



Universidad
Nacional
de Córdoba



FCC

Facultad de Ciencias
de la Comunicación

Universidad Nacional de Córdoba
Facultad de Ciencias de la Comunicación

BIBLIOTECA OSCAR GARAT

**EXPERIENCIAS SOCIALES EN ESCUELAS SECUNDARIAS DE UNA CIUDAD SEGREGADA
(CÓRDOBA, 2016-2017)**

Una investigación en la Zona Este de Córdoba capital sobre las dimensiones y gramáticas que constituyen las experiencias de docentes y estudiantes

Katrina Salguero Myers

Cómo citar el artículo:

Salguero Myers, Katrina. (2018). "Experiencias sociales en escuelas secundarias de una ciudad segregada (Córdoba, 2016-2017). Una investigación en la Zona Este de Córdoba capital sobre las dimensiones y gramáticas que constituyen las experiencias de docentes y estudiantes". Tesis de Maestría para obtener el título de Magister en Comunicación y Cultura Contemporánea, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba (inédita).

Disponible en Repositorio Digital Universitario

Licencia:

Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional



Experiencias sociales en escuelas secundarias de una ciudad segregada (Córdoba, 2016-2017)

Una investigación en la Zona Este de Córdoba capital sobre las dimensiones y gramáticas que constituyen las experiencias de docentes y estudiantes

Universidad Nacional de Córdoba
Facultad de Ciencias Sociales
Centro de Estudios Avanzados
Maestría en Comunicación y Cultura Contemporánea

Autora: Lic. Katrina A. Salguero Myers
Directora: Dra. Corina Echavarría
Co Directora: Dra. Ana Beatriz Ammann

Universidad Nacional de Córdoba
Facultad de Ciencias Sociales
Centro de Estudios Avanzados
Maestría en Comunicación y Cultura Contemporánea

Experiencias sociales en escuelas secundarias de una ciudad segregada
(Córdoba, 2016-2017)

Una investigación en la Zona Este de Córdoba capital sobre las dimensiones y gramáticas
que constituyen las experiencias de docentes y estudiantes

Autora: Lic. Katrina Salguero Myers

Directora: Dra. Corina Echavarría

Co-directora: Dra. Ana Beatriz Ammann

Agosto, 2018

Resumen

La presente investigación tiene por objeto de indagación las experiencias sociales de docentes y estudiantes de dos escuelas de la Zona Este de Córdoba capital, en el período 2016-2017. Esta tesis, propone un recorrido que intenta reconocer las dimensiones y gramáticas de producción de esas experiencias, es decir, comprender cómo los procesos sociales, urbanos y escolares determinan la constitución de sensibilidades, prácticas y discursos de los sujetos.

Desde una mirada cultural y materialista crítica, analizamos las experiencias que se producen desde la vida cotidiana en *sociedades capitalistas, segregadas y mediatizadas*.

El concepto de segregación socio espacial problematiza y pone el foco en las íntimas relaciones que existen entre ciudad y sensibilidades. En este sentido, partimos de la hipótesis de que los procesos que han organizado y transformado a la ciudad de Córdoba en los últimos quince años, se han orientado a construir espacios homogéneos, y relaciones “entre los mismos”. Esto implica una vida social *entre sujetos socio-económicamente similares, culturalmente equivalentes y sensiblemente reconocibles*.

Desde esa preocupación, sostuvimos que las escuelas secundarias *algo tenían para decirnos* en torno a las lógicas de producción urbana y social. Como contextos institucionales con una pertinencia e importancia muy específica, las escuelas presentaban un llamado contra-histórico: nos compelián a “estar juntos”. Pero además, los actores escolares y los debates en el campo diagnosticaban una situación de “crisis”, que llamaba a ser analizada desde la comunicación/cultura. Por ello, este trabajo desarrolló un largo trabajo de campo en dos escuelas secundarias, una de gestión estatal y otra de gestión privada, en la Zona Este de Córdoba capital.

Esta investigación de las “experiencias” conjugó dos miradas que organizaron los debates en el campo de los estudios culturales, y que recuperamos desde la alternancia metodológica como ingresos a la complejidad de lo social: el culturalismo y el estructuralismo. En este sentido, el concepto de experiencia implica la pregunta por la producción/reproducción de la vida social, y las gramáticas por las cuales los sujetos elaboran discursos, prácticas y sensibilidades en determinadas condiciones hegemónicas de vida.

Abstract

The following investigation intends to inquire in the social experiences of teachers and students in two schools of the East Zone of Cordoba city, during the period of 2016-2017. This thesis, there for, proposes a path that will recognize the dimensions and grammar that produce such experiences. This means to understand how social, urban and school processes determine the production of sensations, discourse and practices.

From a cultural, materialistic and critical perspective, we investigate social experiences produced in everyday life, in capitalist, segregated and mediated societies.

The concept of social and spatial segregation analyzes the intimate bonds between city and sensibilities. In this way, we set out from the hypothesis that the processes of organization and transformation of Cordoba city in the last fifteen years, have been oriented towards building homogenous spaces, and social relations “among equals”. This implies *developing social life between subjects that are economically similar, culturally equivalent and sensibly recognizable*.

Founded in that concern, we argued that high schools had *something to tell us* regarding the logics of urban and social production. As specific institutional contexts, with specific importance and pertinence, schools presented a counter-historic call: they compelled us” to be together”. Moreover, subjects in schools, intellectual debates and public policies diagnosed a situation of “crisis” in schools. There for, this research took place in two secondary education institutions, one managed by the State, and one managed by the private sector. Both schools located in the East Zone of Córdoba city.

The investigation of “social experiences” combined two approaches that have organized debates in Cultural Studies, and that we recover and alternate as an entry to social complexity: culturalism and structuralism. For that reason, the concept of experience implies the question of production/reproduction of social life, and, the grammars through which subjects elaborate discourse, practices and sensibilities in certain hegemonic conditions.

Dedicatoria

A todas las rebeldes, trabajadoras del amor.

A los que compartimos la vida, en esta ciudad de la furia.

A los inconformes, a las subvertidas, a los pensadores, a las
que sienten el dolor ajeno como propio.

A las que juntan el valor para detenerse. Y escuchar. Y volver
a mirar. Ganándole segundo a segundo al capital.

Agradecimientos

Antes de empezar esta tesis, quiero agradecer a quienes me enseñaron a llevar el mazo para romper tiernamente el mundo: Mayra, Euge, Karl, y el rock and roll.

A las que me ensañan sobre el silencio, el perfume y el amor: mis comadres. A quienes me hicieron una mujer libre y pensadora: Drew y Grace. A los que me enseñaron que dulzura y marxismo iban juntos: Lichi, Santi y Juli. A la Colo, que aprendió, como yo, a amar en la diferencia. A vos y al Rodri, gracias por Martín. A la banda Serra-Moro, por hacerme un lugarcito en ese mundo tan afectuoso que comparten. A mi tía Adri y al Lauti, por llenar de pasiones y disidencias la familia.

A mis compañeros del Programa Ideología, por su apuesta a pensar con otros y ser tan-pero-tan sensibles en una cancha tan-pero-tan embarrada. A Ceci M, Ceci Q, Juli, Gringa, Belu y Boito, por leerme cuando la soledad desesperaba. A Cori y Betty, por su confianza.

A mis hermanas de fuego: Anabé, Anitamun, Nadya, Andrés, Lisi. Que arda.

A las rebeldes de la Zona Este: Mer, Estri, Pau Pau, Silvia, Norma, Moni, Yohana, Georgi, Lucas, Cynthi y mis cumpitas de Luna Nueva. A la banda de Esmi, que me deja estar en el grupo de fiesta-y-rebelión, aunque poca fiesta queda por acá.

A las docentes y trabajadoras de la Maestría en Comunicación y Cultura, por su trabajo sensible y comprometido. A mis compañeros/as de la Sexta Cohorte, con quienes construimos -con oficio- vínculos fraternos, diversos, y alegres. Eso también es rebeldía, compañeras, en tiempos de competencia salvaje.

Para unos y otros, que me enseñaron que pensar no es una tarea solitaria. Que la vida no se hace sola. Y el capitalismo no hace vida.

A Panchisco. Por todo. Por tu amor tan transparente, tan profundo, tan desafiante. Por emprender la infinita tarea de desarmarme para hacerme libre. Pi.

A las docentes, estudiantes y trabajadores del IPEM y del Instituto, por su generosidad desmedida. A mis compañeras/os del PIT por encender esta llama.

A las feministas por la alegría verde de este año.

Y a la Universidad Pública por tanto. Y a quienes no olvidamos los dolores que nos quedan.

Índice general de contenidos

Introducción

0. Introducción.....	2
0.1. Presentación de la investigación.....	2
0.2. El campo de estudios y pilares temáticos.....	5
0.3. Vectores espacio-temporales para ingresar a la investigación.....	9
0.4. La hoja de ruta.....	10
0.5. Pregunta de investigación.....	12
0.6. Objetivos.....	12

Capítulo I. Contexto conceptual

1. Contexto conceptual.....	14
1.1. Sujetado y subjetivo.....	18
1.2. Vida cotidiana.....	20
1.3. El lenguaje.....	24
1.4. Cultura.....	26
1.5. Capitalismo y clases sociales.....	30
1.6. La subsunción de la vida al capital y la traducción al lenguaje del valor....	35
1.7. Dominación cultural.....	40
1.8. Cultura y clases desde Birmingham.....	42
1.9. El concepto de experiencia.....	45
1.9.1. Presentación.....	45
1.9.2. Debates en torno al concepto.....	47
1.9.3. Entonces la experiencia.....	52

Capítulo II. Principios epistemológicos y estrategia metodológica

2. Principios epistemológicos y estrategia metodológica.....	59
2.1. Sobre paradigmas y fronteras.....	61
2.2. Estrategia metodológica.....	64

2.2.1. Proceso 1: la construcción conceptual del objeto de estudio.....	66
2.2.2. Proceso 2: descripción y análisis de las dimensiones estructurales que determinan las experiencias.....	69
2.2.3. Proceso 3: descripción y comprensión de la producción de los sujetos.....	72
2.2.4. Proceso 4: interpretación de la formación de experiencias.....	78

Capítulo III. Momento estructuralista: espacio social, segregación socio espacial y Zona Este de Córdoba capital

3. Momento estructuralista: espacio social, segregación socio espacial y Zona Este de Córdoba capital.....	82
3.1. La materialidad de la pregunta y los conceptos centrales.....	85
3.2. Espacio social y capital.....	88
3.3. Segregación socio espacial y modelo de acumulación en Córdoba.....	90
3.4. La Zona Este.....	93
3.5. Segregación socio espacial en la Zona Este.....	100
3.6. Escuelas de frontera.....	103
3.7. Entornos de clase.....	105
3.8. Prácticas en el espacio social de las escuelas secundarias estudiadas.....	108
3.9. Caminatas por el barrio.....	113

Capítulo IV. Momento Estructuralista: escuelas secundarias, debates y dimensiones estructurantes del campo.

4. Momento Estructuralista: escuelas secundarias, debates y dimensiones estructurantes del campo.....	116
4.1. Situación actual de las escuelas secundarias.....	121
4.2. Diacronías, herencias y transformaciones.....	124
4.3. Un acercamiento a la legislación educativa.....	126
4.3.1. La LEN como discurso social.....	127
4.3.2. La inclusión educativa.....	128
4.3.3. Sobre la formación docente.....	130

4.4. Debates en el campo escolar.....	131
4.5. Educación escolar, cultura y reproducción cultural.....	134
4.6. La relación cultura y educación hoy.....	138
4.7. Escisión entre escuela, vida cotidiana y sociedad.....	141
4.8. La insuperable escisión.....	144
4.9. Circuitos educativos, entornos clasistas.....	146
4.10. Docentes y estudiantes; trabajadores y jóvenes.....	149
4.10.1. Los docentes como trabajadores.....	150
4.10.1.1. La condición salarial.....	150
4.10.1.2. La formación profesional.....	151
4.10.1.3. Organización del trabajo.....	152
4.10.1.4. Dimensiones afectivas y representaciones del trabajo docente.....	153
4.10.2. Los estudiantes.....	155
4.10.2.1. El pasaje.....	156
4.10.2.2. La desertificación del sujeto.....	157
4.10.2.3. Miserabilismos y estigmatizaciones.....	157
4.10.2.4. Vínculos de baja intensidad.....	158
4.10.2.5. Alta valoración de la escuela.....	158
4.11. La mediación de la mercancía.....	159
4.12. Mediatizaciones en la escuela secundaria.....	160
4.12.1. Los medios representando a estudiantes.....	161
4.12.2. Celulares en la escuela.....	164
4.12.2.1. La persistente escisión.....	165
4.12.2.2. Sensibilidades mediatizadas.....	167
4.12.2.3. Continuidades y discontinuidades.....	168

Capítulo V. Momento culturalista: descripción y análisis de discursos, prácticas y sensibilidades en las escuelas

5. Momento culturalista: descripción y análisis de discursos, prácticas y sensibilidades en las escuelas.....	172
---	-----

5.1. La llegada.....	173
5.1.1. El IPEM.....	174
5.1.2. El Instituto privado.....	175
5.2. Tensiones constitutivas de la experiencia en las escuelas hoy.....	176
5.2.1. Tensiones entre temporalidades en las experiencias.....	177
5.2.2. Tensiones en torno a la “inclusión educativa”.....	180
5.2.3. Tensiones entre lo universal y lo particular.....	188
5.2.4. Tensiones en la compleja paleta de lo familiar y lo ajeno.....	194
5.3. Afectos y afectación en el espacio escolar.....	198
5.4. Las rupturas tiempo/espacio.....	204
5.5. La “conducta” como cuerpo y sentidos normados.....	207
5.6. Alteridad radical.....	214
5.7. El miedo y la violencia social.....	218
5.8. Entornos y escuela.....	220
Conclusiones	
6. Conclusiones.....	229
6.1. El recorrido hecho.....	229
6.2. Las afirmaciones.....	234
6.3. Afirmaciones polémicas I: sensibilidades y relación social.....	238
6.4. Afirmaciones polémicas II: lenguaje y experiencias sociales.....	241
6.5. Cierre.....	248
Referencias bibliográficas	253
Anexos	264

Índice de imágenes

Imagen 1: mapa de la ciudad de Córdoba. Localización de la Zona Este y de las escuelas secundarias estudiadas.....	84
Imagen 2: Barrios que componen la Zona Este de Córdoba.....	95
Imagen 3: Fracciones censales con jefe/a de hogar hasta primaria completa, por quintiles. Zona Este, Córdoba, 2010.....	97
Imagen 4: Fracciones censales según presencia de hogares con al menos 1 NBI, por quintiles. Zona Este, Córdoba, 2010.....	98
Imagen 5: Área de la Zona Este de tierras “recuperadas”.....	100
Imagen 6: Ubicación del IPEM y el Instituto privado en el mapa de la Zona Este, Córdoba.....	104
Imagen 7: IPEM, Barrio San Vicente. Frente y satelital.....	174
Imagen 8: Instituto privado, Barrio Sarmiento. Frente y satelital.....	175

Índice de tablas

Tabla 1: Porcentaje de hogares con al menos una NBI, según fracción censal INDEC, Zona Este, Córdoba, 2010.....	99
---	----

Índice de anexo- CD

Carpeta 1. Registro de campo
Carpeta 2. Entrevistas. Audios y transcripciones
Carpeta 3. Documentos de análisis
Carpeta 4. Metodológico
Carpeta 5. Análisis excluidos del cuerpo de la tesis

INTRODUCCIÓN

Introducción

0.1. Presentación de la investigación

La presente investigación se titula “*Experiencias sociales en escuelas secundarias de una ciudad segregada (Córdoba, 2016-2017). Una investigación en la Zona Este de Córdoba capital sobre las dimensiones y gramáticas que constituyen las experiencias de docentes y estudiantes*”. El trabajo fue escrito entre los años 2017-2018 para ser presentada a la Maestría en Comunicación y Cultura Contemporánea, del Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba. Contó con el financiamiento de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNC, mediante una beca de investigación, y con el constante acompañamiento del equipo de investigadoras, becarias y estudiantes¹ del Programa “Ideología, prácticas sociales y conflictos” (CIECS, CONICET y UNC).

El objeto de indagación de esta tesis rondó las preguntas por las maneras de producción, desde la vida cotidiana, de la cultura/comunicación en *sociedades actuales, capitalistas, segregadas y mediatizadas*. Más específicamente, interrogamos la producción de discursos, sensibilidades y prácticas en una *ciudad* construida sobre fuertes procesos de segregación socio espacial. Y aún más particularmente, investigamos *las experiencias sociales* de actores específicos en contextos urbanos específicos: *docentes y estudiantes en escuelas secundarias de la Zona Este de Córdoba*. Este camino escalonado hacia la especificidad del trabajo, nos permite adelantar la ubicación temática y disciplinar del objeto de indagación, situándolo esquemáticamente para los lectores en un campo de discusiones necesarias: comunicación/cultura- segregación urbana- escuelas secundarias².

¹ En tiempos de sublevación de las normas del lenguaje, y por el justo reconocimiento de las relaciones que desde las organizaciones y debates feministas denuncian entre las formas de nombrar y los procesos de dominación; a lo largo de la tesis usamos palabras generalizadas alternadamente en género masculino y en género femenino. Sumado a esto, por el trabajo colectivo que siempre habita furtivamente la escritura individual, la tesis fue redactada en primera persona del plural.

² Nos disculpamos sinceramente por habernos extendido unas 20 páginas del máximo propuesto para la Tesis de Maestría por el CEA-FCS-UNC. Esta expresión final de la investigación fue recortada en 150 páginas de su primera versión final. Y aunque es normal como parte del proceso de escritura, esa tarea demostró ser muy trabajosa. El exceso pequeño exceso aún presente en este texto, expresó una imposibilidad de nuestra parte, de

Tal presentación de actores y espacios específicos a investigar permite, también, referir a la existencia de una motivación personal, afectiva y política que da fundamento a esta tesis. La motivación personal de investigar experiencias en escuelas secundarias, respondió a la intención de comprender un entorno específico de vida que a muchas profesionales e intelectuales nos desvelaba, desde campos y paradigmas muy diferentes: las escuelas secundarias como espacios conmovedoramente complejos y cambiantes, espacios que estallaban diariamente en tensiones, instituciones que no descansaban en el vector temporal porque cada día emprendían una batalla instituyente. Escuelas encarnadas en sujetos que no escapaban a, sino que eran parte de, las complejidades de la producción cultural del presente.

A nivel personal y profesional, la escuela secundaria ha sido un lugar de desafíos y fascinación, de experiencias profundamente *terrenales* que escaparon siempre a cualquier idealismo límpido. Esa suciedad, esa riqueza, esa contradicción, han sido siempre reveladoras de la profunda complejidad social en la que vivimos.

Sumado a lo anterior, y extendiéndonos más allá de lo personal, estos espacios sociales se construyeron como escenarios de indagación por una doble relevancia específica: por un lado, las escuelas atravesaban diferencial y desigualmente a la sociedad, una de las pocas instituciones que aún eran relevantes –de formas específicas- para las vidas de las distintas clases sociales. La escolaridad es un mandato para los niños, niñas y jóvenes, y su universalización en Argentina es de las más altas de América Latina. Por otro lado, las escuelas presentaban, desde nuestra mirada teórica, una pertinencia aún más específica, y contra-histórica diríamos: nos compelián a “estar juntos”, a acudir masivamente a los mismos lugares, cuerpos convocados a la misma hora para coordinar sus prácticas, sentidos y sentimientos. Implicaban, así, encontrarnos con otros -más o menos distintos- en tiempos que caracterizamos como de individuación, de encierro, y homogeneidad social y cultural. Y en este último sentido, las escuelas también eran espacios privilegiados para estudiar la cultura y la producción de la vida cotidiana, sus vinculaciones con la dominación, los espacios para la alteridad y las gramáticas de reconocimiento de las otredades.

construir nuevas dimensiones de análisis prescindibles para el argumento general. Esperamos que los lectores, al final del trabajo, sientan/piensen lo mismo que las autoras.

La presente tesis se desarrolló desde una *mirada cultural y materialista crítica*, nutrida de debates del campo de la comunicación, la sociología de la cultura, el urbanismo, el educativo y el educomunicacional. Y justamente, por la mirada de la complejidad que propusimos, por la ubicación histórica, urbana, social y cultural de las experiencias; es que esta investigación construyó un abordaje del espacio escolar en una frontera entre disciplinas y paradigmas. Propusimos la indagación de las experiencias *complejizando y no simplificando* la densa trama de relaciones, tensiones y condicionamientos que las constituyen. Y, como veremos en el Capítulo I y II, esta complejidad tuvo como supuesto una estructura conceptual en torno a la cultura, el lenguaje, la vida cotidiana y las clases sociales.

La *segregación socio espacial* fue un encuadre obligado al estudiar experiencias sociales en Córdoba capital. Tras años de trabajo en investigaciones individuales y colectivas³ referidas al fenómeno global y local de la segregación, sostenemos que estos procesos han sido centrales en la configuración de las sensibilidades y prácticas de los sujetos en la ciudad. La segregación consiste, fundamentalmente, en el ordenamiento clasista de los cuerpos y las interacciones, y en este sentido, nos preguntamos en el presente trabajo por las instituciones que atravesaban el entramado social, y analizamos las escuelas secundarias encontrando en ellas tanto un pilar organizador, como una línea de fuga de aquel ordenamiento vital. ¿Qué pasaba en las escuelas secundarias en tiempos de separación y distancia sensible?

La tarea, tan humana y natural, de significar la ‘realidad’ exterior a una misma, acción inherente y positiva de existencia, debía ser, sin embargo, en el campo científico no sólo significativo sino desnaturalizante, crítica, reflexiva y predispuesta al error. Intentaremos, por esto, que nuestros desarrollos y reflexiones sean accesibles a las lectoras, sean transparentes en sus métodos, y sólidos en sus conclusiones.

³ En el marco del programa de Ideología y Prácticas Sociales en Conflicto (CIECS), el proyecto SECYT “Urbanismo estratégico de la ciudad y conflictos: identificación y caracterización de experiencias de disputas urbanas en Córdoba capital (2016-2017), durante el 2016 y hasta el presente; el proyecto “Embelllecimiento estratégico de la ciudad: identificación y caracterización de patrones de circulación en Córdoba Capital” de 2014 a 2015; y otros.

0.2. El campo de estudios y pilares temáticos

Un primer gran mojón para el desarrollo de esta investigación es presentar las maneras en que ésta se inscribió en el campo de la comunicación y la cultura. Escollo disciplinar que, con demasiada frecuencia, ha construido distancias o enemistades entre trabajos y autores, que nos leemos con curiosidad pero que tarde o temprano declaramos guerras confusas con los desarrollos ajenos, y más especialmente si no responden al canon de una disciplina.

Martín Barbero sostuvo que fue desde la pedagogía de Paulo Freire una de las primeras aportaciones de América Latina al campo de la comunicación: interrogarse por el espesor del lenguaje y por las significaciones sedimentadas para una comunidad hablante, indagando su inserción en el tejido social y los espacios de comunicación que instauraban (Martín Barbero, 2002b). Aunque Paulo Freire no ha sido una de las vertientes de la producción de esta tesis, el recordatorio de Martín Barbero nos permitía imaginar ingresos poco canonizados al campo de la comunicación/cultura.

El principal objeto de esta investigación fue conocer las relaciones y las fuerzas que entraban en juego en la construcción de la experiencia de los sujetos en un espacio social particular –la escuela secundaria- en un tiempo/espacio específico –Zona Este de Córdoba capital, 2016/2017-. Suponíamos, por ello, la existencia tanto de estructuras sociales que excedían y condicionaban a los sujetos, como la capacidad de éstos de significar y construir su mundo. De este modo, nos situamos en el campo de la comunicación/cultura, con un encuadre particular, reflexionando al calor de los debates entre estructuralismos y culturalismos.

Desde nuestra perspectiva y como se hará evidente, los paradigmas de *escisión* de lo social en parcelas fragmentadas y estancas han sido operaciones ideológicas de hablar de, y operar en, la realidad social. La división simplificaba lo que a nuestro entender debía ser complejo, compartimentaba lo que podía estar relacionado, y supuso una ardua tarea, a contrapelo, de volver a juntar lo que ha sido separado con años y años de trabajo teórico, político, semántico y práctico.

Esta porción del mundo que queríamos estudiar estaba, entonces, atravesado por un innumerables procesos, como la mediatización social, las lógicas institucionales, las

tradiciones y matrices culturales, las configuraciones de clase, territoriales, laborales e identitarias, la lógicas estatales y mercantiles, entre muchas otras.

El objeto de estudio estaba, además, atravesado por un campo de debates en torno a la comunicación/educación, marco obligado de referencia. Planteos como los de Jorge Huergo (2013, 2007) y Eva Da Porta (2011) nos convocaban a pensar los fenómenos sociales desde esos dos procesos: la dimensión comunicativa y la dimensión educativa. En nuestro caso, construimos una frontera móvil y productiva, no concentrada en la “experiencia de aprendizaje”, sino en la “experiencia social” producida en el espacio escolar, perspectiva que mantiene abiertas las relaciones con fenómenos “no escolares”, con procesos largos de la historia, con fronteras permeables que no encuentran en las puertas del edificio de la escuela un límite. Y justamente, porque creemos que la complejidad debía ser restituida, no tematizamos el objeto como “experiencia escolar” sino, una vez más, “experiencia social” construida en el espacio escolar.

Por esta complejidad como mirada teórica, epistémica y empírica, nuestro estudio de las experiencias implicó la construcción expresa, en primer lugar, de la red de conceptos y relaciones que lo estructuran –Capítulo I y II-; la identificación y análisis de las principales fuerzas estructurantes de las experiencias –Capítulos III y IV- y el conocimiento y comprensión de los ardides que los sujetos desarrollan astutamente en su vida cotidiana. Es la síntesis de esas dimensiones lo que llamaremos *experiencia*: un lugar interpretativo donde la totalidad social se presentaba en la vida cotidiana y podía ser analizada como expresión de aquella complejidad histórica.

Hablamos de *experiencias sociales* para referir a las maneras situadas en que aquella escisión clásica entre estructura y acontecimiento, entre objetivismo y subjetivismo, entre estructuralismo y culturalismo; se sintetizan en el presente de un sujeto/grupo/sector social. Por su multidimensionalidad, la “experiencia” necesitaba de la construcción de sus condiciones de observabilidad, delimitando dimensiones, espacios y actores específicos. Sería la síntesis que la mirada de las investigadoras pudiera construir la que propusiera una unidad –tan artificiosa como natural- a eso que acostumbramos a ver y estudiar como fragmentos: discursos, sentimientos, prácticas, instituciones, culturas, clases.

En los estudios de comunicación, por ejemplo, Mabel Grillo (2007) sostuvo que particularmente en el campo de la comunicación era común escindir las partes del proceso como un todo, desde el estudio inicial de “comunicación mediada” y “comunicación cara a cara”, hasta la fragmentación de procesos de producción y recepción. El enfoque que proponemos intentó restituir la complejidad de las relaciones internas en el fenómeno y, aunque seguramente pecó de “descentrar” el estudio del estricto campo de la comunicación como disciplina, se ubicó de lleno en el *campo de la cultura/comunicación*. En este escenario problemático, es que la presente tesis *intenta inscribirse y hacer un aporte teórico y empírico*. Esperamos que el lenguaje científico, las diversas formas de encorsetamiento metodológico, así como las disputas disciplinares no logren opacar la modestia y la razón polémica (*sensu* Bachelard) que intentamos instituir.

En la interrogación por las experiencias no tematizábamos un conocimiento que pudiera ser, a decir verdad, *totalmente colonizado*. No podía ser “poseído”, domesticado, ni habitado como un territorio “propio”. Pero sí arrojaba una pregunta sobre el pensamiento de la complejidad: cómo se expresaban e interactuaban las dimensiones subjetivas y sociales, presentes y pasadas, en un escenario específico de estudio. Es decir: cómo se producía/reproducía el mundo social desde la esfera conflictiva y cambiante de la vida cotidiana. Y más específicamente, cómo interactuaban en la producción de experiencias sociales las fuerzas estructurantes del espacio escolar urbano, y las posibilidades semánticas y prácticas de los sujetos.

Entendemos que los estudios de comunicación justamente han indagado de manera fructífera en este escollo: la comunicación, la puesta en común de significados, *implica ontológicamente al individuo y al colectivo, a la subjetividad y a la sociedad*. Y por eso, consideramos que era especialmente desde el ámbito de la comunicación donde podíamos abordar esta tensión constitutiva del ser humano, tensión entre una existencia escindida y unitaria a la vez, entre un sujeto productor de su realidad, y un sujeto constituido por fuerzas y gramáticas que lo exceden.

Situadas en la “tradicción” de la comunicación/cultura, la pregunta de investigación se ubicó en espacios de articulación y debate con el campo educativo. La escuela secundaria era un “espacio social” que necesariamente se inscribía en aquel campo, pero que

proponíamos estudiar desde la comunicación/cultura: no nos preguntábamos por los procesos pedagógicos, por la comunicación *para* la educación, o la educación *en* comunicación; sino por los *discursos, prácticas y sentimientos que se construían en un espacio escolar enmarcado por una vida subsumida al capital, una vida urbana y en condiciones de segregación.*

Como veremos a continuación, el objetivo de esta investigación fue *describir y comprender las experiencias sociales de docentes y estudiantes en contexto de segregación socio espacial, en dos escuelas secundarias en la Zona Este de Córdoba (2016-2017), y las dimensiones que las constituyen.* Desde nuestra perspectiva, la experiencia no era “experiencia de ...” algo, como exterior y referido a un objeto compartimentado. La experiencia *era* el concepto que proponíamos para restituir la unidad y complejidad del presente de los sujetos. Entonces no era homologable a un estudio de, por ejemplo, las “representaciones *sobre* la escuela”, o las “experiencias *de* la autoridad escolar”. Era más cercana a un estudio antropológico que explicara la *cultura* de una comunidad determinada como totalidad compartida, como sistema signifiante del mundo. *La experiencia social proponía una específica síntesis compleja y contradictoria del presente.* Pero, a diferencia del abordaje antropológico, veremos en el Capítulo II que la mirada epistémica propuesta otorgó un lugar privilegiado a la tarea intencional de la investigadora de reunificar y comprender la realidad.

El proyecto, por todo lo antes dicho, se encuadró en la tercera línea de trabajo de la Maestría en Comunicación y Cultura Contemporánea (CEA-FCS-UNC): “Estructuración de la Cultura Mediática”. Los escenarios u objetos sociales, para ser estudiados desde la comunicación, no debían limitarse a las tecnologías presentes *en* la escuela, por ejemplo, o a las representaciones mediáticas *de* la escuela. Desde esa mirada reduciríamos el campo de la comunicación a un viejo estado del debate, enfocada en los aparatos o los medios. En este caso pensar la escuela y pensar la segregación era interrogar las condiciones en que la cultura hoy era producida socialmente. Pero también, el encuadre de esta línea de trabajo de la Maestría ubicaba las reflexiones en las sociedades contemporáneas, complejas y mediatizadas.

De este modo, el tema de investigación, organizado en torno al campo de estudios críticos de la comunicación/cultura, se preguntó por la experiencia de sujetos que, insertos institucionalmente en contextos específicos e históricos de experiencia, producían discursos, sensibilidades y prácticas, vivenciadas como “actividades y productos totales y específicos del hombre real” (Williams, 2000: 99).

0.3. Vectores espacio-temporales para ingresar a la investigación

Presentamos ahora los vectores espaciales y temporales, los “con quiénes” y “dónde” desarrollamos la tarea de indagación, para poder emprender la lectura de modo situado. La tesis, escrita entre los años 2017 y 2018, estuvo nutrida por los debates que construimos desde la Maestría, con docentes y compañeras de reflexión y estudio. El trabajo empírico comenzó en octubre de 2016, y se extendió hasta noviembre de 2017, involucrando dos instituciones escolares secundarias.

La investigación, por el encuadre conceptual propuesto, estuvo necesariamente anclada en términos espaciales: la *Zona Este* refería a un área de la ciudad de Córdoba, al Este de la zona céntrica, que incluía más de 20 barrios y villas. Esta delimitación espacial fue central porque supuso la posibilidad metodológica de conocer las dinámicas específicas en un territorio urbano en términos no ideales sino materiales, habitados, a “escala humana”, así como las lógicas de circulación, las características de los contextos habitacionales de los sujetos entrevistados, entre otras dimensiones.

Dentro de la Zona Este, desarrollamos el trabajo de campo en una escuela secundaria de gestión privada y otra de gestión estatal, ambas situadas en áreas de “frontera” (Sennett, 2018): espacios limítrofes de la ciudad, en los que la actividad humana, la circulación, la ocupación productiva del espacio era mayor y diversa. La escuela secundaria de gestión privada se llamará de ahora en más “Instituto privado” o “Instituto”⁴, y la escuela secundaria de gestión estatal, un Instituto Provincial de Educación Media, de ahora en más será llamado “IPEM”.

⁴ Elegimos no utilizar los nombres de las escuelas por la confianza de estas instituciones en abrir sus puertas a la investigación, y por la información sensible que compartieron sus integrantes en el transcurso del trabajo de campo. En tanto esta investigación no es un “estudio de caso” en sentido estricto, no consideramos relevante develar los datos de las instituciones, ni los nombres reales de quienes fueron parte de esta tesis.

Como veremos a lo largo de la investigación, aunque las escuelas compartían ser parte de la Zona Este, y estar en espacios “de frontera”, eran también instituciones diferentes: resolvían de maneras específicas y situadas los mandatos normativos y políticos del Estado y el sistema educativo, recibían estudiantes de sus propias áreas espaciales de influencia, y con características socio-económicas distintas; construían un funcionamiento institucional particular, se vinculaban con las culturas y vidas de docentes y estudiantes de formas diferenciales, y condensaban estructuras sociales, urbanas, sensibles e históricas de modos muy disímiles.

Así, analizamos cómo las escuelas elegidas se encontraban atravesadas desigual y diferencialmente por las condiciones hegemónicas de nuestro presente. Por ello, indagar de forma situada en la producción de experiencias de los sujetos era, entendíamos, un ingreso privilegiado para los estudios de comunicación/cultura desde la vida cotidiana.

Entrevistas en profundidad, observaciones a lo largo de un año en distintos momentos/lugares escolares, así como técnicas expresivo-creativas de trabajo con los estudiantes, fueron las formas de acercamiento a las escuelas como encuadres específicos de la experiencia.

0.4. La hoja de ruta

Antes de comenzar con el desarrollo de la investigación, consideramos importante presentar una hoja de ruta con la que recorrer su escritura, su ancho y su profundidad, y anticipar su orden y orientación.

La presentación de la tesis se organizó en cinco capítulos de desarrollo, seguidos por las conclusiones. El Capítulo I consiste en la presentación del encuadre conceptual, teórico, que organizó la indagación, principalmente en torno a lo que implica esta mirada material, cultural y crítica: los conceptos de lenguaje, vida cotidiana, cultura, clases sociales y experiencia organizaron ese apartado. Raymond Williams, Stuart Hall, Néstor García Canclini, Jesús Martín Barbero, Herbert Marcuse y otros exponentes de la Escuela de Frankfurt, nutrieron nuestra mirada desde los estudios culturales y de comunicación. Adrián Piva, Sandro Mezzadra, Nicolás Pagura, lo hicieron para la comprensión del capitalismo y

la organización clasista de la sociedad. Joan Scott, Stuart Hall, Raymond Williams, Walter Benjamin, Jorge Larrosa y François Dubet, para construir el concepto de experiencia.

El Capítulo II tematizó tanto los principios epistemológicos, como la estrategia metodológica que desarrollamos desde una mirada de la complejidad, situadas en el cruce paradigmático entre materialismo e interpretativismo (*sensu* Vasilachis de Gialdino). Por ello, aquí tematizamos tanto los fundamentos epistémicos como los recursos metodológicos y técnicos para la construcción de los datos y del análisis. Pero además, por la necesaria e íntima vinculación entre el encuadre conceptual y la estrategia metodológica, utilizamos una distinción de Stuart Hall (1994) sobre los vaivenes del campo de los Estudios Culturales y su relación con el concepto de “experiencia”, para proponer una forma de organización de la descripción y el análisis en los capítulos subsiguientes: las miradas que enfatizaban en las dimensiones *estructurales* para la explicación de la cultura y la sociedad, como un “momento” investigativo”; y las miradas que enfatizaban en *la producción cultural* y la habilidad de los sujetos, como otro “momento”.

Por ello, el Capítulo III se tituló: “Momento estructuralista. Espacio social, segregación socio espacial, y Zona Este de Córdoba Capital”. En él hicimos el acercamiento, tanto global como empírico, al fenómeno de la segregación como encuadre de las experiencias en la ciudad de Córdoba, y en particular en las escuelas secundarias de la Zona Este. Junto a Henri Lefebvre, David Harvey y Richard Sennett; caracterizamos y dimos densidad teórica a estos espacios físicos/corporales/sensibles, en que las relaciones sociales y las experiencias eran construidas.

En el Capítulo IV, titulado “Momento estructuralista. Escuelas secundarias, debates y dimensiones estructurantes” referimos a las características y procesos de constitución de la educación escolar secundaria en Argentina, y rastreamos los principales debates actuales, para llegar a caracterizar las escuelas estudiadas y los marcos discursivos y políticos en que los sujetos habitan el espacio escolar hoy.

El Capítulo V presenta, describe y analiza el trabajo de campo que llevamos adelante entre 2016 y 2017 en el Instituto privado y el IPEM. Tal desarrollo supuso la construcción de dimensiones de análisis, que organizaron la descripción e interpretación de la complejidad de las experiencias.

En las Conclusiones realizamos, una presentación global de las respuestas –siempre frágiles y provisionales- a nuestra pregunta de investigación.

0.5. Pregunta de investigación:

¿Cómo son y qué dimensiones constituyen las experiencias sociales de docentes y estudiantes en contexto de segregación socio espacial, en dos escuelas secundarias de la Zona Este de la ciudad de Córdoba (2016-2017)?

0.6. Objetivos

Objetivo general:

Describir y comprender las experiencias sociales de docentes y estudiantes, y sus dimensiones constituyentes, en contexto de segregación socio espacial, en dos escuelas secundarias en la Zona Este de Córdoba (2016-2017).

Objetivos específicos:

- 1) caracterizar la producción histórica de las instituciones escolares secundarias y las dimensiones que organizan el presente del campo educativo;
- 2) analizar las configuraciones sociales, materiales y simbólicas de la Zona Este y sus relaciones con los procesos de segregación socio espacial en Córdoba capital;
- 3) conocer e interpretar los discursos, prácticas y sensibilidades de los docentes y los estudiantes en dos escuelas de la Zona Este, y sus vinculaciones con el contexto social, urbano e histórico;
- 4) identificar dimensiones relevantes y gramáticas de producción de las experiencias sociales en las escuelas secundarias estudiadas.

CAPÍTULO I

Contexto conceptual

La tarea de ablandar el ladrillo todos los días, la tarea de abrirse paso en la masa pegajosa que se proclama mundo, cada mañana topar con el paralelepípedo de nombre repugnante, con la satisfacción perruna de que todo esté en su sitio, la misma mujer al lado, los mismos zapatos, el mismo sabor de la misma pasta dentífrica, la misma tristeza de las casas de enfrente, del sucio tablero de ventanas de tiempo con su letrero «Hotel de Belgique». Meter la cabeza como un toro desganado contra la masa transparente en cuyo centro tomamos café con leche y abrimos el diario para saber lo que ocurrió en cualquiera de los rincones del ladrillo de cristal. Negarse a que el acto delicado de girar el picaporte, ese acto por el cual todo podría transformarse, se cumpla con la fría eficacia de un reflejo cotidiano. Hasta luego, querida. Que te vaya bien. Apretar una cucharita entre los dedos y sentir su latido de metal, su advertencia sospechosa. Cómo duele negar una cucharita, negar una puerta, negar todo lo que el hábito lame hasta darle suavidad satisfactoria. Tanto más simple aceptar la fácil solicitud de la cuchara, emplearla para revolver el café. Y no que esté mal si las cosas nos encuentran otra vez cada día y son las mismas. Que a nuestro lado haya la misma mujer, el mismo reloj, y que la novela abierta sobre la mesa eche a andar otra vez en la bicicleta de nuestros anteojos, ¿por qué estaría mal? Pero como un toro triste hay que agachar la cabeza, del centro del ladrillo de cristal empujar hacia afuera, hacia lo otro tan cerca de nosotros, inasible como el picador tan cerca del toro. Castigarse los ojos mirando eso que anda por el cielo y acepta taimadamente su nombre de nube, su réplica catalogada en la memoria. No creas que el teléfono va a darte los números que buscas. ¿Por qué te los daría? Solamente vendrá lo que tienes preparado y resuelto, el triste reflejo de tu esperanza, ese mono que se rasca sobre una mesa y tiembla de frío. Rómpele la cabeza a ese mono, corre desde el centro de la pared y ábrete paso. ¡Oh, como cantan en el piso de arriba! Hay un piso de arriba en esta casa, con otras gentes. Hay un piso de arriba donde vive gente que no sospecha su piso de abajo, y estamos todos en el ladrillo de cristal. Y si de pronto una polilla se para al borde de un lápiz y late como un fuego ceniciento, mírala, yo la estoy mirando, estoy palpando su corazón pequeñísimo, y la oigo, esa polilla resuena en la pasta de cristal congelado, no todo está perdido. Cuando abra la puerta y me asome a la escalera, sabré que abajo empieza la calle; no el molde ya aceptado, no las casas ya sabidas, no el hotel de enfrente; la calle, la viva floresta donde cada instante puede arrojarse sobre mí como una magnolia, donde las caras van a nacer cuando las mire, cuando avance un poco más, cuando con los codos y las pestañas y las uñas me rompa minuciosamente contra la pasta del ladrillo de cristal, y juegue mi vida mientras avanzo paso a paso para ir a comprar el diario a la esquina

Julio Cortázar, "Manual de Instrucciones"

1. Contexto conceptual

Proponemos a los lectores una estructura clásica de inicio de una investigación: presentamos a continuación el contexto conceptual desde el cual realizaremos la indagación en el presente trabajo. La propuesta es, sencillamente, compartir la mirada que hemos construido, las dimensiones de análisis, y los diálogos teóricos que dan fundamento a nuestra tesis.

Como todo contexto conceptual, este capítulo es un recorrido propio, una construcción particular, que se nutre de intelectuales, docentes y escritores que han abierto el “campo de lo pensable” para nuestra generación. Y, por tanto, este capítulo es en cierta forma un debate, pero esencialmente un agradecimiento.

Como adelantamos en la introducción, nos situamos en el campo de la comunicación/cultura, desde una mirada crítica y materialista, para indagar en la producción de experiencias sociales en contextos de segregación. Esto significó preguntarnos por las sensibilidades, las prácticas, los discursos, que hacían de la vida cotidiana, de la “calle” como decía Cortázar, por momentos un instrumento de “la fría eficacia de un reflejo cotidiano”, y por momentos una viva floresta de magnolias.

Para el ingreso, entonces, a la reflexión sobre los procesos culturales, partíamos de un doble espíritu, que entendemos que atravesó esta investigación. Este fue expresado, entre otros, por uno de los fundadores de la mirada en torno a la comunicación/cultura en América Latina, como es Héctor Schmucler (1997) en su texto *“La investigación (1982): un proyecto comunicación/cultura”*. El autor afirmaba que el viraje epistémico y metodológico que vivenciaban los estudios latinoamericanos de la comunicación suponía dos cosas, que tal vez podríamos nombrar como un llamado culturalista y un llamado crítico. El primero, hablaba de reconocer lo que se intentaba resumir en la expresión gráfica, que tenía como centro la barra (/) entre comunicación/cultura. Ésta, “acepta la distinción, pero anuncia la imposibilidad de un tratamiento por separado” (Schmucler, 1997: 149). Siendo, tal vez, una de las frases más citadas del autor, resumía, en pocas y sencillas palabras, todo una perspectiva que tenía puntos de encuentro –sincrónicos y diacrónicos- con los desarrollos de Jesús Martín Barbero, de Néstor García Canclini y,

también, de la Escuela de Birmingham. ¿Por qué? Por hacer foco en la cultura, pero polemizando con su abordaje como “mundo de ideas” o superestructura, o como conjunto de objetos “folklorizables” o sencillamente narrables. Proponía pensar *la cultura como proceso social significativa con dinámicas de disputa, como prácticas de producción de sentido materiales, inmersas en condiciones concretas de estructuración.*

García Canclini (2004), por ejemplo, analizó esta perspectiva como una mirada “socio-semiótica de la cultura”⁵, afirmando que tal enfoque obligaba a que los campos de la comunicación y de la cultura convergieran en el estudio de los procesos sociales de significación⁶. Desde esta visión, la cultura no era un “suplemento decorativo” o secundario, sino:

(...) constitutivo de las interacciones cotidianas, en la medida en que en el trabajo, en el transporte y en los demás movimientos ordinarios se desenvuelven procesos de significación. En todos esos comportamientos están entrelazados la cultura y la sociedad, lo material y lo simbólico” (García Canclini, 2004: 37)

A la hora de definir las vertientes del campo de estudios en que se situaba la investigación, referirnos a los llamados “estudios culturales ingleses” o “Escuela de Birmingham”. Uno de los abordajes más ricos a nuestro entender es el de Raymond Williams (2000, 1981), quien para cimentar las reflexiones sobre la cultura miró de lleno, primero, al lenguaje mismo. Sostuvo que éste no debía ser, tampoco, entendido como una operación de la conciencia, meramente simbólico, separado o a *priori* de la actividad material social:

Es, por el contrario –y a la vez- un proceso material distintivo –la producción de signos- y, en la calidad fundamental de su distinción como conciencia práctica, se halla comprometido desde el principio en toda otra actividad humana social y material” (Williams, 2000: 52).

En este sentido, veíamos que comunicación, cultura y materialidad social no eran ya dimensiones con existencias absolutamente separadas, sino distinciones analíticas que podían entenderse en sus penetraciones múltiples.

⁵ Muñoz (2009) y Bayardo (2006) vinculan tal idea de cultura a la visión “antropológica” del término, definiéndola como el “propósito objetivado ante la existencia humana cuando 'hombres concretos bajo condiciones concretas' se apropian de las producciones de la naturaleza de un modo adaptado a sus propias necesidades, le otorgan sentido e 'imprimen ese trabajo como exclusivamente humano' (Muñoz, 2009: 43).

⁶ Sostuvo que “la cultura abarca el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social” (García Canclini, 2004: 34).

Sin embargo, dijimos que Schmucler reconocía *dos* llamados. El segundo, menos famoso, era el de “asumir esta lacerante conciencia” de que las certezas, el progreso y la teleología de la técnica/ del saber/ de la historia, se habían derrumbado. Schmucler eligió un fragmento demoledor de Edgar Morin, quien, con ecos benjaminianos, afirmaba la necesidad de resistir la “fulgurante marcha adelante” del progreso. Como el *Angelus Novus* de las “*Tesis de Filosofía de la Historia*” (Benjamin, 1989c), Morin veía lo horroroso del pasado y el futuro; veía el derrumbe de las certezas, y en todos lados de su vuelo, veía la dominación.

Debemos resistir a la nada. Debemos resistir a las formidables fuerzas de regresión y de muerte. En todas las hipótesis, es preciso resistir. El porvenir ya no es la fulgurante marcha adelante, o, más bien, hay que resistir también a la fulgurante marcha delante de las amenazas del sometimiento y la destrucción (Morin citado en Schmucler, 1997: 149)

Este llamado crítico es también tematizado por Martín Barbero (2010), casi veinte años después, como una tradición de pensamiento anudada a la historia misma de América Latina, al afirmar que aquí “la originalidad sigue hallándose en la capacidad de pensar juntas la diferencia cultural –hoy transformada en diversidad + interculturalidad– y la desigualdad social” (2010: 138).

Mucha de la producción intelectual de los socios fundadores de los Estudios Culturales ingleses, se ha recuperado de múltiples maneras, incluso constituyendo hoy el *mainstream* y eje ordenador de prolíficos debates en el campo. Sin embargo, deseamos hacer notar aquel doble llamado de Schmucler, para pensar desde ahí también el legado de Birmingham y de otros autores de América Latina. Es esta convergencia teórica la que guio los recorridos e interrogaciones sobre la experiencia, la segregación urbana y las escuelas secundarias.

El campo de la comunicación/cultura nos permitió construir un lugar de lectura, distinto al de aquellas miradas que Martín Barbero (2002) reconocía como hegemónicas en nuestra disciplina, centralmente referidas a los medios masivos de comunicación. El espacio de interés que delimitamos para esta tesis, como decía García Canclini, entendió a la cultura desde la comunicación como un proceso cambiante y escenario de fuertes conflictos.

La llave que nos permite acceder a estas relaciones tiene dos vueltas. Activa las relaciones al insistir en que las prácticas significantes están profundamente presentes en todas aquellas

otras actividades, al tiempo que preserva la distinción de que están sustancial e irreductiblemente presentes en aquellas otras acciones y necesidades humanas sustancialmente diferentes: la significación necesaria disuelta, por así decirlo, de manera más o menos completa, en otras necesidades y acciones (Williams, 1981: 196)

En este capítulo presentamos los ejes conceptuales, organizadores de la investigación. En primer lugar tematizamos al sujeto y a la gramática de la vida cotidiana, así como las concepciones y relaciones para pensar la cultura y el lenguaje. Luego, abordamos algunas lecturas menos disciplinares, pero sustanciales a nuestra perspectiva, referidas al capitalismo como fuerza estructurante del presente, y las relaciones entre el lenguaje del valor, la subsunción de la vida al capital, y el concepto de determinación. Cerramos este primer capítulo construyendo el concepto de “experiencia”. Esta primera inmersión teórica se irá complementando y completando con los recorridos de los próximos capítulos. Invitamos a las lectoras, entonces y parafraseando a Cortázar, a tomar la perilla, a aceptar el llamado de la cuchara, a fijar la mirada en el corazón de la polilla; y arrojarse con las autoras contra esa “pasta de ladrillo de cristal”, intentando mirar de maneras renovadas, escenarios conocidos.

1.1. Sujetado y subjetivo

Para avanzar en la definición de conceptos centrales, nos acercamos con Sandro Mezzadra (2014) a la idea de “sujeto” como concepto dual e ineludible. El autor italiano afirmaba, al respecto, que el concepto de *sujeto* presentaba dos caras desde su origen:

(...) la historia moderna de este concepto, de hecho, se desarrolló en un equilibrio inestable inscripto en la misma etimología latina, es decir, por la combinación del neutro *subjectum* – traducción del griego *hypokeimenon* (“soporte”) y que progresivamente se cargó de funciones de “comando”, tanto en la ontología como en la gramática– y el masculino *subjectus*, considerado en la Edad Media como sinónimo de *subditus* y vinculado, luego, a una larga historia de sujeción y de obligaciones de obediencia (cfr. Balibar 2011). Bajo el perfil político y jurídico de esta doble raíz del sujeto, en la unificación de la polaridad aparentemente opuesta de su soberanía sobre el mundo y de su subordinación absoluta, se encuentra el origen en la modernidