos, las complejas condiciones materiales y pedagógicas institucionales y áulicas, la actuación y sentidos de lxs distintos agentes educativos; todo ello, en una sociedad y época determinada, atravesada por múltiples determinaciones.

d. Se problematiza la dimensión del poder

En directa relación con lo anterior, se comprende las prácticas sociales como el resultado de la producción e interacción de los sujetos sociales bajo determinadas relaciones de poder. La crítica aquí refiere a develar siempre las relaciones de poder que son constitutivas de las relaciones educativas, sociales, etc. El poder, en cuanto categoría sociológica, no es en sí mismo algo “malo” o un aspecto del cual deberíamos aspirar a que desaparezca. Esto sería imposible en la medida que no hay relaciones ni hechos sociales que existan sin relaciones de poder, ya que el poder es constitutivo de las relaciones humanas.

En todo caso, la perspectiva crítica aspira a evidenciar cómo determinados mecanismos de poder generan desigualdad, opresión y dominación de unos grupos sobre otros. También muestra que el poder no sólo opera como efecto macro o en las grandes estructuras (al estilo superpoderes o “el poderoso”), sino que se entrama en las interacciones cotidianas y en todas las relaciones sociales, en forma de micropoderes que circulan fluidamente⁹.

e. Se explicita un posicionamiento teórico-político

Se explicita el posicionamiento para asumir políticamente una realidad que llama la atención y compromete. Por ello, la teoría crítica rechaza la figura de científicos sociales “neutrxs” para proponer académicxs, intelectuales y profesionales comprometidxs, que bregan por la emancipación y potenciación de los sujetxs, y la manifestación de las subjetividades y las diferencias. Además, se entiende que *el conocimiento es poder*, en tanto potenciador de lo humano y también como recurso estratégico para los sujetos y las sociedades, y por todo ello, juega un papel en el campo político (aunque no se reduce a él). La lucha por el acceso, producción y distribución del conocimiento es parte de la lucha por la democratización social, la justicia y la igualdad.

En la conocida Tesis XI sobre Feuerbach, Karl Marx decía que, hasta ese momento, los filósofos no habían hecho más que *interpretar* de diversos modos el mundo, pero de lo que se trataba era de *transformarlo*. Hay un primer paso en la transformación de las cuestiones educativas que consiste, justamente, en problematizarlas, no aceptar lo dado como natural y analizar los distintos sentidos que se asignan a los problemas, según los actores y sus posiciones sociales, entendiendo que todos son, ante nada, sujetxs sociales producto de la historia.

Finalmente, posicionarse críticamente, supone captar la crítica desde el análisis y desde la **prospectividad**. Nuevamente Boaventura de Sousa Santos (2006) nos recuerda que: “una preocupación exclusiva por las condiciones objetivas nos condujo a una trampa: desmoralizamos la voluntad de transformación social. Si las condiciones objetivas son tan poderosas, ¿cómo podemos transformar la sociedad?” (p.19). El pensamiento crítico no sólo tiene que analizar, sino también pensar las condiciones para la emancipación de los pueblos y de lxs sujetxs con horizonte de igualdad y justicia.

Desnaturalizar para comprender. La construcción de los problemas y la problematización

Los temas se seleccionan, en cambio, los problemas se elaboran, se construyen. Para su análisis y comprensión se necesita desde nuestra parte una operación de *pasaje*, operación que implica un proceso de problematización y con ello, de desnaturalización, distanciamiento y objetivación.

La *desnaturalización* implica contrarrestar la naturalización, que implica “que algo se ha vuelto del orden de lo familiar, que ya nos ha dejado de sorprender o de extrañar, que ya no nos formulamos más preguntas sobre por qué ese algo se sigue sosteniendo en la cotidia-

⁹ Las teorías feministas han hecho grandes aportes en este punto al poner en cuestión los micromachismos, situaciones de la vida cotidiana en clave de dominación masculina.

neidad escolar” (Poggi, 2002, p.23). Desnaturalizar significa situar los problemas como problemas sociales, no naturales y, por lo tanto, producto de configuraciones sociohistóricas y culturales que pueden ser cambiadas.

Desnaturalizar implica que pongamos en revisión y batallemos contra nuestras propias representaciones, analizando en qué medida se enrolan en el *sentido común*. En definitiva, es la tarea propia de toda construcción de conocimiento social: “liberarse del sentido común para poder transformarla en abstracciones más complejas (...) En este sentido, las Ciencias Sociales son una tentativa de distanciamiento de la realidad inmediata” (Ortiz, 2004), un develamiento de lo oculto, tras lo manifiesto o visible. De este modo, desnaturalizar se convierte en el primer ejercicio de toda crítica y en la premisa obligatoria de todo profesional que la persiga y la adopte.

La segunda dimensión nos remite a la objetivación en tanto proceso, que sin suponer la búsqueda de “objetividad” en la construcción del conocimiento, conlleva a la distancia en términos epistemológicos. Norbert Elias (1990) explica el concepto de *distanciamiento* desde una perspectiva genética. El autor se explaya acerca de cómo las ciencias hicieron un recorrido histórico alrededor de las situaciones de compromiso/ distanciamiento. El distanciamiento individual es inseparable del distanciamiento social y este es un resultado histórico - no una categoría absoluta -, tal como lo demuestra el largo camino que llevó al hombre conocer la naturaleza, de tal modo que permitió su intervención y transformación, pero “todavía no sabemos y apenas imaginamos cómo alcanzar igual grado de distanciamiento y dominio frente a los fenómenos sociales” (p.22). En cambio, el conocimiento de las relaciones entre los hombres aún no ha llegado a esa etapa de desarrollo porque tiene ante sí la situación que sus objetos son en realidad sujetos, e indefectiblemente su conocimiento afecta a los investigadores en su compromiso/ distanciamiento: “los científicos sociales no pueden dejar de tomar parte en los asuntos políticos y sociales de su grupo o época, ni pueden evitar que éstos les afecten” (op.cit. p.28).

Problematizar implica “romper” con las preconociones, con las representaciones esquemáticas que se forman por y para la práctica, con las opiniones primeras sobre los hechos sociales, con el sentido común, como sostienen Bourdieu, Chamboredon y Passeron en el clásico libro *El oficio del sociólogo*, al que referíamos precedentemente. Tengamos en cuenta que, en las Ciencias Sociales, el lenguaje plantea un problema para el/la científicx, ya que es la herramienta ineludible para construir conocimiento, pero al mismo tiempo es un depósito de preconstrucciones naturalizadas. Por ello, las técnicas de objetivación que deben ser aplicadas para efectuar **la ruptura** son, en primera instancia, poner en discusión el lenguaje que usamos y reflexionar sobre las categorías teóricas utilizadas y adoptadas, porque es a partir de ellas que construimos los problemas.

Por último, problematizar implica formular interrogantes. Todo proceso de problematización abre interrogantes de distintas características. Podemos formular preguntas que remiten al *conocimiento de una problemática*, estas son guías para el estudio y la investigación (qué, por qué, cómo, dónde, quiénes, etc.). Al mismo tiempo, también surgen preguntas con preocupaciones por la modificación de determinadas prácticas y relaciones pedagógicas o de transformación de

ciertos contextos institucionales. Estas constituyen *interrogantes para la intervención*, que apuntan a abordar y precisar cómo se encarará este problema, cuáles son los actorxs involucrados, cuáles las acciones y las estrategias a adoptar, entre otros.

Entonces, el planteo de interrogantes pauta si el proceso se encuadra a los fines de la producción sistemática de conocimiento tras un proceso de investigación o, bien, si lo hace con el propósito de elaboración de una propuesta de acción educativa para la mejora sistémica, institucional y/o de aula. Las múltiples relaciones entre investigación e intervención educativas es un tema clásico descrito en la bibliografía especializada. Consideramos que, aunque es posible y deseable vincularlas, son procesos específicos, autónomos y con propósitos diferenciados. La investigación persigue básicamente la producción de conocimiento, que –en un sentido genérico– es una forma de intervención social, al hacer visible la caracterización y las variaciones de las prácticas y en algunos casos, un acercamiento a la comprensión de sus causas profundas. La acción educativa persigue la producción de una mejora y en función de ello, propone un curso de acción, dando cuenta de la situación inicial. Sin ser su objetivo específico, también se puede generar un conocimiento muy valioso, aunque no es muy frecuente la sistematización en sus distintas formas posibles (informes, narrativas, relatos, etc.) (Marano, 2014).

Los problemas educativos y la agenda pública como construcciones sociales

Los temas se seleccionan, en cambio, los problemas se elaboran, se construyen. Sin dudas, los problemas educativos tienen una primera base en las condiciones objetivas que lo sustentan –la trama económica, social, política y cultural y las condiciones institucionales en que se desarrollan–. Pero es la conjugación entre esas condiciones objetivas con la significatividad social que reciben, la que habla de la emergencia de problemas educativos. Aquello que percibimos socialmente como problemático se inscribe en las dimensiones que tenemos como *pensables*, es decir, los temas y focos de interés que se mantienen estables durante cierto período. En palabras de Mariano Palamidessi (2000):

Una problematización emerge cuando un aspecto de la realidad se conforma por efecto de la atención y la interrogación a la que es sometida por un grupo o sector de una sociedad. Una problematización hace que –en ciertas condiciones y en cierto momento– se nos manifieste un objeto, una cuestión o un aspecto que hasta entonces no era percibido como digno de atención o preocupación”, “una problematización funciona cuando se piensa que algo debe ser cambiado, mejorado o transformado (p.213)

Se trata entonces de poner en foco la construcción social de esos problemas. Pablo Kreimer (2007) indica:

La emergencia pública de un problema responde a la construcción que ha sido realizada por aquellos actores que poseen la capacidad de tematizar públicamente esas cuestiones, aquellos que son el resultado de construcciones sociales, de procesos de producción sentido, movilizadas por actores legítimos o por aquellos que han forjado (o forzado) una legitimidad pública (p.2).

Así, los intervinientes en sugerir qué temas, desde qué abordaje y bajo qué evidencias se organiza para su análisis y posible intervención son determinados actores sociales con capacidad de influir en la organización de una agenda pública de temas educativos. Llamamos “agenda” a “los temas que en la esfera pública están colocados en discusión para establecer una norma, una conducta, un acuerdo, una postura (aquello que es posible de decir y decidir sobre ellos)”¹⁰.

La mirada sobre la agenda nos lleva a detenernos en determinados actores sociales, cuya capacidad de influencia deviene no sólo de los recursos técnicos que se tengan para problematizar, sino por el diferencial de poder para establecer legítimamente una voz pública que aparezca como fundada: lxs funcionarixs del sistema educativo, lxs académicxs y especialistas en la materia (pedagogas y pedagogxs, profesionales en otras disciplinas sociales con interés investigativo en los diversos ámbitos socioeducativos) y los medios de comunicación. Esto nos lleva a pensar en la relación entre formulación de problemas, actores sociales, conocimiento y poder (Marano, 2009).

La instalación de la agenda educativa se vincula, en una buena parte, con la producción de conocimiento en el campo educativo, con aquellos que producen discurso pedagógico y que teorizan desde perspectivas socioeducativas: lxs **académicxs**. Tenti Fanfani (2007) sostiene que el conocimiento educativo impacta en tres dimensiones, una de las cuales es la constitución de la agenda educativa (las otros dos son orientar políticas específicas y las prácticas docentes). Señala también que existe una demanda creciente de conocimiento científico-técnico en el campo educativo por dos razones básicas: la primera es de orden técnico: conocer para controlar la gestión del sistema educativo y la segunda es de orden político-ideológico: el conocimiento se convierte en una necesidad para legitimar las decisiones políticas de lxs funcionarixs.

Sin embargo, a pesar de que parece que es un supuesto de amplio consenso que el conocimiento aumenta la capacidad de comprensión de los problemas y de su posible “intervención” o acción sobre ellos, la agenda de problemas construida por los científicos-académicos en muchas ocasiones es rechazada o resistida, tanto por lxs funcionarixs como por lxs docentes, bajo la crítica de endogamia o academicismo. Es cierto que existe el riesgo del “academicismo”, aquel saber basado exclusivamente en referencias bibliográficas, producido sin relación con los métodos ni con referencia a la realidad, tal como describiera Silvia Brusilovsky (op.cit.), que suele ocurrir cuando se persigue y valora el saber por su prestigio y reconocimiento en el medio académico, más que en los aportes que pueda hacer a la comprensión de problemas sociales. También es cierto que se dan pocas situaciones de intercambio y de valoración de la producción de conocimiento y experiencias de los distintos actores participantes en el campo educativo.

¹⁰ DGCyE. *Diseño Curricular para la Educación Secundaria*, materia “Construcción de la Ciudadanía”. La Plata, 2007.

Por su parte, lxs **funcionarixs del sistema educativo** construyen su propia agenda educativa, conformada en la trama política de la gestión educativa. En este nivel, se cruzan perspectivas ideológicas disímiles según los proyectos políticos, con problemas sistemáticos y otros más bien puntuales derivados de la cotidianeidad del trabajo, en muchas ocasiones situaciones de conflictos con instituciones y actores educativos. La fuerza de esta agenda reside en que representa la acción gubernamental y con ello, la legalidad de la regulación normativa, en un sistema altamente jerarquizado, como es el sistema educativo.

Cada vez más, los distintos actores co-construyen con los medios de comunicación, porque los propios interesados en los problemas acuden a ellos como estrategia para visibilizar y solucionar los conflictos, en el seno de una sociedad mediática. Efectivamente nos hallamos en un “ecosistema comunicativo” al decir de Jesús Martín Barbero (2002), que se caracteriza por la multiplicación y densificación cotidiana de las tecnologías comunicativas, cuya manifestación más profunda se da en las nuevas sensibilidades, lenguajes y escrituras que ellas catalizan y desarrollan. En ese marco, los medios de comunicación tienen un rol clave.

Sin caer en visiones apocalípticas, abonamos la idea que los **medios de comunicación** tienen un rol fundamental en la instalación de determinados temas en la opinión pública. Se ha dicho sobradamente que los medios tienen un *carácter performativo* de la realidad, contribuyen a formar una realidad en sí que es percibida como tal, de modo que establecen criterios de existencia/no existencia, verdadero/falso y legitimidad. Cohen desarrolló la teoría de la *agenda-setting* (establecimiento de la agenda), en la cual se postula que los medios de comunicación de masas tienen una gran influencia sobre el público al determinar qué historias poseen interés informativo y cuáles se excluyen. El punto central de esta teoría es la capacidad de los *mass media* para graduar la importancia de la información que se va a difundir, dándole un orden de prioridad para obtener mayor audiencia e impacto y una determinada visión sobre la noticia. Es decir, que la agenda mediática influye en la agenda del público de modo que, los temas relevantes para los medios, se convierten en los importantes para el público.

En la actualidad, la opinión pública también se ve fuertemente impactada por la circulación de información en las **redes sociales**, incluida la difusión de *fake news*. Las redes son ámbitos de circulación y discusión de temas públicos e incluso disputan con la opinión editorializada de los medios masivos de comunicación (que también interactúan con dichas redes). Por eso, cobra cabal sentido enfatizar la necesidad de desnaturalizar la mirada sobre los problemas que describe la agenda mediática y la circulación creciente en distintas plataformas y redes sociales, para convertirnos en receptores críticos y productores de conocimiento.

Estos tres sectores no son los únicos. Por el contrario, en nuestro país, los sindicatos y **gremios docentes, lxs docentes y estudiantes** en general, tienen una larga y rica experiencia social en participar del debate público, la movilización política y sindical.

Por último, cabe decir que también participan otrxs **actores no estrictamente educativos**, pero sí con interés en el sistema formal, como las iglesias (tradicionalmente, la católica), el sector privado y empresarial, los organismos internacionales de financiamiento y otras organizaciones

políticas globales¹¹. Distintos actores que, a lo largo de la historia de la educación en el país, han tenido vital importancia en la visión de los problemas educativos y la toma de decisiones políticas.

Finalmente, cabe decir que todos estos discursos son también, al mismo tiempo, múltiples sobredeterminaciones que construyen las prácticas educativas, tal como mencionamos más arriba. En definitiva: variables sociales que caracterizan y condicionan toda práctica educativa, desde las condiciones materiales y pedagógicas áulicas, hasta la compleja organización macroestructural que implica la conducción y gobierno de los sistemas educativos.

Referencias

- Barbero, J.M. (2002). Jóvenes, comunicación e identidad. *Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura* (0). OEI. Recuperado de www.oei.es/pensariberoamerica.
- Bianco, C. y Marano, M. G. (2018). Los derechos humanos y la formación de lxs abogadxs en la FCJYS-UNLP. Sentidos en disputa y reconfiguración del campo jurídico. Ponencia presentada en XIX Congreso Nacional y IX Latinoamericano de Sociología Jurídica. UBA, 5, 6 y 7 de setiembre.
- Bourdieu, P., Chamboredon Ch. y J. C. Passeron (1984). *El oficio del sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Brusilovsky, S. (1992). *¿Crítica la educación o formar educadores críticos?* Buenos Aires: Ediciones del Quirquincho.
- de Sousa Santos, B. (2006). La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias para una ecología de saberes. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)* (13-41). Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20100825033033/2Capitulo1.pdf>
- Elias, N. (1990). *Compromiso y distanciamiento. Ensayos de Sociología del conocimiento*. Barcelona: Península.
- Gallardo H. (2010). Teoría crítica y derechos humanos. Una lectura latinoamericana. *Redhes, Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales* (4). México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Grimson, A. y Tenti Fanfani, E. (2014). *Mitomanías de la educación argentina. Crítica de las frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágicas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kreimer, P. (2007). Problemas sociales, problemas de conocimiento científico: una construcción recíproca. Buenos Aires: FLACSO Arg. Mimeo.

¹¹ Por ejemplo: los organismos internacionales de financiamiento como el Banco Mundial (BM) o el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), con tanta pregnancia en la década de los 90 a través de las nuevas condicionalidades (orientaciones políticas) impuestas en los préstamos. También se pueden mencionar otros organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Organización de los OEI, etc.

- Kreimer, P. y Zabala, J. (octubre 2007). Producción de conocimientos científicos y problemas sociales en países en desarrollo. *Nómadas* (27), 110-122. Bogotá: Universidad Central de Colombia. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/1051/105116595010/>
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Buenos Aires: FCE.
- Marano M. G. (2009). Puntos de partida: problemáticas educativas y proceso de problematización. Ponencia presentada en VII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. La Pedagogía en el pensamiento contemporáneo: debates, encuentros y desafíos, Universidad Nacional de Rosario.
- Marano M. G. (2014). Abrir la caja negra. Sobre el proceso de problematización en proyectos de investigación y de intervención para la educación universitaria. En G. Morandi y A. Ungaro (Coord.). *La experiencia interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria* (195-208). La Plata: EDULP.
- Ortega, F. (2000). Conocer lo social: investigación y enseñanza. Universidad Nacional de Córdoba. Mimeo.
- Ortiz, R. (2004). *Taquigrafiando lo social*. Buenos Aires: SXXI.
- Palamidessi, M. (2000). Currículums y problematizaciones: moldes sobre lo cotidiano. En S. Gvirtz (Comp.). *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela* (213-242). Buenos Aires: Santillana.
- Poggi, M. (2002). *Instituciones y trayectorias escolares. Replantear el sentido común para transformar las prácticas educativas*. Buenos Aires: Santillana.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La nueva cuestión social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

CAPÍTULO 2

La educación en su complejidad: conceptos, prácticas y derechos

María Gabriela Marano, Santiago Zemaitis y Evelyn Barbieri

*La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre
sobre el mundo para transformarlo.*

PAULO FREIRE, *La educación como práctica de la libertad*

Introducción

La formación crítica de profesionales en educación se interesa por otorgar herramientas para reflexionar, practicar y ejercer una práctica pedagógica y profesional en el marco de conocimientos y saberes pedagógicos. Como plantea Julia Silber (2007), se trata de formar una mirada pedagógica global y compleja -en tanto campo problemático- y no quedarse en aspectos parciales, lo que llevaría a un reduccionismo que no permite observar la totalidad densa de la problemática pedagógica y sus múltiples dimensiones.

En este capítulo, nos adentraremos en la problematización del objeto de estudio y en las relaciones con los propios saberes. Introduciremos nociones básicas que caracterizan definiciones clásicas de la educación a partir de su etimología, sus principales rasgos y las tensiones constitutivas. Tomando el enfoque del pedagogo Ricardo Nassif, profundizamos el análisis de la educación como idea y el pasaje a la educación como práctica social.

Nos posicionamos en una definición amplia de educación. Diversxs autorxs como Gvirtz (2007), Trilla Bernet (2013), Brusilovsky (1994), Puiggrós y Marengo (2013) tematizan la educación según tipos y ámbitos¹², así veremos la delimitación siempre problemática entre la educación formal, la no formal y la informal. Estudiar estos conceptos o formas de nombrar situaciones e influencias educativas (escolares o no), mediante los cuales nos vamos formando a lo largo de toda la vida, colabora en organizar y ordenar ámbitos de indagación e intervención pedagógica. También permite ampliar la mirada respecto a lo que llamamos lo educativo en sus múltiples manifestaciones (desde las más informales, cotidianas o familiares, hasta las más altamente organizadas) y los grados de formalización.

¹² En los manuales de Pedagogía se los suele encontrar como “tipos de educación”.

Por último, caracterizamos a la educación en su politicidad y desde una perspectiva de derecho, presentando algunas consideraciones sobre el derecho a la educación y, a su vez, a ella misma como potenciadora de otros derechos.

De la educación como idea a la educación como práctica social compleja

La educación como idea y los conceptos de educación

Una primera aproximación al concepto de educación puede realizarse a través de la descripción de sus características generales. El primer rasgo a mostrar es su *humanidad*, ya que la educación es un fenómeno estricta y exclusivamente humano, que abarca toda la vida de las personas; más aún: es el fenómeno que nos hace humanos en el seno de la interacción social y los vínculos con lxs otrxs. En este proceso se distingue el segundo rasgo general que la constituye, *la doble faz subjetiva y social*. Ello ocurre en un marco de socialización y transmisión de la cultura que contiene determinadas perspectivas del mundo. Por tanto, postulamos la *ideologización* como tercer rasgo constitutivo de la educación, en el sentido que siempre es una actividad valorativa, nunca es neutra.

Es habitual en los textos pedagógicos presentar el concepto de educación a partir de su etimología. Educación proviene de dos términos latinos: *educare* (criar, nutrir, alimentar) y *educere* (sacar, extraer, conducir de adentro hacia afuera). Esta alusión, como bien se señala, contiene uno de los nudos principales del acto educativo: en su doble implicación expresa la relación/tensión entre lo social y el/la sujetx, entre el/la que educa y el/la que es educadx.

Ricardo Nassif (1958)¹³, máxima expresión de la pedagogía platense, argumenta que los términos o polos planteados -que se condicen con los fenómenos de heteroeducación y autoeducación-, no son opuestos, sino momentos de una realidad dinámica. Esto se puede leer claramente en su definición de educación, expresada de modo dialéctico¹⁴:

- *la educación es una influencia externa que configura al individuo (tesis)*
- *la educación es un desarrollo interior que hace que el individuo se configure a sí mismo (antítesis)*
- *la educación es un proceso que proporciona al individuo los medios para su propia configuración (síntesis) (p.7).*

¹³ Ricardo Nassif (San Luis, 1924- París, 1984, exiliado), Profesor de Filosofía y Ciencias de la Educación - UNLP. Se desempeñó como Profesor titular de Pedagogía de 1957 a 1975 y fue el primer director del Departamento de Ciencias de la Educación, FAHCE, UNLP entre 1958 y 1966, quien lleva su nombre como homenaje. Además, ocupó el cargo de asesor UNESCO de 1975 a 1984. Nassif formó a generaciones de pedagogs, tarea que luego continuó su discípula, la Prof. Julia Silber. Entre sus libros claves se cuentan: *Pedagogía General* (1958), *Pedagogía de Nuestro Tiempo* (1960) y *Teoría de la Educación* (1980).

¹⁴ La dialéctica alude a una forma del discurso y a un método de argumentación basados en la contrastación de opuestos y su superación. Se concreta a través del desarrollo de tres momentos: la tesis (argumento afirmativo), antítesis (su contrario) y síntesis (nuevo argumento con la superación de los anteriores).

Esta definición pone en foco grandes cuestiones pedagógicas, como son la direccionalidad del proceso educativo (hetero/auto), la autonomía del sujetx que es educadx y la relación entre ambos. El primer punto enfatiza el concepto de *influencia*; el segundo alude a la *formación* y el tercero, a las condiciones de la *mediación*.

El primer ítem de la definición alude a la dirección del proceso. Ello nos remite a la diferenciación entre autoeducación y heteroeducación: el hombre se forma y el hombre es formado. También la relacionamos con la noción de **influencia**: la voluntad de influenciar, de provocar e impactar al otrx para que haya una educación. El pedagogo argentino Estanislao Antelo (2005, p.177) le ha dedicado páginas potentes a este asunto. Él señala que no hay educación sin la intención de intervenir, sin la idea de la transformación del ser a partir del vínculo que se establece con el/la otrx y sin la presencia de un/a otrx educable: “para que haya acto educativo tiene que haber intencionalidad, apetito de vínculo y promesa de transformación del ser”. Ahora bien, esta influencia no es enteramente dominable porque, justamente, está presente el/la otra persona (educandx) que es autónomx, por eso educar constituye “una apuesta incalculable”.

Direccionalidad, influencia e intencionalidad son conceptos que van en el sentido de marcar la intención de influir en el/la otrx, aunque en algunos casos esa influencia se organice con intencionalidad educadora y en otras no. Esto le permite distinguir a Nassif la educación sistemática (escolar, con un/a docente profesioxnal) de la educación cósmica o asistemática, en donde hay influencia, pero sin intencionalidad educadora organizada (los términos que utiliza están hoy en desuso; más adelante, en este mismo capítulo, veremos las discusiones actuales sobre este punto). La direccionalidad también tiene una faz valorativa, esto se ve claramente en Nassif. Otros autores con posterioridad han remarcado la direccionalidad política del acto educativo, aspecto que luego retomaremos.

El segundo ítem de la definición lo relacionamos con la **formación**, una noción central de la Pedagogía. Esta alude a los procesos subjetivos de apropiación de saberes (en sentido amplio, incluyendo perspectivas, valoraciones, contenidos y estrategias), que se produce por la experiencia, a través de la interacción con otras personas y como producto de procesos de reflexión y acción sobre el mundo. La formación es expresión de la subjetividad; por tanto, es la contracara de la influencia de lxs educadorxs¹⁵. El hecho que sea el sujetx quien define los procesos formativos, hace que la educación sea siempre un proceso que no se pueda configurar totalmente.

El tercer ítem de la definición remite a la disposición de los medios educativos para que cada persona se realice y con ello, también alude a la tarea de lxs educadorxs, que no se apega a una visión tradicional de transmisor/a unidireccional de contenidos. Esta idea de Nassif podemos vincularla con los que fueron movimientos de renovación pedagógica. También podemos reconocer

¹⁵ Las relaciones no naturalmente continuas entre *educación* y *formación* se expresan de modo equivalente en términos didácticos como la diferencia y no continuidad natural entre *enseñanza* y *aprendizaje*. Por eso, fue cuestionada teóricamente y está en desuso utilizar la frase “proceso de enseñanza-aprendizaje” como si fuera un único proceso y continuo, en la que subyace la idea que el motor de ese proceso es la enseñanza (docente) y el aprendizaje (estudiante) sería básicamente su espejo.

una línea argumental con reminiscencia roussoniana¹⁶, retomada en el principio básico que establece Philippe Meirieu¹⁷ (1998) en su “pedagogía de las condiciones”, en la que pone el acento en las actividades, situaciones, experiencias que el/la profesor/a tiene que ofrecer a lxs estudiantes para que estos hagan su propio camino de descubrimiento: “organizar el ambiente vital con el objeto de que el niño esté lo más estimulado posible, tanto sensorial como intelectualmente” (p.97). Esto no quiere decir que se relega la autoridad del/de la educador/a, sino que se ejerce plenamente, sin actuar directamente sobre la voluntad del niño, utilizando mediaciones, situaciones que le permiten convertirse progresivamente en alguien que se educa (p.98).

A modo de síntesis de su propio pensar, Nassif da una definición general de educación, donde condensa lo que viene desarrollando:

La educación es la formación del hombre por medio de una influencia exterior conciente o inconciente (heteroeducación) o por un estímulo, que, si bien no proviene de él mismo, suscita en él una voluntad de desarrollo autónomo conforme a su propia ley (autoeducación) (p.8)

En la definición dialéctica postulada por Nassif se destaca que la educación se presenta como una *acción* que puede ser ejercida sobre unx mismx o sobre lxs demás (auto y heteroeducación). En este sentido, **la educación es acción y efecto de educar** (una interacción que no es todopoderosa, sino que tiene límites). La idea de educación como *efecto* nos hace ver la vida social y cultural, así como las prácticas educativas concretas que se cristalizan en instituciones, en los cuerpos de conocimientos a enseñar y las actividades a desarrollar.

La educación es **realidad**, tiene temporalidad y espacialidad. Por ello, Nassif luego se adentra en **definiciones restringidas de educación**, que se vincula con la educación intencional, sistemática (en definitiva, la escolar) y a conceptos más específicos como acto educativo, educador, educando, relación pedagógica. En definitiva, está marcando la diferencia entre *educación* y *escolarización*. Esto nos lleva a la educación como sistema que se conforma en una época y en un lugar determinados.

En síntesis, la argumentación del autor es muy potente, en tanto plantea la participación de la educación en el doble juego de lo social y lo personal, con cierto énfasis en la definición de educación como formación de sujetxs. Por otro lado, Nassif plantea claramente que la educación puede ser definida conceptualmente, pero es una acción, una realidad que produce efectos. Con ello, se abre un tipo de análisis que podemos vincularlo con el poder de la educación¹⁸.

¹⁶ Nos referimos a las ideas de Emile Rousseau, pedagogo francés del siglo XVIII quien es uno de los primeros que pondrá la actividad del niñx en el centro de la escena pedagógica.

¹⁷ Philippe Meirieu (Francia, 1949) es uno de lxs más grandes pedagogos actuales. Profesor en Ciencias de la Educación de la Universidad de Lumière-Lyon 2 desde 1985, se lo asocia a cierta tradición utópica de la Pedagogía (Rousseau, Escuela Nueva) que pone el acento en la figura del alumno y en su libertad, antes que en aspectos directivos como, por ejemplo, los saberes socialmente relevantes a transmitir por el Estado. Su obra más famosa es *Frankenstein Educador* (1998).

¹⁸ Si bien se habla de la realidad y de los efectos que produce, no contiene en este libro (sí en otros posteriores) aspectos que referencien de un modo más destacado a las prácticas educativas o a las funciones sociales de la educación.

La Pedagogía de los clásicos ha tratado este tema, a partir del análisis filosófico-pedagógico. En la citada obra de Nassif, él aborda lo que denomina los problemas primeros o preliminares de la Pedagogía, a través de algunos interrogantes fundamentales:

- *¿Es posible que alguien eduque a otrxs? ¿puede una persona ser educada?* Aquí Nassif trae dos categorías pedagógicas (no biológicas ni sociales): la **educabilidad**, en tanto disposición para recibir influencias, y la **educatividad**, como la aptitud del educador/a. La categoría de educabilidad que viene de la Pedagogía tradicional ha dado lugar a críticas y debates, especialmente cuando se la consideró como condiciones previas que tiene que tener el/la estudiante y su familia para ser educadx (en muchos casos se sigue pensando así: “si no tiene hábitos de la casa no puede aprender”). Podemos decir que todxs podemos ser educadxs con esa hermosa frase de Paulo Freire¹⁹: “Todos nosotros sabemos algo, todos nosotros ignoramos algo. Por eso aprendemos siempre”.
- *¿Se debe educar?* Un primer plano de esta pregunta se vincula con lo jurídico, conecta el deber con el derecho a educar y a ser educado. Pero más aún, la pregunta alude a la **legitimidad de la educación**: ¿tenemos derecho a meternos con el/la otrx? Hay cierto grado de “violencia” en ese acto de interferir en el desarrollo de las personas. ¿Qué lo justifica entonces? La necesidad de la educación para formarnos como humanxs y la necesidad social de incorporarnos a la cultura. Philippe Meirieu trabaja magistralmente esta cuestión en el libro *Frankestein Educador* (2003). Él dice que cuando llega un/a niñx al mundo, queremos hacer de él un hombre libre, pero para ello, tendrá que perder un poco (dilema de la libertad). El/la niñx necesita un/a adultx, el/la educador/a quiere formarlo y ahí viene el problema de la “fabricación de lo humano” (no debemos confundirlo con omnipotencia, ni abandonarlo a su suerte, ya que se corre el riesgo de crear “monstruos” o caer en la tiranía del/de el/la niñx). El punto nodal es ayudar a introducirlo al mundo y a la construcción de sí mismx, para lo cual pide, como adelantamos, por una “pedagogía de las condiciones” que supone organizar pedagógicamente el ambiente, generar experiencias significativas y no desresponsabilizarnos de ayudar a aprender. Por ello, podemos decir que, por responsabilidad hacia lxs otrxs en formación, siempre se debe educar.
- *La educación, ¿lo puede todo o no puede nada?* Esta pregunta apunta al debate sobre las posibilidades y los límites, y remite a la complejidad de las funciones sociales que cumple la educación. Nassif analiza las opciones que van entre el optimismo que todo lo puede, el pesimismo educacional y el optimismo moderado. A partir de la década de los

¹⁹ Paulo Freire (1921-1997). Pedagogo brasileño -uno de los más influyentes del siglo XX-, es la voz por antonomasia de la educación crítica y la Pedagogía de la liberación. En su libro fundamental, *Pedagogía del oprimido*, denuncia al tipo de educación que toma a lxs educandxs como recipientes en los que se deposita el saber, de ahí que la llame educación bancaria. Esta representa una pedagogía de la opresión puesto que, el educador es el único poseedor de conocimientos y convierte a los educandxs en sujetxs pasivxs y, por tanto, en oprimidos. Frente a ello, propone la educación problematizadora que, a través del diálogo y la praxis, busca generar conciencia crítica del mundo en donde vivimos como posibilidad de su transformación.

60 esta cuestión se convirtió en una discusión central en el discurso pedagógico y socio-educativo, con distintas posiciones teóricas en conflicto. Todo ello nos acerca a la idea de la educación como práctica social que veremos a continuación.

La educación como práctica social compleja

Más allá de las definiciones, “lo educativo”, el “fenómeno educativo”, “la educación”, son términos que refieren a prácticas inherentes de transmisión de la cultura en los grupos humanos, como también a la organización de prácticas sociales específicas que se suceden para hacerla efectiva, a través de situaciones institucionalizadas.

La educación es una práctica social específica y determinada que se da en una situación histórica particular. Marta Degl' Innocenti (2008) nos acerca una definición en tal sentido:

Una práctica social, como quehacer humano determinado en un contexto determinado y, como tal, se analiza en su dimensión social, esto es, como práctica que se constituye en una situación histórica determinada sobre ciertas condiciones económico-sociales básicas (p.30).

La educación como práctica social se define, entonces, como el proceso de transmisión, distribución y producción de la cultura. A través de la educación familiar y escolar, las generaciones jóvenes se incorporan al medio social y cultural en el proceso de socialización de una sociedad determinada. Con este proceso -que se detalla en el capítulo V de este libro-, se genera al mismo tiempo la integración de las personas al medio social y la transmisión de las pautas y valores sociales que la sociedad requiere. Ahora bien, este sentido de la educación como *socialización* no se da del mismo modo para todxs lxs miembrxs de una sociedad, sino que, contextualizado siempre en un marco general o común del tiempo histórico compartido, hay grandes diferencias en las sociedades capitalistas según la clase social en la que se posiciona la familia en la que nacimos y nos criamos, así como incide el género, la etnia, la generación y la comunidad a la que pertenecemos. Esas diferencias serán mayores, cuanto mayor sea la brecha social.

Particularmente, la educación escolar participa y amplía la transmisión de la cultura de esa sociedad, habilitando experiencias sociales y culturales diversas para que nos encontremos como sujetxs de un mismo territorio. Este proceso de transmisión-conservación de la cultura también tiene posibilidades de recreación e innovación en la medida que ningún acto cultural y educativo es totalmente cerrado, ya que lxs sujetxs se apropian de él de un modo particular y, además, porque en cada institución o en cada situación (por cerrada que sea) siempre hay posibilidades de algún intersticio (al modo de una ventana) que permite espacios de contestación y se articula como una producción de cultura, incluso allí puede generarse prácticas con-

traculturales. La apertura o cierre varía según las políticas gubernamentales, pero puede decirse que nunca es totalmente cerrado, merced a lo que con la educación hacen lxs docentes y lxs estudiantes.

Ahora bien, la educación no sólo tiene una faceta social, en la medida que los procesos formativos (subjetivos) se constituyen en la trama de lo social, sino también porque la educación es una **necesidad social para las sociedades y la cultura**. Es la forma en la que las sociedades modernas han decidido la socialización y la formación de sus miembros más jóvenes y con ello, es la forma en que transmiten sus modelos sociales, sus valores y organización social, sus ideas de ciudadanía y bien común. Tomamos la definición de educación de Gvirtz, Grinberg y Abregú (2008) como una síntesis completa:

El conjunto de fenómenos a través de los cuales una determinada sociedad produce y distribuye saberes, de los que se apropian sus miembros, y que permiten la producción y reproducción de esa sociedad (p.20).

Para algunos enfoques, la educación es condición fundamental (necesaria y suficiente) para el progreso social. Diversas teorías de la Sociología de la Educación y de la Pedagogía observan esta función social como única. Son teorías que creen en la posibilidad de la educación como una herramienta de progreso, ya sea a través de la transmisión de valores para la integración social y lograr “buenxs ciudadanxs”, así como la transmisión de contenidos y actividades en clave de formación para el trabajo. Pero estas teorías no se cuestionan el tipo de división social de la sociedad, cómo se benefician de la educación unxs a diferencia de otrxs y cómo juega el sistema educativo ese juego de la diferenciación. Por tanto, se las ha caracterizado como “teorías no críticas”.

Si miramos más detenida y críticamente -como impulsaron determinadas corrientes teóricas de Sociología de la Educación en la década del 70-, veremos que la escuela puede reforzar las desigualdades de origen. A este proceso de reforzamiento de la desigualdad –que será mayor cuanto más desigualdad tenga la sociedad- se lo denomina *reproducción social de las desigualdades*. ¿Cómo es posible que la institución educativa refuerce las desigualdades? Diversxs investigadorxs en Europa, EEUU y también en la Argentina, han estudiado mecanismos específicos, a través de los que se trasunta la reproducción, por ejemplo:

- Ciertos contenidos, habilidades y experiencias (capital cultural) que la escuela presupone en el inicio de la escolaridad primaria (estar sentadx determinado tiempo, manejar cuaderno y lápiz, el uso de ciertos códigos lingüísticos etc.) no son nada naturales, sino aprendizajes sociales.
- Los desempeños escolares insuficientes, la repitencia y el abandono escolar (en contraposición a una trayectoria continua y completa) están muy condicionados el origen social, la etnia y/o el género en las sociedades con alta desigual social.
- La existencia de “circuitos educativos diferenciados” por donde circulan los estudiantes, responden al origen social de lxs estudiantes (ej. circuito de elite).

- No contar personal o familiarmente con aparatos tecnológicos y conectividad colocan a lxs estudiantes en condición de desigualdad para acceder a la educación virtual.

A este conjunto de teorías, se las conoce como “teorías críticas” y dentro de ellas, como “teorías crítico-reproductivistas”. El efecto que produjeron estas teorías es sacar el “velo ingenuo” sobre la educación, como creer que “naturalmente” toda educación es buena por sí misma o la idea que con la educación es suficiente para transformar radicalmente una sociedad, sin cambiar las bases del poder²⁰. Pero, así como contribuyeron a combatir la acriticidad, también nos dejaron sin posibilidades de intervención, sin horizontes utópicos.

En este sentido, los “teóricos críticos no reproductivistas”, si bien toman la noción de reproducción (si no, no serían críticos), también proponen la noción de *emancipación*. Paulo Freire es un buen ejemplo: la *educación bancaria* sería funcional al mantenimiento del status quo dominante, pero la *educación liberadora* permitiría habilitar otras relaciones pedagógicas y sociales, apuntando a la transformación de las sociedades.

En suma, dijimos que el proceso educativo cumple con distintas funciones sociales: la transmisión y conservación de la cultura, la contribución con el progreso social y la reproducción social de las desigualdades. Ahora bien, estas son explicaciones teóricas generales, en realidad la educación escolar en las sociedades capitalistas cumple con todas estas funciones, de algún u otro modo. Por eso, más que una u otra función social predeterminada, cuando analizamos sistemas educativos concretos buscamos ver si hay una función predominante a favor de la reproducción o a favor de la inclusión de las mayorías. Los objetivos y modos de concreción serán diferentes según las características más o menos igualitarias/desigualitarias de cada sociedad y según las intenciones, la inversión económica y las políticas de cada proyecto histórico.

Efectivamente, **las prácticas educativas no son plenamente autónomas, sino que están sobredeterminadas por lo social**. Ahora bien, las instituciones no son “cajas negras” que reproducen las dinámicas económicas o en las que se implementan las políticas públicas, tal como fueron diseñadas. Lxs actorxs educativos y las instituciones tienen márgenes de posibilidad de actuación según “a favor de quién practiquen”, según el proyecto y el actuar institucional. Esta posibilidad de actuación permite señalar que, si bien no son plenamente autónomas, sí pueden ejercer una “relativa autonomía”.

Justamente, una educación con fuertes raíces democráticas tiene que apuntar desde las políticas y desde las instituciones a generar lazo social y, a su vez, ofrecer posibilidades educativas efectivas (no sólo oportunidades) para todxs y fortalecer las trayectorias de lxs estudiantes en situación de vulnerabilidad para cambiar los destinos prefijados al nacer. Sostenemos que la educación se vincula con la *producción de futuros*, como dicen Puiggrós y Marengo (2017). Lxs autorxs actualizan la vieja distinción entre el *ser* y el *deber ser* de los libros clásicos de Pedagogía y al marcar los dos planos - presente y futuro-, aparece la significación utópica y la dimensión ética de la educación:

²⁰ En una sociedad capitalista, esas transformaciones radicales deberían abarcar la distribución de la riqueza, la división del trabajo, las desigualdades territoriales, la dominación política, etc.

Actúa simultáneamente entre lo real y lo que se aspira a lograr, entre lo que es y aquello que todavía no está dado: una profesión, un conjunto de principios éticos, una sociedad mejor, un sujeto mejor formado (...) Las diferentes manifestaciones de la educación contienen más o menos explícitamente la intención de viabilizar futuros a partir de cultivar representaciones, lógica y racionalidades en los individuos (p.20).

En la medida en que contribuyen con la formación de subjetividades e identidades sociales, las propuestas educativas pueden ser una llave para lograr procesos emancipatorios, lo hacen cuando contribuyen con el pensamiento crítico y la acción colectiva, cuando efectivizan el derecho social a la educación y cuando la educación que se brinda y ejerce porta valores democráticos e igualitarios. Por eso, queremos cerrar esta sección con el epígrafe freiriano del inicio: la educación verdadera en tanto praxis, reflexión y acción sobre el mundo para transformarlo.

Actividad I

Leer las siguientes definiciones clásicas de educación y analizarlas según los conceptos vistos, distinguiendo qué aspectos focaliza cada autor, como otros que pudieran agregarse.

Luego, en grupo, seleccionar una de las definiciones y profundizar el concepto de educación en cada caso, en el contexto de producción de las obras de cada autor. Compartir las indagaciones y analizar con el grupo áulico en momento plenario.

- *“La educación es la más grande aventura humana (...) es un arte cuya pretensión central es la búsqueda de la perfección humana”. Immanuel Kant (1803).*
- *“La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social; tiene como objetivo suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que requieren de él tanto la sociedad política en su conjunto como el ambiente particular al que está destinado de manera específica. De la definición precedente se deduce que la educación consiste en la socialización metódica de la generación joven”. Emile Durkheim (1922).*
- *“La continuidad de toda experiencia mediante la renovación del grupo social es un hecho literal. La educación en su sentido más amplio es el medio de continuidad de la vida” (...) “Alcanzamos una definición técnica de la educación: es aquella reconstrucción o reorganización de la experiencia que da sentido a la experiencia y que aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente”. John Dewey (1916).*
- *“La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”. Paulo Freire (1969).*

Poder y pedagogía. El poder político de educar

Hasta acá, caracterizamos la noción de poder como constitutiva de las relaciones humanas, que se da tanto en un nivel macro, como en la cotidianeidad de las interacciones sociales, a través de micropoderes que circulan y producen efectos. Así, cuando nos referimos al lugar de la familia, de las agencias de socialización, el lugar de la autoridad pedagógica, nos estamos siempre haciendo la pregunta por el poder; es decir, bajo qué formas operan los mecanismos de subjetivación, los discursos y prácticas que posibilitan la formación de las subjetividades sociales. Ejemplo de ello es cuando analizamos el vínculo pedagógico: sin dudas, se trata de un vínculo de poder, pero no por ello pretendemos “deshacer” tal vínculo. El poder pedagógico puede tomar formas democráticas o más autoritarias. A través del poder es que se posibilitan procesos formativos. El poder también puede ser posibilidad o potencia.

Estanislao Antelo invita a pensar que la tarea de educar es un intento incalculable de incidir y provocar a lxs otrxs. Como sostiene, la intervención es inherente al acto educativo, y “pretende forzar el comportamiento del otro”. En suma, considerar a el/la otrx como un ser influenciable, implica el armado de un vínculo de poder, en este caso de naturaleza formativa, pedagógica, educativa, etc. Todo esto, siguiendo con el planteo de Antelo (2007), en el marco de la comprensión que esa intención de incidir en otrxs es incalculable, no se puede predecir, ni sus resultados ni sus efectos: “la intención sobre el otro se ejecuta a condición de no poder saber nada, a priori, acerca del resultado final” (p.174).

La politicidad de la educación. Inevitablemente, el concepto de poder nos lleva a otros conceptos muy cercanos como **lo político y la política**. Términos que, por otro lado, no han tenido buena prensa asociados a la educación, algo así como que el ingreso de lo político a lo educativo (particularmente a la escuela) respondería a intereses ajenos a ella. Esto traduce un error de concepto. Es imposible decir que la educación y la política “deben” ser hechos separados, porque su propia naturaleza los vincula²¹.

¿Cómo se posiciona la educación en dichas relaciones? Podríamos pensar, por ejemplo, que la educación funciona, en un sentido antropológico, como una mediación que posibilita que unxs (lxs más pequeñxs) ingresen a un mundo con cierto orden. De allí que, si educar es inscribir en unos símbolos (normas, lenguaje, hábitos) para que otrxs ingresen a la cultura, lo que estamos haciendo es una actividad/acción política, porque ayudamos a esxs recién llegadxs a un mundo que tiene ciertos órdenes de convivencia y comportamientos, tiempos, espacios que implican la adscripción de diferentes roles sociales, dependiendo de los ámbitos de socialización que se asista, etc. Ya en términos escolares o institucionales educativos, enseñar es hacer política también porque el contenido y la forma en que se imparten no son neutrales, porque evidencian que se espera de los otros y del mundo, no existe neutralidad en el campo político de la educación.

²¹ Muy sumariamente y siguiendo los supuestos de la teoría política contemporánea, se puede distinguir *lo político* como aquella arena de conflicto constitutiva de todo lazo social, ámbito de las tensiones naturales que implica la convivencia humana, de *la política*, que es la forma de dominar, de ordenar, de regular esos conflictos.

¿Por qué cuando enseñamos hacemos política?

“Un profesor cuando enseña hace política. Hacer política no es lo mismo que participar de algún partido político. Hacer política es una actividad. Ésta se entiende cuando pensamos en las razones por las cuales queremos que nuestros estudiantes sean algo en la vida. Queremos que se transformen, que se desplacen, que les vaya bien en la vida. Por eso ofrecemos una enseñanza, porque creemos que pueden ser otra cosa distinta, mejor, de lo que son (...) Toda enseñanza involucra la existencia y obliga a preguntarnos en qué mundo, en qué país, en qué ciudad queremos vivir nosotros y cuáles queremos que vivan nuestros hijos” (Antelo, 1999, p.92).

La educación como un acto político implica también la toma de posiciones públicamente definidas, en la medida que incidir en lxs otrxs implica algo más que enseñar uno u otro contenido, sino saber qué tipo de sociedad queremos, qué subjetividades queremos provocar y bajo qué expectativas sociales. Esto implica, necesariamente, políticas públicas y también un posicionamiento claro de lxs educadorxs. Nuevamente, Paulo Freire es el pedagogo que mejor problematizó esta cuestión. Su lema es categórico: **la educación es política**.

Freire y la politicidad de la educación

“En este ejercicio me parece fundamental dejar claro desde el inicio que no puede existir una práctica educativa neutra, no comprometida, apolítica. La directividad de la práctica educativa, que la hace trascenderse siempre a sí misma y perseguir determinado fin, un sueño, una utopía, no permite su neutralidad.

La comprensión de los límites de la práctica educativa requiere indiscutiblemente la claridad política de los educadores en relación con su proyecto. Requiere que el educador asuma la politicidad de su práctica. No basta con decir que la educación es un acto político, igual que no basta con decir que el acto político es también educativo. Es preciso asumir realmente la politicidad de la educación. No puedo pensarme progresista si entiendo el espacio de la escuela como algo medio neutro, que tiene poco o casi nada que ver con la lucha de clases, donde lxs alumnxs son vistos sólo como aprendices de ciertos objetos de conocimiento a los que presto un poder mágico. No puedo reconocer los límites de la práctica educativo-política en que tomo parte si no sé, si no tengo claro contra quién y en favor de quién practico. El *a favor de quién practico* me sitúa en determinado ángulo, que es de clase, en que diviso contra quién practico, necesariamente, por qué practico, es decir el sueño mismo, el tipo de sociedad en cuya invención me gustaría participar” (Freire, 2015, pp.51-52).

La educación como objeto de estudio y de intervención

Una de las primeras distinciones que suelen realizarse distingue a la educación como objeto de análisis de la Pedagogía como la disciplina fundamental que la estudia, junto a otras derivadas de sus disciplinas madres (Historia de la Educación, Psicología Educativa, Sociología de la Educación, Política Educativa, etc.)²². Al respecto, haremos dos consideraciones que contrarresten miradas simplistas sobre las relaciones entre el objeto y los saberes que lo estudian.

Por un lado, la educación no se reduce a una actividad técnica. Cuando nos referimos a la educación como práctica social nos referimos a una acción social cargada de sentidos, tanto por los sujetos pedagógicos como por los discursos y proyectos que la atraviesan. En este sentido, lo educativo está atravesado por el discurso pedagógico, siendo el discurso análisis y objeto a la vez. En vinculación con esta idea, Puiggrós y Marengo (2013) sostienen que la educación es “un campo de articulación que contiene elementos diversos y una multiplicidad de tensiones provenientes tanto de los proyectos puestos en acción como de las denominaciones estructurales y propias de la acción educativa” (p.20). Proyectos políticos y pedagógicos que se presentan en la práctica como divergentes, contradictorios e incluso antagónicos.

Por otro lado, los saberes también muestran gran complejidad. Al decir de Julia Silber (2007), la Pedagogía es un tipo de saber teórico-práctico, ya que tiene como objeto de estudio el fenómeno educativo, pero también busca intervenir en forma deliberada para mejorar las prácticas educativas. Así, este carácter teórico-práctico se expresa en sus tres categorías pedagógicas centrales: *educación*, *intervención* y *formación*. El concepto de **educación** se ubica en la dimensión más reflexiva, teórica y comprensiva de la Pedagogía y demás disciplinas, mientras que los conceptos de **intervención** (acción pedagógica) y **formación** aluden a la dimensión más propositiva, normativa, operativa, esperanzadora y utópica. Todo esto convoca a profundizar nuestro estudio de la educación para comprender y mejorar las prácticas de intervención educativa, cuya reflexión y sistematización también contribuye al conocimiento de lo educativo, con lo cual la práctica se convierte en retroalimentación de la teoría.

Especificidad y elementos de la práctica educativa

Las prácticas educativas son prácticas sociales cuya especificidad reside en el carácter formativo; es decir, tienen en común la formación de subjetividades en el seno de una sociedad o grupo social determinado.

Lo que se conoce comúnmente como “triada pedagógica/didáctica”, “situación educativa” o “vínculo pedagógico”, son términos que dan cuenta de una interrelación de elementos que hacen específico lo educativo como relación social. Estos elementos o componentes son:

²² Por razones de espacio no nos detenemos en la constitución del campo educativo y la pugna histórica entre Pedagogía y Ciencia/s de la Educación. Remitimos a Silber (2007) y a Gvirtz, Grinberg y Abregú (2007).

- a) personas o medios que tengan algo para enseñar o transmitir,
- b) unos saberes o habilidades, conocimientos, contenidos, destrezas a ser transmitidos,
- y c) un grupo de personas que están en la posibilidad de recibir (o incluso de resistirse o de no tomar en cuenta para nada tal acción), es decir las personas tendientes a aprender.

Sin embargo, es preciso advertir, que estos elementos no tienen una única dirección: la enseñanza no siempre produce aprendizaje al intentar transmitir algo. Por lo tanto, no se trata de procesos unidireccionales (que uno conlleva a otro necesariamente, aunque a eso se aspire). Se puede intentar enseñar sin que eso signifique que el aprendizaje se produzca de forma inmediata o directa.

Ahora bien, este vínculo pedagógico se despliega siempre en un contexto situado, en el marco de un tiempo/espacio socio-histórico determinado y en un contexto institucional o comunitario. Las prácticas de producción de subjetividad, la significatividad y las estrategias que despliegan actores e instituciones, se dan siempre en condiciones sociales concretas (y no naturales o determinadas por rasgos individuales).

De este modo, la práctica pedagógica es una relación social con cierto sentido, en la que están implicados las personas, diferenciada de otras relaciones como las comerciales, jurídicas, amistosas, etc. Entonces **¿qué tienen de específicas las prácticas educativas/pedagógicas, es decir, qué es lo propiamente educativo/pedagógico?**

Para responder a este interrogante, apelamos a las ideas de Paulo Freire (2004), para quien las prácticas educativas/pedagógicas están constituidas por distintos elementos que conforman una **situación educativa**. El autor propone seis elementos característicos de la situación educativa: **lxs educadorxs, lxs educandxs, el espacio y el tiempo escolar, los contenidos curriculares y la direccionalidad educativa**. Explicaremos estas categorías interpelando algunos nudos pedagógicos centrales.

Los elementos de la situación educativa, según Paulo Freire

El primer elemento de esta situación educativa que presenta es la presencia de **un sujeto educador** quién tiene la tarea de educar, ya sea un/a docente, un familiar, un/a amigx, un/a colega. Mientras que, el segundo elemento lo constituyen **los educandos**, lxs alumnxs, lxs hijxs, que son quienes tienen la tarea de aprender. Valen hacer dos aportes. Primero, que -más allá de que se base en la relación educadora típica entre profesorxs y alumnxs-, una situación educativa es más abarcativa que estxs sujetxs.

Con respecto a lo anterior, se debe mencionar que-entre ambos se establece una relación particular -la relación pedagógica-, la cual constituye uno de los núcleos centrales de la Pedagogía, cuestión a la que el autor le dedicó buena parte de su

obra, denunciando la dominación que subyace en la llamada “educación bancaria”. Al respecto, Freire apunta a una relación horizontal y democrática entre la enseñanza y el aprendizaje, ya que un/a docente también aprende de lxs educandxs. No solo somos educadorxs con la función de enseñar, también deberíamos tener la capacidad crítica de “leer a lxs educandxs”, para lo cual usa la metáfora de “un libro que necesito leer al mismo tiempo que hablo” (Ib., p.48). De esta manera, se genera un vínculo de intercambio entre educadorxs y educandxs, una construcción del aprendizaje. Dicha horizontalidad en el vínculo (en tanto que es un vínculo humano) no desarma la asimetría necesaria que genera toda relación pedagógica.

La relación entre educadorxs y educandxs no se da al azar, sino que sucede en un determinado espacio, el **espacio pedagógico**, siendo este el tercer elemento constitutivo de la situación educadora, donde se generan instancias de enseñanza y de aprendizaje. Freire advierte que suele no disponer de la atención necesaria por parte de lxs educadorxs ni por parte del Estado quien, en muchas ocasiones, no propicia las condiciones materiales para que pueda convertirse realmente en un espacio pedagógico, ya sea por la falta de infraestructura, de materiales escolares y/o de personal docente o auxiliar en las distintas instituciones, lo cual nos lleva a revisar la intención y la efectividad de las políticas públicas para revertir esto.

El cuarto elemento de la situación educativa es el **tiempo pedagógico**. Es interesante resaltar lo que plantea el pedagogo; esto es, preguntarnos como educadorxs “qué hago con mi tiempo pedagógico, cómo puedo aprovecharlo más eficazmente” (Ibid., pp. 42-43) y pensar que este tiempo está al servicio de la producción del saber y directamente asociado a distintos ideales. Un ejemplo común que nos ofrece el autor es el del recreo y cómo lxs docentes no participan de ese momento pedagógico riquísimo (diríamos que es un tiempo donde lxs chicxs están siendo sujetxs y se están socializando en plena interacción con sus pares, menos sujetados que lo que impone la lógica áulica), así como esa sumatoria de tiempos muertos que se diluye en actividades triviales. Ante ello, nos alerta que “como profesores, como profesoras, tenemos la obligación de conocer, de debatir, de analizar estas cosas” (Ibid., p.45).

Un elemento más se vuelve central en esta caracterización: los **contenidos curriculares**, los fragmentos de cultura que se quieren transmitir, aquellos contenidos que se consideran socialmente válidos. Estos contenidos son conocidos como objetos cognoscibles, es decir, objetos que deben conocer aquellos que quieren formarse como profesorxs. Asimismo, estos objetos cognoscibles son percibidos mediante el ejercicio de la curiosidad, esa curiosidad que tienen lxs niñxs de preguntar constantemente y que, como educadores, tenemos el deber de defender ese derecho a preguntar y al mismo tiempo, enseñarles que hay momentos para hacerlo.

Por último, Freire señala como quinto elemento la **direccionalidad** de la educación, los propósitos que van más allá del aula, que son las maneras de ver el mundo o utopías sobre lo que se espera. Esta misma direccionalidad es la que visibiliza que la práctica educativa contiene politicidad. El carácter mismo de nuestra práctica nos forma como educadorxs posicionados políticamente, lo cual no significa ser partidario de tal o cual partido, sino que la condición misma de ser educador impone politicidad porque la educación nunca es una actividad neutral, sino que supone un discurso y un actuar posicionado (aun cuando no se lo reconozca). Por lo tanto, como educadorxs debemos saber cuáles son nuestras opciones políticas y cuáles son nuestros sueños porque “no hay práctica educativa que no esté envuelta en sueños, en valores, en proyectos y utopías” (p.51). Al mismo tiempo, tenemos la obligación de cuestionarnos constantemente como educadorxs y la responsabilidad de desafiar a lxs educandxs como sujetxs de su propia formación, porque enseñar no es transferir conocimientos, es transformar, promover la curiosidad y producir el conocimiento en conjunto, aceptar el protagonismo de lxs demás y formarnos como sujetxs críticxs.

En resumen, de acuerdo al criterio de Freire, una situación educativa se da cuando se reconocen: sujetxs que enseñan y sujetxs que aprenden en interrelación en un tiempo y espacio pedagógicos, mediante contenidos curriculares y con una perspectiva crítico-propositiva que actúa como direccionalidad. Estos elementos habilitan una serie de reflexiones de amplísimo campo que, a modo de problematización enunciamos a los efectos de reflexionar y analizar en las clases (invitando a lxs estudiantes a presentar otras interpelaciones emergentes):

- la **simetría/asimetría en el vínculo pedagógico**; la igualdad y la constitución de la autoridad pedagógica y las relaciones de poder.
- **el tiempo y el espacio escolar** como condicionantes del acto educativo en situaciones formales y no formales. Sus diferencias en los distintos circuitos pedagógicos diferenciados o fragmentos educativos según sectores sociales y su relación con los procesos de igualdad/desigualdad social. Las posibilidades de intervención sobre ellos para dar cabida a otras formas de lo escolar.
- los **contenidos curriculares** como expresión de la legitimidad estatal, así como las cosmovisiones que subyacen (el carácter de lo nacional y latinoamericano, las relaciones de género, la mirada epistemológica sobre el conocimiento, etc.). La relación de los contenidos curriculares pautados y los distintos niveles de concreción/ resignificación como parte de la complejidad de las prácticas educativas (en lugar de la visión de la “no aplicación” de lo prescripto).

- la **direccionalidad** como proyecto político y la relación con los distintos bloques de poder a lo largo de nuestra historia nacional. Discursos, proyectos y transformaciones de los sistemas educativos y de las prácticas escolares.

En definitiva, estas problematizaciones nos permiten visualizar a la educación como hecho plenamente político; es decir, comprender la politicidad de la educación expresada en los grandes marcos de las políticas públicas y las regulaciones normativas, así como en los proyectos institucionales, las relaciones pedagógicas y la cotidianidad escolar.

La educación según tipos y grados de formalidad

Para poder comprender la complejidad de la educación, ampliamos el concepto de educación a todos aquellos ámbitos sociales en los cuales se desarrollan prácticas educativas. Históricamente, la Pedagogía se ha ocupado desde sus inicios por los procesos educativos dentro de las instituciones educativas (escuelas); sin embargo, la educación no se reduce a ello, sino que se pueden reconocer una diversidad de prácticas y distintos tipos de ámbitos en los que se desarrolla, con mayor o menor grado de sistematicidad y estructuración pedagógica. Cabe advertir que el fenómeno de expansión empezó a darse a partir de la década del 60, al mismo tiempo que crecían los índices de escolarización a escala global. En gran medida, el concepto de educación permanente, la educación para adultxs, la capacitación en empresas, el crecimiento de las industrias culturales (ej. televisión educativa), la recreación y animación sociocultural, entre otros, ayudaron a esa expansión.

Como señala el pedagogo español Jaume Trilla Bernet (2013), los ámbitos educativos por fuera de la escuela, se popularizaron y se volvieron parte del campo pedagógico a partir de la publicación en 1968 de *The world educational crisis* de P.H. Coombs, al advertir que había necesidades educativas/pedagógicas en otros ámbitos por fuera de la escuela. Los aportes de Coombs, impulsado por pedido de la UNESCO, han dado nombre a categorías que hoy siguen en vigencia y en debate como: educación formal (EF), educación no formal (ENF) y educación informal (EI)²³.

²³ Según el rastreo realizado por Sirvent y equipo: “La UNESCO encomendó al IIPE (dirigido en esa época por P. H. Coombs), la elaboración del Documento base para la “International Conference on World Crisis in Education” (U.S.A., 1967) en el que figuran las primeras definiciones; posteriormente Coombs y su equipo continúan delineando las definiciones arriba citadas, por ejemplo en *New path to learning for rural children and youth* (1972) o en *Attacking rural poverty: how Non-Formal Education can help* (1974) (p.15).

EDUCACIÓN FORMAL EDUCACIÓN NO FORMAL EDUCACIÓN INFORMAL

Ahora bien, ¿cómo se caracterizan diferencian y asemejan estos tres grandes ámbitos?

Gilda Lamarque de Romero Brest (1989) plantea cuatro ejes con los que se puede analizar el carácter de la formalidad: lo político (principios e ideario, lineamientos de política educativa), lo jurídico (normativa educativa), lo administrativo (organización de los servicios educativos) y lo pedagógico (planificación curricular y pedagógica). La aplicación de estos ejes y sus referentes empíricos, concretos, nos dan pistas sobre las particularidades de cada uno.

La Educación Formal referencia a la escolarización; esto es, al sistema educativo en todos sus niveles, desde el nivel inicial hasta el nivel universitario. Es metódica, reglada, sistemática y otorga títulos que posibilitan seguir avanzando en los diferentes niveles.

A partir de la modernidad, la EF se organiza en sistemas educativos nacionales, siendo la escuela la agencia o forma educativa hegemónica. El sistema educativo representa el grado más alto de formalidad respecto de los cuatro lineamientos postulados, posiblemente su expresión más formalizada lo constituye la generalidad de los títulos que otorga y la legitimidad social de estos. Además de los títulos, cabe destacar el peso de lo normativo, especialmente en lo que hace a la regulación de la obligatoriedad (la determinación de la cantidad de años obligatorios) y los contenidos escolares prescriptivos. Ambos expresan aquello que, en determinado momento histórico, una sociedad y un Estado determinados consideran imprescindible como educación básica de sus ciudadanos²⁴.

La diferencia clave entre la EF y la ENF es que esta última se encuentra por fuera del sistema educativo, en el sentido que no se encuadran en los diferentes niveles y modalidades, ni otorgan los títulos académicos que ofrece el sistema educativo formal. Los ámbitos de la ENF, por más valiosos que sean, no conforman parte de la obligatoriedad. Esta es una diferencia importante ya que la obligatoriedad implica la acción del Estado, en tanto derecho social, como veremos más adelante.

La Educación No Formal es definida por Trilla Bernet (2013) como:

El conjunto de procesos, medios e instituciones específica y diferenciadamente diseñados en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción, que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado (p.44).

Las propuestas se focalizan sobre la adquisición de conocimientos específicos para determinadas cuestiones; en muchas ocasiones, responde a demandas particulares por conocimiento de aplicación instrumental a corto plazo. La certificación -que puede ser eventual- expresa la particularidad y especificidad de la oferta (certificación de una capacidad, habilidad o estudio

²⁴ En nuestro país, la educación es obligatoria entre la sala de cuatro años de Nivel Inicial y el último año de la educación secundaria. Ver Ley de Educación Nacional (LEN) N°26206/06 y la modificatoria Ley 27.045/15 (esta última amplía la obligatoriedad, ya que la LEN la pautaba desde la sala de 5 años).

específico), en comparación con la certificación general de niveles y modalidades educativas del sistema escolar.

Cabe destacar que si bien se imparte en instituciones, estatales o privadas, generalmente no escolares (empresas, asociaciones profesionales, sindicales, científicas, culturales, institutos de enseñanza, etc.), puede llegar a darse o depender de establecimientos del sistema escolar, aunque al margen de los planes globales regulares (ejemplo, cursos de extensión universitaria). Sirvent y equipo (2006) agregan que la revisión del concepto de educación no formal tiene como objetivo captar, describir e interpretar el rico espacio de experiencias educativas que se dan a lo largo de la vida de los individuos desde que nacen hasta que mueren y que trasciende el espacio de la escuela en sus tres “niveles educativos”, aquello que la autora tematiza como “la educación más allá de la escuela” (p.1).

Como podemos ver, los aportes y definiciones pedagógicas ponen en valor la multiplicidad de espacios de formación de lxs sujetxs, espacios que atravesamos (según necesidades, oportunidades o conveniencia) por fuera del sistema educativo. Así, la educación no formal y sus diversas posibilidades nos atraviesan toda la vida, y se corresponde con una noción amplia de la educación, es decir corresponde a la “educación permanente”.

La ENF presenta ámbitos muy heterogéneos y variados, implica todas las instituciones, propuestas y acciones que -aun estando por fuera del sistema educativo-, no pierden su sistematización, sus normas y reglas, contenidos objetivos e intencionalidades claras. Un error común es pensar que los ámbitos educativos fuera de la escuela son “menos” organizados, menos normados, con menos contenidos, e incluso “menos serios” de la organización escolar. Pues esto no es así: la ENF es también metódica, intencionada y sistemática.

Sin pretender brindar una clasificación de este tipo de propuestas educativas, nombramos algunos ejemplos de los diversos y heterogéneos ámbitos de la ENF: espacios para niñxs: bibliotecas, ludotecas, juegotecas; institutos de lenguas extranjeras; espacios comunitarios: talleres educativos en centros de fomento o vecinales, bibliotecas populares; propuestas virtuales de formación: cursos on-line o a distancia; lugares de formación laboral: capacitación/formación de personal; ámbitos deportivos y recreativos: clubes, gimnasios; lugares de formación musical: talleres, cursos, seminarios sobre instrumentos; lugares de formación para la tercera edad o adultxs mayores con actividades educativas múltiples; espacios de ocio y culturales: muestras, exposiciones y museos; clases particulares de ciertas actividades (asignaturas escolares, idiomas, instrumentos); entidades o colectividades extranjeras que enseñan idiomas, comidas y danzas típicas de los diferentes países, etc. Como se advierte, la lista es muy amplia y diversa, y podría extenderse a otras propuestas educativas específicas, sistemáticas y metódicas, que se desarrollen en un marco organizacional o comunitario que las sostengan.

Estos ámbitos y su delimitación ciertamente cambian con el tiempo: aquello que inicialmente se consideró como saberes por fuera de la escuela, o ciertos grupos que no estaba insertos en el sistema educativo (pensemos, por ejemplo, en la educación de adultos), luego

pueden volverse parte de la oferta dentro de los niveles y/o modalidades del sistema educativo formal. De allí que Trilla Bernet señala con certeza que “los conceptos de educación formal y no formal presentan una clara relatividad histórica y política: lo que antes era no formal puede luego pasar a ser formal, del mismo modo que algo puede ser formal en un país y no formal en otro” (p. 43).

Ahora bien, ¿qué sucede con la educación informal?, ¿hay intenciones prefijadas en los actos de la informalidad cuando un/a niñx aprende de pequeñx a atarse los cordones o los nombres de los miembros que lo rodean, o más bien son acciones no premeditadas y más espontáneas? Tradicionalmente se definió a la educación informal como “educación asistemática”, es decir sin sistema, metodicidad e intención. Gvirtz, Grinberg y Abregú (2007) refieren a la educación asistemática como:

(...) más azarosas, pero con resultados igualmente significativos (...) Dentro de la educación asistemática, se encuentran fenómenos como, por ejemplo, los aprendizajes resultantes de los juegos infantiles, de la televisión, del cine. Estos fenómenos no se planifican como procesos educativos, pero de ellos, resultan aprendizajes socialmente significativos (p.31).

Es decir, se pone de relieve la no fácil elucidación de la intencionalidad educativa: ¿hay o no hay intencionalidad educadora en los actos de crianza, en las interacciones sociales? La respuesta aquí deslinda los sentidos sociales y valorativos que subyacen en todas las prácticas sociales de la intencionalidad explícita con el afán de formar a alguien y que, en virtud de ello, diseña y organiza una acción o intervención educativa.

En el campo educativo, posiblemente la educación informal haya sido la menos estudiada. Se la ha considerado con relación a las prácticas de crianza y cuidado familiar y a los aprendizajes sociales (muchas veces cuestionados por la escuela por insuficiencia o “distorsiones” que no sostienen la alianza histórica entre familias y escuelas, como bien se describe en el capítulo sobre infancias de este libro). También se la ha tenido en cuenta en los procesos de socialización laboral y cómo los trabajadores nóveles aprenden las distintas tareas en interacción con sus compañeros de trabajo (incluido esto en los procesos de socialización de la profesión docente).

Sin embargo, es interesante destacar que la poca considerada educación informal está cobrando otra relevancia a partir de la importancia creciente de los procesos de autoaprendizaje a través de Internet y las redes sociales (por ejemplo, a través de tutoriales o emulación de formas de hacer de otros). Aparecen aquí nuevas facetas de la interacción social y la educación a problematizar en los próximos años.

Actividad sugerida II

- A partir de lo reseñado y con la ampliación de la bibliografía obligatoria, realizar un cuadro de doble entrada que categorice y sintetice los principales aspectos de la clasificación tripartita. Ubicar de modo horizontal las etiquetas EF ENF EI y de modo vertical, seleccionar al menos 4 (cuatro) dimensiones de análisis para compararlas.

Cuadro modelo: Tipos de educación - clasificación tripartita

Clasificación	EF	ENF	EI
<u>Dimensiones</u>			
Aspecto 1			
Aspecto 2			

Los tipos de educación según los grados/dimensiones de formalización

La clásica clasificación tripartita se va a instalar definitivamente en la teoría pedagógica a partir de Coombs. Sin embargo, no ha estado exenta de críticas debido a las restricciones que presenta, en particular el problema de las fronteras poco claras entre los sectores, así como la reducción de la diversidad de situaciones que abarcan.

En nuestro medio, María Teresa Sirvent y equipo (2006) realizaron uno de los aportes más relevantes para su superación al proponer como criterio los **grados de formalización** que permiten, analizar y reconocer la complejidad de los fenómenos educativos, así como caracterizar más apropiadamente la diversidad de ámbitos “más allá de la escuela”. La propuesta de estos grados o dimensiones son:

- **Dimensión sociopolítica** refiere a la relación de la experiencia educativa con el Estado. Considera la inclusión de dicha experiencia en el marco de las políticas públicas y la legislación; las reglamentaciones (normas, estatutos) que regulan el funcionamiento de la experiencia ya sea en cuanto al currículum prescripto, los recursos humanos, etc.; los órganos y procedimientos administrativos que competen en los distintos niveles del Estado, etc.
- **Dimensión institucional** refiere al contexto o marco institucional en el que se desarrolla la experiencia, qué tipo de institución es y fundamentalmente cuáles son sus fines y objetivos.

- **Dimensión del espacio de enseñanza y de aprendizaje** refiere a la tríada que define el acto o espacio educativo, integrada por la interrelación entre aquel o aquella que enseña, el/la que aprende y el contenido (p.8).

Siguiendo estas dimensiones, vemos que el sistema educativo es el ámbito que mayor formalización presenta: a) en la dimensión sociopolítica, ya que el sistema cuenta con leyes, normativas y reglamentaciones de alta formalidad que estructura la vida en las escuelas como todo el sistema administrativo que da legalidad y sentido al mismo; b) en la dimensión institucional, dado que todas las escuelas tienen su proyecto educativo institucional, donde se formalizan también en alto grado los objetivos y metas que la institución se propone; y c) por último, en el nivel áulico, en el lugar de mayor concreción de las prácticas educativas formales se establecen claras diferencias entre quien enseña, quien aprende y lo que se enseña en cada año o grado. Los contenidos a enseñar tienen un alto grado de formalización en la medida que cada asignatura y sus saberes están pautados por el currículum prescripto que se establece en los Diseños curriculares vigentes, en tanto contenidos legitimados socialmente por la autoridad del Estado. Claro que es sabido que, en todas las prácticas institucionales, se generan procesos de apropiaciones, resistencias y resignificaciones diversas a lo instituido.

A su vez, como dijimos, resulta potente este criterio para analizar las prácticas de educación no formales y así visibilizar la gran variedad que incluye entre acciones con una alta formalización como el tipo de propuestas “periescolares” que la asemejan al sistema de educación formal y otras menos formalizadas, como pueden ser ciertos talleres puntuales que se organicen en una institución no estrictamente educativa.

Actividad sugerida III

- En grupos, buscar y recopilar propuestas de distintas ofertas educativas, a través de búsquedas en internet, publicidades callejeras, etc.
- Clasificar, analizar y problematizar los materiales según el tipo de educación (ámbitos) y sus grados de formalización.

Modalidades y contextos de desarrollo de la educación

Las **modalidades de la educación** son las formas de organización de la educación con relación al entorno donde se da y la referencia a la presencialidad/ no presencialidad. Las modalidades son un continuo de posibilidades que va de las diversas formas de transitar la presencialidad, la semipresencialidad (combinación presencial-a distancia), la alternancia (como las escuelas secundarias de tipo agrario que con este sistema lxs estudiantes cursan una semana intensiva

en la escuela y se quedan dos semanas en la casa con tareas y recibiendo una visita del/de la docente en ese período), hasta las diferentes formas de la educación a distancia (incluyendo la educación virtual).

La modalidad de educación a distancia ha variado históricamente, y si bien, pueden distinguirse etapas, en la práctica se combinan distintas versiones, según las herramientas tecnológicas disponibles. Al respecto, haremos algunas puntualizaciones de conceptos:

- **Educación a distancia:** surgió desde fines de siglo XVIII en Europa y EEUU y se expandió por los otros continentes en el siglo XIX, básicamente por medio de la enseñanza por correspondencia; luego se sumará la radio, especialmente en medios rurales. En la educación a distancia se ponen a disposición materiales físicos para realizar el curso (cuadernillos, libros, CD u otros), entregados directamente o por correo al estudiante; puede combinarse con actividades presenciales y actualmente, también aprovecha internet. La comunicación con el/la profesor/a o tutor/a suele ser por correo electrónico, teléfono o el whatsapp usado para envíos y descarga. Uno de los principales beneficios es que permite estudiar en cualquier momento, sin la necesidad de tener conocimientos tecnológicos o conexión de internet, aunque no favorece la vinculación y el trabajo entre compañerxs de estudio.
- **Educación virtual:** esta modalidad se basa principalmente en el uso de las herramientas de internet. Supone el uso e intercambio de información entre docente y estudiantes de manera virtual, ya sea por correo electrónico o plataformas especialmente creadas para tal fin. A través de dichas plataformas, se puede revisar y descargar los materiales de clase, subir trabajos e incluso interactuar de manera colaborativa con sus compañerxs de clase (ej. Foro). La característica principal de este tipo de formación es que se trabaja de manera asincrónica; es decir, el/la estudiante no tiene que coincidir al mismo tiempo con el/la docente o compañerxs para el desarrollo de sus actividades, aunque en la práctica puedan incluirse algunos momentos para el intercambio sincrónico como los chats, las videoconferencias o videollamadas. Dentro de la educación virtual, podemos encontrar la *educación online*; es decir, la que se desarrolla virtualmente en tiempo real. El/la estudiante puede asistir a clases en vivo o reuniones de estudio con sus compañerxs, a través de plataformas o programas tecnológicos que permite realizar actividades al mismo tiempo y aprovechar instancias de intercambio grupal. Sin dudas, la educación virtual es hoy una realidad en expansión en un mundo hiperconectado, con alto desarrollo tecnológico y expansión de las demandas por educación, generando así un mercado educativo. Situación en la que quedan develadas las desiguales posibilidades de acceso a la conectividad; por ello, se considera que el derecho a internet es un derecho de última generación que debemos defender y bregar para que sea una realidad para todxs lxs ciudadanxs.

Por último, se denomina **contextos de desarrollo de la educación** a los lugares específicos de implementación de la educación que puede dar lugar a la provisión diferenciada, a una organización diferente de los grupos escolares, a la implementación de propuestas pedagógicas diversas, entre otras cuestiones. La educación se puede desarrollar en distintos contextos: urbano, rural o islas, instituciones de encierro o centros de rehabilitación, hospital y domicilio (para atención de estudiantes en situación de enfermedad temporal o crónica) y en entorno virtual. Las políticas públicas en educación deben garantizar la posibilidad de educarse en todos y cada uno de esos contextos, habilitando -si es necesario y conveniente- distintas “formas de escuela” (formatos escolares).

La expansión de la educación en tipos, modalidades y contextos fueron de la mano del concepto de “**educación permanente**”. Siguiendo a María Teresa Sirvent et al (2004), la educación permanente se refiere a una visión global de la educación, una concepción totalizadora del hecho educativo y el derecho de las personas, que abarca tanto a la institución educativa, como a los otros recursos educativos existentes más allá de la misma. La visión más radical del concepto no se limita a decir que acompaña la vida de las personas, sino que apunta a refrendar “los principios referidos a la participación social en educación y a la democratización del conocimiento”. El término surgido en la década del 60 -que resignificó en su momento el ideario pedagógico para incluir, fundamentalmente, a la educación de lxs adultxs, la formación laboral, la extensión y la recreación-, hoy se reactualiza -debido a los avances tecnológicos, especialmente de los dispositivos móviles- a través del concepto de **aprendizaje ubicuo**.

El aprendizaje ubicuo, una idea que proviene del cruce entre educación y tecnología significa que es posible aprender “en todo momento y todo lugar”. Nicholas Burbules (2014) señala que este concepto hace abandonar la distinción tradicional entre aprendizaje formal e informal. El acceso generalizado implica que las personas pueden interactuar con recursos de aprendizaje institucionales formales en cualquier lugar que estén. Lxs estudiantes encuentran recursos, información y habilidades en internet, en sus vidas diarias y preocupaciones cotidianas, de tal modo que las nuevas tecnologías les permiten llevar el aprendizaje del salón de clases al mundo y llevar algunas de las preocupaciones y preguntas al aula. El autor sostiene que el aprendizaje ubicuo permite un modo más social de aprender, aun cuando el individuo esté solo. Resulta un concepto para profundizar, sin dejar de mirar desde una perspectiva crítica que advierte sobre las desiguales posibilidades de acceso, conectividad y capacidades sociotécnicas.

Por último, más allá de los últimos conceptos analizados, queremos cerrar este apartado, reafirmando la centralidad de la escuela como espacio de encuentro y formación de y para todxs.

El derecho a la educación: un derecho que otorga derechos

La relación entre educación y derechos presenta diversas facetas. En primer lugar, sostenemos la idea de la educación como un derecho humano fundamental. Al reconocerla de este modo, se imprimen las características propias de este tipo de principio- los derechos humanos-,

que posee toda persona por el solo hecho de ser humano. Estas son: el carácter *universal* (es para todos y todas), *social* (es decir que depende de las acciones del Estado para su concreción), *integral* (se conecta y dinamiza otros derechos), *progresivo* (que no pueden retroceder o restarse derechos), *imprescriptibles* (que nunca caducan) y, por último, son *inalienables e irrenunciables* (es decir, que no podemos renunciar a ellos en tanto titulares naturales de derechos). Todas estas características jurídicas se sostienen en dos principios u horizontes fundamentales: el de la igualdad y la justicia.

Como mencionamos, una de las características de los derechos es su *interdependencia*; más que pensar los derechos de forma individual sin contacto con otros, los derechos tratan de garantías que deberían estar concatenadas; de allí, el carácter *integral*. En otras palabras, los derechos conforman una suerte de cadena de otros derechos. Esto significa que hay derechos que posibilitan otros derechos, y el derecho social a la educación es un claro ejemplo de ello, en tanto su vital importancia radica en que se trata de un derecho que otorga, permite o habilita otros derechos. En la práctica de las políticas públicas, debería implicar al mismo tiempo un encadenamiento también de las responsabilidades que tienen los poderes públicos para la efectivización real de los derechos. (Sobre la consideración de lxs niños y jóvenes como sujetxs titulares de derechos, véase el capítulo 7).

Desde una revisión histórica, podemos pensar que los derroteros del sistema educativo argentino, es en alguna medida, la historia de los procesos de imposición, restricción y ampliación del derecho a la educación de acuerdo a los diferentes contextos políticos, gobiernos, políticas educativas, etc. Como sintetiza Pineau, a lo largo del tiempo la concepción de la educación como un derecho pasó de un simple “permiso” individual a ser más actualmente una compleja red de garantías y facultades sociales asociadas a la creación de mundos más justos (Pineau, 2008). En síntesis, tomando las palabras de Hanna Arendt: las sociedades democráticas son aquellas que garantizan a sus miembros el “derecho a tener derechos” y en ese sentido, la educación es un derecho que da derecho (Pineau, 2008).

En segundo lugar, cuando nos adentramos en la profundización de este derecho, el derecho a la educación se presenta de un modo más amplio que la escolarización, el concepto de educación permanente ejemplifica claramente esta concepción.

Sin dudas, el acceso al sistema escolar representa en sí mismo la posibilidad de acceder a un universo simbólico que garantiza cierto grado de cultura común y compartida. Asimismo, como ya dijimos, es la forma en la que las sociedades modernas han decidido no sólo la socialización y formación de sus miembros más jóvenes, sino también la forma en que producen sus modelos sociales, sus ideas de ciudadanía y bien común. Ahora bien, el derecho a la educación no se acaba con la noción de acceso, es necesario incluir la permanencia y la posibilidad de egresar con aprendizajes significativos.

Tal como advierte María Rosa Torres (2006), frecuentemente cuando se considera a la educación como un derecho, se piensa en la escuela, en la educación formal, o bien, sólo en la educación de niñxs y jóvenes. Sin embargo, la educación como derecho va más allá de la escuela

e, incluso, de la obligatoriedad misma. El derecho a la educación es más extensivo que la educación infantil o del solo acceso al sistema educativo. En este sentido, la autora puntualiza su alcance del siguiente modo (Op.cit., p.2):

- *Derecho no sólo de niños y niñas sino de toda persona*
- *Derecho no sólo a la educación sino a la buena educación*
- *Derecho no sólo a la educación sino al aprendizaje*
- *Derecho no sólo al aprendizaje sino al aprendizaje a lo largo de la vida*
- *Derecho no sólo al acceso sino a la participación*

Es decir, que se trata de un abordaje más integral y menos reducido a un momento de la vida. Se trata más bien de un derecho que asegura el aprendizaje durante toda la vida, más allá de la edad y las instituciones clásicas.

Actividad IV²⁵

- Indagar en la Ley de Educación Nacional N°26.206/06 y en la ley rectora de tu jurisdicción (provincial o CABA), cómo se expresa discursivamente el derecho a la educación.
- Para ello, tener en cuenta: actores/agencias intervinientes, ámbitos y modalidades del sistema educativo al que alcanza el derecho, aspectos del orden del presupuesto educativo para tal derecho, entre otros aspectos.

Palabras finales

En este capítulo hemos recorrido un amplio camino de caracterización del fenómeno educativo y de su complejidad como práctica social. Proceso que se desarrolla a lo largo de la vida de las personas y en diversos ámbitos de su desarrollo, mostrando que la educación no se limita a la escolarización. En este último sentido, es importante que, como pedagogs en formación, se conforme una amplia mirada para reconocer interacciones educativas en múltiples ámbitos con la posibilidad de pensar y diseñar orientaciones de mejoramientos de dichas prácticas educativas, por más breves o concretas que puedan ser.

Cuando nos referimos a la educación como práctica social, nos referimos a lo que efectivamente sucede, a cuán justa e igualitaria se presenta y cuál es su papel en la producción/reproducción social. Pero, también nos referimos a los ideales, al potencial utópico que se encuentra en el ejercicio del derecho a la educación, con lo cual lo pedagógico se torna eminentemente político.

²⁵ Un análisis más detallado (más acorde para situaciones de enseñanza posteriores) podría realizar la comparación histórica de las concepciones de este derecho en las normativas educativas o en distintas políticas educativas (diacrónico), o bien, la comparación sistemática (sincrónica) entre normativa nacional y jurisdiccionales.

Por ello, consideramos fundamental presentar la perspectiva de derecho para pensar la educación desde el inicio de la formación, tanto por lo que implica el acceso a la educación como por lo que este acceso, habilita. El rasgo inicial de humanidad que describimos al principio, se garantiza y se hace plenamente posible cuando se concibe y se ejercita efectivamente la educación como derecho.

Referencias

- Antelo, E. (1999). *Instrucciones para ser profesor*. Buenos Aires: Santillana.
- Antelo, E. (2005). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *Educación: ese acto político (173-182)*. Buenos Aires: Del estante Editorial.
- Brusilovsky, S. (1994). *¿Crítica la educación o formar educadores críticos?* Buenos Aires: Del quirquincho ed.
- Burbules, N. (2014). El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos. *Revista Entramados- Educación y Sociedad* N°1 (131-135). Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado de file:///C:/Users/usuario/Downloads/1084-2485-1-SM.pdf
- Degl' Innocenti, M. (2008). Tensiones en la transmisión de la cultura. *Revista Hologramática* (9), 23-43, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Lomas de Zamora.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Barcelona: Morata [1916].
- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Sígueme [1922].
- Freire, P. (1985). *La Educación como práctica de la libertad*. 32 ed. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1998). Enseñar es una especificidad humana. En *Pedagogía de la Autonomía* (pp. 88-139). México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *El grito manso*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2015). *Política y educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gvirtz, S., Grinberg, S. y Abregú V. (2007). *La Educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía*. Buenos Aires: Aique Educación.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). *El abc de la tarea docente*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Madrid: Akal [1803].
- Lamarque de Romero Brest, G. (1989). Educación no formal. Precisiones terminológicas y estrategias de democratización". *Cuadernos*. Buenos Aires: Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.
- Nassif, R. (1958). *Pedagogía General*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Nassif, R. (1982). *Teoría de la Educación*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Pineau, P. (2008). *La educación como derecho*. Movimiento Fe y Alegría. Recuperado de file:///C:/Users/Mi-Pc/Documents/TEXTOS/Pineau%20educacion_como_derecho.pdf.
- Puiggrós, A. y Marengo, R. (2013). *Pedagogía: reflexiones y debates*. Bernal: UNQ.

- Silber, J. (2007). Algunas cuestiones relativas a la especificidad del saber pedagógico. En A. Vogliotti, S. de la Barrera y A. Benegas (Comps.), *Aportes a la Pedagogía y a su enseñanza. Debaten y escriben los pedagogos* (89-101). Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Silber, J. (2011). Reflexiones sobre la educación y sobre la Pedagogía. Documento de cátedra Pedagogía I, FAHCE-UNLP.
- Sirvent, M. T., Toubes, A., Santos, H., Llosa, S. y Lomagno C. (2006). Revisión del concepto de Educación No Formal. *Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras-UBA.
- Torres, M.R. (2006). Derecho a la educación es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela. Recuperado de: [file:///C:/Users/PC/Downloads/derecho_educacion%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/PC/Downloads/derecho_educacion%20(2).pdf)
- Trilla Bernet, J. (2013). La educación no formal. En AA.VV. *La educación no formal: lugar de conocimientos* (21-50). Montevideo: Dirección de Educación. Ministerio de Educación de Uruguay.

CAPÍTULO 3

Pasado y presente de las problemáticas educativas. Del proyecto educativo moderno a las crisis contemporáneas

Santiago Zemaitis

Una “crisis” nos obliga a volver a plantearnos preguntas y nos exige nuevas o viejas respuestas, pero en cualquier caso juicios directos. Una crisis se convierte en un desastre sólo cuando respondemos a ella con juicios preestablecidos, es decir, con prejuicios. Tal actitud agudiza la crisis y, además, impide y nos quita la ocasión de reflexionar que esa realidad brinda.

HANNAH ARENDT, *ENTRE EL PASO Y EL FUTURO. OCHO EJERCICIOS SOBRE LA REFLEXIÓN POLÍTICA*

Introducción

En el presente capítulo esbozaremos algunas caracterizaciones históricas sobre los problemas educativos contemporáneos a partir de situar algunas categorías claves, como modernidad y posmodernidad, en aras de resaltar la importancia de la historia para el análisis crítico de las problemáticas de nuestro tiempo y de bucear por los sentidos y tendencias ha ido teniendo la educación escolar como fenómeno social que caracterizó a las sociedades modernas.

Nos interesa enfatizar de entrada que estamos considerando una visión del pasado de los sistemas educativos modernos y de la pedagogía, no como un cúmulo o listado de fechas, personalidades y datos sueltos, sino, por el contrario, defendemos una aproximación al pasado de los problemas actuales a los fines de desnaturalizar las formas de la educación escolar en el presente. De esto modo, la dimensión temporal, nos permite capturar las rupturas y continuidades con los actuales desarrollos de los sistemas educativos de nuestra región, en la construcción de la subjetividad en la contemporaneidad. En suma, la idea es ir a preguntarle al pasado para poder comprender los sucesos recientes, y poder pensar una mirada crítica y prospectiva en dicho sentido.

En este capítulo nos centraremos entonces, en una primera parte, en caracterizar la modernidad como proyecto político e institucional, y su posterior declive o crisis, con la llamada “modernidad líquida”. Hacia el final del capítulo, revisaremos la tan mencionada noción de “crisis” y de “sentidos de la educación” en el marco de la reflexión filosófica y pedagógica actuales. Ambos términos resultan fértiles para revisar las problemáticas educativas actuales, en pos de comprender los procesos de cambio en las formas de transmisión de la cultura, el rol de lxs adultxs responsables en la educación de los más jóvenes y las variaciones en las experiencias infantiles y juveniles en las sociedades actuales. Partimos de considerar que la pregunta por la crisis y los sentidos de la educación mutan permanentemente al calor de los cambios socio-culturales.

Todo esto lo haremos revisando los textos y documentos propuestos en la bibliografía y las unidades temáticas del programa. Sumaremos, necesariamente, los aportes de otrxs autorxs provenientes de otras disciplinas como la Historia de la Educación, la Sociología, la Filosofía y la Teoría Política.

Modernidad, cambios sociales y optimismo pedagógico

Iniciemos por el principio: ¿a qué llamamos “modernidad”? Se trata de un término que caracteriza los procesos de transformaciones sociales, políticas y económicas que sufrieron las sociedades a partir del siglo XV en adelante. Desde el siglo XII hasta el XIV, en la Edad Media, lo social se reorganizaba por una presencia fuerte de la Iglesia católica (clérigos y sacerdotes) como institución organizadora de los vínculos políticos y económicos y por una concentración de poder sobre las tierras (feudos) por parte de los señores feudales -dueños de las tierras-, a partir del trabajo del campesinado. El modo de legitimación de la ocupación de estos lugares dentro de las estructuras sociales, se debía a las concepciones teológicas; es decir, la creencia en la supremacía de Dios como organizador de las relaciones sociales: el lugar que cada uno ocupaba, no era por su mérito sino por una explicación divina. Recordemos que, en esos siglos, las únicas personas que tenían acceso a la cultura letrada (esto es, saber leer y escribir) eran los clérigos, sacerdotes y jefes eclesiásticos.

Varios autores acuerdan en señalar que, a partir del siglo XV, como mencionamos, comienzan a producirse cambios sustanciales que irán erosionando ese tipo organización social, para dar paso a las sociedades modernas. Entre ellos, podemos señalar: los procesos de urbanización y construcción de ciudades (ya no de feudos), cambios en los procesos económicos (inicios de intercambios comerciales de un territorio a otro dejando atrás las formas de autoconsumo o autoabastecimiento) y la Reforma protestante²⁶.

²⁶ Un suceso importante en el interior de la iglesia fue el conflicto que planteó un movimiento dentro de esta institución, conocido históricamente como la Reforma, encabezada por un religioso llamado Martín Lutero (1483-1546). Para este fraile y teólogo, resultaba muy importante que el poder de la “buena acción” de lxs cristianxs emergiera de sus conciencias y no del “control y la penalidad” de la Iglesia. Por esta razón, para él resultaba muy importante que los fieles pudieran leer la Biblia, no solo escucharla o repetirla sin comprenderla (persiguiendo este propósito traduce la Biblia del latín al alemán). Tanto para Lutero, como el otro sector de la Iglesia, era crucial diseñar estrategias para sostener a los fieles en el culto. Lutero estimó que el acceso a la lectura era

Según Tenti Fanfani (2004), estos tres fueron los procesos más relevantes para la construcción de los Estados Nacionales que tienen su emergencia en las sociedades europeas a partir del siglo XVIII. Si la Iglesia funcionó durante la Edad Media como un poder institucional capaz de gobernar las relaciones sociales y políticas, y con ello, funcionó como un referente de identificación para sus seguidores, su crisis de legitimidad -reforma protestante mediante- “dejó vacante el espacio para la constitución de un nuevo referente de pertenencia. Este espacio sería ocupado por la idea de *nación*” (Tenti Fanfani, 2004, p.25). Caída la dominación o monopolio religioso, y debilitado el poder político de la Iglesia, comenzaron entonces a emerger otras formas de gobierno y control social: los Estados-nación.

Para los fines del siglo XVIII, a partir de las revoluciones burguesas (Revolución industrial en Inglaterra y la Revolución Francesa), fue cuando la modernidad, como clima de época, se instaló definitivamente en las sociedades occidentales (Caruso y Dussel, 1996). **Razón, ciencia, orden, libertad e igualdad** fueron los principales pilares ideológico-políticos mediante los cuales se sostendrían las nuevas sociedades modernas, en contraposición con la centralidad de Dios, de la fe y de la divinidad como principios organizadores del tejido y las jerarquías sociales. Este proceso de secularización (división y separación de la Iglesia del poder político), plasmado sobre todo con la Revolución Francesa, produjo un nuevo sujeto social: el ciudadano, y con ello, una nueva forma de concebir a la población: la ciudadanía.

Ahora los ciudadanos, libres e iguales, portadores de derechos y obligaciones ante la ley (al menos en términos de proyección política) debían ser formados como tales por los Estados-nación. Es allí donde vemos aparecer la función social y política de la educación, o más precisamente, el interés moderno de los Estados en crear instituciones masivas que forman estos ciudadanos. Nótese que referimos a ciudadanos en masculino. En efecto, las mujeres quedarían excluidas de ser sujetas de derecho dentro del proyecto político de la modernidad.

Así, la educación como interés del Estado comenzó en el siglo XIX, cuando las sociedades modernas, con sus Estados-nación en consolidación, necesitaron de un lugar, una institución, que pueda educar a la masa de niños y jóvenes, convirtiéndose el sistema educativo en un eje central del proyecto moderno-liberal.

la mejor manera de conectar a los fieles con la doctrina, incluyendo a las mujeres que, como madres, iban a acompañar a sus hijos en la lectura del texto sagrado. La parte tradicional católica no se quedó atrás y disputó el poder a los Reformistas. En 1534 se fundó una congregación Compañía de Jesús, cuyos integrantes son conocidos como Jesuitas, para hacer frente a las propuestas de los protestantes. Se destacaron por su labor educativa, fundando colegios y universidades por todo el territorio europeo. Rápidamente comprendieron la potencialidad de la educación en la dominación de almas jóvenes.

Como síntesis podríamos decir que ambos sectores de la Iglesia (católicos y protestantes) entendieron que la educación (y puntualmente, la escuela) era el campo para lograr el control de los fieles: “la escuela, en su moderna acepción, emergió en los siglos XV y XVI sobre la base de las instituciones educativas medievales. Ya vimos al hablar de la genealogía del currículum que la reforma protestante, basada en el principio de la libre interpretación de la Biblia, ayudó al desarrollo de la didáctica como método para educar a los públicos masivos en una nueva concepción del mundo. En un proceso muy lento, las escuelas fueron organizadas en un sistema educativo que cristalizó en líneas generales en el siglo XIX para la mayoría de los países occidentales (Pineau, 1993, en Caruso y Dussel, 1999, p.91).

Estado, nación y sistemas educativo

¿Qué diferencias hay entre las categorías de “Estado” y “Nación”? De forma sumaria podemos decir que, mientras una refiere al aparato más material o institucional gobernante (Estado), la otra hace mención a los aspectos simbólicos de identificación de lxs ciudadanxs pertenecientes a un Estado, pero identificados entre ellxs con parte de una misma tierra (Nación).

Entonces, la **nación** se refiere a la identidad colectiva, compartida por los miembros de un estado. De allí, diferentes símbolos de identificación: **himnos nacionales, banderas, una historia o relato en común**, una lengua oficial o común, en fin: valores que se suponen generales para todas las personas: “Participar de una Nación es participar de una persona plural, de una nosotros al que le ocurren cosas y experimentar cosas como propias” (Tenti Fanfani, 2004, p.26).

La construcción simbólica de las naciones modernas ha sido claves para el desarrollo de los Estados modernos. Esto es así porque todo Estado debe gobernar a lxs ciudadanxs, y la forma en que todxs acepten tal poderío es, en parte, a través de la construcción de esa identificación colectiva.

Es por ello que la construcción de los sistemas educativos modernos fueron claves en tal armado nacional. La construcción de escuelas, la formación de maestrxs, un currículum centralizado, homogéneo y común para todos, haría que la escuela cumpla con una misión política central: crear la ciudadanía nacional. Las escuelas serían pensadas como aquellos lugares en donde se enseñaría a pertenecer a un territorio común, se formaría una conciencia política de pertenencia a una nación.

Así, las escuelas pertenecientes a un “sistema”, es decir gobernadas por las mismas leyes, currículum y formación docente, fueron claves porque funcionaron como la mejor herramienta para “fabricar” esa conciencia colectiva de pertenencia. De allí la importancia de materias como Historia y Geografía Nacional: conocer una historia en común y un territorio con los propios límites formaría ese “nosotros argentinos” a contraposición de un “otros extranjeros”.

Ahora bien, ¿cómo se puede caracterizar la forma escolar moderna que se fue conformando desde el siglo XIX en adelante?

Una respuesta múltiple a este interrogante nos la aporta Pablo Pineau. Este autor despliega una serie de categorías que permiten caracterizar de forma bastante exhaustiva, en su intento de responder *por qué triunfó la escuela como agencia moderna*: homología entre la escolarización y otros procesos educativos, una matriz eclesiástica en el formato interno, regulación artificial, uso específico del espacio y el tiempo, pertenencia a un sistema mayor, fenómeno colectivo, constitución del campo pedagógico y su relación con lo escolar, formación de un cuerpo de especialistas, el docente como ejemplo de conducta, especial definición de infancia, generación de

dispositivos de disciplinamiento, ordenamiento de los contenidos, descontextualización del contenido académico, creación de sistemas de acreditación, sanción y evaluación escolar, generación de una oferta y demanda específicas (Pineau, 2001).

En todo este marco, las sociedades modernas habían creído fuertemente en el lugar de la escuela para la construcción de una nación formada por ciudadanos capaces de respetar el orden social, ajustarse a las leyes e insertarse en el sistema productivo. Esta creencia y confianza puesta en la escuela, Caruso y Dussel (1996) la han denominado “optimismo pedagógico”, esto es la exaltación de las virtudes de la educación escolar como palanca o medio central para la transformación o reforma social. En esta cosmovisión moderna, la educación pública sería la máquina que fabricaría nuevos sujetos ciudadanos nacionales y aptos para su inclusión en el sistema productivo.

Para el caso nacional, se sanciona en el año 1884 la Ley de Educación Común 1420, estableciendo el carácter *público, obligatorio, gratuito y laico* de la educación primaria²⁷. Este hito marca el inicio legal del sistema educativo nacional. La ley aprobada, luego de fuertes debates entre políticos, intelectuales, representantes de la Iglesia católica y pedagogs de la época, estableció la instrucción primaria para toda la población en edad escolar. Esta obligatoriedad supuso la existencia de la escuela pública al alcance de todos lxs niñxs, la formación de maestrxs, el financiamiento de las escuelas públicas y el control de la educación (privada o estatal) quedó en manos del Estado desde este primer momento.

Así, el Estado argentino debía generar *argentinidad* en todos lxs niñxs y la escuela fue desplegando diferentes estrategias tendientes a homogeneizar las diferencias (de clase social, etnia, nacionalidades) por las necesidades y requerimientos de la época. El sistema educativo tuvo objetivos políticos claros: crear *ciudadanos* con identidad nacional, y las estrategias estatales para estos fines se ven contempladas en la ley 1420. Siguiendo a Lucía Lionetti:

La generación del “orden y progreso” en la Argentina apeló a un discurso democratizador para promover una escuela abierta para todos los niños y niñas del país. El proyecto educativo persiguió un objetivo de socialización política con la intención de formar al ciudadano y edificar una nueva sociedad civil (Lionetti, 2006, p.1225).

²⁷ Ya en los inicios del siglo XIX existían escuelas conocidas como “escuelas de primeras letras” o “escuelas elementales” que coexistían con otras propuestas como las “escuelas parroquiales” o “escuelas particulares” que eran sustentadas por lxs vecinxs más acomodados y que, distribuidas sin ningún tipo de relación entre sí en todo el territorio nacional, enseñaban conocimientos básicos de lectoescritura y algunas nociones básicas sobre aritmética. Estas experiencias educativas rudimentarias se ubicaban con gran dispersión en distintas formas de escuelas. No se desarrollaban en el marco de un “vínculo pedagógico” tal como lo conocemos hoy día: no se había creado hasta el momento una distancia entre quien enseñaba y quien aprendía; es decir, los saberes de lxs alumnx no distaban demasiado de aquello que era impartido por los que se dedicaban a la educación de los mismos. Estas primeras experiencias conformaron “protosistemas educativos”; es decir, una agrupación de varias escuelas de distinta procedencia y organización que no tenían nada en común unas con otras, ni tampoco se contaba con instituciones que formen a lxs encargadx de la actividad de enseñanza. Es por esto que el trabajo de enseñar comenzó siendo una actividad más bien artesanal: poco formalizada y reglamentada, sin especialistas ni expertxs, y sin saberes definidos socialmente para su transmisión (notas del Seminario “Historizar la infancia”, dictado en 2014, por la Dra. Myriam Southwell, FaHCE, UNLP).

Ya entre 1945 y 1955, se produjo una oleada de incorporación al sistema. Durante el primer gobierno peronista una serie de nuevos sujetos (los inmigrantes del interior, los “cabecitas negras”, los descamisados y las mujeres) fueron incluidos en el sistema educativo, ya sea en la educación obrera o en el acceso ampliado a las ramas tradicionales: “Desde el nivel inicial a la Universidad, existieron instancias educativas que generaron una cultura escolar, estilos de enseñanza y condiciones de aprendizaje, capaces de permitir una inclusión exitosa de estos nuevos sujetos” (Caruso y Dussel, 1996, p. 94).

Para finalizar esta primera parte, retomamos lo sugerido por Juan Carlos Tedesco (2016), quien asume que a lo largo de todo el siglo XX se pueden apreciar al menos tres grandes sentidos que se le ha dado al sistema educativo nacional. Ya desde finales del siglo XIX, en las primeras décadas de vida del sistema educativo, el sentido de la educación pública formal estuvo orientado a la construcción del Estado-nación y a la formación de ciudadanos. A mediados de siglo, el sentido recobró otra dirección, esta vez ligado a la formación de recursos humanos para el desarrollo económico y social. Finalmente, la última década del siglo pasado, a diferencia de los momentos anteriores, “se caracterizó por la erosión de estas orientaciones colectivas basadas en la *nación* y el *trabajo*, y esto produjo un déficit de sentido”. En este caso, en el marco de implementación de políticas neoliberales, el sistema educativo y la finalidad de la educación escolar se orientaron a sentidos en torno a una formación más individual para la vida (menos colectiva o comunitaria), vinculada más a las lógicas de mercado que a un sentido “de lo común”, considerando a familias y estudiantes como clientes y a la educación escolar, como un servicio, más que como un derecho.

Transformaciones en la era de la posmodernidad/ “modernidad líquida”

Se suele identificar como la finalización de las sociedades modernas, o al menos su puesta en cuestión y crisis de legitimidad, hacia mediados del siglo XX. Podríamos sugerir, siempre de forma arbitraria, que fue en la década de 1960 cuando diferentes transformaciones sociales, políticas y económicas van dejando atrás los grandes ideales modernos de libertad, igualdad, razón, comunidad y homogeneidad. A nivel global, comienza lo que la teoría social ha nominado como postmodernidad o sociedades postindustriales.

El término “posmodernidad” surge en la década de 1970 de una corriente de la arquitectura y que luego es retomada por la filosofía (Melamed, 2006). El nombre fue acuñado por el filósofo Jean- François Lyotard en su texto *La condición posmoderna*. Allí el autor identifica la transformación de las sociedades industriales a las posindustriales, indicando la emergencia de una “nueva cultura posmoderna”. El advenimiento de un nuevo modo de producción ahora más tecnificado y más tecnologizado, desplazando los viejos modos de producción en las fábricas como en la organización del trabajo a escala global.

Siguiendo la lectura de la filósofa Analía Melamed (2006), Lyotard también llama la atención sobre la crisis o el fin de los “grandes relatos” filosóficos del Iluminismo y del positivismo en tanto corrientes filosóficas y científicas típicamente modernas de los siglos XVIII y XIX. Parte de las ideas críticas de la nueva cultura posmoderna tiene que ver con la desconfianza que presentan ciencia como saber objetivo atado a la idea de progreso y futuro; como señala Melamed, “Este acento en el futuro es un rasgo de época: la modernidad cree en un avance progresivo hacia la emancipación, la libertad, la verdad” (p.168). La ciencia no se la ve más como aquel saber totalizante que puede conocer la realidad de forma objetiva; por el contrario, la crítica posmoderna habilita a pensar a la ciencia en su contexto de producción social, se la considera ahora como un saber que se inscribe en instituciones y discursos sociales que marcan su legitimidad.

Algunxs autorxs como la ensayista argentina Beatriz Sarlo, se han centrado en los aspectos culturales de esta condición posmoderna analizando la experiencia urbana de la Argentina de finales del siglo XX. En sus *Escenas de la vida posmoderna*, Sarlo (1993) se detiene en analizar los cambios en la forma de consumir, en el acelerado proceso de mercantilización de la cultura a través de los medios masivos de comunicación como la televisión. Advierte en ese ensayo sobre el creciente lugar que fue tomando el mercado (ya no el Estado o las comunidades sociales) en la disolución de los lazos sociales y la ausencia de lugares comunes de participación y socialización entre las personas.

Otros autores, sin embargo, no han creído en la ruptura o el paso de una sociedad (moderna) a otra (posmoderna). Estos otros puntos de vista, más bien estudian los procesos contemporáneos iniciados luego de la segunda mitad del siglo XX, como indicamos, a partir de pensar en los “restos” de aquellos pilares, ideales o instituciones de la modernidad. En suma, no ven a la modernidad como algo agotado de forma definitiva o, como un proceso sociopolítico y económico acabado o finalizado. Ejemplo de estas posturas es la que ha desarrollado el sociólogo polaco Zygmunt Bauman.

Este conocido pensador ha caracterizado de forma minuciosa lo que él ha denominado como “modernidad líquida”, que refiere al proceso de cambio de las sociedades modernas (Bauman, 2000). En la Introducción de su libro, titulado precisamente *La modernidad líquida*, se esbozan algunos rasgos generales sobre esta “modernidad fluida”, y a lo largo de todo el texto, va desarrollando cinco conceptos básicos para comprender el carácter líquido de estos tiempos. Esto son: emancipación, individualidad, tiempo/espacio, trabajo y comunidad.

La metáfora de la liquidez la utiliza para advertir sobre su carácter fluido, es decir aquello que no tiene forma definida o estable; los líquidos como los gases, “fluyen”, “se derraman”, “gotean”, “chorrean”, “rocían” (p. 8). Es para él una metáfora adecuada para “aprehender la naturaleza de la fase actual-en muchos sentidos nueva- de la historia de la modernidad” (p. 8).

En términos de adscripción identitaria y socialización, esta **individuación/ liquidez de los vínculos** hace perder la noción de “grupos de referencia”; por lo tanto, la construcción del yo, es indefinida por la pérdida de los parámetros que permite la vida en comunidad y sociabilidad de los grupos de pertenencia (Bauman, 2000), como las instituciones políticas, la identificación con el ámbito laboral o la militancia, las prácticas y las creencias religiosas.

Bauman parte de las liquideces que han llevado al "individualismo" actual. Todo ello como efecto de la disolución de las amarras sólidas que ataban y restringían la libertad de lxs sujetxs, como también la licuación de los compromisos que eluden, cada vez más, reunirse. Inclusive en otros libros, ha explorado sobre las consecuencias de este estado de liquidez en el marco de los vínculos amorosos, en donde las actuales formas de formar pareja y/o sentirse unido a otras personas en términos afectivos, sufre los efectos del "corto plazo", en donde es la inestabilidad lo que mayormente definiría a las parejas los afectos en la era del "amor líquido".

¿Qué ha cambiado entonces? A los fines de presentar en líneas generales las mutaciones ocurridas entre el proyecto de la modernidad y las transformaciones ocurridas **a mediados del siglo XX**, -a las que llamaremos era posindustrial, posmoderna, fase global y financiera del capitalismo, o modernidad líquida-, dividimos **lo que sigue** en diferentes planos o categorías, a saber: *la dimensión económica y política, las categorías de tiempo y espacio, el plano educativo institucional y la teorización pedagógica.*

- En la **dimensión económica y política**, este proceso fue posible, entre otras variables, por los cambios producidos por el nuevo capitalismo financiero con sus novedosas formas de producción como el **posfordismo y el taylorismo** (nuevas etapas de la revolución industrial del siglo XVIII que mencionamos al inicio). Como producto de la propia mentalidad de la modernidad, se produjeron el colonialismo y la organización desigual de territorios y países; Europa y los EE.UU como los "centrales", o "del primer mundo" y los Latinoamericanos como los "periféricos" o dependientes del "tercermundismo".²⁸ Las políticas neoliberales de la década de 1980 produjeron una desregulación del poder de los Estados nacionales sobre mercados, indicando como consecuencia un corrimiento de las responsabilidades del Estado en sus formas de ayuda social y políticas de redistribución. Hay así un **pasaje del modelo de estado-benefactor a un modelo de estado neoliberal**. Asimismo, todo esto se sucedió en el marco del avance de la globalización. Tanto la producción y expansión de las tecnologías productivas como de las comunicaciones fueron marcando a mediados de siglo XX, pasos muy vertiginosos del proceso de transnacionalización del capital y de la *globalización*, como proceso mundial que "universaliza los símbolos, exagera las emociones, complejiza las opciones, y muestra nuevas dinámicas cada vez más difíciles de comprender para el común de la población" (Torres, 2002, pp.43-44). Como se puede apreciar, los cambios más macro-estructurales a escala planetaria han tenido sus consecuencias en dimensiones culturales más concretas.

²⁸ Para una discusión sobre estas formas de clasificar a los países y las construcciones políticas, ideológicas y económicas que sobre los territorios se hacen, véase A. Escobar, 2007.

Estados y sistemas educativos latinoamericanos

Siguiendo los modelos de Estado que se desarrollaron en América Latina durante el siglo XX, propuesta por Carlos Alberto Torres (2002), podemos sintetizarlos de la siguiente manera: un **estado liberal** conservador que da inicio a los sistemas educativos de la región tuvo lugar entre 1880-1930; un **estado desarrollista o intervencionista**, iniciado a mediados de la década de 1940 hasta 1980; y, finalmente, un modelo de **estado neoliberal**, iniciados a mediados de la década de 1980 y con mayor desarrollo en la década siguiente (p.27).

Podemos agregar que este último modelo estatal se caracterizó por el fin de políticas intervencionistas en cuestiones sociales y protección de derechos sociales, políticas económicas de ajuste estructural, y por todo ello, el avance del empobrecimiento de buena parte de la población latinoamericana, quedando al margen de la integración social.

Como consecuencia de estos diferentes modelos, Torres retoma varios estudios y análisis en torno al financiamiento educativo, y señala que entre 1950 y 1980, se evidencia en los países de nuestra región una mayor expansión en el acceso a los niveles primarios y secundarios, extensión de los años de escolaridad (por ejemplo pensemos en leyes de obligatoriedad), un mejoramiento sustantivo en el acceso a la escuela y un mayor incremento en el financiamiento de recursos e insumos educativos destinados a las escuelas (p.29).

Todo este avance se vio pronto interrumpido en la década del ochenta, justamente por la reconfiguración neoliberal de los estados como se mencionó y un avance del mercado en las decisiones sobre los sistemas educativos. En el caso de la Argentina, la Ley Federal de Educación y el “paquete de reformas educativas” fueron la expresión más cabal sobre este cambio en las funciones e intervenciones del estado, donde la educación, más que un derecho, se volvió un servicio.

- En cuanto a la **dimensión identitaria y cultural**, la globalización, ha sido -y continúa siéndolo- la consecuencia de la emergencia de economías globales y la intensificación de la transnacionalización de las comunicaciones. El efecto de la globalización se estima, por caso, **en la dimensión cultural, como un proceso identificador que rompió con la idea de “identidad nacional homogénea”**, como la única forma de reconocimiento identitario para los ciudadanos; al mismo tiempo que ha roto con la idea de espacio o “cultura común” como mencionábamos más arriba con los aportes de Beatriz Sarlo. Nos interesa resaltar la preocupación que sugiere Sarlo en relación a la pérdida de esos “lugares comunes” en la vida pública, en el marco del deterioro del prestigio y peso simbólico de la escuela pública, en tanto institución que aseguraba de algún modo cierto espacio común entre los grupos sociales. En otro ensayo, *Ya nada será igual*, Sarlo argumenta que, hasta la mitad del siglo XX, ser argentino suponía una tridimensión identitaria: significaba haber ido a la escuela (ser alfabetizado), gozar de ciertos derechos políticos, civiles y sociales (ser ciudadano) y estar inserto en algún lugar de la estructura

productiva o mercado de trabajo (ser trabajador) (Sarlo, 2001). Pero esta base identitaria que marcaba la forma en que los argentinos se identificaban en tanto tales, se fue quebrando, llegando a su ruptura definitiva en los años de la transición democrática (1983).

- **El tiempo y el espacio**, son dos categorías centrales, organizadores de cualquier vida social, que también se han visto alteradas. Se habla de tiempos más acelerados, de cambios vertiginosos en nuestros medios, rápidas formas de comunicación de forma instantánea, un desplazamiento de las maneras de concebir el propio tiempo y los espacios que habitamos en la actualidad. Esto se une con los cambios en las formas de poder. Pensar desde una mirada pedagógica sobre estas dos categorías, nos conlleva a advertir los cambios e intentos que actualmente se reconocen en alternativas de escolarización que han sido más inclusivas, justamente por revisar la organización tradicional de los tiempos y los espacios escolares.

Continuando con los aportes de Bauman, la estructura de vigilancia de "**panóptico**" propuesta por Bentham y retomada por Michel Foucault, caracteriza el poder institucional, formas de vigilancia y orden a partir de la distribución de los espacios, mediante con estas formas arquitectónicas, se podía tener un control y vigilancia a partir de **la fijeza de los espacios y la rutinización de las tareas**, en los cuales se encontraban los vigilados (cárceles, fábricas, hospitales, escuelas, asilos). Bauman observa que, en las formas líquidas, los poderes ya no necesitan fijar a lxs sujetxs en lugares inmutables para poder gobernarlos. El poder se ha vuelto "extraterritorial", se desplaza de sus lugares y agentes clásicos de control. Bauman alerta sobre los cambios en la velocidad y las modificaciones en los usos sobre los espacios, ambas tecnologías de poder y vigilancia. Las sociedades "pospanópticas", auguran "el fin del compromiso mutuo" entre trabajadores y supervisores, entre líderes y seguidores (Bauman, 2000, p.16). Sintetiza que la desintegración de la trama social y el desmoronamiento de las agencias de acción colectiva suelen señalarse con gran ansiedad y justificarse como "efecto colateral" anticipado de la nueva levedad y fluidez de un poder cada vez más móvil, escurridizo, evasivo y fugitivo. Pero la desintegración social es tanto una afección como un resultado de la nueva técnica de poder, que emplea como principales instrumentos el descompromiso y el arte de la huida. Para que el poder fluya, el mundo debe estar libre de trabas, barreras, fronteras fortificadas y controles (p.19).

- En el **plano institucional escolar y en el de los procesos de socialización de niñas y jóvenes**, los pilares modernos entran que habían sostenido el proyecto de la modernidad de los Estado-nación entran en crisis produciendo lo que François Dubet ha llamado el "declive del proyecto moderno". Nos preguntamos entonces, ¿qué pilares se trastocan en tiempos de desintegración de las relaciones de poder clásicas entre adultxs y jóvenes? Según su planteo, los ejes que organizaron a la escuela como institución moderna (valores y principios sagrados, el trabajo sobre el otro como vocación, el santuario, y

procesos de socialización y subjetivación atravesados por la autoridad pedagógica del maestro) entraron en proceso de declive, es decir de caída, presentado redefiniciones de los puntos anteriores, reconociendo que ahora la existencia de una poliarquía de valores, un pasaje de la “vocación” al “oficio” en el trabajo de enseñar, una ruptura o finalización del santuario como esquema organizador de un adentro y afuera tajantes y una afirmación del sujeto con autonomía y capacidad de identidad propia (Dubet, 2014)²⁹.

Autores como Bauman, no adscriben al concepto de "posmodernidad" porque creen que se trata de un proceso aún no finalizado. Bauman retoma a Ulrich Beck (quien acuñó los términos "segunda modernidad" o "modernización de la modernidad") para referenciar cómo la liquidez también forma parte de las instituciones centrales en la modernidad, como lo es la familia. Beck, se refiere directamente a categorías e “instituciones zombis” (p.12); la convivencia entre la materia viva y la inerte, donde lo viejo no termina de morir: por ello que están "muertas y todavía vivas". Con estas otras metáforas, quiere indicar que, en las sociedades actuales configuradas aun en sus bases sobre el proyecto de la modernidad, pero con fuertes cambios en sus autoridades e instituciones propias (familia, Estado, escuela), atravesamos momentos de redistribución y reasignación de los poderes de disolución.

- En el campo de la **teorización pedagógica**, a partir de 1960, las investigaciones socio-educativas advertían en este contexto que, a nivel general, los sistemas educativos, más que igualar e incluir, reproducían las desigualdades de las sociedades, no se había cumplido pues con las promesas del optimismo pedagógico moderno, ni con las ideas de igualdad y libertad. Por el contrario, se ha advertido que los sistemas educacionales estaban dejando por fuera a sujetos y grupos sociales que presentaban demandas específicas. La revisión por los sentidos de los sistemas educativos en expansión y transformación, hizo interpelar no sólo a la escuela internamente sino también a otros espacios por fuera de ella que requerían de acciones educativas concretas. En los balances acerca de las posibilidades y limitaciones de estos sistemas a mitades del siglo XX, una de las revisiones críticas estuvo dedicada a mostrar cómo aun con niveles de inclusión ascendentes, había un resto de la población que presentaba otras necesidades educativas por fuera de la escuela. Personas adultas, de la tercera edad, mujeres, minorías étnicas, sectores de la población en conflicto, socio-económicamente marginados, discapacitados, se encontraban por fuera de la educación formal y que a su vez demandaban nuevas necesidades educativas, lo que develó inéditas posibilidades pedagógicas no escolares para intentar satisfacerlas. Jaume Trilla Bernet (2013) identifica una ampliación del discurso pedagógico interesado en explorar espacios no escolares de educación, lo que más tarde se conocerá como los múltiples ámbitos de la **educación no**

²⁹ Para un tratamiento sobre el adentro y el afuera de la escuela, véase el capítulo de Carolina Duca y Fabiana Martín en este mismo libro.

formal (como lo fueron en un principio la formación continua, formación en el ámbito laboral, capacitación, o los espacios y momentos de ocio).

Como hemos visto en capítulos anteriores, un trabajo pionero en abrir estas posibilidades al pensamiento y la práctica educativa ya por fuera de lo escolar fue *The World Educational Crisis* [La crisis mundial de la educación] de P.H Coombs publicado en 1968. Este libro fue un gran aporte, ya que fue uno de los primeros en plantear la extensión de lo pedagógico, una ampliación de la mirada educativa en las interacciones, consumos y sociabilidades por fuera de la escuela. Esta renovada mirada, lleva en su título el término “crisis”, una palabra que, como veremos a continuación ha tenido varios sentidos atribuidos cuando se la lleva al plano educativo.

Caracterizado el proyecto moderno y las posteriores transformaciones que han ido erosionando sus pilares en la modernidad líquida, en lo que sigue del capítulo nos centraremos en analizar la redefinición de las siempre abiertas “crisis educativas”, desde fundamentos filosóficos y pedagógicos.

La “crisis educativa”: definiciones, sentidos y posibilidades

Es muy usual escuchar en los medios de comunicación y en la opinión pública, el anuncio de una “crisis de la escuela” desde hace ya varias décadas. En estas visiones la noción de crisis se presenta como un problema o algo que no funciona bien, como algo a cambiar en virtud de ciertos fines. Sin embargo, la noción de crisis puede ser pensada de otra forma, y esa es nuestra apuesta. Siguiendo las ideas de Luis Rigal:

Un momento de crisis es aquel en donde lo viejo está agonizando o muerto y lo nuevo aún no ha terminado de nacer. Momento, por lo tanto, de *incertidumbre* –la muerte de lo viejo aniquila también las ya viejas certezas– y de *fragmentación* –lo vigente se ha trizado y no se percibe cómo recomponerlo (Rigal, 2004, p.16).

Entonces entre la crisis, la incertidumbre y la fragmentación es que nos queda la tarea analítica de reflexionar en torno a los sentidos de la educación, al tipo de escuelas y ámbitos formativos que queremos fomentar. Así vistas, las crisis son oportunidades para revisar la propia posición pedagógica en torno a lxs sujetxs de la educación. Ya en los tiempos actuales, esto es la pregunta en torno a por qué, para qué y con qué fines creemos que aún hoy es central el lugar de la educación en el marco de fuertes proceso de fragmentación social. Es por ello que nuestra apuesta crítica es a pensar *pedagógicamente la crisis de la educación*. Para ello partiremos de considerar algunos fundamentos y supuestos por la filosofía y la teoría social contemporánea.

Fundamentos filosóficos

Hannah Arendt, desde la filosofía y la teoría política, intenta pensar la crisis de la educación moderna partiendo de la noción de "crisis de la autoridad". Su examen pondera la dimensión temporal estudiada por la teoría pedagógica: los tiempos del niñx/joven y los de lxs adultxs. En otros términos, es la tensión entre lo nuevo y lo viejo, el lugar del pasado y la tradición en el tiempo presente, la pregunta por lo que se debe renovar y lo que se debe cambiar, abandonar o dejar atrás. Arendt reflexiona en torno a *qué es lo esencial de la educación*, es decir aquello que es del orden de la condición humana. Y coloca en el centro al nacimiento. Su interés en los nacimientos, es lo que llama "la llegada de los nuevos", el advenimiento de nuevas vidas. Lxs recién nacidxs, al ser los "recién llegados", traen consigo lo novedoso, es decir millones de oportunidades de revisar el mundo que los recibe (lxs otrxs adultxs). De allí que, en cuanto a lxs adultxs, se los interpela con la noción de responsabilidad por ellos y por este mundo.

Incluso, en su planteo, la "crisis de la autoridad", que sufren los sistemas educativos occidentales como toda la educación intergeneracional (niñxs/jóvenes-adultxs, alumnxs-maestrxs/docente), tiene sus problemas en la fuente de su legitimidad que es, ya no es el saber, sino la **responsabilidad**. Tenemos una responsabilidad pedagógica (vinculada con la transmisión del saber), y otra ética: cuidar y proteger a lxs nuevxs. Es por este mismo motivo que, ya anunciadas "la crisis de la familia" y "las transformaciones en los vínculos intergeneracionales", no se puede renunciar a esa responsabilidad en el proceso de crianza y formación, porque de hacerlo, perdemos el "espacio en común", como lugar de encuentro intergeneracional.

Si queremos extender estos razonamientos a un nivel aún más elemental, sobre el hecho de estar *con* otrxs, depender de ellxs y que ellxs dependan de otrxs, hay entonces una dependencia ontológica de nuestra existencia. Dicho de otro modo, necesitamos a lxs otrxs para poder constituirnos y reconocernos como sujetxs. No hay posibilidad de producción subjetiva, de niñxs y de grandes, si no es a través de la presencia y el vínculo con otrx, tal cual ha demostrado también la filosofía contemporánea (Butler, 2017, 2008). Se trata de una posición de otrx al cual estoy necesariamente unidx para poder vivir y, por tanto, aprender a habitar el mundo en común. En términos sociológicos, estamos unidxs en cadenas de interdependencia (Elias, 1990), donde unxs deben conocer, a través de otrx, el mundo para que este sea habitable.

Estos argumentos de orden filosófico y teórico, aportan herramientas para pensar, ya en términos más concretos, cómo se puede mejorar las relaciones que está inmersa la autoridad pedagógica, es decir a la conformación social que une, sujeta, hace cadena de interdependencia, hace lazos entre sujetxs a partir de la transmisión de un saber considerado valioso en tiempos y espacios particulares.

Perspectiva pedagógica

Pedagogxs como Philippe Meirieu han revisado y hasta reivindicado las crisis educativas en aras de resituirlas como posibilidades de repensar y revisar determinadas situaciones a ser modificadas. Todo esto es posible en el marco de los sistemas de gobierno democráticos: **sólo en sociedades democráticas es posible hablar de crisis de la educación**, no ocurre lo mismo en los sistemas antidemocrático, como las dictaduras o los totalitarismos, donde no hay posibilidad de planteos que abran a respuestas o salidas posibles. Inclusive, según el pedagogo francés:

No solamente hay que aceptar sino también reivindicar que hay y que haya crisis de la educación. Eso quiere decir que nadie detenta la verdad educativa, que nadie sabe ni puede imponer en lugar nuestro aquello en que debemos educar a nuestros hijos y lo que tenemos que hacer de y con nuestros hijos. La cuestión de la crisis de la educación está fundamentalmente ligada a nuestra visión democrática (Meirieu, 2007, p.2).

Así, desde esta perspectiva **crisis y democracia van de la mano**. Esto no significa que estemos sugiriendo que es correcto o deseable estar en permanente crisis, pues la crisis implica cambios, implica una alerta para algo que se debe mejorar. Empero, sí insistimos en que crisis no es sinónimo de “fin terminal” o fatalismo, sino una posibilidad de cambio, oportunidad de, ante determinados problemas o hechos, revisar las tradiciones para encontrar qué aspectos son necesarios dejar de lado y cuáles deben ser (re)creados nuevamente. Como ha sugerido Isabelino Siede “La idea misma de crisis es multívoca y permite una reflexión sobre los procesos sociales, sus tiempos y niveles de análisis, la diversidad de actores y sus reorganizaciones en cada etapa (...)” (Siede, 2002, p.7).

Estos aportes hacen evidente el hecho que no podemos asumir que solamente un aspecto de lo educativo se encuentra en crisis, sino más bien que esta noción se asume en varios niveles (áulico, institucional o en las relaciones pedagógicas, las relaciones intergeneracionales y la autoridad). Para complejizar aún más esto, debemos indicar que aquella porción que se asume como algo que está en crisis (formato, cambios, disfunción), es también objeto de lucha político-pedagógica que se desarrolla cuando analizamos los agentes intervinientes en materia educativa y que conforman lo que vemos en este libro como la *agenda educativa* ya analizada en el primer capítulo.

A modo de cierre

Para cerrar este capítulo, remarcamos que la noción de que algo está en crisis, deja ver el **carácter histórico de la complejidad de la educación** (objeto privilegiado de la reflexión pedagógica). Conforme ocurren los cambios socio-culturales, políticos y económicos en una sociedad, surgen permanentemente interrogantes necesarios en torno a los sentidos, los fines y las formas de los sistemas educativos.

Esto último es lo que sugieren las palabras de Hannah Arendt en el epígrafe de este capítulo. Las crisis son las posibilidades que tiene una sociedad, un grupo o un colectivo para poder revivirse a sí mismo, para preguntarse si las formas educativas (métodos, sistemas, contenidos, formas de regular la vida escolar, etc.) están a la altura de los cambios epocales ante los desafíos en la transmisión. Sin embargo, en esa misma cita, Arendt también plantea un riesgo ante la crisis: ensayar respuestas y alternativas a los problemas presentes siguiendo juicios no novedosos, sino formados previamente, es decir, pre-juicios³⁰.

¿Cuáles son entonces las condiciones y posiciones de enseñanza posible para lograr la legitimidad necesaria para poder enseñar en el marco de “la crisis de la autoridad pedagógica”? Se trata entonces de ponderar las nociones de **cuidado**, **protección**, **responsabilidad**, de considerar los **marcos políticos e institucionales democráticos actuales** que vienen reconociendo los derechos que les corresponde a todos los integrantes de las comunidades educativas.

Bibliografía

- Amado, A. y Domínguez, N. (2004). *Lazos de familia: herencias, cuerpos, ficciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Arendt, H. (2016). *Entre el paso y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península [1954].
- Bauman, Z. (2008). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: FCE.
- Butler, J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Caruso, M. y Dussel, I. (1996). *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Cicchelli Pugeault, C. y Cicchelli, V. (1998). *Las teorías sociológicas de las familias*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Cosse, I. (2006). *Estigmas de nacimiento. Peronismo y orden familiar 1946-1955*. Buenos Aires: FCE.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula*. Buenos Aires: Santillana.
- Escobar, A. (2007). *La invención del Tercer Mundo Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas: Ediciones El perro y la rana.
- Jelin, E. (1996). Familia: crisis y después... En C. Wainerman (Comp.), *Vivir en familia*. Buenos Aires: Unicef/Losada.
- Lionetti L. (oct-dic, 2005). La función republicana de la escuela pública. La formación del ciudadano en Argentina a fines del siglo XIX. *RMIE*, 10 (27), 1225-1255.
- Melamed, A. (2001). Una aproximación al debate contemporáneo sobre la modernidad. En J. C. Morán (Comp.), *Por el camino de la filosofía*. Buenos Aires: Editorial de la Campana.

³⁰ Para revisar más profundamente el análisis de Arendt en torno a la crisis de la autoridad y la crisis de la educación, ver Á. Sanabria (2009).

- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser varón, aprender a ser mujer*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Pineau, P. (2005). “¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: Esto es educación, y la escuela respondió: Yo me ocupo”. En Pineau, P., Dussel, I. y Caruso M. *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Rigal, L. (2004). *El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco Latinoamericano*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sanabria, Á. (2009). Hannah Arendt: crisis de la autoridad y crisis en la educación. *Revista Investigación y Postgrado*, 24(2), 108-123. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Sarlo, B. (1993). *Escenas de la vida posmoderna: Intelectuales, arte y videocultura en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Siede, I. (2002). Escuela y crisis social: Aportes para un abordaje formativo. Documento de trabajo. Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Tedesco, J.C. (2016). *Debates de política educativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Tenti Fanfani, E. (2004). *Sociología de la Educación*. Bernal: UNQ.
- Torrado, S. (2003). *Historia de la familia en la Argentina Moderna (1870-2000)*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Torres, C. A. (2001). Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo XX. En C. A. Torres (Comp.), *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO.
- Trilla Bernet, J. (2013). La educación no formal. En AA.VV. *La educación no formal: lugar de conocimientos (27-50)*. Montevideo: Dirección de Educación. Ministerio de Educación de Uruguay.

CAPÍTULO 4

Escuela, contextos y subjetividades: relaciones entre el afuera social y el adentro escolar

Carolina Duca y Luján María Fabiana Martín

Desde que vamos a la escuela, se produce en nosotros una dicotomía, desde que nos ponemos el guardapolvo blanco hasta que lo sacamos, dejamos de ser el chico que jugaba en la calle, o que estaba en la casa, ingresamos en la escuela – diría Italia Mediavaca- como al templo del saber, y la escuela, a su vez, no tiene ninguna conexión con lo que no es del templo. La campana que inaugura las clases nos da una personalidad; cuando suena la campana de salida, recobramos la otra.

ARTURO JAURETCHE, La colonización pedagógica

Introducción

A partir de la anterior cita, contundente y cuestionadora acerca de los límites que históricamente impuso la escuela a los sujetos pedagógicos, nos proponemos en este capítulo abordar el problema³¹ de las matrices fundacionales que definieron su “adentro” y “afuera”. Nos preguntamos desde una perspectiva crítica, cómo y por qué fueron delineadas esas fronteras, y cómo se articulan los procesos de socialización, en el marco de la institucionalización de determinados saberes y formas de aprender. Utilizamos la expresión adentro-afuera de la escuela como una forma de pensar la trama social en la que se inscribe en la escuela y a las relaciones que se establece con su entorno, sin reducirla a un modelo dicotómico o a un juego de opuestos.

Iniciamos con estas cuestiones, el camino hacia la reflexión y el análisis de los sujetos que hoy habitan la institución escolar; nos preguntamos cómo se conciben desde la propuesta formativa y en qué nuevos contextos se inscriben sus subjetividades. Finalmente, presentamos algunas reflexiones en relación a posibles orientaciones pedagógicas, las cuales lejos de concebirse como soluciones, las mencionamos como puntos de partida para poder pensar-nos como

³¹ Concebir el tema presentado como “problema” es parte del posicionamiento epistemológico propio de la cátedra, constituyéndose en un punto de partida del análisis que desarrollaremos en las siguientes líneas. En ese sentido, acordamos con Tenti Fanfani (2011) en su idea acerca de que los problemas no están ahí hechos en la realidad, sino que son construcciones sociales.

docentes activxs, como actores institucionales partícipes en las problemáticas actuales que distan de quedar por fuera, sino que atraviesan y son parte de la cotidianeidad escolar.

Ingresando a la escuela moderna: ¿puertas adentro o un afuera que no existe?

La constitución de la escuela como el espacio legítimo de formación se sitúa en el marco de profundos cambios económicos, políticos y sociales gestados en el pasaje del siglo XIX al XX: la configuración de los Estados Modernos, así como el incipiente crecimiento del capitalismo industrial. Es entre estas coordenadas, donde la expansión escolar se instaura en todo el mundo. Según la hipótesis de Pineau (2005), la escuela logra consolidarse como la forma educativa hegemónica, ya que tuvo “la capacidad de hacerse cargo de la definición moderna de educación” (p.30).

En la Argentina, la escuela elemental se implanta a partir de la sanción de la Ley 1420 en el año 1884, mediante la cual se oficializa la obligatoriedad de formar a todxs lxs niños y niñas³² del país dentro de una propuesta gratuita, sistematizada en una red de escuelas coordinadas por el Estado³³. Uno de los principios que fundamentó esta propuesta educativa fue la equivalencia entre igualdad y homogeneización, - la misma enseñanza para todxs lxs niñxs - lo que produjo como resultado el congelamiento de las diferencias, entendidas como amenaza o como deficiencia.

El sujetx “alumnx” debía identificarse además como “ciudadanx argentinx”; es decir, como parte de esta nación y así, servir a la patria, por lo que emerge dentro de la propuesta escolar un fuerte énfasis en las efemérides y el homenaje a los símbolos patrios³⁴. Esto responde a la necesidad de conformar la nación en términos culturales; así como de anular y borrar las diferencias que surgieron en el marco de la creciente ola inmigratoria que arribaba al país.

Si nuestra identidad es que seamos todos iguales, y ella se define no sólo por la abstracción legal de nivelarnos y equiparnos a todos los ciudadanos sino también porque todos nos conduzcamos de la misma manera, hablemos el mismo lenguaje, tengamos los mismos héroes y aprendamos las mismas cosas, entonces quien o quienes persistan en afirmar su diversidad serán percibidos como un peligro para esta identidad colectiva, o como sujetos inferiores que aún no han alcanzado nuestro grado de civilización (Dussel, 2000, p.4)

³² Mencionamos la aclaración de niños y niñas porque si bien el emergente Estado Nación estaba aplicando políticas educativas para “todxs” aquellxs pequeñxs que serán considerados de ahora en más alumnxs, dentro de la misma ley existe una aceptación explícita de la diferencia de género sobre aquellos saberes que debían dominar las niñas (relacionados con la economía doméstica, cuidado e higiene de la infancia, etc.), respecto de los niños (saberes más asociados a las cuestiones manuales, de trabajo o fuerza). Este tema de discusión se analiza en otro capítulo del presente libro.

³³ En este caso estamos hablando de la llamada Educación Elemental, lo que luego de varias décadas conoceremos como la escuela primaria.

³⁴ En Argentina es bien particular este fenómeno ya que su población se constituía en gran parte por inmigrantes, por lo que la escuela cumpliría con esta misión de “homogeneizar” a todxs como alumnxs en primer lugar, y como argentinx, en segunda instancia. Sugerimos para ampliar este punto la lectura de Lionetti. (2005, pp.1225-1255).

Inés Dussel (2000) sostiene que este es el patrón básico con el que se procesaron las diferencias en las escuelas argentinas; implantando una variedad de jerarquías, clasificaciones y descalificaciones de lxs sujetxs y cristalizando la diferencia como inferioridad, discapacidad o incapacidad, ignorancia, incorregibilidad. Por otro lado, Tenti Fanfani (2011) aporta a esta hipótesis la noción de “educabilidad”, presentada por algunos discursos psicólogos como una competencia propia del sujetx, legitimando de esta manera las acciones pedagógicas con aquellas que se alejan de lo “normal” e instituyendo a su vez la idea del mérito, siendo cada unx el responsable de sus éxitos o fracasos dentro del sistema.

La función principal de la formación escolar residió entonces en la necesidad de constituir sujetxs disciplinadxs; que interioricen las normas de conducta a tal punto de poder ejercer el autocontrol. Para ello, la escuela, entre otros tantos dispositivos de disciplinamiento, se estructuró siguiendo la lógica de control y vigilancia de los cuerpos. De esta manera, todxs lxs niñxs que ingresaban a la institución se igualaban en su condición de alumnx, aprendiendo a convertirse en un sujetx heterónomx, obediente, sumisx, dependiente, que se dejaba conducir por los laberintos de la escolaridad (Citera, 2007).

La propuesta educativa moderna presentó consigo la promesa de futuro: lxs dirigentes de esta sociedad se encontraban convencidxs que era mediante la formación del pueblo a partir de lo cual la nación progresaría, como así también lxs propios sujetxs individuales (Bracchi, Ferrero y Gabbai, 2003). En este marco contextual, se inaugura la conformación de la alianza entre las familias-Estado, confiando la educación de sus hijxs a esta nueva institución: la escuela (Bracchi, Ferrero y Gabbai, 2003). Tal como afirma Citera (2007):

Los padres sentían la seguridad de la labor que se ejercía con sus hijos. Los educadores actuaban fijando sus propias reglas en su campo sobre sus educandos. El acuerdo entre adultos parecía mantenerse saludablemente. Había un orden establecido y ese orden daba seguridad (p.2)

Lxs docentes representaban la autoridad indiscutida dentro de la escuela y lxs padres fuera de ella, ambos roles se encontraban claramente definidos. Lxs niñxs asumían, entonces, su rol alumnx/hijx, respectivamente.

En línea con la cuestión de la formación de subjetividades y su relación con el Estado, Diker y Terigi (1997), citando a Puigrgrós (1990), enuncian que: “en Europa y en Estados Unidos, los sujetos sociales modernos habían concebido al sujeto pedagógico moderno y fundado el sistema escolar. Sarmiento invertía el esquema: el sujeto pedagógico generaría aquellos sujetos sociales” (p.31). En este aspecto se puede detectar la fuerte impronta de las políticas educativas en la formación de identidades³⁵ y del progreso que en ellas se proyectaban para nuestro país.

En este sentido, François Dubet (2010) identifica a las instituciones como centrales en su función de instituir y socializar; es decir, formar un tipo de sujetx que se amolde a determinado

³⁵ Respecto de esta idea de una escuela constructora de identidades, pueden ampliar el análisis con la lectura del texto *Frankenstein Educador* de Philippe Meirieu (1998) donde el autor se pregunta si es posible construir a otro, dejando en evidencia la pasividad o no de ese otrx, que puede resistirse a “ser” lo que su inventor/a espera, siendo análogo a la relación pedagógica.

orden, a una cultura específica, cristalizando ese orden en su-subjetividad. Según el autor, “institucionalizan” valores y símbolos y porque “instituyen” una naturaleza social en la naturaleza “natural” de los individuos (p.16)

La escuela se configuró por aquel entonces como el santuario del saber, monopolístico de una cultura letrada, donde todo el que pasara por sus aulas sería categorizado como un “ser cultx”. Dubet (op.cit.) utiliza la noción de “santuario” para caracterizar a la escuela de manera análoga con el convento; aislada de la sociedad e inspirada por sus reglas, la disciplina y los ritos escolares se asemejan por su repetición, precisión y regularidad a los ritos religiosos.

Esta particularidad, menciona Huergo (2015), proviene de una tradición pedagógica diseñada en el siglo XII, por la Compañía de Jesús, en el marco de sus internados formativos:

Esta pedagogía poseerá dos rasgos distintivos: la separación de la escuela (y los niños) respecto del mundo y en el interior de los internados, la vigilancia constante e ininterrumpida. Ambas características inauguran un largo imaginario que aún impregna nuestras representaciones acerca de la educación escolar: la utopía de la protección de los niños frente a los peligros del mundo de la vida. Con lo cual se consagra el divorcio entre la escuela y la vida: la escuela es sólo la preparación para la vida futura (...) (p.20)

Este aislamiento, exige a su vez que la naturaleza social del alumnx también se santuarice; es decir, así como en la iglesia, lxs creyentes deben desprenderse de sus pasiones e intereses y las almas separadas de la sociedad y del cuerpo se dirigen a Dios; en la escuela, lxs alumnxs, son concebidxs desde la escisión entre lo sagrado (la razón y el alma) y lo profano (las adherencias sociales) (Dubet, 2010).

La escuela como instancia de preparación para la vida social, que a su vez separa y protege al sujetx hasta tanto esté “listo”, niega justamente la posibilidad del “estar-siendo” parte de esa sociedad, generando en el alumnx una doble visión del mundo o -como menciona Jauretche (1968)-, una “mentalidad disociada” entre lo que la escuela enseña cuando se está-siendo alumnx y lo que pasa en la vida cotidiana cuando se recobra su identidad social.

Otra de las particularidades que hacen a la compleja trama histórica que se tejió en el interior de la escuela, que la relación que se estableció entre lxs alumnx con los saberes que la institución imparte. Para analizar cómo ha sido concebida dicha relación, retomamos algunas piezas, de las que Pineau (2005) identifica como partes constitutivas de la máquina de educar:

- *El currículo y prácticas universales y uniformes:* refiere a la particularidad de la enseñanza de “saberes elementales” que son organizados por materias y asignados a un tiempo específico de abordaje. La idea de universalización se apoya en la hipótesis didáctica de Comenio, en la idea de que es posible enseñar todo a todos mediante un método específico: la simultaneidad. Mediante ella sería posible controlar aquello que se enseñaba (y cómo se enseña) en todas las escuelas del país.

- *La descontextualización del contenido académico y creación del contenido escolar:* La escuela establece un currículo, descontextualizando los saberes de su ámbito de producción y aplicación, que sigue determinadas lógicas internas organizado por grados, por bolillas, por tiempos, por formas de ser evaluados, etc. Se propone una relación específica con el saber, donde lxs estudiantes deben incorporar nuevos conocimientos y acreditarlos, sin establecer conexión alguna con sus experiencias o saberes culturales. Desde una visión enciclopedista e iluminista, se configura dicha relación incorporando de manera memorística gran cantidad de contenidos sin significatividad para quien aprende. Es el manejo de ese saber lo que permite a lxs sujetxs ser parte de la cultura letrada, de “lxs iluminadxs”.
- *La relación asimétrica entre docente y alumnx,* se presenta al docente como un claro ejemplo de conducta moral a seguir, como la autoridad máxima dentro del aula y el/la especialista - técnicx en su disciplina; esto es, de quien depende la tarea de iluminar o llenar de saberes a lxs pequeñxs alumnx, ya que posee el dominio exclusivo del conocimiento. En el contexto de esta desigual relación pedagógica, lxs sujetxs alumnx quedan sujetadxs no sólo por su condición de estudiantes, sino también por el control y autoridad de su docente.

Hasta aquí hemos visto desde diversos autores cómo la escuela se ha impuesto a lo largo de la historia como la forma hegemónica de educación, que se presentó en su hermetismo, como un espacio monopólico del saber y de acceso a una cultura particular “puertas adentro”, en menosprecio a “las de afuera”.

Una institución, que detrás del discurso de la igualdad y del progreso, escondió la legitimación de la imposición pedagógica de saberes elementales definidos por *una* cultura, por un proyecto político educativo, al que la diferencia no le era conveniente; instaurando así la idea de la meritocracia como forma de responsabilizar al sujetx por sus logros o fallas dentro del sistema escolar.

Un santuario -tal como menciona Dubet- donde lxs alumnx deben aprender su rol dentro del marco de las normas morales impuestas mediante el disciplinamiento, dejando en suspenso -o en el afuera-, su estar-siendo un sujetx social con experiencias, saberes propios, problemas e inquietudes; relacionándose así, de manera descontextualizada con los conocimientos disciplinares, así como de manera desigual con sus superiores. La relación pedagógica quedaba legitimada en el marco institucional no sólo por la autoridad que se le confería al docente, sino también por el acuerdo que la escuela guardaba con las familias.

Pero hoy cabe preguntarnos ¿qué paso con la relación familia-escuela? ¿Cómo se relacionan lxs estudiantes con los conocimientos que se enseñan? y, especialmente, ¿quiénes son nuestrxs estudiantes?

En el apartado siguiente analizaremos las rupturas y continuidades que se han dado respecto de esta propuesta educativa fundacional que parece estar en crisis y hacia el final del capítulo

retomaremos los interrogantes antes presentados. Analizaremos cómo la promesa se diluye, apareciendo una escuela en donde se filtra el “mundo profano”, donde empiezan a agrietarse las paredes del santuario, mutando así la escuela blindada de la modernidad hacia una escuela que se piensa en relación a las nuevas demandas sociales.

Un nuevo contexto con viejas estructuras: las fisuras del santuario y las nuevas subjetividades

En el apartado anterior vimos como la escuela se constituyó como la institución central en el marco de la conformación de determinados sujetos sociales, en las coordenadas del surgimiento de los Estados modernos y del capitalismo creciente. Analizamos entre otras cuestiones, cómo la escuela se creó a imagen y semejanza de un santuario, representando el saber legítimo de una cultura letrada que traía consigo promesas de progreso.

En este espacio analizaremos cómo esa promesa se diluye, apareciendo una escuela en donde se filtra el “mundo profano”, donde empiezan a agrietarse las paredes del santuario, mutando así la escuela blindada de la modernidad hacia una escuela que se piensa en relación a las nuevas demandas sociales.

Para abordar estas transformaciones retomaremos el texto de Dubet (2010) *Crisis de la transmisión y declive de la institución*. Según la hipótesis de este autor, la crisis de la escuela se corresponde no sólo a la dificultad de adaptarse a los cambios dinámicos del entorno -un mundo globalizado y tecnológico-, sino que se trata de la mutación misma del trabajo de socialización, es decir del modo en que se instituye a lxs sujetxs.

El autor menciona que -en primer lugar- se atribuye el declive del programa institucional a los factores “externos”:

El relato canónico tomado en toda su extensión, (...) es el de la caída del templo de la cultura, la igualdad y la virtud republicana, amenazado e invadido por la barbarie del mundo. El capitalismo y su crisis, los medios, la pobreza y el desempleo, las crisis de la familia han terminado por hacer quebrar la alianza entre la escuela y la sociedad (p.20).

Haciendo un recorrido por las fisuras del programa institucional, Dubet (2010) identifica los siguientes cambios:

- La formación ya no se encuentra centrada en la construcción de una nación homogénea, ya que las minorías exigen su reconocimiento en el espacio escolar.
- La masificación escolar genera la diversificación de finalidades de la institución.
- La presión de la igualdad de oportunidades genera a su vez una la lógica competitiva.
- Las demandas del mercado laboral exigen a la escuela la enseñanza de saberes “útiles”.
- Los medios masivos de comunicación acercan a lxs estudiantes nuevas maneras de relacionarse con el mundo, distintas de las propuestas por la escuela. Se constituyen

como una competencia para la institución escolar y a su vez, inciden fuertemente en la visión que lxs sujetxs tienen de ella.

- Los valores sagrados que sustentaron a la cultura escolar como universal, constituyéndose en los cimientos de la sociedad, se encuentran discutidos por la apertura de nuevas formas de acceder al conocimiento y en disputa con muchos otros valores con los que conviven.
- La escuela se constituye como expendedora de diplomas que se encuentran cada vez menos valorados.
- La autoridad que le era otorgada al/la docente, fundamentada desde el programa institucional por su vocación, muta hacia la profesionalización del oficio docente donde los fundamentos se basan en las competencias y eficiencia del sujetx.
- La fe en la escuela como instancia formativa y responsable del progreso de la nación dio paso a la mera responsabilidad individual del sujetx que asiste respecto de sus logros en la sociedad.
- La relación pedagógica fuertemente regulada por los roles (maestro- alumno) dan paso a la visibilidad de las subjetividades, en el marco de un reconocimiento legal de los derechos de lxs niñxs y jóvenes a nivel mundial.
- La alianza familia-escuela se encuentra quebrada, ya que la misma institución familia ha cambiado y la escuela, en este contexto, se ve lejos de poder cumplir promesas de un futuro mejor.

En una escuela donde los problemas sociales ya no quedan por fuera, sino que la invaden; donde los iguales ya no son homogéneos, exigiendo el reconocimiento las diversas culturas juveniles que habitan las aulas y en donde las fronteras entre el adentro /afuera ya no están tan claramente definidas, se pone en cuestión su rol en la sociedad actual, siendo radicalmente distinto respecto de su rol fundacional.

La escuela de hoy debe estar a la altura de las demandas de la sociedad, que cada vez son mayor y en constante cambio: atender a las particularidades de lxs sujetxs y a la vez prepararlos para el mercado laboral, en un contexto ampliamente globalizado; son, a grandes rasgos, las coordenadas actuales que atraviesan los diversos contextos socio-culturales. Ya no es ella quien impone las reglas de juego, sino que pareciera que es quien debe “ajustarse” a su entorno.

En este contexto, el santuario del saber ha perdido el podio; compite con otras agencias socializadoras que inciden fuertemente en la construcción de las subjetividades de nuestros tiempos. Cae así la ficción de la neutralidad escolar instalada con el nacimiento de la escuela moderna, que supo construir ciertos ídolos escolares incuestionables en el adentro y afuera de la institución y que obturan la posibilidad de configurar otras maneras de construir conocimientos y subjetividades (Caruso y Dussel, 1996). La caída de estas categorías nos permite pensar a la escuela de otra manera, de una manera crítica.

La escuela está en crisis porque debe ajustarse a las múltiples demandas de la sociedad, pero además porque se sigue sustentándose en las viejas estructuras que le dieron forma -como

diría Pineau (2005), en competencia con otros dispositivos que generan nuevas relaciones con los saberes resignificando tiempos y espacios.

Sintetizando los aportes de Dubet (2010), podríamos afirmar que ha cambiado la forma en que lxs sujetxs se socializan y resulta importante revisar a la luz de las nuevas exigencias, las estructuras de la institución escolar: no sólo debemos analizar *qué* conocimientos son los importantes para las diversidades que asisten hoy a nuestras aulas, sino también el *cómo* instituir a estos “nuevxs” sujetxs.

En el próximo apartado profundizaremos el análisis de las nuevas formas de socialización, poniendo especial énfasis en el uso de las nuevas tecnologías.

Paredes que ya no separan y redes que no unen: las subjetividades 3.0 y el rol de la escuela

¿Quiénes son lxs estudiantes que habitan nuestras aulas? ¿Qué intereses tienen? ¿Cómo conforman su subjetividad? ¿Cuál es el rol que asume la escuela en relación a todo ello? Son algunas preguntas que nos dispara el análisis actual de las nuevas generaciones donde la construcción de la subjetividad se encuentra fuertemente atravesada por el uso de las tecnologías y en donde asumimos que la escuela no puede mirar hacia otro lado.

En nuestros días es muy común ver a lxs estudiantes con sus celulares, casi, como una extensión de su cuerpo. Desde pequeñxs ya se encuentran estimuladxs a través de diversos dispositivos tecnológicos mediante los cuales, buscan información, miran videos, publican fotos, comparten amigxs, entre otras tantas cosas que forman parte de su rutina. Tienen al alcance de un clic millones de datos cargados en la red, lo que no necesariamente signifique que encuentren lo que buscan y lo que es aún peor, sí se expongan a diversos peligros.

Si bien internet y las redes sociales han democratizado la cultura objetivada³⁶ se requiere democratizar el acceso a ella; es decir, democratizar los procesos de aprendizajes mediante los cuales lxs sujetxs se apropian de la cultura objetivada convirtiéndola en cultura incorporada. Es decir, el aprendizaje como proceso de construcción de conocimiento en lxs estudiantes, requiere de condiciones sociales y pedagógicas que no siempre están garantizadas de igual manera, aunque todxs puedan acceder a ella; es decir, las redes sociales democratizaron el acceso al conocimiento, pero aún no su apropiación crítica (Tenti Fanfani, 2008)

La escuela sentó sus bases sobre cuerpos inertes, que servían para aprender disciplinadamente. La educación del cuerpo pasa por su regulación. Hoy la escuela sigue concibiendo sujetxs alumnxs como subjetividades a disciplinar, pero esto se desmorona al ingresar al aula un sujetx disciplinadx desde lo tecnológico, desde nuevas lógicas.

La nueva cultura audiovisual que se impone en la masa de niñxs y jóvenes que asisten a nuestras aulas, resignifica en las escuelas los modos de ser y estar en ella. Como docentes

³⁶ Se entiende por cultura objetivada a aquellas cosas que son un producto humano pero que se manifiestan de diversas formas-teorías, procedimientos, máquinas, obras de arte, libros, etc- por fuera de los sujetos (Tenti Fanfani, 2008).

podemos encontrar a toda un aula en silencio, niñxs sentadxs en sus bancos y sin embargo nuestrxs alumnxs pueden estar “navegando” por otros mundos tan distantes del que le ofrece el colegio. Los tiempos y espacios delimitados por la disciplina de la vieja escuela, ya no existen para estxs sujetxs. Ahora, en pocos minutos un/a estudiante puede por ejemplo resolver un problema buscando información en la web en distintos sitios y simultáneamente puede estar recorriendo las calles de otras ciudades sin moverse de su banco.

La escuela en tanto institución socializadora - entre tantas otras- se encuentra en la encrucijada de romper con sus viejos esquemas disciplinares que suponían un cierto orden para la enseñanza y aggiornarse a los nuevos contextos considerando a las competencias que las nuevas tecnologías exigen como parte de su programa.

Sibilia (2012) presenta dos categorías contrapuestas, que iluminan el problema que estamos describiendo: las Paredes vs. las Redes. Las paredes sólidas, firmes, fueron creadas para delimitar un espacio concreto, o bien te encuentras dentro o bien afuera, no hay posibilidad de grises. Sin embargo, las redes son permeables, porosas, flexibles, parecieran no tener límites, puedes estar en muchos sitios y no estar físicamente en ninguno. En ellas, los tiempos y espacios son volátiles, dinámicos. De ahí que la autora identifica a este contexto actual como el “tiempo de la dispersión”, nada perdura demasiado, incluso la atención. En este contexto, la escuela se encuentra altamente cuestionada y poco atrayente para sus estudiantes; usarixs conectadxs al mundo de lo inmediato. Hoy lxs alumnxs se encuentran en una escuela contextualizada en un espacio social en el cual no hay espacio que se separa con paredes, y un tiempo permanentemente productivo que se no se corta con el uso de las redes sociales.

Por otro lado, es importante mencionar cómo lxs niñxs y jóvenes, en tanto usarixs de las redes sociales, construyen su imagen para un/a otrx virtual. Aquello que seleccionan compartir en sus redes no es un detalle menor ya que en muchos casos configura en sus modos de *mostrar-se*, una de las formas de “sentirse parte” aunque no necesariamente lo que muestran sea cierto.

Estos medios también son utilizados de manera negativa, generando mediante videos o publicaciones, situaciones de hostigamiento, discriminación y estigmatización entre lxs alumnxs. En ese sentido, es importante enseñar el correcto uso de estos medios, en un marco de respeto y donde la convivencia “virtual”, entra a la vida cotidiana de las instituciones e incide en lo profundo de las subjetividades. En fin, nos encontramos hablando de formar a lxs ciudadanxs actuales que conviven con otrxs, en múltiples y diversos espacios.

Otro de los desafíos que se le presenta a la escuela en relación a la cultura de la imagen, es la formación de sujetxs críticos. Entender que incluso un video o imagen puede ser interpretada de diversos modos, que quizás siga una determinada intencionalidad y que no necesariamente lo que se ve es cierto, es -a nuestro entender- una de las tareas más complejas e importantes que le concierne a la institución escolar en la actualidad.

A pesar del derrotero que viene sufriendo la escuela como institución, sigue siendo el espacio privilegiado de encuentro. Es decir, cobran sentido sus paredes, en tanto límite físico, en la situación de juntarnos dentro. La escuela se configura como algo excepcional, ya que congrega a

todxs a encontrarnos, en contraposición a la hiperconectividad que nos relaciona permanentemente, pero nos aísla.

Que ese encuentro se llene de sentido en las diversas subjetividades que se están conformando, es la apuesta que lxs educadorxs tenemos en nuestras manos. Asumir que el problema no son las nuevas tecnologías en sí, sino la comprensión de las nuevas subjetividades que habitan la escuela y la mediación con las tecnologías, puede otorgarnos una posible salida al tema en cuestión, donde el diálogo entre la escuela y su “afuera virtual” también es necesario para orientar posibles acciones pedagógicas acordes a las necesidades actuales de nuestrxs estudiantes.

Sobre el afuera social y el adentro escolar: un encuentro necesario para el abordaje de nuevas problemáticas educativas

Es imposible pensar, que ya se ha debatido y analizado lo suficiente, en relación a ciertas problemáticas escolares que siguen presentes desde hace tiempo. Es necesario empezar a mirar con otros sentidos y perspectivas lo que el afuera social produce en el adentro escolar, en un contexto de cambios continuos, permanentes y acelerados. Por eso, en este apartado queremos, como dice Tenti Fanfani (2008) “(...) contribuir a una mejor comprensión de algunas dimensiones de la vida social que necesariamente interactúan con el mundo escolar” (p.14).

Las transformaciones que se dan en todas las dimensiones del afuera social afectan el adentro escolar y todo lo que en este espacio educativo se configure, aunque algunos formatos institucionales se resistan a estos cambios. No hay otra posibilidad. Todo lo que acontece en el contexto social se vivencia en el contexto escolar. Tal como mencionamos anteriormente, las problemáticas sociales actuales entran, invaden y se instalan en la escuela: la pobreza, las violencias, los consumos, enfermedades, vulneración de derechos, situaciones de jóvenes en conflictos con la ley. Así también, en las escuelas entran discusiones que se significan y retornan socialmente como las cuestiones de género, sexualidades, movimientos de lucha por ampliación de derechos, entre ellos la legalización del aborto que unifica las nuevas y maduras generaciones. Todo y más son parte de la escuela, de lo que ella instituye y de las subjetividades que forma en estos contextos, de las agendas institucionales, de sus dispositivos pedagógicos y de los modos de hacer la escuela (Tenti Fanfani, 2008).

Muchas veces estas circunstancias escolares producen malestar, temor, desorientación, frustración, en funcionarixs, directivxs, docentes, grupos familiares, alumnxs y la comunidad socio-educativa en general. El desconocimiento produce temor y como menciona Débora Kantor (2008), lo que asusta es lo que no se alcanza a comprender y, si asusta y no se entiende, se demoniza. Esta frase debemos situarla en el contexto escolar y poder comprender el impacto de las transformaciones y cambios acelerados para poder generar intervenciones pedagógicas que sostengan las trayectorias escolares de lxs alumnxs.

En ocasiones el encuentro del afuera social y el adentro escolar produce -paradójicamente- desencuentros y dificultades en todos lxs actores institucionales: estudiantes que no reconocen el espacio escolar como propio, como convocante, y docentes que encuentran dificultades para construir la autoridad pedagógica, restablecer lazos con las familias y poder formar estas subjetividades en el marco de nuevos lenguajes y necesidades.

Como se mencionó en el primer apartado de este capítulo, lejos ya de la escuela santuario que protegía el monoteísmo de creencias y valores en el adentro escolar, la escuela es actualmente un espacio donde confluyen la diversidad cultural en un amplio abanico de problemáticas y particularidades y donde los flujos relacionales entre escuela y sociedad se vuelven más complejos y dialécticos.

La relación entre el afuera social y el adentro escolar es cada vez más interactiva e intensa, aunque no todxs participen de la misma manera o tengan los mismos impactos de esta relación. Por ello, jugando analíticamente con el par interioridad-exterioridad, nos preguntamos: el *afuera mira y entra a la escuela, pero la escuela ¿mira y “sale a su afuera”*? La respuesta es contundente: la escuela debe “mirar el afuera” desde una mirada relacional que permita entender lo que acontece en su interior y lo que sucede con los procesos de formación de las subjetividades que conformarán las nuevas generaciones que serán parte del entramado social. Claro que está división es a fines analíticos, como dijimos al inicio. La escuela es un espacio social y por tal, está atravesada por esas múltiples configuraciones.

Escuela y sociedad se encuentran hoy en permanente construcción y adaptación una con la otra y viceversa: un diálogo abierto y bidireccional entre lxs agentes escolares y lxs agentes sociales que van atendiendo a las demandas necesarias para la construcción de las subjetividades que habitan el espacio escolar y social. Tal como menciona Tenti Fanfani (2008): “a menudo queremos forzar la realidad y adaptarla a nuestros modos de ver” (p.19)

Construir un diálogo abierto entre escuela y sociedad es sostener miradas recíprocas entre ambas partes, atentas a la construcción de las subjetividades de las nuevas generaciones. Mirar y mirarse con otros ojos, con una mirada atenta a lo que sucede en el/la otrx y en lo propio. Desde lxs agentes sociales la mirada debe focalizar en las posibilidades y limitaciones de la escuela, en las prácticas educativas cotidianas, en lo curricular como así también en las condiciones políticas, sociales, institucionales y áulicas, entre otras. A su vez, desde lxs agentes educativos, es empezar a construir y sostener una mirada atenta a las complejidades que acontecen en el afuera social, que indefectiblemente impacta en las subjetividades de lxs estudiantes.

Lo pedagógico es mediado por lo social en el marco institucional de una propuesta política educativa y lo social a su vez es interpelado por lo escolar en relación a las demandas de las nuevas y presentes generaciones:

Entender el presente obliga a renovar los lenguajes que se heredan del pasado. Por eso, para captar la novedad y la complejidad de las cosas sociales del presente, se requiere un esfuerzo de aprendizaje de nuevos lenguajes y nuevos modos de ver la realidad (Tenti Fanfani, 2008, p.19).

El desafío de la escuela es atender a las transformaciones sociales y a los cambios en las configuraciones culturales del afuera social, como alude Tenti Fanfani (2008) que sobredemanda a la escuela con nuevas funciones. En este contexto de un afuera social cambiado y cambiante, los dispositivos pedagógicos del adentro escolar deben ser revisados y adecuados a las particularidades de las nuevas subjetividades.

Un mejor entendimiento de la especificidad de la cuestión social contemporánea podría facilitar una readecuación de los modos de hacer las cosas y de los dispositivos escolares en función de las nuevas características sociales y culturales de lxs alumnxs, sin que ello implique una adaptación reduccionista de la escuela a las características de su afuera social, por ejemplo, escuelas pobres para los pobres. Implica, una escuela que mire y atienda a las problemáticas sociales y educativas contemporáneas que la atraviesan.

En función de ello, identificamos algunos puntos importantes de los nuevos sentidos que se instituyen en la escuela a partir de los cambios en la cultura social:

- la nueva cultura urbana contemporánea y las transformaciones en las estructuras y dinámicas del mercado laboral desafían a la escuela y ponen en crisis el modelo de comunicación escolar, de sus estructuras y dispositivos pedagógicos.
- se hace necesaria una mirada crítica acerca del papel de las instituciones tradicionales tales como, familia, escuela y trabajo, frente a las nuevas emergencias de las nuevas subjetividades.
- en el afuera social ya están instituidas nuevas subjetividades adolescentes, neoculturas juveniles que tensionan los equilibrios de poder entre lxs adultxs y las nuevas generaciones y las experiencias escolares.
- se presentan como necesario reivindicar el papel de la escuela como espacio contracultural y no como simple institución obligada a adaptarse a las características de las demandas sociales.

Estas cuestiones atraviesan de diversas maneras los niveles del sistema educativo generando problemáticas que asumen características particulares dependiendo también de las acciones institucionales que se tomen. Por ejemplo, si tomamos el nivel secundario, cabe destacar que la ampliación del derecho a la educación secundaria en nuestro país es sumamente reciente, aplicada mediante la Ley de Educación Nacional 26.206, sancionada en el año 2006, marcando un hito histórico en el paradigma formativo que incluye y propone el ejercicio pleno del derecho a la educación a todxs lxs jóvenes³⁷.

A pesar de ello, en la actualidad todavía se encuentran múltiples problemáticas acerca del abordaje de su masividad a nivel sistema, quedando vigente en sus aulas (y bancos vacíos) los

³⁷ Históricamente, en Argentina la escuela secundaria se encontró destinada a la formación de unxs pocxs y determinadxs sujetxs - elites, futurxs dirigentes, universitarixs, docentes, técnicx, y a través de diversidad de modalidades existentes. Mientras la escuela elemental se proponía la homogeneización de sus alumnxs, la escuela secundaria representaba la diversificación de caminos posibles para determinados roles sociales, los colegios de pre grado como el Nacional o el Liceo formaban a los futuros académicos, la escuela Normal a lxs futurxs docentes, la escuela Industrial a lxs futurxs técnicxs. Así cada uno poseía su recorrido que no era igual al de los demás, aunque sí equivalente en términos de títulos. Al ampliarse a todxs lxs jóvenes, quebró el paradigma selectivo y fragmentario de su rol fundacional, aunque siguen operando internamente dispositivos que segregan estudiantes. Para ampliar este punto se sugiere la lectura de Felicitas Acosta (2011).

resabios del discurso meritocrático. Por otro lado, si bien se presentaron políticas educativas que intentaron fortalecer la formación de profesores del nivel a partir de la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) en el 2007 y fortaleciendo además experiencias educativas de lxs estudiantes mediante el programa Conectar Igualdad, o a través de propuestas dirigidas hacia quienes quedaban por fuera del sistema (como, por ejemplo, el Plan Fines para adultos), en los años del macrismo, el campo educativo se ha visto invadido por discursos que potencian la idea de la meritocracia moderna, centrada en el individualismo con su poder emprendedor, atando nuevamente los destinos a las responsabilidades de lxs sujetxs. La huella que puede generar dicho discurso en las subjetividades de quienes no se adaptan a los tiempos estipulados por el formato de los grados de la escuela sigue siendo muy fuerte.

Como podemos ver, tenemos mucho por hacer como educadorxs en nuestras aulas, mucho por pensar, reflexionar y accionar colectivamente. Algunas de las cuestiones mencionadas se encuentran más factibles de ser concretadas a corto plazo y otras refieren al formato escolar que quizás en un tiempo más prolongado las gestiones correspondientes logren revertir y posibilitar su dinamismo.

El umbral de convivencia contemporáneo entre el afuera social y el adentro escolar, requiere poner en diálogo a lxs adultxs de referencia de la escuela y a las nuevas generaciones que están y las que vendrán: “se trata de descubrir cuáles son los nuevos sentidos que adquiere la política educativa si se quiere asumir con éxito los temas emergentes que le plantean las transformaciones sociales en curso” (Tenti Fanfani, 2008, p.25).

De modo propositivo, presentamos a continuación algunas líneas de acción pedagógicas que consideramos emergentes en el contexto actual:

- Comprender nuevas formas de ser familia y re fundar ese lazo de corresponsabilidad de adultxs es sumamente necesario para que la escuela pueda acompañar a lxs estudiantes en su proceso de aprendizaje y en el marco de la configuración de subjetividades. En este sentido, los actores institucionales juegan un papel sumamente importante, al reconocer y aceptar sin prejuicios las familias para entablar una relación dialógica donde el foco de interés sea su educación.
- Resignificar los contenidos de los diseños curriculares en función de la comunidad a la que se dirigen y de sus necesidades es una de las principales rupturas con el modelo clásico que presentaba los saberes descontextualizados y uniformes a todxs lxs estudiantes.
- Considerar en las propuestas áulicas, las nuevas formas de socialización de lxs niñxs y jóvenes, introduciendo actividades que recuperen esos saberes cotidianos que los sujetos construyen en otros espacios, forma parte de reconocer que lxs alumnx, lejos de ser seres vacíos a ser “llenados”, entran al aula con muchos conocimientos, quizás hasta inimaginables para el/la docente. Proponer trabajos interdisciplinarios, diseñados en conjunto con colegas de la institución como parte de nuevas lógicas de trabajo entre docentes.

- Re- inventar el aula³⁸, reflexionando sobre las nuevas concepciones de espacios y tiempos. Cambiar de la lógica de las paredes a la lógica de la redes -según Sibia (2012)- quizás sea lo más difícil de romper en un modelo fuertemente estructurado, pero donde la cultura digital nos desafía a repensar la relación que los estudiantes tienen con los saberes que construyen culturalmente respecto de los modos que la escuela propone.
- Reflexionar institucionalmente sobre la formación de lxs nuevxs ciudadanxs que se encuentran en nuevas convivencias, sobre los sujetos que se encuentran invadidos por mensajes desde diversos medios donde la capacidad crítica resulta fundamental y circunscribir este *para qué* de la propuesta educativa al contexto particular en donde la escuela y su comunidad se encuentra inserta, es decir pensándose parte de ese mundo.
- Cambiar la posición docente. Parte de esa incertidumbre del no saber qué saben, pero aun así proponer un espacio de escucha, radica también el cambio de posición del rol docente, puesto que ya no es el/la únicx que posee todo el saber, sino que es quien coordina un proceso de aprendizaje en el cual la autoridad se construye desde la relación con lxs otrxs, no desde el autoritarismo.
- Repensar el vínculo pedagógico resulta fundamental en una escuela donde la diferencia ya no refiere a lo “anormal”, sino a la pertenencia de diversos grupos e identidades, aceptados y reconocidos por la comunidad escolar; donde -en el marco del acceso al derecho de la educación- se presenta a la igualdad desde lo particular de cada unx y no desde la homogeneización de lxs alumnx.

Palabras finales

La escuela moderna, que se constituyó como el dispositivo central en la conformación de millones de alumnx en futurxs ciudadanxs, regulando fuertemente lxs cuerpxs y saberes que allí circulaban, y sacralizando la diferencia entre el adentro y el afuera de la institución, ya no es concebible en nuestros días. Si bien encontramos que aún persisten rutinas y prácticas educativas fundacionales, la escuela ya no puede pensarse aislada del mundo social ni de las subjetividades que la habitan. Así como los saberes que se imparten tampoco deberían encontrarse distanciados de las nuevas formas de socialización, ni del mundo social y cultural que es, en definitiva, para el que se forman.

La tensión que se genera entre el formato clásico de la escuela moderna y las nuevas cuestiones sociales se entremezcla a su vez con los cambios culturales en especial en las culturas de las infancias, adolescencias y juventudes.

Hacia este final provisorio, nos animamos a afirmar que a pesar de todas las dificultades que se encuentran entre el contexto actual y el formato escolar, la escuela sigue siendo un espacio de socialización sumamente importante en la sociedad.

³⁸ Se sugiere para este punto la visualización del video de Darío Sztajnszrajber: “Consejos para el cambio educativo: Enseñar desenseñando” Disponible en: <https://youtu.be/o-AsmCgIWV0>

La escuela es un espacio de encuentro y contención; donde niñxs y jóvenes constituyen con otrxs sus propias identidades, un espacio resignificado en nuevos términos, pero de encuentro al fin. Potenciar buenas experiencias escolares en lxs niñxs y jóvenes que hoy la habitan dando lugar a sus subjetividades, es parte del desafío de toda la comunidad escolar, en particular de nosotrxs, lxs educadorxs. Invitamos, entonces, a mirar y considerar en las propuestas pedagógicas ¿qué subjetividades habitan mi aula? ¿Cómo me relaciono desde la diversidad? ¿Cómo se conectan los conocimientos que enseño con el mundo social de lxs estudiantes? ¿A qué cuestiones debería darle prioridad en este contexto? ¿Cómo construir los saberes con mis alumnxs? son algunos interrogantes que nos convocan a seguir reflexionando sobre nuestras propias prácticas como docentes en las coordenadas actuales, donde el “afuera” ya es parte del “adentro” escolar y este a su vez es fundamental para las nuevas generaciones. Porque en definitiva la pregunta por el adentro-afuera escolar se resume en ¿Qué visiones del mundo potenciamos desde las escuelas? y ¿Qué mundos nos permitimos soñar juntxs?

Actividades sugeridas

Presentamos en este apartado una serie de actividades prácticas que pretenden poner en diálogo las categorías abordadas en el capítulo con variados recursos de análisis.

Análisis de fragmentos seleccionados

A continuación, presentamos una selección de párrafos del artículo de Fernando Álvarez Uría (2015) *Escuela y subjetividad*, donde el autor recupera fragmentos de la obra *El primer hombre* de Albert Camus analizando desde el campo de la Sociología de la educación la trayectoria educativa del reconocido autor. A partir de su lectura lxs invitamxs a responder las siguientes preguntas, recuperando categorías e ideas presentadas en el capítulo:

- ¿Por qué creen que para Camus la escuela resultó fundamental en su trayectoria?
- ¿Cómo era la relación que establece el maestro Germain entre los conocimientos y los alumnxs?
- ¿Por qué creen que el “afuera” de Camus no era compatible con el “adentro” del Liceo y viceversa?
- ¿Cómo es concebido Camus desde su lugar de becario?

“El primer hombre es un libro de indagación personal sobre el sentido de la existencia, en el que el pequeño Jacques (que no es sino el propio Albert Camus) pasa de una familia analfabeta al descubrimiento del mundo de la cultura culta. El sistema escolar, que suele anudar orígenes familiares y destinos profesionales, no ha desempeñado en esta ocasión una función reproductora, sino más bien todo lo contrario. No es extraño, por tanto, que la escuela represente en la vida y en la obra de Albert Camus

un papel central. El problema estriba en cómo asumir la pasión solitaria de escribir sin renunciar a las raíces familiares, sin abdicar de la clase social de origen” (p.3).

“En las otras clases les enseñaban sin duda muchas cosas, pero un poco como se ceba a un ganso. Les presentaban un alimento ya preparado rogándoles que tuvieran a bien tragarlo. En la clase del señor Germain, sentían por primera vez que existían y que eran objeto de la más alta consideración: se los juzgaba dignos de descubrir el mundo” (p. 3).

“Una escuela pobre, situada en un barrio pobre y a la que acudían los hijos de los pobres, contaba con un maestro capaz de estimular el hambre de descubrir. Camus era perfectamente consciente de que, tras su paso por la escuela, ya nada volvería a ser igual. El señor Germain «lo había echado al mundo, asumiendo sólo la responsabilidad de desarraigarlo para que pudiera hacer descubrimientos todavía más importantes»” (p. 4).

“La entrada en el Liceo significaba, sin embargo, el adiós al barrio y a la escuela, la despedida del maestro y del amigo, el alejamiento del mundo protector de la familia. Efectivamente, el éxito escolar significaba un punto de no retorno: « (...) Así, durante años la vida de Jacques estuvo dividida desigualmente entre dos vidas que no era capaz de vincular entre sí. Durante doce horas, al redoble del tambor, en una sociedad de niños y de maestros, entre los juegos y el estudio. Durante dos o tres horas de vida diurna, en la casa del viejo barrio, junto a su madre, con la que se encontraba de verdad en el sueño de los pobres. Aunque su vida pasada fuese en realidad ese barrio, su vida presente, y más aún su futuro, estaban en el Liceo. De modo que el barrio, en cierto modo, se confundía a la larga con la noche, con el dormir y con el sueño. (...) En todo caso, a nadie en el Liceo podía hablarle de su madre y de su familia. A nadie de su familia podía hablarle del Liceo. Ningún compañero, ningún profesor, durante todos los años que lo separaban del Bachillerato, fue jamás a su casa. Y en cuanto a su madre y a su abuela, nunca iban al Liceo, salvo una vez por año, para la distribución de premios.»” (p. 6).

Albert Camus representa en el Liceo la figura del becario, es decir la figura a la vez estereotipada y excepcional de un estudiante singular carente de medios económicos y del capital cultural heredado, considerado legítimo por la cultura académica. Si consigue oponerse a una especie de destino inexorable, si logra salvarse del naufragio escolar, se supone que ello se debe únicamente a sus esfuerzos, a una elevada inteligencia, y a una mayor fuerza de voluntad y constancia. El becario no es sino la excepción que confirma la regla, el reverso del enjambre de fracasados, en fin, una figura funcional a los valores meritocráticos, ya que si él es el principal responsable de sus éxitos evita responsabilizar al sistema escolar de los fracasos” (p.7).

La escuela de ayer y la escuela de hoy

Les proponemos que conversen con dos personas nacidas hasta la década de los años '60 y les pregunten a cada una de ellas:

- 1- ¿Qué dirían de la escuela que vivenciaron y de la escuela de hoy con relación a sus normas, disciplina y autoridades?

- 2- ¿Qué pueden argumentar acerca de los contenidos que se enseñaban antes y los que se enseñan hoy en la escuela?
- 3- ¿Consideran que la escuela de ayer los preparaba para la vida en sociedad? ¿y la escuela de hoy?
- 4- ¿Cómo era la relación entre familia-escuela antes y como lo es ahora?
- 5- ¿Con qué imagen representaría la escuela de antes y con qué imagen la escuela de ahora?

La escuela, la familia y las redes sociales

Les pedimos que analicen el siguiente texto que es extraído de un “chat real de un Grupo de WhatsApp de Madres de un Primer Año de Secundaria”:

- **Mamá 1:** *Para las que están en compras escolares, les comunico que todavía no compren guardapolvo...Están en reunión en la escuela, porque habría interés de sacarlo...*
- **Mamá 2:** *Genial.*
- **Mamá 1:** *En mi opinión, ojalá lo sigan usando...el guardapolvo unifica e iguala....además de darle al alumno la obligación de "sentirse" escolarizado*
- **Mamá 3:** *Tal cual.*
- **Mamá 1:** *Es obvio que los chicos no van a querer llevarlo. Sucedió en otros colegios donde trabajo, y en una semana no se vio un guardapolvo más.*
- **Mamá 4:** *Muchas gracias Mamá 1, este año mis niños en micro a full y es ahí donde siento que el guardapolvo blanco los cuida, en la calle, en la parada y dentro del micro. Ojalá pueda lograr que ellos lo entiendan y lo usen lo que más puedan.*
- **Mamá 5:** *El guardapolvo iguala, protege, es una pena que no lo exijan.*

Los invitamos a analizar y reflexionar sobre las ideas que circulan en este chat a partir de los siguientes tópicos desarrollados en el capítulo:

- Concepciones del adentro-afuera de la escuela
- Relación familia-escuela
- Condición de alumnx
- La institución escuela
- Igualdad
- El uso de las redes sociales

Recursos sugeridos

1- Escuelas Argentinas: EEM4 “La Escuela de Norma” (Colombatto)

<https://www.youtube.com/watch?v=6Y3OSLrxaf8>

2- Quimey Ramos Bachillerato trans travesti Mocha Celis

<https://www.youtube.com/watch?v=Kyog5Nqz9iQ>

3-Film *La educación prohibida*

<https://youtu.be/-1Y9OqSJKCc>

4-Darío Sztajnszrajber - Consejos para el cambio educativo: Enseñar desenseñando

<https://youtu.be/o-AsmCglWVo>

Referencias

- Acosta, F. (2011). Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina. *Revista HISTEDBR On-line*, (42), 3-13, Campinas, Brasil.
- Álvarez Uría, F. (1995). Escuela y subjetividad. *Cuadernos de Pedagogía* (242). España.
- Bracchi C., Ferrero, F. y Gabbai I. (2003). La escuela en perspectiva histórica: categorías y sujetos en la modernidad -Familia, Infancia, Escuela y Trabajo-. Buenos Aires. Mimeo.
- Caruso, M. y Dussel, I. (1996). *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Citera, M. (2006). Alianza escuela-familia, ¿alianza escuela-familia? *Educared. Segmento Infancia en red*. CABA. Buenos Aires.
- Diker G. y Terigi F. (1997). *La formación de maestros y profesores: Hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Revista Política y Sociedad*, 47 (2), 15-25. Madrid: Universidad Complutense. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010230015A>
- Dussel, I. (2000). La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina. Ponencia presentada en la X Jornadas LOGSE, “La escuela y sus agentes ante la exclusión social”. Granada, España.
- Huergo J. (2015). *La educación y la vida: un libro para maestros de escuela y educadores populares*. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.

- Jauretche A. (1968). *La colonización pedagógica*. Resistencia: Departamento de Extensión Universitaria y Extensión de Estudios. Universidad Nacional del Nordeste, Chaco. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003912.pdf>
- Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Lionetti L. (oct-dic, 2005). La función republicana de la escuela pública. La formación del ciudadano en Argentina a fines del siglo XIX. *RMIE*, 10 (27), 1225-1255.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.
- Pineau, P. (2005). “¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: Esto es educación, y la escuela respondió: Yo me ocupo”. En Pineau, P., Dussel, I. y Caruso M., *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Sibilia, P. (enero-abril, 2012). La escuela en un mundo hiperconectado: ¿redes en vez de muros? *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia, 24 (62), 135-144. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4161082.pdf>
- Tedesco, J. C. (2008). ¿Son posibles las políticas de subjetividad? En E. Tenti Fanfani (Comp.). *Nuevos temas en la agenda de política educativa* (53-64). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XIX.
- Tenti Fanfani, E. (enero-junio, 2008). Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión. *Revista Colombiana de Educación* (54) 60-73. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Tenti Fanfani, E. (2008). Introducción. Mirar la escuela desde afuera. En E. Tenti Fanfani (Comp.). *Nuevos temas en la agenda de la política educativa* (11-26). Buenos Aires: Siglo XXI.

CAPÍTULO 5

Socialización y educación: perspectivas en la mira

María Gabriela Marano

Educar a alguien no es fabricar un objeto, es acompañar el nacimiento de una libertad.

PHILIPPE MEIRIEU, "UNA LLAMADA DE ATENCIÓN". CARTA A LOS MAYORES SOBRE LOS NIÑOS DE HOY

Introducción: la relación sujetx-sociedad

Toda explicación de lo social pone de manifiesto una manera de entender la relación sujetx-sociedad. La teoría social contemporánea superó la dicotomía y la sustituyó por su planteo en términos relacionales. Se trata de una relación compleja que tiene una doble lectura: la sociedad hace a las personas, como ellas hacen su propia historia, aunque no lo hacen en condiciones enteramente elegida; cuando nacemos, lo hacemos en un mundo ya construido, en el que nos conformamos a partir de las interacciones con las demás personas. Por ello, somos sujetxs sociales e históricos, portadores y forjadores de una historia que re/producimos mediante relaciones sociales de distinto tipo (de clase social, generacionales, de género, étnicas, entre otras). La realidad social producida es, entonces, básicamente relacional.

En este marco, la conceptualización del proceso de socialización tiene un lugar destacado. Como advierte Tenti Fanfani (2002), hablar de socialización implica ya un posicionamiento: "su etimología expresa una tesis: la de la primacía de la sociedad sobre el individuo, que es visto como un efecto o construcción social. La socialización supone, implícitamente, que lo social es primordial, mientras que el sujeto es un derivado" (p.219). Sin embargo, el contexto epocal y los cambios en la teoría social con su corrimiento de las explicaciones basadas en el funcionamiento de grandes estructuras hacia las significaciones de los actores sociales, han puesto en revisión y deconstrucción esta forma de pensar la socialización.

En este capítulo abordamos en forma panorámica distintas perspectivas desarrolladas para pensar el proceso de socialización y su relación con la escolaridad. Esta exposición, que no pretende ser exhaustiva, abarca desde las visiones clásicas hasta las nuevas miradas que se están dando en el marco de las transformaciones sociales contemporáneas. En pri-

mer lugar, nos referiremos a dos perspectivas clásicas para pensar el proceso de socialización de lxs niñxs y jóvenes -el funcionalismo y el construccionismo fenomenológico- que han tenido y aún tienen un impacto enorme tanto en nuestras representaciones sociales, como en el saber académico construido. Luego, abordaremos las nuevas miradas que pretenden superar las críticas de los enfoques anteriores. Finalmente, en el último punto miramos los cambios que se están sucediendo en la socialización de niñxs y jóvenes, en sus subjetividades e identidades sociales. Estas transformaciones constituyen cuestiones nodales para pensar a lxs sujetxs que concurren (o no) a las instituciones escolares y los desafíos que se presentan en el campo educativo.

Perspectivas clásicas sobre el proceso de socialización: aportes y limitaciones

La socialización según la teoría funcionalista

La visión más extendida de la socialización la define como el proceso por el cual las generaciones adultas transmiten la cultura para que niñxs y jóvenes se integren a la sociedad, internalizando los valores, normas y hábitos sociales para el mantenimiento del orden y su desempeño en el futuro como buenxs trabajadorxs y ciudadanxs. Básicamente, la socialización consiste en formar el ser social en cada persona. Esta visión debe mucho a la perspectiva funcionalista, que actuó no sólo de modo explicativo (*como es*), sino también prescriptivo (*como debe ser*), tal como señala Alicia Lezcano (1999).

Como su nombre lo indica, esta perspectiva se caracteriza por la concepción funcional de la sociedad, entendida como un sistema en equilibrio en la medida que personas e instituciones desempeñen acabadamente sus roles sociales y cumplan de modo óptimo las funciones que les cabe realizar; la clave de ese funcionamiento normatizado reside en que se comparten los valores fundamentales y se acatan las reglas establecidas. Podemos caracterizar este enfoque como una visión organicista, en la medida que supone un modelo social de tipo orgánico, a semejanza de un organismo vivo complejo con tendencia a la homeostasis. En todo caso, las anomalías, lo no acoplado o lo que funciona mal son disfunciones que hay que corregir o eventualmente, separar.

El sociólogo **Emile Durkheim**³⁹ fue el padre de esta perspectiva, uno de los grandes pensadores de la Sociología que le dio un lugar muy destacado a la educación y a la teoría socioedu-

³⁹ Durkheim Emile (Alsacia 1858- París 1917). Sociólogo francés considerado uno de los tres padres de la Sociología (junto a Karl Marx y a Max Weber). Fundador de la disciplina, creó el primer departamento de Sociología en la Universidad de Burdeos en 1895 y al año siguiente, la primera revista temática, L'Année Sociologique. Durkheim perfeccionó el positivismo y fue uno de los mayores exponentes del funcionalismo estructuralista, perspectiva fundacional según la cual las Ciencias Sociales debían estudiar los fenómenos atribuidos a la sociedad en su totalidad (en lugar de centrarse en las acciones específicas de los individuos) para descubrir los «hechos sociales» estructurales.

cativa. Para el autor, el proceso de construcción del ser social se consigue mediante la educación. Así, la educación se define como la *socialización metódica de la generación joven* y su objetivo final sería precisamente constituir ese ser social en cada uno de nosotros, de ahí su función colectiva:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social; tiene como objetivo suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que requieren de él tanto la sociedad política en su conjunto como el ambiente particular al que está destinado de manera específica (...).

De la definición precedente se deduce que la educación consiste en la socialización metódica de la generación joven. Puede decirse que en cada uno de nosotros hay dos seres, los cuales a pesar de ser inseparables salvo por el camino de la abstracción, no pueden evitar, sin embargo, ser distintos. El uno está hecho de los estados mentales que no se refieren más que a nosotros mismos y a los acontecimientos de nuestra vida personal, es el que podríamos llamar nuestro ser individual. El otro es un sistema de ideas, de sentimientos y de hábitos que expresan en nosotros no ya nuestra personalidad, sino el grupo o los grupos de los que formamos parte (...) Su conjunto es lo que forma nuestro ser social. El objetivo final de la educación sería precisamente construir ese ser social en cada uno de nosotros (1976, p.98).

Para lograr la solidaridad orgánica, debe haber oportunidades para los talentos individuales de forma tal, que el acceso a los niveles dirigentes dependa no de un privilegio que se transmite, sino de la selección competitiva de los que tienen talento por medio del sistema educativo, cumpliendo así una función meritocrática. De esa forma, la educación tenderá a contribuir a la cohesión social y con ello, a eliminar la anomia.

Es preciso que la educación asegure entre los ciudadanos una suficiente comunidad de ideas y de sentimientos, sin la cual es imposible cualquier sociedad (...)

La sociedad no puede vivir si no se da entre sus miembros una homogeneidad suficiente; la educación perpetúa y refuerza esa homogeneidad, fijando a priori en el alma del niño las semejanzas esenciales que impone la vida colectiva. Pero, por otro lado, sin cierta diversidad sería imposible toda clase de cooperación. La educación asegura entonces la persistencia de esa diversidad necesaria, diversificándose y especializándose ella misma (Ibid.p.97).

Dado que es una función esencialmente social, el Estado no puede desinteresarse de ella, si bien ello no significa el monopolio de la enseñanza, sí el control de la misma pues está en juego el ascendiente moral de la sociedad. En este sentido, el rol del/de la maestrx es fundamental en tanto modelo a seguir: “la autoridad moral del maestro es la cualidad principal que debe poseer el educador, puesto que es por la autoridad que hay en él por lo que el deber es el deber” (p. 111) y sigue: “También él es el mandatario de una gran persona moral que lo supera: la sociedad.

Y lo mismo que para el sacerdote es el intérprete de las grandes ideas morales de su tiempo y de su país” (p.112). El/la maestrx debe ser un ejemplo para estudiantes, familias y sociedad toda.

Los sistemas educativos modernos se apoyaron en esta perspectiva de la socialización y en esa función de la escolarización⁴⁰. Siguiendo a Alicia Lezcano (1999), esta última cumplía con tres funciones: la formación de la personalidad, la integración de individuos a la sociedad y la transmisión de la cultura. En este sentido, el sistema escolar se convirtió en el gran referente para la transmisión de pautas y valores relacionados con:

- Formación de la ciudadanía y de la identidad nacional
- Comportamientos sociales aceptables, rutinas, hábitos
- Prácticas sociales de higiene y salud
- Roles sexuales (percepciones sobre varón y mujer y extensivamente, padre y madre)
- Idea de trabajo y de “buen trabajador”

En Argentina, el Estado educador actuó en función del proyecto de la elite liberal, en el que se buscó la formación del ciudadano como una misión civilizadora que implicaba el disciplinamiento de la conducta y la homogeneización ideológica. En este cuadro, el docente se mostraba como difusor de “la cultura”, mediante la inculcación de formas de comportamiento, valores y normas para actuar en el nuevo orden. Esta operación pedagógica estuvo sustentada en una profunda utopía: la entrega al ser en desarrollo y la creencia en un mundo moderno mejor; por ello, también se los/as postulaba como “maestros patriotas”, modélicos, con alta autoestima y valoración social, al decir de Cistina Davini (1995). Siguiendo las tesis de Alliaud (1993; 1994), la definición la tarea era entendida más como un apostolado que como una profesión. En este esquema, la ocupación se representó como femenina, en continuidad de la acción de crianza y cuidado de la familia⁴¹.

Como podemos ver por todo lo expuesto, fue una concepción altamente eficaz en la medida que acompañó la instalación y mantenimiento de un orden social frente a un escenario que iba sumando complejidad por la mayor división social del trabajo y la diversidad cultural (por ejemplo, las culturas de los migrantes). Asimismo, podemos advertir en este enfoque que el/la sujetx queda en un lugar relegado, debido a la primacía de lo social y muy especialmente cuando se trata de niñxs, a quienes se los considera disponibles, frágiles, maleables, dependientes; pensados siempre en clave de futuro y no de activo presente. Asimismo, es una visión conservadora, en la medida en que busca mantener el orden y el equilibrio social, considerando desviación todo lo que se aparte de la norma.

⁴⁰ En los sistemas educativos latinoamericanos tuvo gran injerencia el discurso religioso, por lo cual el concepto de socialización se vio particularmente impregnado de la moral religiosa y la concepción pastoral de la tarea de educar que, de por sí, estuvo en los cimientos del programa institucional moderno (Dubet, 2010).

⁴¹ Alliaud (1994:8) pone de relieve las consecuencias que tuvo esta decisión sobre el nuevo puesto: la generación de la docencia como casi-profesión fue una situación social e históricamente construida sobre una determinada perspectiva de género.

Actividad sugerida - Los libros escolares como informantes claves

Los libros escolares son una excelente fuente para acceder a la historia escolar, en tanto informantes de los valores estatales promovidos. Así lo señala Catalina Wainerman, quien estudió en ellos los contenidos surgidos del mundo ideacional del aparato del Estado a cargo de la educación de lxs futurxs ciudadanxs. Allí se pueden analizar distintos aspectos: la patria, la sociedad, el trabajo, el lugar de mujeres y niñxs, etc. (Wainerman, 2003)

- Se invita a lxs estudiantes a realizar una indagación y búsqueda de libros históricos (Bibliotecas y Centros de Documentación físicos o digitales, consultas a familiares, etc.) y analizarlos con ciertas claves conceptuales.

El proceso de socialización según la Sociología del Conocimiento de Berger y Luckmann

La segunda perspectiva que presentamos corresponde al corpus conceptual de dos autores: Peter Berger y Thomas Luckmann⁴², autores de *La construcción social de la realidad, una publicación* original de 1966⁴³. Se trata de una obra clásica, en la medida que ha tenido una difusión considerable y permanencia a lo largo del tiempo, especialmente en la formación de educadorxs. Una visión que se instaló y quedó como referencia obligada toda vez que se trata este tema, incluso para hablar de su superación. De ahí, la siempre vigencia y “actualidad” de los clásicos.

En dicha obra, los autores muestran dos supuestos: que la realidad se construye socialmente y que el estudio de este proceso debe hacerse desde una Sociología del Conocimiento que, en lugar de centrarse solo en el estudio del conocimiento científico, se pregunte por el sentido común, las institucionalizaciones, las legitimaciones que circulan socialmente, etc.; es decir, por cómo se construye socialmente el conocimiento cotidiano acerca del mundo en el que vivimos.

El argumento inicial recae en una característica antropológica: a su arribo al mundo, los seres humanos se caracterizan por su limitada carga instintiva, lo que hace necesaria la apertura al mundo como un rasgo sustancial. Esa interrelación con el ambiente se da en un plano natural y cultural: “solo hay naturaleza humana en el sentido de ciertas constantes antropológicas (...) pero la forma específica dentro de la que se moldea la humanidad está determinada por dichas funciones socioculturales” (p.69). Si bien puede decirse que el hombre⁴⁴ posee una naturaleza, en realidad el hombre construye su propia naturaleza, el hombre se produce a sí

⁴² Los autores se apoyaron también en la Fenomenología (una rama de la Filosofía) de Alfred Schultz, en tanto estudio del mundo a través de los fenómenos, de lo que acontece, pero tal como los perciben y significan las personas. Son precursores del construccionismo social, teoría de gran desarrollo en Europa a partir de la década de los 60.

⁴³ La fecha es un dato importante, ya que corresponde a una década que verá emerger grandes transformaciones económicas políticas, sociales y culturales.

⁴⁴ Los autores usan “hombre” como genérico de ser humano, este uso era generalizado en el lenguaje en las Humanidades y Ciencias Sociales previo a la desnaturalización y reversión de las últimas dos décadas (que en la actualidad se da también a nivel social), merced a la difusión e incorporación de las perspectivas feministas.

mismo (incluido el propio yo, a nivel del psiquismo, es una producción humana, no una característica puramente innata).

La autoproducción humana es siempre una empresa social que sintetizan del siguiente modo:

- *la sociedad es un producto humano*
- *la sociedad es una realidad objetiva*
- *el hombre es un producto social*

La dialéctica de la realidad social resulta de un interjuego entre sujetos y sociedad. Lo que confiere estabilidad a este proceso es que el desarrollo de los individuos está precedido de un orden social, así cuando nacemos, nacemos a un mundo ya construido que necesitamos internalizar. Los autores presentan, entonces, un modelo dinámico que sólo a efectos explicativos se muestran como momentos diferenciados *-externalización, objetivación e internalización-* entre dos instancias: *realidad objetiva y realidad subjetiva*.

El orden social surge como producto humano en el curso de la continua *externalización* (requerimiento antropológico que habilita la creación de cultura). En su desarrollo, se rutinizan acciones e incluso, se tipifican en instituciones, estas son necesarias para dejar lugar a la creatividad o a la resolución de situaciones nuevas.

Denominan *objetivación* al proceso por el cual los productos externalizados de la actividad humana alcanzan el carácter de objetividad. Se crea así una *realidad objetiva* que nos precede y que persistirá más allá de la finalización de las vidas particulares. Aunque a veces lo olvidamos, cada institución, cada pauta social, es actividad humana objetivada (a este “olvido” se le denomina “reificación”, cuando el hombre olvida lo que ha construido, como si ello fuera de origen suprahumano; se vincula también con el sentido común y la naturalización de lo social).

El ser humano debe abrirse al mundo, debe internalizar esa realidad objetiva, debe conocerlo; es decir, debe socializarse. Se construye así *la realidad subjetiva*. Dicen los autores:

La relación entre el hombre, productor, y el mundo social, su producto, es y sigue siendo dialéctica. El hombre y su mundo social interactúan. El producto vuelve a actuar sobre el productor. La externalización y la objetivación son momentos de un proceso dialéctico continuo. En un tercer momento vuelve el mundo social objetivado a proyectarse en la conciencia durante *la socialización*, llamándose a esta instancia *internalización* (p.83).

La internalización se realiza en el seno de una sociedad determinada. El mundo institucional requiere modos con que poder explicarse y justificarse. A nivel social, se cuentan con argumentos que explican y justifican la sociedad que vivimos, los cuales varían según sociedades y culturas, y según tiempos históricos (desde proposiciones teóricas rudimentarias que se adquieren a través de cuentos, proverbios y leyendas, hasta teorías explícitas y universos simbólicos, que se aprenden en instancias formalizadas). Es decir, constituyen la *legitimación* del mundo. Este

proceso de internalización de los argumentos explicativos y valorativos del mundo social e institucional que hacen las personas, junto a las experiencias que viven y significan, son la base de la construcción del conocimiento de la realidad.

Posiblemente, el aporte más difundido de estos autores es el reconocimiento de dos etapas en el proceso de socialización que, a grandes rasgos, se caracterizan del siguiente modo:

- **Socialización primaria:** primera etapa de crianza en la que se transmiten ciertos contenidos cognitivos y el lenguaje, y con ello, esquemas interpretativos de la realidad. En este momento se internaliza “un” mundo, que es incorporado como “el” mundo, al modo de justificaciones y legitimación. Aquí operan dos filtros: la posición social de lxs adultxs y la idiosincrasia de lxs agentes socializadorxs. Es un inicio en la construcción de la propia identidad y el paso de la abstracción sobre roles concretos a los roles en general (“otros generalizados”). La socialización primaria termina con el otro generalizado, cuando internaliza el mundo y su yo; pero en sí, la socialización nunca termina, ni es total. Un rasgo importante de la socialización primaria es que tiene un alto componente afectivo, de ahí su pregnancia y persistencia, nos deja marcas y huellas en nuestra historia biográfica.
- **Socialización secundaria:** cualquier proceso posterior que induce a la persona a internalizar el mundo objetivo. Aquí se internalizan submundos institucionales, cada uno de los cuales supone lenguajes específicos y donde aparecen otras figuras significativas, los “otros institucionales”. Entre esas instituciones, la escuela y los actores educativos ocupan un lugar destacado, también pueden reconocerse otros espacios como iglesias, clubes, el barrio donde aparecen otros actores referentes. Esta etapa no supone necesariamente una carga afectiva o emocional intensa, incluso los agentes socializadores pueden actuar con lejanía y hasta con anonimato. Los autores marcan como problema particular de esta etapa, que se actúa sobre un sujetx ya formado y que todo nuevo aprendizaje exige coherencia con la estructura básica anterior; de lo contrario, se producen disfunciones.

Actividad sugerida

- Invitamos a lxs estudiantes a realizar un esquema utilizando los siguientes conceptos, marcando las relaciones planteadas por los autores: realidad objetiva, realidad subjetiva, externalización, objetivación, internalización, legitimación, socialización primaria y secundaria.

Sin dudas, Berger y Luckmann ofrecieron una visión dinámica y más compleja del proceso de socialización en el que el actor social tiene un lugar activo, en constante interacción con el mundo social y cultural. Asimismo, nos permitieron ver los modos en que adquirimos el conocimiento cotidiano y la participación de la familia y de las instituciones en este proceso.

Sin embargo, las transformaciones sociales contemporáneas van a matizar la división clara en esas dos etapas, evidenciando la alteración de este patrón explicativo de sucesión socialización primaria-secundaria, como argumentaremos más adelante. Por otro lado, algunas veces dicha explicación fue tomada mecánicamente; por ejemplo, la formulación de las dos etapas que se difundió en la formación docente, recalca los problemas de incongruencia entre la socialización familiar y la escolar, convirtiéndolos en una explicación del fracaso escolar.

A su vez, se desarrollaron una serie de cuestionamiento a estas visiones provenientes del corpus de las **perspectivas críticas** (en las que no nos extenderemos por razones de espacio). Más que un enfoque específico sobre la socialización, se pueden encontrar una línea de pensamiento que critican la perspectiva funcionalista y su visión de sociedad de consenso y equilibrio, resaltando el carácter conflictivo de toda organización social, dado por las diferencias de clase y poder. En este marco, entienden que los actores sociales se construyen a partir de un conjunto contradictorio de percepciones del mundo, en las que prevalece la perspectiva de los grupos dominantes. De este modo, se configura un sentido común que es funcional al mantenimiento del orden tal como está (ver capítulo 1 de este libro), constituyendo la base para la hegemonía del grupo dominante⁴⁵. Asimismo, denuncian el control social que subyace en esas cosmovisiones, que puede tomar incluso formas represivas.

Perspectivas actuales sobre el proceso de socialización

En este apartado daremos cuenta más que de un enfoque arraigado, de algunos tópicos inculcados en una nueva mirada que se va conformando por la crítica a la obsolescencia o las limitaciones de las perspectivas anteriores, ante la emergencia de una realidad social en transformación con nuevos vínculos intergeneracionales y nuevas configuraciones de niños y jóvenes. Señalaremos algunas notas que forman parte de esta construcción conceptual.

Esta nueva visión entiende que, para la comprensión de este proceso, es necesario reubicar la posición del sujeto. La socialización es un proceso paradójico, al decir de Dubet y Martucceli (1998), mientras que la socialización es un proceso de inculcación, sólo se realiza cuando el individuo es capaz de manejarla; por ello, la socialización tiene como par la **subjetivación**, es decir, el proceso que refiere a la construcción propiamente subjetiva. No hay socialización posible sin sujeto activo. Esto tiene evidentes consecuencias para la mirada sobre los sujetos pedagógicos:

Hoy no se puede aceptar ni el “encantamiento” de una posición clásica, ni las aporías de una posición crítica que solo percibe en la escuela un aparato de

⁴⁵ Aludimos aquí a perspectivas gramscianas. Antonio Gramsci (1891-1937) fue un filósofo y politólogo italiano marxista, que puso el acento en los aspectos culturales y políticos de la sociedad para explicar que la dominación no se debe sólo a la base económica, sino también por la imposición cultural (hegemonía) que hacen los sectores dominantes a través del sistema educativo, la religión y los medios de comunicación. También analiza las condiciones para la contrahegemonía y el acceso al poder de los sectores subalternos.

inculcación, donde los alumnos serían tan solo receptores de pasivos de una ideología (p.15).

Esta primera nota, entonces, torna central la mirada del niñx como un actor social activo, quien muestra desde pequeño ciertos rasgos de autonomía, por ejemplo, en las elecciones cotidianas de la comida, la vestimenta o los juguetes, etc. Un/a niñx que no puede ser tomado como un ser pasivo al arbitrio de un/a adultx, más aún cuando en ocasiones se manifiesta con superioridad a este en el uso de la tecnología, fenómeno de mucho impacto por lo que implica en términos de alteración de las posiciones generacionales en el acto de educar. Sobre este último punto, Jesús Martín Barbero (2002), un destacado especialista del campo de la comunicación y la cultura, sostiene que se abre un movimiento de nueva envergadura antropológica. El autor visibiliza esta inversión de los roles entre jóvenes y adultxs, tomando como base a los estudios de la antropóloga norteamericana Margaret Mead⁴⁶:

Llama *postfigurativa* a la cultura que ella investigó como antropóloga, y que es aquella en la que el futuro de los niños está por entero plasmado en el pasado de los abuelos, pues la matriz de esa cultura se halla en el convencimiento de que la forma de vivir y saber de los ancianos es inmutable e imperecedera. Llama *cofigurativa* a la que ella ha vivido como ciudadana norteamericana, una cultura en la que el modelo de los comportamientos lo constituye la conducta de los contemporáneos, lo que le permite a los jóvenes, con la complicidad de su padres, introducir algunos cambios por relación al comportamiento de los abuelos. Finalmente llama *prefigurativa* a una nueva cultura que ella ve emerger a fines de los años 60 y que caracteriza como aquella en la que los pares reemplazan a los padres, instaurando una ruptura generacional sin parangón en la historia, pues señala no un cambio de viejos contenidos en nuevas formas, o viceversa, sino un cambio en lo que denomina la naturaleza del proceso: la aparición de una “comunidad mundial” en la que hombres de tradiciones culturales muy diversas emigran en el tiempo, inmigrantes que llegan a una nueva era desde temporalidades muy diversas, pero todos compartiendo las mismas leyendas y sin modelos para el futuro (...) que remite entonces a un aprendizaje fundado menos en la dependencia de los adultos que en la propia exploración que los habitantes del nuevo mundo tecno-cultural hacen de la imagen y la sonoridad, del tacto y la velocidad (pp.1-2).

La segunda nota alude a que ya no hay una división tan tajante entre las etapas socialización primaria y secundaria-, sino que se traslapan, por ejemplo, cuando tempranamente lxs bebxs se incorporan a Jardines Maternales o aparecen otros referentes de cuidado extrafamiliares. En el contexto actual, es poco frecuente encontrar socializaciones primarias “puras”, debido a la acción socializadora precoz de instituciones y/ o de actores sociales externos al grupo familiar. En este

⁴⁶ Margaret Mead (Filadelfia, 1901- Nueva York, 1978). Destacada antropóloga norteamericana que remarcó el papel de los contextos socioculturales, incluso de los roles familiares. Fue precursora en la utilización del concepto género, luego usado en los estudios feministas.

sentido, dice Lahire (2007): “la experiencia de la pluralidad de los mundos en sociedades complejas, es muy probable que sea precoz” (p.28).

Tampoco el rol de los agentes socializadores es necesariamente ya el prefijado; no sólo respecto a la alteración de los roles entre las generaciones, sino también por las diversas configuraciones familiares, que plantean otras formas de crianza distintas a la prototípica (por ejemplo: hermanxs mayores criando a lxs menores, la alternancia de adultxs entre familiares y vecinos que se suceden para hacerse cargo de lxs niñxs, etc.).

En directa vinculación con el punto anterior, marcaremos como tercera nota la complejidad del proceso de socialización que, lejos de ser un proceso único o uniforme, se presenta como “socializaciones múltiples” con la influencia conjunta tripartita entre: familia, grupo de pares e institución escolar. Bernard Lahire lo explica del siguiente modo:

Se trata de un tiempo marcado por socializaciones múltiples y a menudo complejas, en las cuales se hace sentir la influencia conjunta y en ocasiones contradictoria de la familia -y en esta, de los padres, de la patria e incluso de los miembros de la familia extensa-, del grupo de pares -unido a menudo a las industrias culturales y los medios audiovisuales específicamente orientados hacia la juventud- y de la institución escolar (Lahire, 2004, p.23).

Por ello, señala Lahire pensar sociológicamente a lxs niñxs y adolescentes implica comprender su lugar en el seno de las relaciones de interdependencia entre lxs actores mencionados, más que definirlos solamente por lo que esxs niñxs y adolescentes hacen para distinguirse, ya que sus prácticas sociales y culturales no son comprensibles por fuera de las relaciones sociales que se tejen entre ellos/as y la constelación social en la que están inmersxs. Esto no quiere decir que ellxs “reproducen” las maneras de actuar de su entorno, sino que conforman su propia modalidad de comportamiento en función de las distintas configuraciones en las que están insertxs (pp.23-24).

Por último, asignaremos una cuarta nota a los cambios en los contenidos de la socialización. La otrora inculcación era entendida fundamentalmente para la adquisición de valores, normas y hábitos que permitiera un desempeño de los individuos acorde al modelo social, de ahí la idea de moldeado del comportamiento. En ese planteo, permaneció oculta la implicación sobre la formación de los cuerpos⁴⁷. Así lo clarifica Tenti Fanfani (2002):

La moderna teoría de la socialización [se refiere a la actual] afirma que esta no es solo una cuestión de internacionalización de valores y actitudes (una “educación del espíritu”), sino que es una construcción social del cuerpo. Sobre la base biológica, cada agente social tiene un cuerpo construido (...) el aprendizaje no reside solo en la memoria y en la mente, sino también en el cuerpo. (p.221)

⁴⁷ En este punto remitimos a la lectura del capítulo 8 de Santiago Zemaitis y Luján María Fabiana Martín en este mismo libro.

La dimensión corporal, la corporeidad, es un ejemplo en el que puede verse claramente la impronta de la subjetivación en los usos y expresiones de sus cuerpos que hacen lxs jóvenes.

Los contenidos de la socialización se ven impactados hoy por la mayor fragmentación y la menor cohesión social. Los valores comunes y los idearios compartidos (por lo menos en las sociedades occidentales) parecen derrumbarse en un mundo globalizado y altamente desigual. Dice Meirieu (1998, p. 27) que “vivimos una aceleración sin precedentes en la historia. De una generación a otra el entorno cambia radicalmente hasta el punto que la transmisión por impregnación se ha hecho en muchas familias, particularmente difícil”.

En una reconocida obra de la década del 90, *El nuevo pacto educativo*, luego retomadas en otras producciones académicas, Juan Carlos Tedesco (1995; 2007) refería al problema del déficit de socialización en la sociedad contemporánea, vinculada al proceso más general de pérdida de sentido de la posmodernidad. Esta falta de fundamentos y de finalidades últimas, dejaba a la sociedad sin referencias, reducía la visión de futuro, dificultaba la transmisión cultural y favorecía el inmovilismo. En este marco, las socializaciones aparecían como débiles, tanto en la familia como en la escuela, con la reducción de autoridad de los agentes socializadores. En nuestra posición, consideramos que, si bien su planteo de “déficit de socialización” puede servir como interpelación conceptual, el concepto termina siendo reduccionista. Podemos advertir que, en realidad, suceden otros marcos de socialización, altamente fragmentados y lábiles, y con distancia de lo que instituciones como la escuela esperan como supuestos previos, pero que -a la vez- habilitan nuevas perspectivas, formas de vinculación e interacciones sociales. Otro aspecto que tomamos del autor es la cuestión de la cohesión social, toda vez que pareciera que los marcos comunes se van desvaneciendo. En este caso, entendemos que es un asunto de suma trascendencia la pregunta por cómo puede contribuir la educación a la generación de lazos sociales en el que todxs estemos incluidxs. En este sentido, necesitamos pensar y dialogar sobre nuevos horizontes superadores de lo planteado por el paradigma pedagógico moderno.

Socializaciones e infancias: conceptos en plural

Las reformulaciones precedentes dieron cuenta de la complejidad y multiplicidad de los procesos de socialización. En el mismo sentido, podemos decir que también postulamos la pluralidad para mirar las infancias. Las infancias se presentan en plural:

La desigualdad existente en el mundo se ve también en los modos en que las infancias se desarrollan, por ello no podemos hablar de la infancia como una manera única de transitar los primeros años de vida. Las infancias se entienden en plural con distintas trayectorias sociales, culturales, económicas que imprimen distintos caminos, posibilidades y limitaciones (Duek, 2013).

A partir de Philippe Ariès, numerosos investigadores plantearon que la infancia es una construcción histórica, social y cultural (siempre hubo niños, pero no siempre hubo infancia)⁴⁸. En una época de grandes cambios, de *mutación de la experiencia infantil* (Carli, 1999), queremos señalar cuatro aspectos que, a nuestro entender, están marcando la reconfiguración de las infancias en los tiempos actuales:

- *Lxs niñxs como sujetxs de derecho*
- *Lxs niñxs como sujetxs vulnerables*
- *Lxs niñxs como sujetxs de consumo*
- *Lxs niñxs como sujetxs tecnologizados*

En las últimas décadas, ha cambiado profundamente la mirada sobre lxs niñxs y jóvenes, a partir de una serie de transformaciones políticas, sociales y culturales que incidieron en las configuraciones familiares y en las relaciones intergeneracionales. Tenti Fanfani (2000) designa a este cambio de mirada como *un nuevo equilibrio de poder a favor de las generaciones jóvenes*, que trastoca las relaciones con lxs adultxs y resignifica la noción de autoridad. Este cambio de perspectiva ha permitido avanzar en la concepción de ellxs como sujetxs de derechos, en el ejercicio de una ciudadanía presente y no sólo en la promesa de ciudadanxs del futuro. Santiago Zemaitis desarrolla en este mismo libro el cambio en las normativas y en los discursos que así lxs posicionan.

No obstante, podemos decir que la niñez es el grupo social más vulnerable, particularmente afectada por las condiciones de vida y las posibilidades que se le presentan en su cuidado y crecimiento. Gran parte de lxs niñxs argentinx y latinoamericanxs se encuentran viviendo en situación de pobreza y sus experiencias de socialización se desarrollan en un escenario de fragmentación social, en grupos familiares con serias dificultades económicas y con menores posibilidades de ampliar el campo de experiencias culturales. En muchas ocasiones el capital cultural que portan se torna problemático en la escuela (muy especialmente cuando la institución tiene poca perspectiva inclusiva) y se traduce en problemas de acceso, abandono, dificultades de aprendizaje; en definitiva, una “escolaridad de baja intensidad”, al decir de Gabriel Kessler.

También podríamos ampliar el concepto de vulnerabilidad a aquellas situaciones en las que la niñez está desamparada debido a la falta de adultxs que se ocupen de su cuidado y crianza; situación que no solo se da en situaciones de pobreza, sino en todas aquellas situaciones que están sin el cuidado suficiente por parte de lxs mayores y que admite una expresión extrema: “niñxs huérfanos con padres”⁴⁹. Al respecto, Danny Robert Dufour (2009) plan-

⁴⁸ Remitimos a lxs lectorxs a leer el capítulo de D’Assaro y Dapino en este libro.

⁴⁹ Expresión vertida por el especialista Sergio Sinay en la nota Diario Hoy (26 de abril de 2010). Hijos huérfanos, pero con padre y madre. La Plata.

tea este rasgo como aspecto central de la formación del sujetx en la sociedad actual (posmoderna y neoliberal), en la cual lxs jóvenes estarían siendo “inengendrados” por el corte o hiato generacional:

La fabricación de un individuo apartado de la función crítica y susceptible de una identidad flotante no debe nada al azar: está decididamente a cargo de la televisión y de las escuelas actuales y obedece a una nueva lógica igualitaria⁵⁰ al servicio del sistema neoliberal. La instauración de esta lógica impone que una generación precedente ya no esté en condiciones de ocuparse de la educación de la que sigue. Como consecuencia de este corte de transmisión, en alto grado preocupante en nuestras sociedades evolucionadas, el sujeto posmoderno se presenta como inengendrado, en el sentido que se ve en la posición de no deberle nada ya a la generación anterior (Dufour, 2009, p.168).

Por su parte, lxs niñxs se han tornado sujetxs de consumo. Una de las características de las sociedades actuales es la centralidad del mercado y al consumo como praxis social. En este contexto, se desarrolla el fenómeno denominado “mercantilización de la infancia” (Meirieu, 2012; Carli, 1999; Dotro, 2007).

A partir de la década del 70, se ha ido generando un verdadero mercado para la infancia. El mercado infantil tiene un enorme potencial que se verifica como reproducción ampliada a través de tres impactos, según Viviana Minzi (2003): a) formar a lxs chicxs como consumidores (elegir e insistir a lxs mayores para obtener el producto deseado); b) formarlo como futuro consumidor/a adultx, seguidor/a de determinado producto o marca y c) amplificar la compra por parte de toda la familia. Cabe destacar que las estrategias desplegadas por el mercado no sólo diseminan objetos, sino también significados. La autora advierte sobre los significantes que exponen las publicidades, mostrando ahora a un/a infante desenvueltx, autónomx, desafiante, en contraposición a la pérdida de la figura del adultx.

Además de la esfera del consumo, el uso de la tecnología es parte constitutiva hoy de las redes de experiencia social. Con distintos usos -comunicación, diversión y gratificación, información, indagación-, ha adquirido una centralidad inusitada. Sin entrar en la discusión acerca de si todxs lxs niñxs son “nativxs digitales” y sin dejar de tener en cuenta los altos índices de pobreza infantil, es indudable que las infancias actuales se crían en un entorno tecnologizado, en un momento histórico de redefinición de las identidades sociales, políticas y culturales a partir de las nuevas formas de interacción social mediadas por tecnologías⁵¹.

Como es netamente visible, lxs niñxs se presentan hoy como sujetxs tecnologizadx. Si bien esta dimensión se vive distinta según la clase social de pertenencia, las ubicaciones territoriales, las idiosincrasias familiares, aparece como entorno para la mayoría de los niños. Carolina Duek

⁵⁰ Se refiere a las relaciones igualitarias, simétricas, entre jóvenes y adultxs.

⁵¹ El filósofo contemporáneo Byung Chul Han (2015) caracteriza al sujetx actual como un “homo digitalis”, quien vive en un “enjambre digital”, una sociedad de individuos en las que las concentraciones son casuales y no llegan nunca a constituir un nosotros: “Ciertamente, el *homo digitalis* se presenta con frecuencia de manera anónima, pero no es ningún *nadie*, sino que es un alguien, a saber, un *alguien anónimo* (...) En lugar de ser *nadie*, es un *alguien penetrante*, que se expone y solicita la atención” (2015: 16). *Cursivas en el original.*

(2013) las caracteriza como “infancias entre pantallas”, un modo de relación contemporánea en la que son atravesadas diaria y profundamente por los medios y las nuevas tecnologías disponibles⁵². Disponibilidad, aclara, en el sentido de conocimiento de la oferta de mercado y la consecuente construcción de un deseo en función de ella.

Ahora bien, lejos de abonar posturas apocalípticas sobre la influencia negativa de los medios de comunicación o de internet⁵³, entendemos que son parte constitutiva de la experiencia social y cultural actual. Como señala Duek (op.cit.), los medios de comunicación y las redes son grandes generadores de discursos que lxs receptorxs reinterpretan continuamente. Por tanto, no se trata de ubicar a lxs chicos en un lugar pasivo, sino ver qué modos representan, significan, comparten, interactúan.

Esta situación contemporánea está influyendo decididamente en los modos en que construyen el conocimiento y sobre procesos cognitivos como la atención/ dispersión, la memoria o la organización de tareas, entre otros. A esto agregamos que, además de navegar por sitios y redes, muchxs niñxs y jóvenes se posicionan como productorxs de contenidos para expresarse, jugar y comunicarse (son ejemplos: youtubers, redactorxs de blogs o páginas web, escritorxs en línea, de *fanfiction*, de novelas gráficas, diseñadorxs de juegos o aplicaciones, *influencers*, etc.). Todas estas transformaciones se convierten en un enorme desafío para las instituciones educativas que tienen que incorporar nuevos lenguajes y tecnologías y potenciar sus usos educativos. Así también tiene que enseñarles a operar con pensamiento crítico, a efectuar “filtros cognitivos”, y educar para reflexionar sobre el posicionamiento ético y la responsabilidad humana y ciudadana que subyace en toda interacción social.

Los capítulos que siguen se detienen a explicar algunos de los aspectos señalados. Adriana D’Assaro y María Dapino presentan los modos en que ha sido entendida la infancia y la caracterizan como construcción social e histórica, detallando las relaciones entre las infancias, las familias y las instituciones escolares en el programa institucional moderno. Finalmente, con este encuadre conceptual invitan a repensar el momento actual. A su vez, el capítulo de Santiago Zemaitis profundiza la visión de niñxs y jóvenes como sujetxs de derecho. El autor analiza los marcos normativos y discursivos que, si bien produjeron un cambio de paradigma en las regulaciones en el interior de las escuelas y en la resignificación de las relaciones pedagógicas, remarca que falta aún mucho camino por transitar.

Por ello, cerramos este capítulo panorámico invitándolxs a la lectura de los capítulos siguientes, a los fines de continuar problematizando este tema de pleno interés en el campo educativo.

⁵² El filósofo francés Michel Serres ha llamado “Pulgarcita” a esta generación que hace del dedo pulgar su herramienta de conocimiento y experiencia cotidiana. Se sugiere video <https://aulainter-cultural.org/2014/12/31/michel-serres-habla-sobre-pulgarcita/>

⁵³ Como lo fue el discurso educativo anti televisión en la década de los 70.

Actividades sugeridas

Esta temática tan interpellante se presenta muy bien para diseñar e implementar actividades que se centren en la búsqueda y análisis de distintas fuentes y materiales, en los que se puedan revisar distintos tópicos de los procesos de socialización como: la mirada sobre la familia, lxs adultxs y lxs niñxs, los roles sexuales, etc.

- Indagar dichos tópicos a través de materiales (escolares o en el plano social más general) de distintos periodos históricos y otros actuales (libros de texto y fotografías escolares, publicidades antiguas y actuales para ver la construcción de la infancia en el plano social).
- Seleccionar artículos periodísticos en distintos soportes para analizar problemáticas emergentes relativas a las infancias actuales.
- Realizar una indagación sobre las características del mercado para la infancia en nuestro medio actual.
- Buscar relatos en primera persona en distintos soportes y medios (videos, redes) que narren sus experiencias de socialización. En otras versiones, este aspecto también puede recabarse con entrevistas a familiares, vecinxs, etc. o apelar a la propia narración biográfica.

Referencias

- Alliaud, A. (1993). *Los orígenes de la profesión docentes y una peculiar forma de vincularse con el saber en Los maestros y su historia: los orígenes del Magisterio argentino*. Buenos Aires: CEAL.
- Alliaud, A. (1994). ¿Maestras eran las de antes? Una historia para recordar: el caso de Argentina. *La Educación* N°117 (1-12), OEA.
- Barbero, J. M. (febrero, 2002). Jóvenes: comunicación e identidad en *Revista Pensar Iberoamérica* N°0, OEI. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/pensariberoamerica/ric00a03.htm>
- Berger P. y Luckmann, T. (1998). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu [1968].
- Carli S. (1999). La infancia como construcción social. En S. Carli (Comp.), *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad* (11-39). Buenos Aires: Santillana.
- Davini, M. Cristina (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Dotro, V. (2007). *La infancia entre la inocencia y el mercado*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. MECyT de la Nación.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.

- Dufour, D.R. (2009). *El arte de reducir cabezas. Sobre la nueva certidumbre del hombre liberado en la era del capitalismo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Duek, C. (2013). *Infancias entre pantallas. Las nuevas tecnologías y los chicos*. Buenos Aires: Capital Intelectual. Colección Claves para todos.
- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Sígueme [1922].
- Lahire, B. (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social* (21-38), (16).
- Lezcano, A. (1999). “Las miradas sociológicas sobre los procesos de socialización”. En S. Carli (Comp.). *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad* (41-75). Buenos Aires: Santillana.
- Han, B. C. (2014). *En el enjambre*. Herder: Barcelona.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Meirieu, P. (2009). *Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy*. Buenos Aires: Paidós.
- Minzi V. (2003). Mercado para la infancia o una infancia para el mercado. Transformaciones mundiales e impacto local. En S. Carli (Comp.), *Estudios sobre comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina* (253-291). Buenos Aires: Stella-La Crujía.
- Tedesco, J. C. (1991). Socialización en *Conceptos de Sociología de la Educación* (99-105). Buenos Aires: CEAL.
- Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Tedesco, J. C. (2008). ¿Son posibles las políticas de subjetividad? En Tenti Fanfani E. (Comp.), *Nuevos temas en la agenda de política educativa* (53-64). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tenti Fanfani, E. (2002). Socialización en C. Altamirano (Dir.). *Términos críticos de Sociología de la cultura* (218-224). Buenos Aires: Paidós.
- Tenti Fanfani, E. (2000). Cultura juvenil y cultura escolar. Documento presentado al Seminario “Escola Jovem: un novo olhar sobre o ensino médio”. Ministerio da Educação. Brasil.
- Wainerman, C. (2003). Un siglo en los libros de lectura en la escuela primaria. Documento de Trabajo N° 7. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.

CAPÍTULO 6

Apuntes para mirar las infancias en transformación

Adriana D´Assaro y María Dapino

Un niño suscita sensaciones extrañas. Sentimos con más frecuencia la incomodidad de quien está descolocado o excedido por una situación que la tranquilidad del que sabe a ciencia cierta cómo ubicarse en ella. La curiosidad infantil, ese sentimiento tan propio del niño con el que finalmente los adultos logramos familiarizarnos, hoy parece haberse desplazado: somos los adultos quienes observamos, perplejos el devenir de una infancia que resulta cada vez más difícil continuar suponiendo como tal.

COREA, C. Y LEWKOWICZ, I. ¿Se acabó la infancia?

Introducción

¿Por qué resulta interesante abordar el análisis de las Infancias en el campo pedagógico? Para los estudios pedagógicos, la categoría Infancia cumple un rol fundamental:

La niñez representa el punto de partida y el punto de llegada de la pedagogía, el motivo de casi todos sus desvelos y la fuente de buena parte de sus preocupaciones. El despliegue de instrumentos capaces de reconocer el derrotero inicial del discurso pedagógico necesita, antes que nada, observar de cerca ese elemento anterior y fundamental, esa condición sine qua non de la producción pedagógica: la infancia (Narodowski, 2007, p.25).

En este capítulo proponemos analizar, a partir de aportes de diversxs autorxs, los modos en que ha sido entendida la infancia. Luego, establecemos algunas relaciones entre las infancias, las familias y las instituciones escolares en el marco de lo que algunos denominaron el programa institucional moderno. En la última parte, reflexionamos acerca de las transformaciones y los desafíos para seguir pensando las infancias en la actualidad.

Miradas acerca de las Infancias

Los estudios históricos sostienen que la idea de infancias como sujetos particulares, diferentes de lxs adultxs, concebidos como un colectivo con necesidades diferentes, objeto de cuidados particulares, es una construcción propia de la época moderna:

La hipótesis de Ariès acerca de la construcción de la infancia es una de las principales referencias de los estudios socio históricos en la materia. El autor señala que dicho proceso tuvo lugar en las sociedades europeas a partir del siglo XVII, cuando comenzaron a delinearse nuevos sentimientos y afectos respecto a la niñez, opuestos a una mentalidad que los pensaba como adultos pequeños. La aparición del cuerpo infantil implicó una serie de transformaciones relacionadas con un lento proceso de demarcación de la niñez, la percepción del niño en tanto ser inacabado que necesitaba resguardo y su segregación y posterior reinserción en la sociedad (Tiramonti, 2005, p. 1).

Así, la infancia es considerada un invento moderno, entendiendo como tal, a un conjunto de prácticas generadas y sustentadas desde el naciente Estado burgués. Estas operaciones sobre los sujetos consolidaron lugares diferenciales para adultxs y niñxs, a través de la consolidación de diferentes instituciones como la familia y la escuela.

Obviamente, cuando hablamos de la infancia hablamos de un conjunto de significaciones que las prácticas estatales burguesas instituyeron sobre el cuerpo del niño, producido como dócil, durante casi tres siglos. Tales prácticas produjeron unas significaciones con las que la modernidad trató, educó y produjo niños: la idea de inocencia, la idea de docilidad, la idea de latencia o espera (Corea y Lewkowicz, 2005, p.13).

Desde ese momento histórico, se comienzan a producir un conjunto variado de discursos acerca de la infancia, y desde distintos campos del conocimiento aparecen un sinnúmero de premisas y afirmaciones que tuvieron como propósito fundamental la regulación del cuerpo infantil. Así, campos como la Sociología, la Pediatría, la Psicología y la Pedagogía, hacen de ese colectivo de sujetos, objeto de sus preocupaciones. Cada una de estas disciplinas ha tenido a lo largo de la historia, alguna preponderancia en la construcción de discursos y el consecuente impacto en las tareas o prácticas acerca de este grupo de sujetos.

Así, el discurso médico o sanitarista tuvo su impacto en las prácticas cotidianas del sistema escolar. En consecuencia, resultaba muy importante realizar un conjunto de registros acerca del peso, la talla, el diámetro encefálico- entre otras variables-

para definir y/o clasificar a los sujetos, y en consecuencia “planificar” acciones educativas. En otro momento, el discurso psicológico- de corriente positivista- permeó el discurso escolar y entonces las prácticas de medir inteligencia a través de pruebas psicométricas (test) resultaron de una “habitualidad necesaria”, otra vez para medir y clasificar sujetos.

Para pensar el discurso construido desde la Pedagogía debemos agregar una perspectiva particular. Mientras que las disciplinas anteriormente citadas construyeron su objeto con relación a la infancia en general, la Pedagogía se concentra en la infancia integrada en el sistema educativo. Es decir, el objeto de estudio de la Pedagogía son lxs niñxs en tanto alumnx. En consecuencia, para la reflexión teórica y la práctica educativa escolar es necesario -a priori- la existencia de la categoría Infancia para desplegar el conjunto de prácticas y regulaciones propias del campo: “El niñx es la base para construir teóricamente al alumnx” (Narodowski, 2007, p. 28).

En consecuencia, podemos sostener que los conceptos de niñx y de infancia varían de acuerdo al contexto histórico, social y cultural en el que se inscriben. Son categorías construidas socialmente y, como tales, la enunciación de las mismas encierra un conjunto de tensiones y cargas ideológicas que debemos considerar para no caer en la “naturalización” de las mismas. Tal como señala Brusilovsky (1994), recurrir a la construcción histórica de los conceptos permite analizar los problemas educativos de manera crítica permitiendo establecer relaciones no dogmáticas con los cuerpos conceptuales de las disciplinas involucradas.

Proponemos hacer un paréntesis en el desarrollo de la temática para aclarar qué queremos decir con el término “naturalización”⁵⁴. Cuando enunciamos que algo se ha naturalizado queremos dar cuenta de una acción que hace que se represente en el pensamiento de los sujetos como natural. Es decir, ligado a la naturaleza, sin considerar la perspectiva de construcción social, cultural, histórica, de clase, de género, económica. La naturalización puede ser considerada como la manifestación de un discurso dominante, atribuyendo a causas naturales las características de los diferentes hechos sociales presentes en un determinado tiempo histórico y en determinadas condiciones. La función ideológica del discurso naturalizador conduce en la mayoría de los casos, a convertir en individuales las problemáticas que se construyen, negando u obturando la perspectiva de índole colectiva o social. Como ejemplo de actualidad podríamos citar el discurso de la “meritocracia”, que convierte la posibilidad de éxito escolar o profesional a una condición propia del sujeto, ocultando las condiciones de posibilidad de este sujeto en función de su pertenencia de clase, de género, de la cobertura de las instituciones para la garantía del uso de sus derechos, etc. Esta perspectiva desconoce las desigualdades sociales previas de los diferentes grupos sociales a la hora de su inclusión en el mercado laboral y/o educativo.

⁵⁴ En este punto retomamos algunas de las notas desarrolladas en el primer capítulo del libro.

Infancia - Infancias: subjetividades en construcción

Considerar el concepto de infancia como una categoría situada histórica y socialmente supone también inscribirla en un conjunto de tensiones, disputas y hegemonías. Esta posición nos obliga a pensar en las infancias en plural. Esta pluralidad considera las múltiples diferencias en los procesos de socialización de niñxs que transitan caminos singulares y desiguales (Carli, 1999). Esta nominación en plural intenta dar cuenta de que existen muchas formas de ser niñx y diversas maneras de dotar de significados a la condición infantil. La condición infantil se refiere a relaciones sociales históricamente situadas y representadas que conforman conjuntos de significados de identidad y diferencia, inscriptos en redes y estructuras de poder (D'Assaro, 2009).

Actividad sugerida

Para analizar diferentes concepciones de infancia, sugerimos mirar las siguientes películas:

- *Todos los niños invisibles* (All the invisible children), dirigida por Mehdi Charef, Emir Kusturica y otros, Italia.
- *Pequeña Miss Sunshine*, dirigida por Jonathan Dayton y Valerie Fari, EE.UU.
- *Niños del cielo*, dirigida por Majid Majidi, Irán.

¿Por qué proponemos pensar las infancias con los conceptos de Sujeto y Subjetividad? Pues bien, consideramos que nos ofrecen una perspectiva muy potente en la construcción y/ o análisis de las diferentes problemáticas educativas. Varias disciplinas han abordado el concepto y abonado nuevas aristas: desde la Filosofía hasta el Psicoanálisis, mediando la Sociología, la Pedagogía y hasta la Semiología. Como la define Vasen (2007), “llamamos subjetividad a lo que creemos, a lo que nos parece que somos y a lo que hacemos con eso” (p.25). Concepto complejo, que -sometido a diversas tensiones de pensamiento-, puede llegar a ser contradictorio.

Pero vayamos por partes. ¿Por qué utilizamos el concepto de “sujeto” para caracterizar a las personas, los individuos o los integrantes de diferentes comunidades? ¿Son equivalentes los términos personas o sujetos? La primera afirmación que deseamos compartir, es que no. No es lo mismo pensar en personas que en Sujetos. Veamos por qué:

- Pensar en términos de sujeto implica concebir las identidades que asumen las personas en función de variables como la época, la clase, el género, entre otras.
- Entendemos que la Subjetividad se construye, no está dada. En esta construcción, impactan las creencias, las costumbres, las herramientas socioculturales, las relaciones con otrxs, las inscripciones institucionales por las que las personas transitan.

Al respecto coincidimos con lo expresado por Caruso y Dussel (2001):

Vemos, por lo tanto, que sujeto puede convocar significados ambivalentes. Creemos que esta cuestión no es casual y que estas posibilidades encontradas de

entender a los sujetos (sujeto epistémico, sujeto sintáctico, sujeto "sujetado") nos hablan de una contradicción que probablemente manifieste mejor la complejidad de las sociedades y las acciones que se dan en ella. Por nuestra parte, queremos proponer una definición provisoria que iremos analizando con detenimiento: podemos definir al sujeto como una construcción explicativa de la constitución de redes de experiencias en los individuos y en los grupos. Tales redes tienen una cualidad: no son permanentes ni definitivas y las experiencias que podían ser positivas pueden ser consideradas posteriormente como negativas o viceversa (...). La constitución de los sujetos implica, de forma central, la relación entre libertad y necesidad (p.36).

Veamos, entonces, por qué es importante vincular este concepto con el de Infancias. La forma en que lxs niñxs constituyen o construyen su subjetividad varía de acuerdo con los sopor-tes con los que cuentan (estructura) y con las prácticas con las que pueden articular. Entre las disponibilidades que podríamos citar, se encuentran aquellas que les puede proveer su familia, sus posibilidades de acceso y manejo en el plano de las relaciones sociales y las prácticas de escolaridad que puedan transitar. Compartimos las consideraciones que al respecto hacen Co-rea y Lewckowicz (2005):

La subjetividad infantil es la serie de operaciones físicas y mentales que la cría es inducida a realizar mediante prácticas de crianza para habitar los dispositivos so-ciales destinados a producirla, custodiarla y promoverla al estatuto siguiente es-tablecido por la sociedad en cuestión (p.167).

Dijimos que la Subjetividad se construye y lo hace a través de experiencias. El concepto de Experiencia también merece una especial atención pues no cualquier hecho se convierte en una experiencia para el sujeto. Veamos el aporte que nos brindan Caruso y Dussel (2001), quienes retoman a un conocido pedagogo:

Destacamos de la posición de Dewey dos elementos. El primero refiere al hecho de que la experiencia no es exclusivamente empírica: las cosas que nos pasan siempre las pensamos desde una red de conceptos (una red de experiencias pre-vias) que dan significado a estas experiencias nuevas. En toda experiencia hay elementos conceptuales que la organizan. Esto va en contra de un lugar común en la formación docente: que la experiencia "se hace en la práctica", como si la práctica fuera un momento a-teórico o vacío de conceptos. Aquí ya entramos al segundo elemento: para Dewey, hay una conexión fundamental entre el hacer y el pensar; el pensamiento es una acción en un plano no material. Este concepto de experiencia no sólo liga lo conceptual y lo empírico, sino que une las acciones y los pensamientos. Lo que hagamos, entonces, puede plantear cambios para lo que pensamos y viceversa. Lo que vemos puede modificar nuestros conceptos. Aprender nuevos conceptos puede cambiar la manera de ver las cosas y, por ende, las cosas que hacemos según nuestra visión. Cuando aludimos al sujeto

como "red de experiencias" nos referimos a esta compleja unión entre modos de ver el mundo y modos de actuar sobre él. (p.43)

Estas consideraciones nos permiten pensar que las acciones que lxs sujetos realizan siempre están sostenidas por su ideología, sus estructuras y estados psicológicos, constituyendo de manera compleja e integral una manera de ver el mundo y de tomar decisiones para actuar en las diferentes ocasiones que se le ofrecen en el cotidiano de su vida. Lo cotidiano ofrece a lxs sujetos un conjunto complejo de hechos, datos que son interpretados y procesados, según la disponibilidad de herramientas que el sujeto posee. Esas herramientas han sido construidas a través de las experiencias y lazos sociales que ha podido construir. No es sin Otrxs, no es sin interacciones y relaciones que la subjetividad se construye.

Por todo esto, resulta muy importante no perder esta perspectiva cuando construimos las problemáticas referidas al campo educativo. Para que un individuo construya su subjetividad, las distintas sociedades -en diferentes épocas- establecen diferentes procedimientos, generan instituciones, habilitan diferentes prácticas que posibilitan (u obstaculizan) la inscripción de esos individuos en marcas de identidad. Resulta claro que estas cuestiones no son iguales para todxs.

Es en este momento donde puede resultar pertinente relacionar los procesos de subjetivación con los de socialización ya que el proceso de construcción subjetiva no es solamente un proceso individual, sino también un proceso de definición estatal. Los Estados han requerido, a lo largo de la historia, un tipo definido de ciudadanx. En consecuencia, ha generado diferentes dispositivos familiares y sociales -como la escuela de modo que lxs niñxs tengan disponibles un repertorio de experiencias que acuerdan con esos propósitos:

Desde el punto de vista de la subjetividad estatal requerida, la complejidad de la vida psíquica moderna aparentemente originada en las organizaciones familiares es sólo una delegación estatal tutelada para que las familias generen individuos capaces de vivir en un estado de igualdad ante la ley (Corea-Lewkowicz, 2005, p.170).

Infancias en la Modernidad

François Dubet (2010) parte de definir a la institución por su capacidad para socializar y producir subjetividades: "la institución se define por su capacidad de promover un orden simbólico y formar un tipo de sujeto amoldado a cierto orden, en definitiva, de instituirle" (p. 16). Desde esta perspectiva, el autor describe y analiza el programa institucional de la Modernidad conformado por un conjunto de instituciones que contribuyeron a conformar subjetividades: las del ciudadano, el padre de familia, el trabajador, el alumno. En especial, desde el siglo XIX en adelante, el Programa Institucional Moderno se valió de instituciones como la iglesia, la familia, la escuela, la fábrica para ordenar, sostener y gobernar a los conjuntos poblacionales que conformaron los Estados-Nación.

La potencia de este programa, siempre según Dubet, radicó justamente en articular los procesos de socialización con los de subjetivación y para ello se apeló a un dispositivo que la iglesia ya había inventado siglos antes: una capacidad de hacer devenir un orden simbólico que regule y construya sentido, y una acción que permita formar un tipo particular de sujeto, ligado y atravesado por ese orden instituido.

En ese programa institucional, la escuela tuvo como uno de sus propósitos principales el de combinar la socialización de los individuos y la formación de un sujeto en torno a valores universales que lo prepararán para ser un ciudadano “moderno”. Las metáforas de las que se vale Dubet para describir a la escuela en dicho programa son: la institución basada en un conjunto de valores sagrados y universales, y por ello, trascendentes e incuestionables; la autoridad pedagógica construida sobre la base de la vocación como llamado divino y virtuoso en sí mismo; la institución como santuario alejado de la sociedad; y la socialización escolar en sus rutinas, su orden y su disciplinamiento como subjetivación.

Dubet señala que este programa entra en crisis durante la primera mitad del siglo XX a partir del derrumbe de las promesas de igualdad, orden y progreso que se suponía que traían aparejados el desarrollo de la ciencia, los gobiernos republicanos, los sistemas económicos capitalistas. El declive del programa institucional trajo consigo el declive de las instituciones que lo sostenían:

Así pues, la socialización institucional ya no consiste esencialmente en un aprendizaje de roles sociales- como los de alumno, maestro, enfermo, o médico- porque la institución como totalidad ya no se cristaliza en ellos, o, en otras palabras, porque esos roles se fraccionan y deben ser habitados por la persona cuando antes se esperaba que el rol la conformara (Dubet, 2014, p. 21).

En esta crisis, la institución pierde su capacidad socializadora y de producción de subjetividades, al menos, en las formas homogéneas que promovía el programa institucional. La escuela comienza a competir con otras agencias que proveen o generan condiciones sociales y culturales para la construcción subjetiva. En nuestra época es claro que en tiempos precedentes y en tiempos simultáneos con el tránsito por la escuela, variadas y potentes experiencias aportan a esta construcción. Esta condición, muchas veces entra en conflicto con la escuela, y genera escenas en las cuales pareciera “entrar en jaque” la efectividad de la institución. Y es desde esa perspectiva donde se enuncia el estado de *crisis* de la escuela. Una perspectiva posible para analizar esta crisis, tiene que ver con las condiciones de época que, en algún sentido, obligan a la escuela a revisar sus propuestas para poder alojar y generar sentido a la experiencia de lo cotidiano en lxs sujetxs que por ella transitan.

Lo que la institución no puede, el agente institucional lo inventa; lo que la institución ya no puede suponer, el agente institucional lo agrega. Como resultado de esta dinámica los agentes quedan afectados y se ven obligados a inventar una serie de operaciones para habitar las situaciones institucionales. Si el agente no configura activamente esas operaciones, las situaciones se vuelven inhabitables.

Entonces tenemos un problema: a las instituciones ya no llega la subjetividad pertinente para habitarlas. Pero también tenemos una pregunta: ¿qué posibilidades tienen los agentes para, una vez desmontados los supuestos institucionales, instalar una subjetividad capaz de habitar las situaciones? (Corea y Lewcowicz, 2007, p.106).

Las familias también sufrieron transformaciones a partir del declive del programa institucional de la modernidad. Los cambios en los procesos sociales y culturales han traído cambios en la institución familiar: ha cambiado no sólo la conceptualización, sino también sus modos de organización, las formas de instituir lazos entre sus integrantes, la constitución de las formas de autoridad y los vínculos con el resto de las instituciones estatales, las sociales y las culturales. Nos vamos a detener, específicamente, en la relación particular de las familias con la institución escuela, para dar cuenta del entramado particular en los procesos de subjetivación de las infancias.

Como señala Mirta Citera (2007), en los inicios de la escuela moderna, las familias “cedieron” a la institución escolar una parte importante para lograr la socialización de sus hijos. Confiaron en la escuela y sus actores, concediendo no sólo reconocimiento, sino poder para lograr la conformación de sujetos ciudadanos, acorde a los proyectos de los Estados:

Los padres sentían seguridad de la labor que se ejercía con sus hijos. Los educadores actuaban fijando sus propias reglas en su campo sobre sus educandos. El acuerdo de adultos parecía mantenerse saludablemente. Había un orden establecido y ese orden daba seguridad (Citera, 2007, p. 6).

La alianza escuela-familia supuso también reparto de derechos y obligaciones en el contrato implícito y la construcción de autoridad parental y pedagógica:

Para la alianza escuela-familia quedaba claro que el niño tenía un doble rol: hijo y alumno, el padre ejercía su poder en el hogar, el maestro en la escuela, el niño en el hogar era posesión del padre, en la escuela del maestro. La alianza estaba establecida de ese modo: con una autoridad compartida para la familia, con una autoridad adquirida por el educador, con una autoridad duplicada sobre el niño, en definitiva, era la autoridad el elemento común de sus campos, y la autoridad no es otra cosa que el ejercicio del poder, o está íntimamente relacionada con él: es la expresión de poder socialmente aceptada, en todos casos, es su exteriorización formal (p. 3).

A partir de transformaciones sociales y culturales, tanto la familia como la escuela entran en crisis. Los cambios en el rol de la mujer, los procesos de globalización económica, las desregulaciones laborales, el avance tecnológico y su omnipresencia en la vida cotidiana, afectaron también a las familias. Estas sufrieron cambios en sus modos de constitución y en especial en relación a los modos de construcción de la autoridad: las relaciones intergeneracionales han

variado tornándose equivalentes, la autoridad cedió paso al “diálogo abierto”, a la negociación o a la complicidad de los padres con sus hijos. El esquema de formación de vida de lxs adultxs se contraponen al esquema de acción provocando en ellos enorme desconcierto.

En la medida que las condiciones de las sociedades fueron cambiando, el fuerte desarrollo de los mass media como agentes socializadores que compiten con la autoridad de la escuela. Los cambios en la constitución familiar hicieron que esta “alianza” entre escuela y familia se haya debilitado. Cada una de estas instituciones es heterogénea y se encuentra atravesada por cuestiones de clase.

Sin embargo, familia y escuela se siguen necesitando. Ninguna de las instituciones puede por sí sola con la tarea responsable de transmisión para las nuevas generaciones.

Resulta necesario hacer visible -y por lo tanto posible de problematización e intervención- que la relación debe volver a constituirse y deben ser consideradas todas las variables intervinientes; donde cada unx de lxs actores pueda dar cuenta de las posibilidades de establecer nuevas posiciones en la escena, con el fin de mejorar las trayectorias de lxs estudiantes.

Infancias en el siglo XXI

Como venimos planteando, la construcción de la subjetividad resulta de un proceso dinámico y multidimensional. El conjunto de las experiencias que cada sujeto atraviesa va conformando su manera de ser, estar y entender el mundo que, en función de las mismas, habita de forma particular y original. Las experiencias de socialización por la que transitan son las que contribuyen a generar las herramientas para la definición de esos rasgos subjetivos:

El momento de la socialización primaria y las primeras etapas de la socialización secundaria son épocas particularmente importantes para la conformación social de los individuos; unos períodos que son constitutivos de las primeras disposiciones mentales y comportamentales que van a marcar muy duraderamente a los individuos (Lahire, 2007, p. 21).

Siguiendo la perspectiva que plantea Lahire, entendemos que lxs niños y adolescentes transitan ese tiempo atravesando (y siendo atravesados por) múltiples socializaciones, que les ofrecen diferentes agencias como la familia, el grupo de pares, las industrias culturales, los medios y las escuelas por las que transitan.

Pensar sociológicamente en el seno de las diferentes configuraciones de relaciones de interdependencia entre los actores que componen el universo familiar, el grupo de pares y la institución escolar, en vez de intentar definirles exclusivamente a partir de las prácticas mediante las que procuran distinguirse de los adultos (Lahire, 2007, p. 23).

Resulta importante señalar que, en el proceso de socialización, lxs sujetxs no sólo *reproducen* las maneras de actuar según sus experiencias con las diferentes agencias, sino que *conforman* su propia modalidad de comportamiento. En algunos estudios sociológicos se sostuvo durante mucho tiempo la idea que daba cuenta de la potencia de la escuela como institución socializadora. Dubet sostiene que “mientras la escuela era considerada como una institución que transformaba valores colectivos en personalidades individuales, la socialización podía ser esencialmente concebida como un proceso de interiorización de normas y valores” (Dubet, 1998, p.63).

Esta idea ha ido cambiando en la medida que las condiciones de producción de subjetividad vinculadas a la época han ido cambiando. Por lo tanto, la categoría de socialización y la potencia de la escuela en ese proceso deberían revisarse. Actualmente se considera que lxs actores son los que construyen su experiencia escolar y, a su vez, se forman a sí mismos a partir de ella.

Para Dubet, el objetivo de una sociología de la experiencia es saber cómo los actores son capaces de administrar la heterogeneidad del mundo social en que están insertos. En un escenario caracterizado por la pérdida de significatividad de las instituciones tradicionales, la sociología de Dubet dirige su atención a las acciones de los actores y los vínculos que construyen entre ellos en estrategias y dispositivos de inscripción social más débiles que los del período institucional. Cuando ya no hay estructuras que rijan la acción, la sociedad se ve ‘forjada’ por los individuos y sus relaciones (Marmisolle y Medici, p. 4)

Como hemos venido enunciando, las instituciones de la Modernidad (familia, escuela, iglesia, entre otras) tuvieron una fuerte incidencia en la construcción de la subjetividad y la socialización de los sujetos. Asimismo, fuimos describiendo cómo las condiciones de la actualidad han hecho que esta potencia instituyente se desdibuje o se diluya. Los lazos sociales que la familia y la escuela imprimían en lxs sujetxs, instituyendo las marcas de la construcción del ciudadanx, hoy han cedido ante la presencia del Mercado.

Es notoria la existencia, la consolidación y un vertiginoso proceso de actualización permanente de un “mercado específico” para la infancia. Esta fuerte presencia ha desplazado, como señalamos anteriormente, a la familia y la escuela en la construcción de decisiones de lxs niñxs con relación al consumo (tanto el cultural como el material), modificando fuertemente las pautas de crianza, los hábitos, las costumbres y aún la posición de autoridad materna/paterna.

Es por ello que podemos estar visualizando en el mercado específico para las infancias, la constitución de nuevos agentes de socialización con poder de instituir nuevas subjetividades. Las nuevas configuraciones sociales y culturales, cuestionan y reconfiguran la noción moderna de Infancia. Las infancias se diversifican más que nunca. Así podemos hablar de: las infancias desrealizadas y las hiperrealizadas, las infancias como sujetos de consumo, las infancias medicalizadas, las infancias hipertecnologizadas...

Desafíos para volver a pensar las infancias

Consideramos que la perspectiva de las infancias como sujetos de derecho es una de las vías posibles para pensar infancias más libres y más protegidas, al mismo tiempo. ¿Qué significa volver a pensar las infancias desde una perspectiva del derecho? Pablo Pineau (2008) propone:

Uno de los principales desafíos que actualmente enfrentamos los educadores es aportar a la restitución de los derechos que han sido sustraídos a vastos sectores de la sociedad –en especial niños y jóvenes- que a su vez supere el viejo dispositivo de la imposición homogeneizante. Para eso debemos ser capaces de generar propuestas educativas que les permitan construir nuevos soportes y anclajes, debemos lograr habilitarles la posibilidad de acceso a nuevos lugares en lo social, lo cultural y lo político, propiciando la conexión (y muchas veces, la reconexión) con los entramados sociales que les garantice el ejercicio pleno de sus derechos. (pp.22-23)

Cierto es que las nuevas identidades infantiles plantean a lxs adultxs que los rodean (tanto para los familiares como a lxs docentes) un conjunto de interrogantes y desafíos para comprender estas nuevas formas de ser y estar en esta época. No sólo ya para entenderlxs, sino también para sostenerlxs, hacer lazo, acompañarlxs, respetándolxs, para que logren constituirse desde pequeñxs como ciudadanos conscientes de sus derechos.

Referencias

- Brusilovsky, S. (1994). *¿Criticar la educación o formar educadores críticos?* Buenos Aires: Editorial Libros del Quirquincho.
- Carli, S. (1999). “La infancia como construcción social”. En S. Carli (Comp.). *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad* (11-39). Buenos Aires: Santillana.
- Caruso, M y Dussel, I. (2001). *De Sarmiento a los Simpson” Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, Colección Triángulos Pedagógicos.
- Citera, M. (2007). Alianza escuela-familia, ¿Alianza escuela-familia? Buenos Aires: CEPA. Recuperado de: <http://famiydiversidad.blogspot.com.ar/search?q=citera>
- Corea, C y Lewkowicz, I. (2005.) *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires: Lumen Humanitas, Col. Minoridad y familia.
- Corea, C y Lewkowicz, I. (2007). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- D’Assaro, A. (2009). *Los conceptos de Infancia y Niño en los discursos de la formación docente*. Tesina de Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes, FaHCE, UNLP.

- Dotro, V. (2007). La infancia entre la inocencia y el mercado. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Recuperado de http://www.me.gov.ar/curriform/publica/sunshine_Dotro.pdf
- Dubet, F., y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Revista Política y Sociedad* 47(2), 15-25. Madrid: Universidad Complutense. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010230015>
- Lahire, B. (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social* (16) 21-37. Universidad Complutense de Madrid, España.
- Marmisolle, G. y Medici, N. (2007). Las inscripciones sociales y la teoría del actor-red. Reflexiones conceptuales para el estudio de las trayectorias educativa. Ponencia presentada en Jornadas de Jóvenes Investigadores en educación. FLACSO Argentina. Recuperado de <http://educacion.flacso.org.ar/files/webform/eventos/Marmisolle%20-%20Medici.pdf>
- Meirieu, P. (2009). *Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy*. Buenos Aires: Paidós.
- Narodowski, M. (2007). *Infancia y poder. La conformación de la Pedagogía Moderna*. Buenos Aires: AIQUE Educación.
- Pineau, P. (2008). *La educación como derecho. Movimiento Fe y Alegría*. Recuperado de file:///C:/Users/Mi-Pc/Documents/TEXTOS/Pineau%20educacion_como_derecho.pdf
- Tiramonti, G. (octubre, 2005). La escuela en la encrucijada del cambio epocal. *Educ. Soc.* 26(92), 889-910. Campinas, Brasil. Recuperado de www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a09.pdf
- Vasen, J. (2008). *Las certezas perdidas. Padres y maestros ante los desafíos del presente*. Buenos Aires: Paidós, Voces de la educación.

CAPÍTULO 7

Derechos, autoridad pedagógica y responsabilidad ético-política.

Procesos contemporáneos y nuevos desafíos

Santiago Zemaitis

Poner el foco en comprender a la educación como derecho implica tener como punto de partida la comprensión del otro como “sujeto de derechos”. El otro-alumno no es un sujeto incompleto, un futuro peligro social o un “portador de intereses”, sino alguien que posee ciertos derechos, con “derecho” a ejercerlos, ampliarlos, y sumar nuevos.

Entendemos, entonces, que la función de la educación es brindar herramientas, experiencias, saberes, estrategias, etc. para llevarlo a cabo.

PABLO PINEAU, La educación como derecho

Palabras iniciales

En el capítulo que sigue, continuamos lo iniciado en el capítulo de Infancias. Recorrida esta categoría y sus transformaciones actuales, estamos en condiciones de complejizar aún más ese campo, al abordar a lxs niñxs y jóvenes como sujetxs de derechos. Este aspecto, como veremos, presenta ciertas tensiones y desafíos a la hora de la construcción de la autoridad pedagógica, aspecto necesario para la transmisión cultural.

Siguiendo los cambios vistos de la modernidad a las sociedades líquidas en las líneas que siguen revisaremos cómo han emergido tanto la infancia como la juventud (como grupos sociales con tratamientos particulares) para poder así analizar los procesos de cambios que hoy asistimos ante las nuevas y potentes agencias de socialización (medios, mercado, etc.), al mismo tiempo que reconocemos a esos grupos como sujetxs de derecho.

Argumentaremos cómo hoy la socialización de lxs más jóvenes se dirime en una tensión: entre la necesidad de garantía de los derechos y las nuevas herramientas o recursos que la actividad profesoral debe bastarse para poder enseñar.

Como ya vienen mostrando desde hace varios años los estudios sociológicos y antropológicos de la condición juvenil, en los primeros años del siglo XXI, instituciones tradicionales de socialización como las familias y las escuelas ya no son los ámbitos de mayor influencia en la formación subjetiva

de lxs más jóvenes y de acuerdo a sus posiciones en el marco de la condición juvenil. Estas instituciones se encuentran en competencia con otros agentes sociales configuradores de deseo, de consumo y de promesas de existencia sociales reconocidas, como formas de valía social.

En una coyuntura más general, debemos mencionar que los procesos de formación y transmisión de la cultura en el marco de la educación escolar, particularmente en nuestras regiones latinoamericanas se vienen desarrollando en el marco de profundos y novedosos cambios culturales, sociales, económicos y políticos. Pensemos, por ejemplo, en las transformaciones ocurridas luego de la Segunda Guerra Mundial, en las estructuras y dinámicas familiares, en los modos de producción y expansión del capital en la nueva fase de capitalismo financiero, la flexibilización laboral, la cada vez más acelerada inclusión de las tecnologías y los medios masivos de comunicación e información, crecimiento de una lógica individualista en los vínculos sociales y afectivos; todas estas agencias que socializan las experiencias sociales y formativas, configurando nuevos modos de estar en el mundo y acceder al conocimiento (Ojeda y Zemaitis, 2014). Uno de los lazos sociales que más se ha visto comprometido y que ciertamente se ha transformado sustancialmente en las últimas décadas, en este marco epocal, son las relaciones entre las generaciones, entre lxs niñxs-jóvenes y lxs adultxs.

Estos y otros cambios, dieron el surgimiento de lo que hoy se conoce como la “juvenilización de la sociedad” y la paralela reducción de los modos de vida entre la cultura juvenil y la adulta, poniendo en fuerte tensión las diferencias en las relaciones intergeneracionales y las formas clásicas de la autoridad pedagógica. Como veremos, esto se trata, en última instancia, en las pérdidas de los “lugares comunes” como posibilidad de encuentros intergeneracionales.

Ahora bien, ¿a qué se deben estos cambios y mutaciones? Las Ciencias Sociales desde sus inicios, pasando por todo el siglo XX y con persistente vigencia en la actualidad, se han ocupado por el estudio de las relaciones intergeneracionales. Con sentidos y perspectivas naturalmente distintas/os, varixs autorxs⁵⁵ estudiaron las relaciones entre los individuos y el tejido social a partir del análisis de los modos por los cuales se relacionan las generaciones más viejas con las jóvenes, es decir sobre cómo se produce la transmisión del legado cultural, cómo se desenvuelve la incorporación de “lxs nuevos” a la cultura y qué formas de subjetividad social se producen. Aquí queremos apuntar, de forma introductoria, algunas discusiones, aportes e hipótesis provenientes de diversas disciplinas especiales y la reflexión pedagógica en particular. Es sobre estos tópicos y tensiones que versa el presente capítulo.

De menores a titulares de derechos

Como vimos, la escuela moderna, el Estado, las familias y las disciplinas científicas fueron construyendo y moldeando determinadas nociones sobre lxs niñxs. Sin embargo, en los inicios de la escuela moderna y del discurso pedagógico, no todas las personas de corta edad recibían

⁵⁵ Por ejemplo, desde la Sociología, autores como E. Durkheim, J. Manheim, T. Parsons, N. Elias o P. Bourdieu, como también desde los comienzos de la Antropología Cultural con las exploraciones de M. Mead, e incluso desde la Filosofía con ejemplos en W. Benjamin o H. Arendt, entre algunos de los ejemplos posibles.

el título de niño o niña. Existió en la concepción moderna de la infancia una clasificación social (diferenciada por clase o situación socio-económica) sobre estos grupos. Así, “se era niñx” si se estaba contenido en una familia y se asistía a la escuela (las dos agencias de mayor socialización en la modernidad). Ahora bien, ¿qué ocurría entonces con las poblaciones y grupos de niñxs que vivían en condiciones de pobreza y marginalidad, o bien aquellos que no se encontraban escolarizados ni siendo parte de una “familia legítima”?

A través de la sanción de la **ley 10.903 de Patronato de Menores o “ley Agote”** sancionada en 1919, se estableció la limitación por parte del Estado de la patria potestad de los padres de lxs niñxs en situación de calle o abandono, para agruparlos y conducirlos en un circuito compuesto por instituciones especiales de encierro como “institutos de menores”, “reformatorios”, “casas de guardia” con lxs niñxs de los sectores más empobrecidos.⁵⁶ Se trató de un proceso de armado de un sistema tutelar, o de tutelaje, que, como indican Mara Costa y Rafael Gagliano (2000), versó en la reclusión y encierro de estos niñxs en “espacios de colocación” como las casas o asilos de huérfanos. Así, este entramado institucional configurará con el tiempo el *campo de la minoridad* que “*garantizaba* el rescate de estos niñxs y los integraba en circuitos paralelos de socialización que confluían en el imaginario conservador de un *pueblo de menores*” (p.73). Se trataba de circuitos judicial-penales que atravesó durante muchas décadas la infancia más pobre, rotulados como “menores”, como niñxs con una ciudadanía más que restringida. En la categoría jurídica de “menores” entraban lxs infantes que se encontraban en situación de calle y marginalidad, lxs que estaba en conflicto con la ley penal, o bien, los desnutridos o abandonados sin familias o proveniente de lazos familiares por fuera de la familia nuclear tradicional.⁵⁷

La clasificación social e institucional que producía estas dicotomías (“niñx/menor”), según Lucía Lionetti y Daniel Míguez (2010):

Diferenciaba a aquellos que estaban contenidos por el circuito familia-escuela, y en algunos casos incorporados al mundo del trabajo, formados como futuros ciudadanos útiles a la patria, de los “pobres”, “abandonados”, “delincuentes”, “huérfanos” y “viciosos”, signados como menores que se “hacían” en el sistema calle-instituto y que no disfrutaban de las condiciones y derechos que según esta perspectiva normalizadora debía otorgársele a la infancia para que lograra una integración social plena (p. 19).

⁵⁶ “La nueva ley de Patronato de Menores modifica las disposiciones del Código Civil sobre la Patria Potestad y Tutela, reglamenta las funciones de los Defensores de Menores; acuerda facultades a los jueces para disponer preventiva o definitivamente de todo menor que hubiese incurrido en contravención o delirio o fuere víctima del mismo; autoriza a los jueces a imponer penas disciplinarias a los padres culpables de negligencias graves con sus hijos (...) Los jueces pueden *disponer* del menor por tiempo indeterminado y hasta los 21 años si se hallare *moral o materialmente abandonado o en peligro moral* (...) La Ley 10.903 determina como abandono material o moral o en situación de peligro moral, a la incitación por los padres, tutores o guardadores a la ejecución por el menor de actos perjudiciales a su salud física o moral; la mendicidad o la vagancia; la frecuencia del niño en sitios inmorales o de juego, con ladrones, gente viciosa o de mal vivir, o que trabajaren antes de los 18 años en lugares públicos” (Dubaniewicz, 1997, citado en Costa y Gagliano, 2000, pp. 83-84).

⁵⁷ Se consideraban ilegítimos, aquellos hijxs nacidxs por fuera de las uniones legítimas, es decir, nacidos por fuera del matrimonio que era la base de la “familia nuclear” (padre, madre e hijxs).

Según los autores, el sistema de tutelaje sobre lxs “menores”, a partir de la ley Agote, dejó de manifiesto la tendencia de las instituciones de la modernidad (escuela, familias, Estado, instituciones de encierro de “menores”) a moderar de forma creciente los vínculos intergeneracionales, y aún en relación con aquellxs que se apartan de las convenciones sociales que la misma institucionalidad consagra (Lionetti y Miguez, 2010).

Teniendo en cuenta estas diferencias y tratamiento desiguales a la población infantil, el avance más destacable en la historia de lxs niñxs durante el siglo XX fue, sin dudas, la consagración de los derechos de lxs niñxs. Este cambio en el estatuto social, político y jurídico de lxs niñxs hizo cambiar las posiciones modernas de incapacidad, “minoría de edad”, para pasar a considerarlx como sujetos plenos de derecho.

La **Declaración Internacional de los Derechos del Niño**, un tratado de las Naciones Unidas firmado en el año 1959, fue la primera normativa de alcance internacional que reconoció a lxs niñxs como sujetos de derecho. 30 años después, en 1989, se aprobó la Convención de los Derechos de niñas y niños, formando parte de ésta todos los países del mundo.⁵⁸ Hasta esa fecha lxs niñxs no eran portadores o titulares de derechos ni social ni jurídicamente. A partir de la Convención los derechos de los Niños alcanzan a todas las personas de 0 a 18 años de edad.

La Argentina formó parte de los estados firmantes a esta Convención y ya en 1994 con la reforma de Constitución Nacional, los derechos de lxs niñxs pasaron al nivel de derechos constitucionales, otorgándole, al menos en términos y avances jurídicos y normativos, derechos de cuidado y protección “desde el momento de la concepción hasta los 18 años”.⁵⁹ Los derechos de lxs niñxs, son derechos que fueron establecidos para *todxs lxs niñxs y jóvenes*, por el solo hecho de ser niñxs o jóvenes menores de 18 años.

Esto es importante de resaltar ya que la Convención y el nuevo paradigma social y político en relación a la infancia, fue dejando progresivamente atrás las prácticas de reclusión del estado dentro del campo de la minoridad jurídica como describimos más arriba. Sin embargo, esta inclusión se efectúa en la década de los noventa, en el marco de la implementación de políticas económicas y sociales neoliberales, por las cuales se reconoce más bien una retirada del estado social en relación a la protección y promoción de los derechos de lxs niñxs.⁶⁰

⁵⁸ Con excepción de los Estados Unidos y Somalia.

⁵⁹ Según la CIDN, “Para los efectos de la presente Convención, se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad” (CIDN, 1989). Luego cada Estado, en la adaptación de la Convención en sus propias leyes de protección a la infancia, adaptará y delimitará según las discusiones políticas y culturales en torno al comienzo de la vida, la niñez, etc. No son para nada menores estas demarcaciones etarias, en la medida en que entrecruza con otras problemáticas y debates sociopolíticos actuales. Por ejemplo, el límite en torno desde cuando se es niño, es decir, desde cuando es persona, se conecta directamente con los debates en torno a la despenalización del aborto.

⁶⁰ Solo a los fines de contextualizar cuál era la situación en la cual se encontraba el sistema educativo nacional hacia el año 2003, Daniel Filmus y Carina Kaplan (2012), sintetizan los siguientes puntos: una reducción del financiamiento educativo tanto a nivel nacional como provincial; falta de inversión y recortes en los presupuestos del servicio escolar deteriorando progresivamente y de manera desigual entre provincias el salario de los docente, provocando protestas, movilizaciones y paros de los gremios docentes en distintos momentos (el caso más emblemático fue la instalación de la “Carpa Blanca” frente al Congreso Nacional entre 1997 y 1999). El Censo de 2001 mostró que, mientras la tasa de escolarización de la EGB era de un 78,9 por ciento, la del Polimodal era solo del 53,6 por ciento (p.35).

En la Argentina que comienza a reconfigurarse luego de crisis económica social y política del periodo 2001/02, se fueron aprobando y organizando distintos -pero interrelacionados- marcos legislativos de la política educativa que fueron dando cuenta sobre cómo nuestro país ha ido efectivizando-en principio en el plano de las normativas, el reconocimiento del lugar de lxs estudiantes en la vida escolar en pos de la habilitación de formas democráticas de convivencia entre estudiantes, docentes y directivxs, relaciones institucionales que ahora están mediadas por la consagración de los derechos de esos estudiantes.

Un hito fundamental en esta historia ocurrió en octubre de 2005 con la promulgación de la Ley 26.061 de **Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes**. Esta normativa avanza en algunos puntos determinantes para el cumplimiento efectivo de los derechos de niñas, niños y adolescentes, entre otros puntos, cuando coloca al Estado como principal organizador y responsable a través del desarrollo de medidas, acciones, programas y políticas públicas.

Vale la pena detenernos en algunos artículos y disposiciones generales de esta ley para visualizar con claridad de qué modo el Estado argentino ha transformado en los inicios del siglo XXI su concepción sobre lxs niños y lxs jóvenes.

Por ejemplo, ya en el artículo primero, se especifica que la misma:

(...) Tiene por objeto la protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes que se encuentren en el territorio de la República Argentina, para garantizar el ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente de aquellos reconocidos en el ordenamiento jurídico nacional y en los tratados internacionales en los que la Nación sea parte. Los derechos aquí reconocidos están asegurados por su máxima exigibilidad y sustentados en el principio del interés superior del niño (Art. 1).

La ley dispone que la Convención de los derechos de lxs niños tiene el carácter de “Aplicación obligatoria”, “en todo acto, decisión o medida administrativa, judicial o de cualquier naturaleza que se adopte respecto de las personas hasta los dieciocho años de edad” (Art. 2).

Uno de los aspectos centrales, es la consideración y el respeto por el **interés superior del niño**. Este es uno de los ítems transversales y fundamentales de la Convención Internacional, y se refiere a todo aquello que beneficie o se beneficie para lxs niños. Siguiendo la letra de la ley de Protección, el interés superior del niño implica “la máxima satisfacción, integral y simultánea de los derechos y garantías reconocidos en esta ley” (Art. 3). Para ello, se deben respetar:

- a) Su condición de **sujeto de derecho**;
- b) El derecho de las niñas, niños y adolescentes **a ser oídos y que su opinión sea tenida en cuenta**;

- c) El respeto al pleno **desarrollo personal de sus derechos** en su medio familiar, social y cultural;
- d) Su **edad**, grado de **madurez**, capacidad de **discernimiento** y demás condiciones personales;
- e) El equilibrio entre los derechos y garantías de las niñas, niños y adolescentes y las exigencias del **bien común**;
- f) Su centro de vida. Se entiende por centro de vida el lugar donde las niñas, niños y adolescentes hubiesen transcurrido en condiciones legítimas la mayor parte de su existencia. Este principio rige en materia de patria potestad, pautas a las que se ajustarán el ejercicio de la misma, filiación, restitución del niño, la niña o el adolescente, adopción, emancipación y toda circunstancia vinculada a las anteriores cualquiera sea el ámbito donde deba desempeñarse.

Cuando exista conflicto entre los derechos e intereses de las niñas, niños y adolescentes frente a otros derechos e intereses igualmente legítimos, prevalecerán los primeros (Ley 26.061 de Protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes).

Otros derechos importantes que allí se explicitan son el derecho a: la vida, a su disfrute, protección y buena calidad de vida; derecho a la dignidad y a la integridad personal (esto es: a no ser sometidos a trato violento, discriminatorio, vejatorio, humillante, intimidatorio; a no ser sometidos a ninguna forma de explotación económica, torturas, abusos o negligencias, explotación sexual, secuestros o tráfico para cualquier fin o en cualquier forma o condición cruel o degradante (Art. 9); a la identidad (nombre, nacionalidad, lengua de origen, conocimiento de sus progenitores); a la privacidad e intimidad familiar; a la documentación; a la libertad, a la libre asociación; a opinar y a ser escuchadxs; al principio de igualdad y no discriminación, y, desde ya, al derecho a la educación, entre varios otros.

A partir de esta y otras normativas de alcance nacional, se ha profundizado desde entonces la obligación que tiene el Estado en asegurar con sus agentes e instituciones, la protección de estos derechos.⁶¹

Todo este nuevo marco produce un cambio de paradigma, por un lado, en cuanto a la revisión de las regulaciones y normas al interior de las escuelas, y por otro, una resignificación importante en las dinámicas de las relaciones pedagógicas, promovidas ahora desde el marco de los derechos, es decir en pos de vínculos y experiencias educativas cotidianas que sean más abiertas, más democráticas y, por lo tanto, más justas. En suma, estas nuevas normativas avanzan en la equiparación entre niñxs y adultxs en los términos que disponen los derechos civiles.

⁶¹ Nos estamos refiriendo a la sanción de leyes como, a nivel nacional: Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (26.061); Ley de Ciudadanía argentina (26.774) (conocida como la “Ley de voto a los 16”) y Ley Nacional de Centros de estudiantes (26.877). Por mencionar el caso de la provincia de Buenos Aires se han aprobado: la Ley de la Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños, niñas y adolescentes (13.298), la Ley de Educación Provincial (13.688) y la Ley de Centros de Estudiantes Secundarios (14.581).

En cuanto al lugar de la familia, se ha modificado la idea de sacar al niño de la “familia anormal” o “disfuncional”, como ocurría en la práctica con los procesos de encierro y judicialización promovidos a partir de la ley Agote. La Convención, de hecho, repuso y actualizó, el lugar de la familia como agencia básica en la socialización de lxs más pequeñxs: además de los progenitores biológicos (madre-padre) se reconoce a la red social que sostiene y acompaña a lxs niñxs en su formación (otros familiares, allegados a la familia). En este sentido, este tipo de cambios supusieron una ruptura de las modernas diferenciaciones que se establecieron en el mundo público y en el mundo privado.

En los estados nacionales, como ocurrió en la Argentina, estos derechos del nuevo paradigma de protección a la infancia, se organizan en torno a un *Sistema de Protección Integral de Derechos*. Esto implicó modificaciones en las normativas interna vigentes (por ejemplo, todo lo concerniente al sistema del Patronato y del consecuente campo de la *minoridad* como mencionamos anteriormente). Actualmente, se reconoce que uno de los grandes problemas, aun en el marco de estos avances legales en materia de cuidado y protección de lxs niñxs, es la falta de presupuesto y estructuras en los organismos del Estado (Ministerios, Secretarías, Direcciones). En consecuencia, queda comprometida toda intervención posible en la estructura administrativo estatal para la intervención en situaciones de violencia, carencia de necesidades básicas, etc.

Redefiniciones intergeneracionales: la autoridad (pedagógica) en cuestión

*El reconocimiento de la autoridad es lo que hace que alguien sea autoridad.
Nadie podría nombrarse a sí mismo autoridad si no es mirado como tal por otros.*

GRECO, 2007, P. 40

Como sostiene Myriam Southwell (2012), en la investigación pedagógica, lo generacional no ha sido solo una variable a partir de la cual pensar los fenómenos educativos, sino que es el *quid* de su teorización, “en la medida que el vínculo entre las generaciones es una constante de nuestras culturas desde que el tiempo es tiempo, donde se juegan aspectos relevantes de la democratización de las relaciones, de la renovación cultural y de la adecuación de las instituciones” (p. 7). En las ciencias sociales, varios analistas han venido advirtiendo sobre la modificación en los equilibrios de poder entre las generaciones (Elias, 1990), la pérdida (relativa, desde nuestra mirada) de capacidad en la de transmisión por parte de lxs adultxs hacia lxs niñxs y jóvenes, una suerte de “flexibilización” de las relaciones asimétricas entre estos grupos, aunque no se han llegado a equiparar (Urresti, 2008).

Vale recordar que lxs jóvenes como grupos emergentes y distintos de otros (es decir, diferenciados de la vida infantil y el mundo adulto) fueron adquiriendo visibilidad hacia mediados del siglo XX. Lo joven, al igual que la infancia, no remite a significados unívocos o universales, no

da cuenta de etapas que son vividas de la misma manera de aquellos que se reconocen y que son reconocidos dentro de este grupo.

Ciertamente puede indicarse el inicio del proceso que hoy se reconoce como la “brecha generacional”, se inicia a mediados del siglo pasado, precisamente, al calor de la emergencia de lxs jóvenes como grupo diferencial. Siguiendo a Reguillo, esto fue así por la visibilidad como grupo de edad autónomo de la infancia y de la vida adulta (distinciones en los estilos, la música, prácticas, nuevos modos de relaciones con la sexualidad, otros modos de planificar la vida reproductiva, el cuestionamiento a las relaciones autoritarias y por tanto, la bandera de libertad y autonomía de la sociedad adulta), su nuevo estatuto de sujetos jurídicos y el inicio de un mercado de consumo que se conformó especialmente para sus gustos e intereses (Reguillo, 2000).

Como estos síntomas de época, por un lado, se admite junto con la juvenilización de las edades (tanto para la infancia como para lxs adultxs) una reducción de las diferencias entre adultxs y jóvenes, pero al mismo tiempo se observan marcadas distancias entre códigos, lenguajes y vivencias “comunes” entre los diferentes grupos de edad. Parecen estos ser procesos contradictorios, como la realidad social misma. Sin embargo, son dinámicas socio-históricas que se vienen dando en las crecientes críticas al autoritarismo tradicional, y por tanto una transformación de la autoridad a como se había desarrollado en las sociedades modernas.

Entre las críticas que se suelen hacer al quehacer docente y a lxs adultxs responsables de la educación de las nuevas generaciones, la autoridad y su “finalización” o su “crisis”, conforman ciertos mitos como producto del sentido común generalizado. Volviendo sobre las mitomanías de la educación argentina que sugieren Grimson y Tenti (2014), podemos mencionar algunos de estos mitos e ideas generalizadas, aunque vacías de fundamento o análisis crítico, tales como:

“La escuela ya no es un templo del saber”. La institución sagrada que todos respetaban ya no existe. El antiguo templo cívico hoy se encuentra cuestionado (p. 131);

“El maestro ya no tiene autoridad”. Ya nadie respeta al maestro ni confía en él. Muchos alumnos no encuentran razones para obedecerlo o para dar valor a sus palabras (p. 133);

“Los alumnos de hoy tienen demasiados derechos y pocos deberes”;

“Ya no hay disciplina en las instituciones”. El problema de la escuela es que nadie pone orden: los pibes hacen lo que quieren. Si volviéramos a las amonestaciones y al puntero, todo se resolvería en un santiamén. Hay que fortalecer las sanciones (p. 138);

“La crisis de autoridad de la escuela empieza en las familias”. Los padres de hoy desautorizan a la escuela. Así, los alumnos nunca podrán respetar a los docentes (p. 152).

Cada frase sitúa el problema en diferentes elementos: en lxs estudiantes que “no entienden” o desobedecen a la autoridad del docente; en las familias, como causantes de dichos comportamientos, como parte de las características aparentemente “represivas” de la institución escolar (aun cuando vivimos años de democracia).

Varias de estas posiciones sugieren nostálgicamente, una vuelta a una forma antigua de autoridad, bajo la ilusión que, si ha funcionado en otro tiempo pasado, mejor que esté presente. Entonces, con la “restitución” de las formas autoritarias de la autoridad, se llegaría a un presente con mayor obediencia por parte de lxs estudiantes. Sin embargo, lo que todas estas suposiciones no contemplan es justamente, que la autoridad, más que tratarse de algo que algunos poseen, y otros obedecen, se la debe pensar como un conjunto de relaciones y posibilidades en movimiento según las circunstancias.

La “autoridad pedagógica”, es una relación social específica que marca la asimetría y centro de las relaciones pedagógicas (a su vez, hay otros elementos escolares también investidos de *autoridad cultural* como el currículum, por ejemplo). En las sociedades de otrora, la autoridad del maestro se aseguraba por su “rol social” dentro de la institución, en tanto que respetar al maestro era, a su vez, respetar los valores que la escuela republicana pretendía educar. En las definiciones modernas, la autoridad fue entendida como relación asimetría jerárquica, como dominación o como obediencia. Así, en sus formas modernas, la fuente de legitimidad del trabajo docente giró en torno a su figura y a lo que representaba (orden, razón, moral, ejemplo, disciplina, etc.). Las transformaciones de este tipo de autoridad en la actualidad, desafían estas viejas formas de entender el trabajo de enseñar, enfrentando a maestrxs y docentes a tareas novedosas en los intentos de transmisión. De allí que sea necesario revisar la noción de autoridad para recargarla de sentido pedagógico.

Tal como asume Beatriz Greco, la autoridad “Es el reconocimiento de una instancia a la cual se obedece porque provee, a cambio, modos de satisfacción y sostén, un despliegue, un «crecimiento» individual y colectivo” (p.47). Este aporte de Greco se reconecta con la etimología misma de la palabra autoridad, que proviene de *auctoritas* que significa “aumentar”. Aumentar como potenciar al vínculo para hacer que el otro se movilice, aumentar el crecimiento del otro a partir de su reconocimiento y habilitando su lugar y palabra en la relación educativa en la cual nos encontremos. Y esto último, es la condición fundamental para poder entablar y conectar al otro con los saberes que se quieran transmitir.

Autoridad, confianza e igualdad

Para M. B. Greco (2016) se deben considerar estos cambios temporales sobre las formas de entender y practicar la autoridad pedagógica. En tal sentido, la autora sugiere unos pasajes que podríamos sintetizar en el siguiente punteo:

- De la **autoridad-dominio** a la **autoridad-transmisión**
- Del pedido de **obediencia** al **reconocimiento del otro**
- De la **imposición** a la **implicación**
- Del afán de **control** a la **confianza instituyente**
- De la **pregunta por el otro** a la **pregunta por uno mismo**
- De la **superioridad/inferioridad** autoritaria a la **igualdad** de sujetos (p. 65)

De estos pasajes se pueden desprender algunas premisas interesantes para revisar el propio posicionamiento sobre la autoridad, el saber y la transmisión: que mantener una relación de autoridad (o bien posicionarse en ella), no implica una relación de dominación o de autoritarismos sino en un sentido de transmisión (como finalidad pedagógica); que más que pretender que lxs otrxs me obedezcan, debo antes reconocerlo para entablar una relación de implicación y cercanía (y no de imposición).

Lo que subyace a todo eso es la idea de *confianza* que debería poder ligar cualquier vínculo educativo y como ha sugerido Laurence Cornú, siempre es una hipótesis sobre la conducta futura del otro. Según esta autora, la *desconfianza* refiere a los típicos modos de control o de disciplinamiento del otro: se controla porque no se confía. De allí que podamos pensar que las relaciones autoritarias se fundan más bien en la des-confianza sobre el otro a quien se enseña o se transmite algo: se controla o se impone algo porque se des-confía. Por ello, la confianza, como una apuesta, consiste en “no inquietarse del no-control del otro” (Cornú, 1999, p.19).

El pasaje de preguntarse siempre por el otro o de colocar de su lado la responsabilidad de su propia formación y aprendizajes, estas perspectivas pedagógicas actuales incentivan a correrse de allí y pasar a la pregunta por uno mismo: ¿qué oferto yo a lxs otrxs cuando enseño? ¿me siento a mi mismx autorizadx para transmitir estos o aquellos saberes, conocimientos, etc.? ¿considero que lo que puedo transmitir tiene algún valor y sentido? En definitiva, no son más que preguntas por la propia posición educativa.

Las relaciones pedagógicas democráticas no se pueden articular más sobre el viejo fundamento de la jerarquía. La asimetría no niega la condición de considerar al otro en términos de igualdad, y tal posición no niega las diferencias en la relación pedagógica. En un nivel más político-institucional, la base o principio sobre el cual debe erigirse cualquier tipo de autoridad hoy, es el de la justicia y la democracia⁶², es por ello que se están viviendo en las escuelas procesos de resignificación de los lugares de los adultos y la participación ende los jóvenes, avanzando hacia una democratización de los vínculos pedagógicos en las escuelas (Pierella, 2009).

En resumidas cuentas, **ni la asimetría es jerarquía ni la democratización es la no diferencia de los elementos pedagógicas: enseñanza, aprendizaje/formación y saberes/conocimientos.**

⁶² Considerando el carácter histórico y políticamente situado de las definiciones epocales sobre la autoridad, el retorno a la vida democrática en 1983 marcó un punto de inflexión respecto a las visiones más tradicionales y autoritarias sobre sobre lxs estudiantes, lxs docentes y los modos en que se había entendido hasta el momento la idea de orden y autoridad escolar. Particularmente, para la cuestión que refiere a la convivencia y a la autoridad, en el clima de revisión de la herencia dictatorial, comenzaron a visibilizarse con respecto al vínculo pedagógico visiones paternalistas, autoritarias y asimétricas (Carli, 2006). El proceso de democratización trajo consigo un cuestionamiento a la idea de autoridad, que ligada la experiencia dictatorial, había sido un término equivalente a “autoritarismo”. En efecto, Inés Dussel señala que, a partir de la vuelta al orden democrático, se pueden ver varios intentos de democratizar la vida escolar; un ejemplo de ello es la reactivación de los centros de estudiantes “contribuyendo a una renovación de la participación política de los jóvenes” (Dussel, 2005, p.1111).

Otro concepto muy ligado al de autoridad es el de **responsabilidad ético-política** (Dussel y Southwell, 2009). Esta responsabilidad adulta, se conecta también con otra dimensión que desde hace años se volvió ineludible en relación al trabajo con niñxs y jóvenes: la noción de cuidado. Para Claudia Bracchi y Adrián Melo (2016), el cuidado debe entenderse como un derecho universal (de cuidar, ser cuidado y autocuidarse) asumido por la sociedad toda; así, la dimensión del cuidado, se entiende desde esta postura como un bien público, un derecho y como una dimensión de la ciudadanía.

La persistencia del lugar de la autoridad pedagógica, ya no se funda en la seguridad la figura del maestro-funcionario, el sacerdote del saber ni en el “robot estatal” de inicios de siglo XX (Sarlo, 2017). El rol social del docente en la modernidad aseguraba, de entrada, su autoridad en la medida que éste investía con su presencia los valores de la institución (Dubet, 2010). El rasgo actual es que ya no está dada de antemano ese “efecto institución”, por ello es una relación con el saber y lxs sujetxs en formación que se estructura a partir del reconocimiento del otro y la confianza como rasgos constitutivos (Aleu, 2009).

Parte de la problematización vigente sobre la legitimidad cultural en y de la escuela, es que es el de la autoridad, es un ejercicio que se resignifica a cada momento, es decir se reconoce su *condición precaria*. Ejercicio que no está dado o asegurado de una vez y para siempre, sino que es un trabajo que quien enseña, debe re-articular permanentemente según los grupos y las circunstancias.

Bajo este contexto, se impone la pregunta sobre cuál es el lugar de la escuela hoy y cuál es el lugar de nosotrxs, docentes responsables de la educación de estas nuevas generaciones. Actualmente, se sabe que no podemos pretender que nuestros legados, lenguajes, prácticas y visiones sean acriticamente incorporadas a lxs nuevxs, y esto cristaliza la definición de la educación como un fenómeno social que se desarrolla sobre un campo de tensiones temporales entre el pasado, el presente y el futuro, entre lo que se debe conservar y lo que, necesariamente, se debe transformar. Estas son tensiones permanentes, e incluso saludables, en las distancias o proximidades que se da “entre” las generaciones (Bárcena, 2012).

Una de la hipótesis sobre la modificación en equilibrios de poder entre las generaciones y con ello, las complejidades que se presentan para la transmisión de la cultura, es la que indica que actualmente hay un claro reconocimiento por parte de lxs jóvenes de sus derechos, algo relativamente reciente en el estatuto jurídico de niñxs y jóvenes.

Tenti Fanfani adscribe a esta tesis cuando indica que las nuevas generaciones, *tienen ahora derechos definidos* como a expresarse, a ser escuchados, a participar en la toma de decisiones en asuntos que les competen, a proveerse de información, a su identidad. En su planteo, el docente, se ve obligado a considerar su autoridad como una conquista sujeta a renovación permanente y no como una propiedad inherente a su función (...) debe emplear nuevos recursos relacionados con la capacidad y la disposición a la escucha y el diálogo, el respeto y la comprensión de las razones de los otros, la argumentación racional, etcétera (Tenti, 2004).

De este modo, ante el agotamiento de las formas de autoridad tradicionales (esto es, la obediencia o sumisión de lxs jóvenes a lxs adultxs) se imponen modos o tratos hacia el estudiantado

que ya han perdido su eficacia y que bordean el límite con formas autoritarias de vinculación, y es allí donde se ve imposibilitada la transmisión, o aun, en un nivel más básico, los elementales procesos de comunicación.

En suma, desde la reflexión y práctica pedagógicas, como estudiantes o trabajadorxs de la educación, debemos presentar argumentos que vayan a contrapelo, que avance en la desnaturalización de la noción de autoridad como una noción tradicional asociada al *autoritarismo*. Así se aspira a tener una mirada no posicionada desde la nostalgia de un pasado mejor, sino un punto de vista preocupado por pensar qué desafíos actuales en la transmisión/comunicación con lxs más jóvenes, pero sin dejar de perder de vista el marco actual de procesos de *democratización de las relaciones pedagógicas*.

A modo de cierre

Puntuamos para finalizar algunos aspectos que vimos en este capítulo, a modo de cierre de síntesis. Primeramente, en términos históricos y teóricos, vimos como lxs niñxs y sus representaciones, han variado desde la conformación de las alianzas modernas familia-escuela-Estado; fueron considerados hegemónicamente como menores sin razón y carentes de derecho, de palabra u de opinión en su sensibilidad moderna. Es muy reciente la consideración y el tratamiento de lxs niñxs y jóvenes como sujetos titulares de derechos.

Por otro lado, como vimos también, todo el marco nuevo de Protección de los Derechos de lxs niñxs nos habla de un nuevo paradigma basado en el reconocimiento de la igualdad de derechos civiles entre niñxs y adultos. Aspecto que hace modificar o revisar al menos, tanto las regulaciones y las normas en la escuela, como también una resignificación importante en las dinámicas de las relaciones pedagógicas, ahora pensadas a partir de experiencias educativas más abiertas, más democráticas y, por lo tanto, más igualitarias y más justas.

Desarrollamos, asimismo, una noción de autoridad pedagógica, considerada como una *relación*, es decir sobre una base relacional, lo necesariamente asimétrico –o de diferencia de los elementos que la componen- en la tríada *educando-educador-contenidos*. En esta relación, quien ocupe la posición de maestro, docente, guía, o adulto en general, se pone a disposición, a propósito de los saberes significativos, a autorizar, habilitar y a reconocer tanto a los otros como a sus saberes (por tanto, no ya como imposición de un orden de o de verdades en el campo de los saberes). De allí que para la reflexión pedagógica contemporánea las nociones de **respeto, reconocimiento, confianza y habilitación/ autorización**⁶³, se vuelven claves para la reactualización de la legitimidad, es decir de la creencia, en el oficio docente.

⁶³ Varios de estos conceptos son tomados de los artículos del Dossier “La autoridad en cuestión” de la Revista *El monitor de la Educación* (marzo, 2009) (20), utilizado por la cátedra como material de clase.

Con todo, se hace preciso para un análisis crítico y alejado del sentido común, pensar esto como relaciones sociales mutan y se modifican a lo largo de la historia de las relaciones humanas. Los cambios producidos en los equilibrios y tiempo “entre” las generaciones, es contemporáneo, necesariamente, por las transformaciones de las relaciones de autoridad. Lo que sí es irrenunciable es que el poder de lxs adultxs sobre lxs niñxs es indelegable y hasta necesario cuando se trata de un poder en términos de **cuidado, responsabilidad y protección**.

Referencias

- Aleu, M. (marzo, 2009). ¿De qué hablan los jóvenes cuando hablan de autoridad? *Revista El Monitor de la educación*, (20), Sección Dossier, 34-36. Ministerio de Educación de la Nación, Argentina.
- Amado, A. y Domínguez, N. (2004). *Lazos de familia: herencias, cuerpos, ficciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Aries, Ph. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Baquero, R. y Narodowski, M. (julio, 1994). ¿Existe la infancia? *Escuela y construcción de la infancia. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año 3 (4), Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Bárcena, F. (2012). Entre generaciones. Notas sobre la educación en la filiación del tiempo. En M. Southwell (Comp.). *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Bontempo, P. (2012). Los niños de Billiken: las infancias en Buenos Aires en las primeras décadas de siglo XX. *Anuario del Centro de Estudios Históricos «Prof. Carlos S. A. Segreti»*, 12 (12), 205-221.
- Bracchi, C. (2016). La enseñanza y la participación como ejes de la calidad educativa. Claves y reflexiones en torno a los jóvenes y la educación secundaria. En G. Brener y G. Galli, *Inclusión y calidad como políticas educativas de estado o el mérito como opción única de mercado*. Buenos Aires: La Crujía.
- Bracchi, C. y Melo, A. (2016). Cambio de hábito o vientos de cambio. Géneros y sexualidades en la escuela secundaria en tiempos de ampliación de derechos. En C. Kaplan (Comp.), *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Carli, S. (1994). Historia de la infancia: una mirada a la relación entre cultura, educación, sociedad y política en Argentina. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, año 3, (4), Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Carli, S. (2003). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Carli, S. (2006). *La cuestión de la infancia. Entre la casa, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Paidós.

- Cornú, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio, M. Poggi, M. y D. Korinfeld (Comps.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Cosse, I. (2006). *Estigmas de nacimiento. Peronismo y orden familiar 1946-1955*. Buenos Aires: FCE.
- Costa, M. y Gagliano, R. (2000). Las infancias de la minoridad. Una mirada histórica desde las políticas públicas. En S. Duschatzky, *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Dávila León, O. (2005). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Revista Última Década* (21), 83-104, Valparaíso.
- Dotro, V. (2007). La infancia entre la inocencia y el mercado. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Recuperado de http://www.me.gov.ar/curriform/publica/sunshine_Dotro.pdf
- Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Revista Política y Sociedad*, 47(2), 15-25. Madrid: Universidad Complutense. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010230015A>.
- Duek, C. (2013). "Infancias entre pantallas". Entrevista radial. Recuperado de www.youtube.com/watch?v=mYojxzJvSA8&t=826s
- Dussel, I. (oct-dic.,2005). ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis. *Revista mexicana de Investigación Educativa*, 10(27). México.
- Dussel, I. y Southwell, M. (2009). La autoridad docente en cuestión: líneas para el debate, en *Revista El Monitor de la educación* (20), Sección Dossier, 26-28. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Elias, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Anagrama.
- Filmus, D. y Kaplan, C. (2012). *Educación para una sociedad más justa. Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional*. Buenos Aires: Aguilar.
- Greco, M.B. (2016). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. 5ta reimpresión [2007]. Rosario: Homo Sapiens.
- Grimson, A. y Tenti Fanfani, E. (2014). *Mitomanías de la educación argentina. Crítica de las frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágicas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Levin, E. (2007). *¿Hacia una infancia virtual? La imagen corporal sin cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lionetti, L. y Míguez, D. (2010). Aproximaciones iniciales a la infancia. En L. Lionetti y D. Míguez (Comps.). *Las infancias en la historia argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890 -1960)*. Rosario: Prehistoria.
- Ojeda, C. y Zemaitis, S. (2016). Prólogo. La inclusión de las nuevas infancias y juventudes en el escenario educativo actual. Aportes para el quehacer pedagógico de la Orientación Escolar. En H. Mendivelso Bermúdez (Ed.). *Fortalecimiento de iniciativas de orientación escolar*. Secretaría de Educación de Bogotá. Bogotá.

- Pierella, M. P. (marzo, 2009). Autoridad y educación. Breves notas sobre nuestra historia reciente, en Revista *El Monitor de la educación*, (20), Sección Dossier, 29-31. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.
- Pineau, P. (2008). La educación como derecho. Movimiento Fe y Alegría. Recuperado de file:///C:/Users/Mi-Pc/Documents/TEXTOS/Pineau%20educacion_como_derecho.pdf.
- Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto*. Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación.
- Sarlo, B. (2017). *La máquina cultural. Maestras traductores y vanguardistas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Scheinkman, L. (2018). Publicidades de golosinas, consumo y felicidad infantil (Argentina, 1930-1943). *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, 18 (1). Recuperado de <https://doi.org/10.24215/2314-257Xe068>.
- Southwell, M. (Comp.) (2012). *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Southwell, M. (enero-junio, 2015). Infancias, escuela y educación: una mirada (entre)generaciones. *Diálogos sobre educación*, año 6, (10). Recuperado de https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/63214/CONICET_Digital_Nro.dcf26f23-4b87-4938-b94d-95494ed08ffb_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Tenti Fanfani, E. (2004). Viejas y nuevas formas de autoridad docente. *Revista Todavía* (7). Buenos Aires: Fundación OSDE. Recuperado de <http://www.revistatodavia.com.ar/todavia07/notas/tenti/tenti.html>
- Urresti, M. (2008). Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escola. En E. Tenti Fanfani (Comp.), *Nuevos Temas en la Agenda de Política Educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Vasen, J. (2008). *Las certezas perdidas. Padres y maestros ante los desafíos del presente*. Buenos Aires: Paidós.

Normativas citadas

- ONU. (1989). Convención sobre los derechos del niño. Ginebra.
- Ley de Ciudadanía argentina (26.774). Argentina.
- Ley de Patronato de Menores (10.903). Argentina.
- Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (26.061). Argentina.
- Ley de la Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños, niñas y adolescentes (13.298). Provincia de Buenos Aires.
- Ley de Educación Provincial (13.688). Provincia de Buenos Aires.
- Ley Nacional de Centros de estudiantes (26.877). Argentina.
- Ley de Centros de Estudiantes Secundarios (14.581). Provincia de Buenos Aires.

CAPÍTULO 8

Géneros, sexualidades y educación: entre el derecho a la identidad y las lógicas heteronormativas

Santiago Zemaitis y Luján María Fabiana Martín

*En la escuela se aprende a ser varón y a ser mujer; también diremos (...) que se aprende a ser heterosexual, a no ser bisexual, ni homosexual, ni lesbiana, ni travesti (...)
Y junto con esto se aprende a despreciar las diferencias.*

GRACIELA ALONSO, GABRIELA HERCZEG, BELÉN LORENZI Y RUTH ZURBRIGGEN.

ESPACIOS ESCOLARES Y RELACIONES DE GÉNERO VISIBILIZANDO EL SEXISMO Y EL ANDROCENTRISMO CULTURAL

Introducción

Las sociedades actuales están atravesando cambios sociales y culturales muy profundos en estas primeras décadas del siglo XXI en relación a las relaciones de género y sexualidad. Nos estamos refiriendo a la transformación de las relaciones entre lo público y privado, nuevas relaciones de la sociedad civil con el Estado en materia de derechos reproductivos, sexuales, civiles, sociales, políticos de las mujeres y los grupos de la disidencia sexual, cambios en las organizaciones familiares, variaciones en los comportamientos y hábitos sexuales (iniciación sexual, modos de cuidado), avances en materia legislativa sobre atribuciones de los roles familiares y nuevas formas de uniones civiles, entre varios otros. Asimismo, estas mutaciones hacen tensionar las clásicas formas en que se han pensado a lxs sujetxs y la formación de las subjetividades. En este sentido es que cobra central relevancia la cuestión de la identidad.

En este capítulo partimos del supuesto que hoy en día una de las problemáticas educativas que está atravesando debates políticos, pedagógicos y hasta científicos, tiene que ver con esta noción de *identidad*, en la medida que el derecho de la educación es una conquista que -ante todo-, reconoce el principio de no discriminación de las personas en cualquier ámbito de la vida social y, en especial, en lo que respecta al acceso igualitario dentro y fuera del sistema educativo.

Actualmente, el derecho a la propia identidad y a la autoadscripción identitaria tiene que ver con la libertad de expresión de lxs sujetxs a autodefinirse según sus propios deseos. La identidad es hoy un derecho humano fundamental, incluido también entre los derechos básicos de lxs niñxs

y jóvenes. La identidad como afirmación implica el respeto de toda persona a nombrarse y hacerse nombrar según sus propios deseos y términos. En el plano del género, no todas las personas se identifican con su sexo de nacimiento o no todas las personas se sienten como varones o como mujeres, ni como heterosexuales ni homosexuales exclusivamente. Por ello, estamos en un momento de fuerte crítica a las formas fijas de identidad. En definitiva, el derecho a la autoadcripción identitaria asegura un horizonte de libertad que otorga a lxs individuos a presentarse públicamente según su propio nombre, sea este asignado o no en el momento del nacimiento.

Ahora bien, ¿cómo interpelan estos avances y cambios en las escuelas? ¿qué nuevos desafíos institucionales y políticos emergen en un contexto de un mayor reconocimiento de los derechos de la libertad sexual y de género? ¿Qué nuevas escenas surgen en la vida escolar que hacen, necesariamente, revisar las moralidades tradicionales en relación con los significados pautados culturalmente de lo que significa ser mujeres y varones? En definitiva, ¿cómo generamos cambios posibles para un presente y un futuro que logren producir mejores condiciones de vida para todas las personas, independientemente de su sexo, género u orientación sexual, en pos de una sociedad más democrática, más igualitaria y más libre? En este capítulo nos interesa dar algunas herramientas conceptuales introductorias para aproximarnos a una reflexión crítica en torno a estos y otros interrogantes.

Avances de los derechos en materia de género y sexualidad

Partiendo de este contexto general, hoy en día una de las problemáticas educativas contemporáneas es, sin duda, el conflicto que se establece por las desigualdades visibilizadas entre los sexos y las identidades genérico-sexuales en el ámbito escolar. Asistimos a una época en donde se vienen dando cambios significativos en la reconfiguración de las relaciones entre los sexos y los géneros, que desafía muchas veces a las instituciones educativas.

Sin embargo, no es un tema del todo novedoso para la investigación educativa internacional de finales de los años 60 y comienzos de los 70. En esos momentos, se comenzó a indagar dentro de la llamada “caja negra”, diferentes formas de disciplinamiento y normalización en la vida escolar, colocando al género como blanco y objeto de poder, es decir una “sexualización normalizante” (Torres, 2009).⁶⁴ Actualmente, dentro de la investigación académica nacional e internacional contamos con una prolífica producción de estudios y experiencias desde las prácticas educativas que vienen a revisar los aspectos constituyentes que hacen de la escuela un

⁶⁴ Los estudios sobre el *currículum*, iniciados en la década del 60 resultaron ser una dimensión fértil para un análisis más complejo de aspectos y discursos sobre la producción del género y de la sexualidad en la vida escolar (por ejemplo, en el análisis de los estereotipos de género en las dimensiones del “currículum prescripto”, el currículum “oculto” y el “omitido”) abonando que la escuela no sólo contribuía a la reproducción de la desigualdad de clase, sino también a las desigualdades entre mujeres y varones, como ha aportado la tradición del Feminismo de la segunda ola (Morgade y Alonso, 2008; Morgade 2009). A principios de la década del noventa, la emergencia de un nuevo movimiento político y académico, la teoría o estudios *queer*, aportó elementos relevantes para revisar críticamente la construcción social de los cuerpos generizados y con ello, la construcción/reproducción escolar de la diferencia sexual, poniendo en cuestión el binarismo entre cuerpo-femenino y cuerpo-masculino como entidades esenciales (Morgade, 2009; Torres, *Op. Cit.*, Morgade y Alonso, 2008; Lopes Louro, 1999; Britzman, 2002; Péchin, 2013). También comenzaron a desarrollarse los *Men’s Studies* (Estudios sobre masculinidad). Allí, las investigaciones sobre la cotidianidad de la escuela, al menos en la bibliografía anglosajona, comenzaron a despertar el interés por el estudio de las formas de fabricación a través del currículum y de sus expresiones sobre la masculinidad. R. W. Connell, ha investigado la categoría de género en relación con la construcción de la masculinidad en instituciones educativas (Connell, 1995, 1997, 2001).

sistema social reforzador de diferencias y desigualdades en relación a los roles y atributos asignados a los varones y a las mujeres, como así también a todos aquellos/as mujeres y varones que no portan con los ideales de género o de orientación sexual, o incluso para aquellas personas que no se identifican ni como hombres ni como mujeres⁶⁵. Este creciente interés de la investigación educativa se comprende en el marco de los cambios políticos y culturales que se vienen dando en las últimas décadas.

En la Argentina, se ha avanzado sustancialmente en el plano legal y en el consenso social sobre temas como la diversidad sexual, la trata de personas, el drama de violencia homo-lesbo-trans-bi-fóbica, la cuestión de la autoadscripción identitaria. Ya en la primera década del siglo XXI, vemos que nuestro país se desarrollaron avances y concreciones en el campo de los derechos sexuales y reproductivos, tales como: Ley Salud Sexual y Procreación Responsable, el reconocimiento de derechos de igualdad (matrimonio civil, adopción, reconocimiento de organizaciones familiares no tradicionales), la autoadscripción identitaria (ley de Identidad de género), el acceso a la anticoncepción quirúrgica (2006), la Salud Integral en la Adolescencia (2007) y las disposiciones sobre distribución gratuita en los hospitales y centros de salud de anticonceptivos orales, dispositivo intrauterino [DIU] y preservativos en un primer momento (2003) y de administración de anticoncepción de emergencia después (2007) (Kornblit, Sustas y Adazko, 2013). Sin dudas, en el ámbito educativo la normativa más importante ha sido la ley de Educación Sexual Integral sancionada en el año 2006.

En cuanto a este último hito histórico, la noción de “integralidad” de la educación sexual, implica descentrarla de la mirada biomédica, a la cual estuvo atada tradicionalmente. A una perspectiva integral de la educación sexual, le corresponde una perspectiva compleja sobre la sexualidad y sus múltiples dimensiones, como las relaciones vinculares entre las personas de diversa orientación sexual, el problema de la violencia y discriminación hacia las mujeres y las minorías sexuales, la trata de personas, el respeto por uno mismo y por la corporalidad de los demás, la intimidad de lxs otrxs, el plano de los derechos sexuales y reproductivos, entre otros temas.

Uno de los grandes desafíos de la educación sexual escolar actual consiste actualmente en formar a lxs estudiantes -y, en ese gesto, a nosotros/as mismos/as- en valores y prácticas que permitan vivir la sexualidad de manera responsable, placentera y segura; no sólo como dimensión ineludible de la experiencia humana, sino también como un campo de reconocimiento y ejercicio de derechos (Faur, 2007).

⁶⁵ Estudios nacionales desde la investigación educativa dieron cuenta del carácter normalizador sobre el género y sobre las identidades infantiles y juveniles. Por su parte, desde la historia de la Educación Física se destacan los trabajos de Pablo Scharagrodsky (2006, 2008) que mostró cómo el currículo nacional desde la fundación del sistema educativo, promovió prácticas corporales (ejercicios físicos) que colaboraban en la construcción de las femeneidades y las masculinidades, es decir con los procesos de generización (Ibíd., 2006) Scharagrodsky reconoce que en el ámbito escolar hay prácticas corporales que contribuyeron muy fuertemente en el armado de ciertas masculinidades –y femineidades– excluyendo, silenciado u omitiendo otras formas alternativas posibles de vivir y experimentar la masculinidad y la femineidad” (Ibíd., 85). La escolaridad ha producido históricamente ritualizaciones específicas entre homosociabilidad y heterosexualidad que regulan la diferencia sexual y actualmente, dejando atrás el miedo a la masturbación. Hoy la preocupación por la sexualidad juvenil pasa por la no conformidad del género en adolescentes, “los ademanes de los niños, sus actitudes y comportamiento social pasan a ser mayores fuentes de ansiedad” (Llamas y Vedarte, 1999 en Péchin, Op. Cit.).

La consideración de todos estos temas se debe al avance de aceptación social de los mismos en los años recientes sobre la importancia de la formación de la sexualidad, dejando de ser una dimensión relegada sólo al ámbito privado (educación familiar), lugar en el cual siempre estuvo reducida hasta hace no mucho tiempo atrás.

Paralelamente, no debemos olvidar que, si hoy se asumen los derechos sexuales y reproductivos junto con los derechos a la educación y a la información sobre la sexualidad como parte del ejercicio de la ciudadanía, esto es gracias a que niñxs, adolescentes y jóvenes son desde finales del siglo XX, sujetxs de derecho.

Sin embargo, aun cuando reconocemos estos avances, más los programas educativos sobre educación sexual, al mismo tiempo contamos con evidencias de la persistencia de altos niveles de discriminación, violencia y hostigamiento hacia personas LGBTTTIQ+ (lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, transgéneros, travestis, intersexuales, queer) en los ámbitos escolares, tal como se desprende de los resultados de encuestas e informes realizados en distintos países, tanto en la Argentina como en otros puntos de nuestra región latinoamericana (Zemaitis y Pedersoli, 2019).

Los marcos jurídicos, las leyes, las normas institucionales o disposiciones legales que bregan por una sociedad sin violencias ni discriminación, no generan por sí mismas movimientos de cambios positivos en la esfera cultural de las relaciones sociales, institucionales o cotidianas. Sin embargo, podemos sostener que su mera existencia ya da cuenta de un cambio epocal sustancial, que -sin ese “piso” normativo/legal-, vuelve estéril la defensa por estos derechos.

De este modo, debemos indicar que todos esos avances y reconocimientos son el producto de un proceso de empoderamiento histórico por parte del movimiento de mujeres y de los movimientos de diversidad sexual. El movimiento #Niunamenos, será sin duda la expresión que nos recuerde cuando las mujeres dijeron basta a la violencia machista, patriarcal y heteronormativa. Del mismo modo que el colectivo de personas trans hacen públicas las violencias sistemáticas que sufren y las condiciones de vida precarias en que viven por su condición de género, sumado al reclamo por el reconocimiento de la propia identidad autopercebida y las conquistas en torno a las mejoras de las condiciones laborales; por ejemplo, la aprobación de la Ley de cupo laboral trans (N° 14.783) en la provincia de Buenos Aires como un primer antecedente⁶⁶. Todo esto, sin dudas, da cuenta de la estrecha relación que hay entre género, sexualidad y política, entre la vida íntima y el ejercicio de la ciudadanía y los derechos.

Hemos conocido recientemente historias de alumnxs, docentes trans; maestrxs y profesorxs que han realizado su cambio de género. En este marco, sostenemos que lo que irrumpe como novedoso es precisamente la mayor concientización de lxs jóvenes y adultxs en relación a sus derechos y nuevas formas de resistirse ante su vulneración, como así también mayores niveles

⁶⁶ En esta ley, lo que se establece es que el 1% del sector público de la Provincia de Buenos Aires “debe ocupar, en una proporción no inferior al uno por ciento (1%) de la totalidad de su personal, a personas travestis, transexuales y transgénero que reúnan las condiciones de idoneidad para el cargo y establecer reservas de puestos de trabajo a ser exclusivamente ocupados por ellas, con el fin de promover la igualdad real de oportunidades en el empleo público” (Ley 14.783, Art. 1).

en relación con el derecho a la expresión del propio género y la defensa de la sexualidad como derecho fundamental.

Asimismo, la sexualidad y el género, resultan ser campos de experiencias donde se vivencian violencias y horrores. En esta línea, no podemos dejar de mencionar un último cambio importante en materia de protección de niñxs y jóvenes en relación a los “delitos contra la integridad sexual”. Ciertamente, las declaraciones y las leyes en favor a proteger los derechos de lxs niñxs y jóvenes, han incluido el cuidado y respeto por la integridad sexual. Por ejemplo, entre los derechos declarados en la Ley de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (Ley N° 26.061), se establecieron como derechos la dignidad, el derecho a no ser sometidos a violencias, discriminaciones o maltratos que atenten contra su integridad “psíquica, física, sexual o moral”, ni a estar expuestos a explotación sexual (Art. 9), entre otros aspectos de las violencias que sufren lxs niñxs. Las violencias, los abusos sexuales y violaciones están cobrando cada vez mayor visibilidad social, a través de denuncias que toman estado público, tanto las violencias contra las mujeres como contra lxs niñxs.

La violencia sexual dentro del ámbito familiar ya no queda impune por tratarse de problemáticas que quedan y se resuelven “puertas adentro” como había ocurrido hasta no hace mucho tiempo atrás. Hasta ahora, el Estado iniciaba la investigación por “abuso sexual” sólo cuando lxs tutores responsables o familiares de lxs niñxs presentaban la denuncia. En el año 2018, el Senado de la Nación aprobó por unanimidad y convirtió en ley un proyecto que modifica el artículo 72 del Código Penal, estableciendo que estos delitos sean “**delitos de acción pública dependiente de instancia pública**”, es decir que la Justicia puede iniciar la investigación sobre dichas situaciones sin que los padres ratifiquen la denuncia. (Diariojudicial.com, 11-10-2018). Este es un cambio importante para la protección de la infancia sobre estos horrores, si consideramos que según datos aportados por la Organización Mundial de la Salud (OMS), “una de cada cinco niñas y uno de cada 13 niños sufren abuso sexual antes de los 18 años. Se denuncia aproximadamente el 10% de los casos y se condena menos del 1%. En el 90% de los casos, el abusador es alguno de sus familiares varones” (Diariojudicial.com, 2018).

Los géneros, las sexualidades y las ideologías heteronormativas

Para poder repensar los espacios educativos a partir de este contexto general que acabamos de examinar, es preciso especificar y definir algunos términos de uso corriente para no movernos con palabras, significados y representaciones estereotipadas y/o prejuiciosas sobre ciertos cuerpos y las identidades. En este apartado, nos concentramos en retomar los aportes de los Estudios de Género para recorrer y definir algunos conceptos que creemos que pueden ser importantes a la hora de reflexionar sobre el lugar que le damos a lxs niñxs y jóvenes en las instituciones socializadoras.

Primeramente, debemos definir uno de los términos más complejos que es el de **sexualidad**, íntimamente ligado al de identidad. La pedagoga brasileña Guacira Lopes Louro (1999) ha defi-

nido en términos amplios a la sexualidad aludiendo que la misma, lejos de ser un destino biológico o algo fijo e inmutable, es una dimensión humana que se aprende y se construye a lo largo de toda la vida. Se expresa de diversos y variados modos y que no se reduce a la cuestión orgánica o genital, sino que también implica rituales, lenguajes, fantasías, representaciones, símbolos y convenciones, se trata pues de “procesos profundamente culturales y plurales (...). Las posibilidades de la sexualidad, las formas de expresar los deseos y placeres también son siempre socialmente establecidas y codificadas” (Lopes Louro, 1999, p.5). Como argumentamos en otro lugar:

Los propios deseos, los modos en que nos vinculamos con lxs otrxs afectiva o eróticamente, la relación y estima que construimos de nuestro propio cuerpo, las maneras de cuidarnos y formas de obtener placer corporal, la producción de la propia intimidad, el plano de lo lúdico y de las fantasías, las decisiones en torno a la vida reproductiva, entre muchas otras cuestiones, todas nos constituyen como sujetos de erotismo, sujetos deseantes, como seres sexuados. (Zemaitis, 2016, p.19)

Es por ello que la cuestión subjetivo-identitaria de la identidad es crucial en este aspecto. Esto tiene que ver con el propio reconocimiento y construcción de la autoadscripción identitaria, en relación al deseo sexual, al género y los vínculos con lxs otrxs. Entonces, sexualidad e identidad sexual son dos términos que se implican y no una posesión de ciertos rasgos o características individuales.

Otro término crucial y que también presenta diversos sentidos y definiciones es, sin duda, el concepto de **género**. Tal como se lo define usualmente, el género es la construcción social, cultural y por tanto, histórica, de lo que una cultura define lo masculino y femenino (roles, expectativas sociales, rituales, formas de sentir, maneras de relacionarse con lxs demás, etc.). Si asumimos la hipótesis de la construcción sociocultural, estamos entonces afirmando que no existe pues una “esencia masculina” y una “esencia femenina”, y que, por tanto, el comportamiento de lo que varones y mujeres y el resto de las identidades hacen, sienten, imaginan, están en buena medida marcados por las expectativas de la cultura. Inclusive no existen solo dos términos para nominar y visibilizar todos los cuerpos que habitan el mundo. La categoría de género, es entonces utilizada para mostrar cómo se construye culturalmente lo femenino (la delicadeza, la dulzura, la calma, la pasividad, el ámbito doméstico, la maternidad) y lo masculino (la fuerza y la rudeza, la distancia, la actividad, el ámbito público) a partir de la diferencia sexual.

Diferentes autoras han utilizado el término género para dar cuenta y explorar las relaciones de poder y las desigualdades existentes en los entramados sociales que unen a las personas

según su sexo, género y/o orientación sexual en el contexto de sociedades **patriarcales, visiones androcéntricas y heteronormativas del mundo**. Este trato diferencial, desigual y jerarquizante es resultado es el resultado naturalizado (vuelto algo habitual o común) de relaciones de poder y que por ello se vuelven, en lo cotidiano, invisibles.

De allí que, para el feminismo, la desigualdad de género está ya presente en la forma en que están estructuradas las sociedades desde hace varios siglos, en donde la organización social es patriarcal. Para Gerda Lerner (1990), el **patriarcado** “es la manifestación e institucionalización del dominio masculino sobre las mujeres y niños/as de la familia y la ampliación de ese dominio sobre las mujeres en la sociedad en general” (s/p).

De este modo se comprende mejor por qué los temas y problemas relativos al género, no son un anexo más al conflicto social; no se trata pues de un tema que, solapado, puede tratarse en el mismo nivel que cualquier otra problemática. Las relaciones de género construyen relaciones desiguales de poder en diversos campos: el médico, el jurídico, el educativo, profesional, comercial, etc. Tampoco “el tema de género” alude únicamente a los problemas de “la mujer” o “las mujeres”, ya que como se ha dicho hace tiempo, el patriarcado o la dominación masculina tiene también como víctimas u oprimidos a los mismos varones (Bourdieu, 2000).

Esto se debe quizás a que pensar en las relaciones de género, es pensar en el conjunto de saberes, prácticas sociales y discursos que le dan sentido y significado a las diferentes perspectivas en relación a los cuerpos sexuados. El género, entendida como práctica social discursiva (es decir, todas las representaciones alrededor de los masculino y lo femenino), le otorga sentido a nuestras miradas en relación a las múltiples diferencias, sexuales, sociales, culturales, laborales, de la condición humana. Así, el género es esa rejilla o lente por los cuales percibimos y clasificamos a los demás.

Si la supremacía del patriarcado es posible, es porque persisten en el mundo y en las culturas fuertes **visiones androcéntricas**. El androcentrismo es la visión del mundo que sitúa al hombre como centro de todo, haciendo del punto de vista masculino el único posible y universal. Esto tiene como consecuencia la invisibilidad de los aportes y la mirada de las mujeres⁶⁷.

La **heteronormatividad**, es decir la heterosexualidad como norma, es el presupuesto culturalmente generalizado que todas las personas son, serán o deberían ser heterosexuales.

Así, la jerarquización y el valor de la heterosexualidad se establece en tanto norma al presentarse como “natural” y principio naturalizador de las diferencias entre los sexos que tiene eficacia simbólica y material en la medida que configura un ordenamiento de los cuerpos y las identidades generizadas, es decir, en la medida en que produce el sistema sexo-género.

⁶⁷ Definición adaptada de los aportes de www.mujeresenred.com.

¿Qué es el “sistema sexo-género”?

En la teoría feminista, se ha llamado “sistema sexo/género” a las prácticas, discursos y dispositivos que pretenden ordenar el sexo, con la expresión e identidad de género y con la expectativa del deseo heterosexual. Se trata de unas lógicas de comprensión, un modo de ver la realidad de forma binaria y dicotómica: (masculino/femenino, macho/hembra, hetero/homosexual). En la serie de dicotomías se pueden ver los elementos que están en primer lugar; es decir, en la supremacía de la relación, y quiénes quedan en la relegación.

La teórica del género Gayle Rubin escribió en 1975, un artículo muy relevante: "El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo". Allí, la autora nombró por primera vez este “sistema sexo/género” y lo definió como “un conjunto de acuerdos por el cual la sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana y en las cuales estas necesidades sexuales transformadas, son satisfechas” (Rubin, [1975] 1996, p.44).

Específicamente, dentro de la esfera de la institución escolar, el sistema sexo/género representa esas lógicas y maquinarias semióticas de significación (palabras, imágenes, dibujos, graffitis, representaciones) que, en tanto aparato significante del sistema sexo/género, tiene el poder, entre los saberes y discursos que difunde, de atribuir y dar identidad, valor y ubicación jerárquica a las representaciones de lo femenino y de lo masculino, cuando totaliza y naturaliza definiciones estancas de varón y mujer como las únicas dos opciones posibles.

Continuando, con la categoría de la heteronormatividad, autoras como Monique Wittig han denominado a esto “pensamiento heterocentrado”. Para Witting, la relación heterosexual es uno de esos aspectos siempre confinados al orden de la naturaleza. La heterosexualidad es para esta autora, más que una práctica sexual, es un régimen político obligatorio: “Yo la llamaría la relación social obligatoria entre el «hombre» y la «mujer»” (Ibidem, 51). El pensamiento heteronormativo, justamente, cree en la “natural complementariedad” entre el cuerpo masculino y el cuerpo femenino.

Por su lado, Louis-Georges Tin (2012) en *La invención de la cultura heterosexual*, sugiere que la heterosexualidad como fenómeno, desde hace muchos siglos, no ha merecido mayor reflexión en los estudios de la misma sexualidad heterosexual (el matrimonio, la familia o el amor romántico), como si fuera en sí misma transparente, como un “imperio invisible”, es la naturaleza “natural”. Esto significa que, si bien la práctica heterosexual es universal, no así lo es la *cultura heterosexual*⁶⁸:

⁶⁸ Por las “culturas heterosexuales” el autor refiere a aquellas en las cuales la atracción por el otro sexo aparece como un tema de culto, representada y celebrada por ejemplo a través de textos literarios, poemas, novelas, en la música popular o en la pintura. Su estudio sobre la invención de la cultura heterosexual en Occidente lo llevan al autor a

Por más que la naturaleza humana sea evidentemente heterosexuada porque asegura la reproducción de la especie, las culturas humanas no son necesariamente heterosexuales; es decir que no siempre confieren primacía simbólica a la pareja hombre-mujer y al amor en sus representaciones culturales, literarias o artísticas (Tin, 2012. pp.10-11).

Si la heterosexualidad se ha presentado como la forma “natural” en que los cuerpos deberían unirse sexual y afectivamente, entonces todas las prácticas no heterosexuales son vistas como anormales, desviadas, invertidas, etc. De allí el poder imperceptible de la heteronorma, produciendo intentos de querer explicar “las causas” del comportamiento homosexual, pero, justamente, no se ha estudiado por qué dos personas de sexo opuesto se atraen. En otros términos, la heterosexualidad ha sido un gran “imperio invisible” (Ibid.), sobre el cual se ha construido el resto de las diferencias sexuales.

El modo en que las sociedades van moldeando formas legitimadas de ser mujer y de ser varón, como las formas legítimas de experimentar prácticas, deseos y fantasías sexuales, se da a través de las **normas de género**. Siguiendo la tradición feminista, al género se lo puede concebir como una tecnología social de normalización, en la medida que funciona como una representación en el marco de prácticas y discursos sociales que operan en los ideales normativos de la masculinidad y la feminidad.

De esta forma entonces, este régimen político heterosexista, impuesto culturalmente, en tanto ideal normativo, pretende, espera y obliga una coherencia lineal y directa entre el **sexo biológico** (varón-mujer), la **identidad** y **expresión de género** (femenino-masculino) y el **deseo** u **orientación sexual** (heterosexual-homosexual). Esta operación asigna una identidad en la identificación de las prácticas sexuales de manera binaria, atributiva y jerárquica: fija sólo dos términos posibles (hombre-mujer; homosexual-heterosexual), atribuye ciertas características específicas y no otras a tales identidades y ordena de manera jerarquizada la valoración excluyente a las identidades no heterosexuales (Fernández, 2012).

Precisamente, las normas de género y el pensamiento esencialista de la identidad, adjudican a los cuerpos ciertos rasgos o caracteres esenciales que en realidad no existen en sí mismos, se construyen con las prácticas y los discursos hegemónicos. Esto ocurre cuando a las personas de los colectivos “trans” se les adjudica expresiones de odio como si portaran “un disfraz”, indicando que son “en realidad varones que se visten de mujer”.

plantear que antes del siglo XII, las relaciones amorosas entre hombres y mujeres no eran un tema de interés, sino más bien algo accesorio.

Estas representaciones sobre la diversidad corporal, provienen de la idea naturalizada de que la expresión de género (el comportamiento, la forma de andar, de vestir, de hablar) es natural según la definición del sexo con el cual hayamos nacido y asignado en el momento del nacimiento. Este presupuesto se sustenta a su vez en una idea biologizada de los cuerpos y, volviendo a lo anterior, no reconoce el derecho fundamental a la libre autoadscripción identitaria. Esto último no significa negar la biología humana, sino que no debería ser pensado como un destino en términos de identificación y comportamiento.

¿Qué significa la sigla LGBTTTQI+?

Los grupos de mujeres lesbianas, las agrupaciones de varones homosexuales y colectivos trans e intersexuales, han permitido cuestionar tales normas y visibilizar que en el mundo existen entre las personas una diversidad de identidades de género y modos de experimentar el placer que rebalsa lo masculino y lo femenino, lo hetero y lo homo. El mundo de experiencias en las identificaciones como varón, como mujer, o no identificarse con ningunas de las formas disponibles de lo masculino y lo femenino, es realmente muy amplio, del mismo modo que son muy diversas las formas de experimentar el placer sexual, el deseo y el erotismo con otrxs.

Las siglas **LGBTTTQI+** (lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, transgéneros, travestis, *queer*⁶⁹, intersexuales⁷⁰, y muchas otras identidades posibles), han dado visibilidad pública de estas personas y los reclamos por la igualdad de derechos civiles, políticos y de la salud.⁷¹ En

⁶⁹ El término *queer* ha ido variando sus significados a lo largo del tiempo. Como palabra proveniente del inglés ha tenido distintos significados, pero todos con un sentido peyorativo. Siguiendo a Fonseca Hernández y Quinteros Soto, como sustantivo ha significado “maricón”, “homosexual” o “gay”, es decir aludiendo al plano sexual de lo considerado abyecto, lo anormal o lo patológico. Como verbo, “queer” expresa lo relativo a “desestabilizar”, “perturbar” o “jorobar”. Utilizada también como adjetivo ha significado “raro”, “torcido”, “extraño”. (Fonseca Hernández y Quinteros Soto, 2009, p.43). *Queer* fue entonces, en un principio, una denigración. En la década de 1980, “queer” alcanza definitivamente un significado positivo o mejor, una renovada reapropiación de sentido y como adscripción identitaria con objetivos políticos. Hoy en día este término es reapropiado como símbolo lingüístico para reivindicar –y hacer visible– una oposición contra las normas e identidades sociales hegemónicas (hombre heterosexual-blanco-religioso-americano). Esta reivindicación del término ha servido como lema y bandera de grupos de personas disidentes o de géneros no conformantes, que, entre otras cuestiones, se opusieron a los modos de normalización de las identidades homosexuales. La oposición central de los activistas LGBTTTQI+ tuvo que ver con la asimilación de la homosexualidad, que para ser “tolerada”, se la asimilaba al modo de vida blanco, burgués, y generalmente dominado por hombres. Desde sus usos políticos, y posteriormente académicos, la teoría *Queer* es un enfoque que va en contra de lo establecido como evidente, tendrá una voluntad crítica de denuncia y oposición a todos los mecanismos de normativización de las identidades, es por ello que se ubicará siempre, contra la (hetero)norma.

⁷⁰ Según Mauro Cabral, “cuando decimos intersexualidad nos referimos a todas aquellas situaciones en las que el cuerpo sexuado de un individuo varía respecto al standard de corporalidad femenina o masculina culturalmente vigente. ¿De qué tipo de variaciones hablamos? Sin ánimo de exhaustividad, a aquellas que involucran mosaicos cromosómicos (XXY, XX0), configuraciones y localizaciones particulares de las gónadas – (la coexistencia de tejido testicular y ovárico, testículos no descendidos) como de los genitales (por ejemplo, cuando el tamaño del pene es “demasiado” pequeño y cuando el clítoris es “demasiado” grande de acuerdo a ese mismo standard del que antes hablaba, cuando el final de la uretra está desplazado de la punta del pene a uno de sus costados o a la base del mismo, o cuando la vagina está ausente...)” (Cabral, 2005, p. 283-284).

⁷¹ Cada colectivo ha tenido su propia historia de lucha y militancia por el reconocimiento de derechos. El movimiento homosexual argentino tiene su primer intento de organización en 1969, cuando un grupo de militantes homosexuales funda en la ciudad de Buenos Aires, la primera iniciativa: Grupo Nuestro Mundo. Unos años después, en 1971, junto con un grupo de intelectuales gays fundaron el Frente de Liberación Homosexual y que de inmediato, en 1972, recibió a otro grupo de militantes estudiantes universitarios, Eros, al programa del Frente. Aún con sus diferencias políticas en torno al lugar que debían ocupar las agrupaciones homosexuales en los partidos de izquierda. Las luchas de estas organizaciones giraron en torno a denunciar y detener la represión policial antihomosexual, la derogación de los edictos antihomosexuales y la liberación de varones homosexuales presos (Perlongher, 2008). Según Néstor Perlongher, en el momento del apogeo del Frente (septiembre de 1972 a agosto de 1973), la organización estaba constituida por otros grupos afines, como el ya mencionado Eros, Profesionales, Safo, Bandera Negra, Emanuel y Católicos Homosexuales Argentinos (Perlongher, 2008, p. 70).

términos políticos, estas visibilidades fueron necesarias para despatologizar y descriminalizar la homosexualidad y otras prácticas e identidades sexuales no-hetero-conformantes arraigadas en las bases epistemológicas y políticas del pensamiento científico moderno, vigentes en todo el siglo XX.⁷² Consideremos, por caso, que fue recién en 1990 cuando la OMS retiró la homosexualidad de la categoría de “enfermedad mental” y recién en 2018 presentó su nueva clasificación de enfermedades donde retiró la transexualidad como una “incongruencia” o “disforia de género”, rótulos aplicados a personas transexuales, transgéneros y travestis, aunque lo deja dentro del capítulo de “Disfunciones sexuales”.

En suma, la perspectiva de género, tiene una mirada inclusiva de la disidencia o diferencia sexual. Esta perspectiva, ha permitido ampliar la forma en que se piensan actualmente los cuerpos y las expresiones más allá del sistema binario y heteronormativo.

¿Qué son la identidad y la expresión de género?

Como una respuesta crítica a la heteronormatividad, a las miradas naturalizadoras de los cuerpos y al binarismo imperante como modo de pensamiento generalizado, los aportes de los enfoques de género han contribuido con una batería de nuevas categorías para poder complejizar la mirada sobre los diversos modos en que se pueden expresar las identidades. Más que pensar los cuerpos en pares dicotómicos fijos (homo/hetero, mujer/varón, macho/hembra, sexo femenino/sexo masculino), la apuesta es pensar en clave de *identidad de género, expresión de género y orientaciones sexuales o del deseo*. Veamos entonces de qué tratan estos términos.

La **identidad de género** hace referencia a la vivencia individual, subjetiva y personal que adopta cada persona en relación a los géneros disponibles (lo femenino y lo masculino), y que puede o no coincidir con el sexo asignado en el momento del nacimiento. Se trata del modo en que las personas se autoidentifican como cisvarón, cismujer, transvarón, transmujer, transgénero, transexual, travesti, entre otras varias modalidades posibles. Pero ¿qué significan aquí los prefijos cis y trans?, y ¿por qué es importante sostenerlos?

Estos dos términos son utilizados, para dar cuenta de las relaciones de continuidad o no, de la identidad y expresión de género en relación con el sexo biológico. Mientras el prefijo *cis* (de raíz latina que significa “del lado de acá”, “de la parte de acá”) indica la coincidencia entre el sexo asignado con la identidad de género desarrollada (mujer=femenina; varón=masculino), el prefijo *trans* (también del latín que significa “a través de”, “de un lado a otro”) alude a la no coincidencia entre estas categorías (sexo>género). Lo *trans* nombra, por tanto, a aquellas identidades que se apartan de la heteronorma social asignada a un sexo.

Así, una transmujer o mujer trans, es una persona que ha sido identificada como varón desde su nacimiento (por sus órganos genitales y órganos sexuales secundarios internos), pero que luego ha decidido no seguir las normas de la masculinidad que presuntamente se espera de ese

⁷² Si en la década del noventa más de 40 países habían prohibido los crímenes de odio homofóbicos, más recientemente, en 2017, son ya 24 los que han reconocido el matrimonio civil entre personas del mismo sexo.

sexo. Lo mismo con los varones trans o transvarones: cuerpos asignados como mujeres en un principio, pero que luego construyen y desenvuelven una identidad y expresión de género masculinas. Existen otros términos para denominar esta no correlación entre sexo y género de los colectivos trans como “incongruencia de género”, “variabilidad de género” o discordancia de género (Castilla, 2018).

Mi maestra trans

Por mencionar solo algunas historias conocidas públicamente de docentes que habían sido varones y que luego, por motivaciones y deseo personales, han decidido cambiar su identidad, se encuentran las historias como las de Milena Moreno, profesora de Filosofía en Córdoba (quien hasta ese momento se llamaba Claudio Moreno) (*Perfil, 21 de julio de 2018*), o bien la historia de Melisa D’Oro, la primera docente trans de la Ciudad de Buenos Aires que también ha realizado esta transformación (*Cienradios.com, s/f*). Más recientemente, conocimos la experiencia de la docente y activista trans Quimey Ramos de la ciudad de La Plata, quien fue también una de las responsables de la convocatoria y organización del Primer Encuentro de Docentes Trans, celebrado en noviembre de 2018. Vale decir que este encuentro fue muy significativo porque fue la primera vez que docentes trans autoconvocados de diferentes puntos del país compartieron sus experiencias personales y laborales. El evento autogestionado contó con cuarenta docentes y se realizó en un lugar emblemático: el Bachillerato Popular Mocha Celis en Ciudad de Buenos Aires, la primera institución de Latinoamérica destinada a la escolarización del colectivo trans. Quimey también fue la creadora de la primera Red de docentes trans en nuestro país.

Estos modos de “ponerle nombre” a estas identidades es arena de conflicto médico y político, si consideramos la larga lucha que las personas trans vienen bregando por la despatologización y la descriminalización. Como lo enseña el pensamiento crítico, los modos de nombrar las identidades sociales nunca son inocentes⁷³. Desde ya que, a los fines explicativos, estamos abreviando procesos, vivencias y aspectos muy internos e íntimos de las personas, que siempre se resuelven en contextos familiares, institucionales y sociales específicos.

En cuanto a la **expresión de género**, nos referimos a las maneras en que lo masculino y/o lo femenino, a través del cuerpo, de los gestos, de las expresiones corporales, de las formas de movernos y desplazarnos, se expresa ante los demás. También se reconocen varias alternativas

⁷³ Por ejemplo, la actual ley de Identidad de Género (N° 26.743) resultó ser una lucha ganada en relación a los trámites burocráticos y las situaciones de patologización a las que las personas quedaban expuestas al desear su cambio de nombre y/o en intervenciones quirúrgicas y/u hormonalmente en sus cuerpos. Si bien la intervención sobre el propio cuerpo para lo que se denomina el cambio o reasignación de sexo era posible, se hacía con un costo alto: a través de un certificado médico que denominaba estas situaciones como “trastornos de identidad de género” o “disforia de género” más recientemente (ambos figuran en los dos últimos manuales de psiquiatría: DSM IV y DSM V respectivamente), términos de la psiquiatría que han mantenido durante largo tiempo a la transexualidad como una enfermedad.

por fuera del binarismo: femenina, masculina, andrógina, *queer*. El abanico identitario se expande aún más, por ejemplo, cuando en el colectivo trans se encuentran personas que se identifican como transgéneros, transexuales o travestis. Otras identificaciones nos dan la pauta de opciones no-identificadorias o de identificación dinámica, como género fluido, género ambiguo, género no binario, *cross-gender*, *gender-queer*, entre otras denominaciones.

La **orientación sexual o del deseo** refiere a la atracción sexual, erótica y/o afectivo-amorosa por otras personas. En relación al sexo de la otra persona, tendremos orientaciones sexuales diferentes (homo/heterosexual). Esto último es lo que comúnmente se explica: que la orientación del deseo es o hacia uno u otro sexo, reduciendo así lo que autoras como Eve Sedwick (1998) han llamado la “omnipresente categoría actual de orientación sexual”, vigente ya desde finales del siglo XIX. Esta autora problematiza y abre conceptualmente varias aristas para revisar esta definición clásica de la orientación sexual (atracción por un solo sexo), ésta es una categoría que empobrece de hecho la noción de *identidad sexual*: “la sexualidad se extiende a lo largo de tantas dimensiones que no está en absoluto bien descrita en términos del género del objeto sexual” (p.24). Para Sedgwick, son variadas las dimensiones que están implicadas en la actividad genital tales como la preferencia por determinados actos o prácticas eróticas, frecuencias, actividades simbólicas (fantasías), relaciones de edad o de poder, número de participantes, etc. (Ibidem)⁷⁴.

Finalmente, para ir cerrando este capítulo, debemos sintetizar que, tanto la identidad sexual como la identidad de género, tratan de construcciones móviles, cambiantes y contingentes, nunca definitivas, ni atemporales en la experiencia de vida de cada sujeto. Volviendo sobre el planteo de Lopes Louro:

Ninguna identidad sexual -mismo la más normativa- es automática, auténtica, fácilmente asumida; *ninguna* identidad sexual existe sin negociación o construcción. No existe, de un lado, una identidad heterosexual allá afuera, lista, acabada, esperando para ser asumida y, de otro, una identidad homosexual inestable, que se debe cambiar sola. En vez de eso, toda identidad sexual es un constructo inestable, mutable y volátil, una *relación social* contradictoria y no finalizada (Britzman, 1996 citada en Louro, Ibid.).

Por último, todo lo antes dicho, dependerá de variables como la clase social, la etnia, el credo religioso, las historias familiares, las redes sociales, el campo de la propia experiencia sobre cómo nos vinculamos con la vida sexual.

Todo esto nos lleva a pensar sobre el carácter *diverso* que adquiere entonces las sexualidades para todos los individuos: todas las personas experimentamos y desarrollamos maneras dis-

⁷⁴ Para esta autora entonces, no se podría reducir la cuestión de la identidad sexual o la orientación del deseo sexual a la mera elección del sexo del *partenaire*. En cambio, se trata -desde su perspectiva- de considerar en la definición de identidad sexual otras dimensiones igualmente constitutivas de esta última, tales como el sexo biológico, la asignación de género, la predominancia de rasgos de masculinidad y feminidad, la asignación de género de la pareja, la masculinidad o feminidad de la pareja, la percepción de uno mismo como homosexual o heterosexual, la autopercepción de la pareja, la decisión de procrear o no, los órganos sexuales más erotizados, las fantasías sexuales, los principales vínculos emocionales, el disfrute del poder en las relaciones sexuales y “tu comunidad de identificación cultural y política”, se supone que todo ello forma una única disposición (Sedgwick, 1994, p. 7 citada en Epstein y Johnson, 2000).

tintas de concebir lo sexual y de organizar nuestras expresiones de género y maneras de desarrollar nuestros deseos. Dependerá en buena medida de las condiciones institucionales que se permita o no desplegar en libertad las expresiones genéricas de diversos colores y formas.

¿Cómo se (re)producen las normas de género en las escuelas?

En la cotidianidad de las escuelas y de toda institución a cargo de la socialización de niñxs y jóvenes, muchas veces se formulan explicaciones sobre el comportamiento de ellxs que están basados en prejuicios sobre las identidades sexo-genéricas no-normativas o disidentes, y siempre sobre la matriz heteronormativa de suponer que niñxs y jóvenes son, serán o deberían ser heterosexuales.

Son extendidas algunas alusiones, tipificaciones o rotulaciones por la **identidad de género** (“si es mujer no podrá hacer este ejercicio ya que las mujeres no tienen fuerza” o “demasiado delicado con la pelota para ser varón”), por la **orientación del deseo** (“entendimos muchas cosas de su mal comportamiento y bajo rendimiento cuando nos enteramos que era gay” o “y como es lesbiana, siempre está apartada del grupo”) o bien por la estigmatización por la **expresión de género** (“las otras chicas la discriminaban porque era muy “machona”, se quería parecer más a los varones que a las mujeres” o “nosotros le decimos que aunque se asuma con transexual, no tiene que vestir de manera tan llamativa, ya que sus compañeros se le van a reír siempre”).

Todos estos ejemplos dejan sin cuestionar el derecho a la libre autodeterminación identitaria e invisibilizan el derecho a la libre expresión de la identidad de genérico-sexual. Con estos ejemplos, entonces podemos ver cómo opera discursivamente la heteronorma. Esto significa que muy difícilmente se intente explicar la conducta, las acciones, los valores o las formas de vivir la sexualidad a partir de la heterosexualidad como causa explicativa de tales manifestaciones. Se trata, como vimos, de la persistencia de formas binarias (únicamente dos) y dicotómica (una relación de diferencia jerarquizante) de pensar los cuerpos.

Es por ello que para la antropóloga Silvia Elizalde (2009), las normas de género se reproducen en las “lógicas prácticas” al interior de las instituciones de socialización de la infancia y la juventud (escolares o en otros ámbitos). Se trata, según la autora, de la activación de **ideologías heteronormativas** que regulan y normalizan las identidades sexo-genéricas de niñxs y jóvenes. Nos interesa su planteo porque, volviendo sobre el título del capítulo, sostenemos que

son las lógicas, las prácticas y los discursos institucionales sedimentados sobre una base heteronormativa que todo ello termina negando u obstaculizando el derecho más básico, el de tener una identidad propia.

Veamos entonces algunas de estas formas de tratamiento institucional, sugeridas por Elizalde:

- Se refiere, por un lado, a la **imposición incesante del modelo naturalizado de heterosexualidad** y aparecen como “problema” aquellos que se distancian del mismo. Esto se verifica cuando muchas veces se responsabiliza a las personas violentadas por ejercer su derecho a la libre expresión de su género, colocando “el problema”, no en los actos de violencia y discriminación, sino en la propia persona.
- Por otro lado, cuando desde **las instituciones reconocen las identidades no normativas**, según Elizalde se activa otra de estas lógicas normalizantes, que es “La compulsión a que los y las jóvenes cuyas expresiones de género y/o sexuales sean oscilantes o no normativas definan taxativamente su identidad de género y sexual, y la fijen en una posición ‘localizable’” (p.5). Se juega allí la “tolerancia a la diversidad” (la idea de soportar la diferencia más que respetarla e incluirla). Ejemplo de ello es cuando se espera que lxs jóvenes definan, fijen o que hagan nombrar bajo algún rótulo que los identifique sexogenéricamente. Lo problemático en este caso es que la identidad es una construcción subjetiva siempre abierta, y no todas las personas se definen en alguna categoría identitaria (“gay”, “lesbiana”, “varón”, “mujer”, “trans”).
- Una tercera lógica que sugiere Elizalde es la confusión entre algunos términos que desarrollamos en el apartado anterior. Usualmente hay una **confusión entre identidad de género con orientación sexual, y prácticas sexuales con identidad sexual**. Ejemplo de lo primero ocurre cuando comúnmente un varón “masculino” supondría la heterosexualidad como su orientación del deseo, o bien, cuando se marcan aspectos corporales “masculinos” en una mujer y se da por supuesto que su identificación sexual es el ser lesbiana.
- También desde la organización institucional se ejercen **prácticas de control y/o sanción vinculadas con la identidad**, “por considerárselas como signos de alarma o de desorden”, volviéndose “casos” a ser atendidos” (p. 5). Esto se conecta con el primer punto. Aquí, el cuerpo y sus expresiones son el blanco o el principio que generaría cierta desobediencia a las normas. Por ejemplo, las formas de vestir, de maquillarse, de arreglarse, o el uso de determinadas prendas o adornos relacionados con la identidad de género, se perciben como problemáticos, o se los acusa por el arreglo de estilo personal, por querer “llamar la atención”, aspecto que muchas veces termina legitimando las violencias o situaciones de acoso que sufren estudiantes por el simple hecho de ejercer su libertad en su expresión de género.

Como otras de las operaciones que refuerzan diferencias podemos pensar en algunas prácticas tradicionales de la escuela. Por ejemplo, en la división taxativa entre varones y mujeres dentro de la escuela, dando por supuesto que todas las personas se identifican en alguna de estas dos categorías. Pensemos por ejemplo en detalles casi invisibles como pueden ser: la

formación de hileras separadas, la organización de estados y trámites administrativos (planillas, listas de asistencia), la separación histórica en las clases de educación física o mismo en las clases de educación sexual.

Otro ejemplo concreto es también la ansiedad institucional que muchas veces se despierta ante la decisión de unx estudiante de modificar su expresión de género, por ejemplo, con las **infancias trans**. Si bien no podemos extendernos por cuestiones de espacio y porque requeriría de una sección aparte, son de destacar los ya conocidos primeros movimientos de familias de niñxs trans que defienden el derecho a la identidad autopercebida de sus hijxs. La infancia trans que ha tenido desde hace unos pocos años una relevancia pública notable a partir de la historia de Lulu, (la primera niña trans en obtener su DNI con su identidad de género autopercebida), lejos de resultar ser experiencias aisladas o poco frecuentes y aun cuando no se pueda constatar con exactitud, se estima que la prevalencia de identidades trans en adolescentes es más del 1% en esa población (Castilla, 2018, 7)⁷⁵. Tal es el reconocimiento y la visibilidad que se viene dando a estas experiencias de resistencia a las normas de género, que en abril del año 2018 se realizó el 1er Foro Transdisciplinario sobre Infancias Trans. Realizado en la provincia de Neuquén, contó con más de 600 asistentes de todo el país, siendo una iniciativa impulsada desde el Estado.

Escenas escolares acerca de identidades, géneros y sexualidades

A continuación, les proponemos la lectura de las siguientes escenas escolares. Se trata de relatos de situaciones reales que han ocurrido en diferentes escuelas en los últimos años. Hacia el final proponemos algunos interrogantes para poder revisar estas situaciones a la luz de los temas desarrollados en este capítulo.

Vestirse de otra manera...

En una escuela secundaria un estudiante es discriminado sistemáticamente por sus arreglos y estilos personales de indumentaria tipificados como “femeninos”, recibiendo burlas y denigraciones por “homosexual” de parte de otro grupo de estudiantes. Los integrantes del Equipo de Orientación Escolar observan estos actos de discriminación y deciden conversar con el estudiante y luego con su familia. En la entrevista individual con el estudiante una integrante del Equipo le sugiere, como alternativa para evitar los acosos, que pruebe vistiéndose de otra manera. Se le sugiere puntualmente: “que no sea tan llamativo su pelo, su ropa y su modo de caminar”, y que en lo posible “evite llamar la atención así los otros chicos no lo seguían acosando”.

⁷⁵ Más extensamente, Castilla señala: “La IG [incongruencia de género, término utilizado por la autora] se puede presentar desde la edad preescolar, aunque no se cuenta con estudios epidemiológicos confiables sobre la prevalencia de esta condición en la población infantil. Los estudios poblacionales más recientes han reportado una prevalencia de adolescentes que se identifican a sí mismos como transgénero de entre el 1.2 y el 1.3% (...), y es similar entre personas de sexo femenino o masculino al nacimiento. No todos lxs niñxs con IG persisten con esta condición hasta la edad adulta; se ha estimado que tan solo alrededor del 27% lo hace (...). Por otro lado, no todos los adolescentes o adultos transgénero relatan una historia de comportamientos de variabilidad de género en la infancia” (Castilla, 2018, p. 8).

¿En qué parte me ubico?

Docentes y equipo directivo organizan jornadas para debatir y armar el nuevo Acuerdo Institucional de Convivencia -AIC- de la escuela. Entre los puntos que los docentes incluyeron figuraba la cuestión de la vestimenta tanto para varones como para mujeres. Entre esos puntos se acuerda que los varones no debían llevar gorras, ni remeras de equipos de fútbol; y para las chicas se acuerda que no podían llevar aros grandes (por razones de seguridad) como así tampoco asistir con pollera. En ese mismo año, ingresa una nueva estudiante a la escuela. Al tiempo de asistir, conoce dicho AIC y preocupada, le consulta a una de las preceptoras: “Yo soy transgénero ¿qué parte del AIC tengo que seguir?”

“¡Tan varonera!”

Una madre pide una reunión con la preceptora del curso de su hija. La madre se presentó a la reunión con cierta preocupación por el comportamiento “varonil” de su hija porque se estaba empezando a vestir gorras de futbol y porque pasaba mucho tiempo entre grupos de varones; y a razón de esto, quería saber cómo le estaba yendo en la escuela, cómo la trataban lxs otrxs estudiantes, o si en algún momento la habían discriminado o violentado por ser “tan varonera”. La preceptora le comenta que la veían muy bien y que no había presentado ninguna dificultad, ni queja por parte de lxs profesorxs. En un momento, la madre le confiesa que su miedo en realidad tenía que ver con que estaba sospechando que su hija fuera lesbiana. La preceptora le dice que no, que no se preocupe que ella y otrxs docentes sabían que ella estaba saliendo con un chico del turno tarde. Hacia el final de este encuentro la madre le agradece a la preceptora por su tiempo y por “haberla dejado tan tranquila”.

“Así...no!”

Autoridades del Ministerio de Educación reciben un informe que detalla una situación de conflicto en una escuela primaria que se genera cuando el alumno Víctor de 9 años, luego de una larga ausencia, se presenta junto con su mamá en la institución educativa para continuar 3er grado. Lo sorpresivo para la comunidad fue que Víctor había cambiado su género, solicitando que a partir de entonces la llamen Violeta.

La mamá manifiesta a las autoridades del establecimiento que su hija tiene muy bien definidas las manifestaciones físicas propias de una mujer y que defenderá el deseo de Violeta de ser mujer. Esta situación generó burlas de parte de alumnos del establecimiento y resistencias de las autoridades y docentes, no sólo por el cambio de género sino por la vestimenta de Violeta: tacos muy altos, maquillaje excesivo con coloridos brillos, pestañas postizas y un vestido largo con corpiño armado. Por lo tanto, las autoridades de la escuela, le piden a la mamá que solucione esta situación y que así no podrá continuar en la escuela.

Las autoridades que intervienen para resolver la situación de la niña, deciden que lo más pertinente desde el punto de vista pedagógico, es que Violeta continúe su trayectoria educativa en otra escuela de la ciudad.

“El aula D...”

En una escuela secundaria privada, estaba por finalizar la jornada del día lunes y los alumnos de 4to año van ingresando al aula D, luego del recreo. El profesor de la asignatura del último módulo se demora unos minutos y aprovechando que no había ninguna autoridad presente en el espacio áulico, lxs estudiantes conectan los celulares a los recursos tecnológicos de avanzada que tenían a su disposición. Cuando todo estaba dispuesto, proyectan un video de un ex compañero que se había filmado en una situación de su vida intimo-sexual y que se había viralizado en las redes sociales.

Los alumnos, del aula “D” de 4to año era un grupo muy desunido, con continuas peleas, conflictos y sanciones, pero ese día lograron hacer grupalidad para compartir el video del ex compañero MR.

Las autoridades toman las medidas disciplinarias y legales correspondientes con los alumnos y las familias responsables. El resto de la comunidad educativa se entera de lo sucedido por los medios de comunicación y cuando una madre intenta reunir a un grupo de padres y madres para ir a hablar a la escuela respecto de lo sucedido, la respuesta de la mayoría fue: “¿para qué meternos?”

Preguntas para intercambiar sobre las escenas

- ¿Qué conceptos y tópicos desarrollados en el capítulo pueden ser de utilidad para leer estas escenas?
- Considerando los avances en materia de derechos sexuales y de igualdad de género, ¿cómo podrían analizar el accionar y respuesta institucional en cada uno de los casos?
- Como futurxs profesionales en Ciencias de la Educación y posicionadxs desde una mirada crítica: ¿qué intervención institucional alternativa podrían sugerir en cada una de las situaciones? ¿Qué efectores deberían intervenir para proteger los derechos y las trayectorias educativas? ¿Qué conceptos, normativas y marcos jurídicos podrían utilizarse para pensar intervenciones que vayan a contrapelo de las lógicas heteronormativas?
- ¿Cómo analizarían la relación escuela-familia en las escuelas?
- ¿Cómo articula, en cada caso, la escuela y la comunidad educativa de referencia? ¿Y los medios de comunicación?

Actividad de análisis

Las representaciones de género de niñxs en la industria del consumo

Les proponemos recorrer las jugueterías y/o comercios de venta de indumentaria, y analizar cómo se representan los géneros en estos espacios de venta y consumo. Para ello tener en cuenta: los nombres de los comercios, las imágenes publicitarias, asociación entre juguetes/indumentaria con la identidad femenina y la masculina, distribución de los juguetes/indumentaria en los espacios del comercio, imágenes y textos que estén implicados lxs niñxs.

Líneas de cierre

Cerramos este capítulo, sintetizando algunos puntos importantes según lo que fuimos viendo en el capítulo. En primer lugar, las transformaciones que se están dando en el campo de las relaciones de género, junto con una mayor visibilidad de aspectos de la sexualidad como asuntos de ocupación institucional, empuja a nuevos desafíos en clave de ejercer lógicas institucionales democráticas y no excluyentes ante la diversidad. El aprendizaje del desprecio por la diferencia, como indican Alonso, Herczeg, Lorenzi y Zurbriggen en el epígrafe que abre este capítulo, es la tradición más fuerte que ha permeado entre el sistema educativo y la resolución escolar de la diferencia sexual y el reforzamiento de los estereotipos de género bajo la cosmovisión de la heteronorma cultural (pero como vimos se cuele y reproduce en las lógicas institucionales). Visto de este modo, el proceso de socialización escolar está teñido de normas de género que muy recientemente vemos su cuestionamiento.

Por otro lado, vimos los aportes de los estudios y teorías de género para precisar conceptos como género -en tanto diferencia cultural que pauta cada cultura en relación con la diferencia sexual-, y las instituciones y lógicas sociales que mantienen y refuerzan esas diferencias como el patriarcado, el androcentrismo y la heteronormatividad, entre otros conceptos claves. Destacamos también la categoría de identidad. Vimos que no hay relación causal entre el sexo biológico, la expresión de género y la identidad sexual. La heteronorma coloca como “normal” o reconoce las identidades legítimas sólo cuando siguen la lógica binaria:

***cis-varón=masculino=heterosexual;**

***cis-mujer=femenina=heterosexual.**

De este modo, las identidades sexuales y de género, dan cuenta de las diversas maneras que tenemos las personas de reconocernos a nosotrxs mismxs, y más recientemente a ejercer y exigir el derecho la autoadscripción identitaria.

Por último, en torno al lugar de las instituciones educativas (o cualquier otro ámbito de formación) y sin negar los cambios generados por los avances de leyes claves (la ley de Matrimonio Igualitario, de Identidad de Género, Educación Sexual Integral), las investigaciones recientes siguen marcando diferencias y tratamientos desiguales en el plano de la lógica de las instituciones de socialización de niñxs y jóvenes. De allí que las escuelas, más que producir ciertas diferencias, en realidad las está reproduciendo, a partir de insistir en clasificaciones que pueden generar situaciones de discriminación, violencia o maltrato.

Luego de este recorrido, esperamos que las conceptualizaciones, análisis y reflexiones desarrolladas en este capítulo, les posibilite como futuros profesionales en Ciencias de la Educación, proyectar, promover y sostener dispositivos pedagógicos y prácticas educativas que alienten la construcción del **rol docente como adulto facilitador** de vínculos significativos. Respetando el derecho a la identidad, dichos vínculos deberían estar libres de prejuicios y en pos de asegurar condiciones de mayor libertad para lxs estudiantes. Para ello creemos que es central como posicionamiento pedagógico básico, la escucha activa a los problemas, los intereses y las necesidades infanto-juveniles sobre los temas de género y sexualidad, como también los interrogantes surgidos por la comunidad, las familias y los actores institucionales responsables implicados. Esto último creemos que es condición necesaria para la promoción y protección de los derechos de nuestrxs niñxs y adolescentes y de mejores condiciones para sus trayectorias educativas.

Referencias

- Alonso, G., Herczeg, G., Lorenzi, B. y Zurbriggen, R. (2007). Espacios escolares y relaciones de género Visibilizando el sexismo y el androcentrismo cultural. En C. Korol, *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*. Pañuelos en Rebeldía. Buenos Aires: Editorial El Colectivo. Colección Cuadernos de Educación Popular.
- Argentina. Ministerio de Salud e INDEC (2013). *Encuesta Nacional sobre Salud Sexual y Reproductiva*. Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable, Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, Buenos Aires.
- Britzman, D. (2000). Curiosidade, sexualidade e currículo En G. Lopes-Louro (Comp.), *O corpo educado. Pedagogías da sexualidade* (83-112). Belo Horizonte: Autêntica.
- Britzman, D. (2002). La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas, en R. Mérida Jiménez (Ed.), *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaria.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Cabral, M. (enero-junio, 2005). Cuando digo *intersex*. Un diálogo introductorio a la *intersexualidad*. *Cadernos pagu*, (24), 283-304.

- Castilla, F. (2018). Manejo médico de personas transgénero en la niñez y la adolescencia. Boletín Médico del Hospital Infantil de México. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/323763536_Manejo_medico_de_personas_transgenero_en_la_ninez_y_la_adolescencia
- Connell, R. (1995). *Masculinities*. Berkley: University of California Press.
- Connell, R. (1997). La organización social de la masculinidad", en T. Valdés y J. Olavarría (Eds.), *Masculinidad/es. Poder y Crisis*. Santiago de Chile: Ediciones de la Mujer, Isis Internacional y FLACSO.
- Connell, R. (1998). El imperialismo y el cuerpo de los hombres. En T. Valdés y J. Olavarría (Eds.), *Masculinidades y equidad de género en América Latina*. Santiago: FLACSO.
- Connell, R. (2001). Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Revista Nómadas*, (14), Bogotá.
- Elizalde, S. (2009). Normalizar ante todo. Ideologías prácticas sobre la identidad sexual y de género de los/as jóvenes en la dinámica de las instituciones orientadas a la juventud. *Revista argentina de estudios de juventud*, 1(1). Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.
- Elizalde, S, Felitti, K y Queirolo, G. (Coords.) (2009). *Género y sexualidad en las tramas del saber. Revisiones y propuestas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Epstein, E. y Johnson, R. (2000). *Sexualidades e institución escolar*. Madrid: Morata.
- Faur, E. (marzo-abril, 2007). La educación en sexualidad. *El monitor de la Educación*, (11), 26-29. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro11/dossier1.htm>
- Fernández, A.M. (2012). *Las lógicas sexuales: amor, política y violencias*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fonseca Herández, C., Quintero Soto, M.L. (enero-abril, 2009). La Teoría Queer: la de-construcción de las sexualidades periféricas, *Revista Sociológica*, año 24, (69), 43-60.
- Lerner, G. (1990). *La creación del patriarcado*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Knorblit, A.L., Sustas, S.E y Adazko, D. (abril, 2013). Concepciones sobre sexualidad y género en docentes de escuelas públicas argentinas. *Ciencia, docencia y tecnología*, XXIV(47), 47-78. Recuperado de www.revistacyt.uner.edu.ar/spanish/cdt_47/documentos/47_Kornblit.pdf
- Lopes Louro, G. (1999). Pedagogías da sexualidade. En G. Lopes Louro, *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Morgade, G. y Alonso, M. (2008). Educación, sexualidades, géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción. En G. Morgade y G. Alonso, (Comps.), *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia*, Buenos Aires: Paidós.
- Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía.

- Morgade, G. (2009). Educación, relaciones de género y sexualidad: caminos recorridos, nudos resistentes. En A. Villa, *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Péchin, J. (2013). De la indicación de “perversiones” por parte de la(s) norma(s) a la “perversión” política de la (a)normalización: ¿sujetxs de deseo como sujetxs de derecho? *Revista LES*, 5(1), s/p.
- Perlongher, N. (2008). Historia del Frente de Liberación Homosexual de la Argentina. En N. Perlongher, *Prosa plebeya. Ensayos 1980-1992*. Buenos Aires: Colihue.
- Rubin, G. ([1975] 1996) "El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo". En M. Lamas (Comp), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, 35-98. México: PUEGUNAM.
- Scharagrodsky, P. (setiembre-diciembre, 2011). Cuerpos femeninos en movimiento o acerca de los significados sobre la salud y la enfermedad a fines del siglo XIX en Argentina. *Revista Pro-Posições*, 22(66), 97-110, Campiñas, Brasil.
- Scharagrodsky, P. (2006). Masculinidades valuadas y devaluadas. Tensiones, límites y posibilidades en el ámbito escolar. En R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio, *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Scharagrodsky, P. (Comp.) (2008). *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica*. Buenos Aires: Prometeo.
- Scharagrodsky, P. (2009). La educación del cuerpo de las niñas en el marco del sistema argentino de Educación física en las primeras décadas del siglo XX. Ponencia presentada en I Jornadas CINIG de Estudios de Género y Feminismos Teorías y políticas: desde el Segundo Sexo hasta los debates actuales. 29 y 30 de octubre. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, La Plata.
- Sedgwick, E. (1998). *Epistemología del armario*. Barcelona: Ediciones de La Tempestad.
- Sigusch, V. (1995). Transsexual wish and cis-sexual defense. *Psyche* (49), 811-37. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/15717909_Transsexual_wish_and_and_cis-sexual_defense
- Tin, L. G. (2012). *La invención de la cultura heterosexual*. Buenos Aires: El Cuenco del Plata.
- Torres, G. (2009). Normalizar: discurso, legislación y educación sexual. *Revista ICONOS*, (35), 31-42. FLACSO-Sede Académica Ecuador.
- Torres, G. (2010). Cuerpos y sexualidades en la primera versión de la Educación sexual Integral. *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, 4ta época, año 4, (4),105-118. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, La Plata.
- Villa. A. (2009). Cuerpos, relaciones de género y de generación: perspectivas biográficas e histórico-culturales en el campo de la educación. En A. Villa (Comp.), *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación*. Buenos Aires: Nove-duc.
- Witting, M. (1992). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid: Egales.

Zemaitis, S. (2016). Pedagogías de la sexualidad. Antecedentes, conceptos e historia en el campo de la educación sexual de la juventud. Trabajo Final Integrador. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1218/te.1218.pdf>

Zemaitis, S. y Pedersoli, C. (2018). Hacia una pedagogía de la sexualidad socialmente relevante. Mapeos sobre discriminación y orientaciones pedagógicas para educar en la diversidad de género. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 12(14). Recuperado de <https://doi.org/10.24215/23468866e054>

Notas periodísticas y sitios webs citados

Cienradios.com (s/f, 2018). La emocionante historia de Melisa D'Oro, la primera maestra trans. Recuperado de <https://ar.cienradios.com/la-emocionante-historia-de-melisa-doro-la-primera-maestra-trans/>

Diario El País (19 de junio de 2018). La OMS saca la transexualidad de la lista de enfermedades mentales. Recuperado de https://elpais.com/internacional/2018/06/18/actualidad/1529346704_000097.html

Diariojudicial.com (11 de octubre de 2018). Más protección para los menores. Recuperado de <https://www.diariojudicial.com/nota/81784Re>

Página 12 (2 de noviembre de 2018). Sala de profesorxs. Suplemento Soy. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/152303-sala-de-profesorxs>

Perfil (21 de julio de 2018). Hace 23 años que es docente, pero desde hace dos que ejerce como mujer. Recuperado de <https://www.perfil.com/noticias/sociedad/la-historia-de-la-profesora-trans-que-da-clases-en-4-escuelas-de-cordoba.phtml>

Epílogo

María Gabriela Marano y Santiago Zemaitis

En este libro de cátedra nos propusimos sistematizar los conocimientos producidos durante años en la práctica docente, compartir el saber pedagógico generado y con ello, provocar la reflexión sobre la propia práctica, habilitando caminos para las mejoras de la enseñanza.

La selección de capítulos recorre la propuesta de la materia Problemática Educativa Contemporánea. Los temas principales que se desarrollan a lo largo del libro son tópicos de una agenda política y académica pertinente y actual: la complejidad de la educación como fenómeno humano, los múltiples tipos o ámbitos de la educación, los fundamentos de una formación pedagógica crítica para lxs futurxs pedagogxs; las relaciones entre el afuera y el adentro escolar, las transformaciones socio-históricas de la escuela en relación con el proyecto y los cambios en lxs sujetxs de la formación (con especial énfasis en las infancias), las tensiones entre la interpelación del mercado y el derecho social a la educación (en tanto, sujetxs de derecho), los cambios y rupturas en las relaciones de autoridad pedagógica y, finalmente, las relaciones entre educación, relaciones de género e identidad sexual.

A lo largo de su lectura, se colocaron en discusión categorías, procesos y aspectos relevantes a los fines de darnos mayores y más claros fundamentos sobre la situación y proyección de los sistemas educativos y las problemáticas educativas contemporáneas.

No obstante, parte de la propuesta de la asignatura queda aún por escribir. Nos referimos al abordaje de la relación entre la escolarización y la desigualdad educativa, aspectos que permiten tomar dimensión de las dinámicas de reproducción y distinción social y escolar. Así también, los desafíos actuales de la inclusión educativa, a partir de considerar a lxs niñxs y jóvenes como sujetos de derecho, la visibilidad de otros formatos y modos posibles de educar, y la necesidad de abrir el pensamiento pedagógico para generar nuevas propuestas educativas que habiliten formas educativas de buena calidad para todxs. Radica allí el núcleo de nuestro próximo libro.

Lxs autorxs

Coordinadorxs

Marano, María Gabriela

Mg. en Ciencias Sociales con Orientación en Políticas Educativas, FLACSO Argentina. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, FaHCE, UNLP. Profesora Adjunta Ordinaria a cargo de la cátedra Problemática Educativa Contemporánea (FaHCE, UNLP). Docente de postgrado en temas de educación superior y formación docente en las Especializaciones en Docencia Universitaria y en Pedagogía de la Formación, y de investigación educativa en la Maestría en Educación (UNLP). Coordinadora del Ingreso a la carrera de Ciencias de la Educación, FaHCE, UNLP. Docente de materia pedagógica en Instituto Superior de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires. Integrante del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdHyCS), FaHCE, UNLP. Codirectora del Proyecto "El estudio de la política y las políticas en el campo de la Educación Superior en Argentina: configuración del sistema, las dinámicas de acceso-permanencia y otros", FAHCE, UNLP, 2017-2020. Contacto: magaunlp@gmail.com

Zemaitis, Santiago

Especialista en Nuevas Infancias y Juventudes. Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación (FaHCE, UNLP). Ayudante Diplomado en la cátedra Problemática Educativa Contemporánea. Docente de la materia "Géneros, sexualidades y derechos humanos" en Colegio Nacional "Rafael Hernández" (UNLP). Doctorando en Ciencias de la Educación, (FaHCE-UNLP). Becario Doctoral del CONICET 2017-2019. Investigador en formación del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (FaHCE-CONICET), Programa "Escolarización. Perspectivas históricas, pedagógicas y políticas de la educación". Integrante del Programa de investigación "Discursos, prácticas e instituciones educativas" del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Contacto: zemaitis.santiago@gmail.com.

Autoras

Barbieri, Evelyn Virginia

Estudiante del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación, FaHCE, UNLP. Estudiante adscripta - colaboradora de la cátedra Problemática Educativa Contemporánea, implementación de tutorías de acompañamiento estudiantil. Estudiante colaboradora del Curso Introductorio a Ciencias de la Educación (CICE), FaHCE, UNLP. Representante por el claustro estudiantil en la *Revista Archivos de Ciencias de la Educación* (Dpto. de Ciencias de la Educación, FaHCE, UNLP). Contacto: evelynvbarbieri@gmail.com

Dapino, María

Máster en Literatura Infantil y Juvenil de la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías, FLACSO Argentina. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, FaHCE, UNLP. Jefa de trabajos prácticos de la cátedra Didáctica de la Lectura y la Escritura, y Ayudante Diplomada de la cátedra Problemática Educativa Contemporánea, ambas FaHCE, UNLP. Docente de materias pedagógicas en Institutos Superiores de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires. Integrante del Proyecto de investigación "Creatividad y racionalidad en el conocimiento, la valoración, el arte y la educación. Antecedentes y perspectivas recientes", perteneciente al Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (FaHCE, UNLP). Asesora pedagógica y miembro de equipos de formación docente sobre temas de Alfabetización y formación de lectores. Contacto: mdapino@gmail.com

D'Assaro, Adriana

Especialista en Nuevas Infancias y Juventudes y Maestranda en la Maestría de Educación, FaHCE, UNLP. Profesora en Ciencias de la Educación, FaHCE, UNLP. Profesora para la Enseñanza Primaria. Ayudante Diplomada Ordinaria de la cátedra Problemática Educativa Contemporánea (Dpto Ciencias de la Educación, FaHCE, UNLP). Jefe del Departamento de Orientación Educativa, Escuela Graduada "Joaquín V. González" (UNLP). Docente de materias pedagógicas en Institutos Superiores de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires. Integrante del Proyecto de Investigación "Campo Profesional de las Ciencias de la Educación: condiciones de trabajo e inserción profesional en escenarios educativos emergentes", perteneciente al Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (FaHCE, UNLP). Asesora pedagógica. Contacto: adrianadassaro@gmail.com

Duca, Carolina

Especialista Docente de Nivel Superior en Educación y Derechos Humanos por el Instituto Nacional de Formación Docente. Estudiante de la Especialización en Pedagogía de la Formación y de la Maestría en Educación (FaHCE, UNLP). Profesora en Ciencias de la Educación, FaHCE,

UNLP. Profesora Adscripta a la cátedra Problemática Educativa Contemporánea (2017-2018). Docente en la Universidad del Este (UDE) y de materias pedagógicas en Institutos Superiores de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires. Coordinadora del proyecto de Investigación-acción “Experiencia y formación docente: Aportes para pensar el abordaje pedagógico de las experiencias de los estudiantes en la carrera del Tramo Pedagógico en la Universidad del Este” (2018-2019), Facultad de Ciencias Humanas, Universidad del Este. Contacto: ducacarina11@gmail.com

Martin, Luján María Fabiana

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, FaHCE-UNLP. Estudiante de la Especialización en Pedagogía de la formación, FaHCE, UNLP. Profesora adscripta de la Cátedra Problemática Educativa Contemporánea (2012-2013). Docente en la Universidad del Este (UDE) y la Universidad Nacional de la Defensa (UNDEF). Docente en Nivel Superior en los Tramos de Formación Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires. Formadora de Equipos Directivos de Nivel Secundario en el marco del Plan Nacional de Formación Permanente (PNFP). Asesora e integrante de Equipos Técnicos para el abordaje de la Problemática de los Consumos de Sustancias Psicoactivas, Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires. Co-fundadora de la ONG “Centro de Amparo Familiar” (City Bell, Provincia de Buenos Aires, Argentina), institución pionera en el abordaje de la problemática de género. Contacto: profefabianamartin@gmail.com

Problemáticas educativas en el mundo contemporáneo : entre la crisis de sentido y el derecho social a la educación / María Gabriela Marano... [et al.] ; coordinación general de María Gabriela Marano ; Santiago Zemaitis ; prólogo de Myriam Southwell. - 1a ed . - La Plata : Universidad Nacional de La Plata ; EDULP, 2020. Libro digital, PDF - (Libros de cátedra)

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-950-34-1904-5

1. Ciencias de la Educación. 2. Derecho. 3. Infancia. I. Marano, María Gabriela, coord. II. Zemaitis, Santiago, coord. III. Southwell, Myriam, prolog.
CDD 370.6

Diseño de tapa: Dirección de Comunicación Visual de la UNLP

Universidad Nacional de La Plata – Editorial de la Universidad de La Plata
48 N.º 551-599 / La Plata B1900AMX / Buenos Aires, Argentina
+54 221 644 7150
edulp.editorial@gmail.com
www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2020
ISBN 978-950-34-1904-5
© 2020 - Edulp

S
sociales


Edulp
EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA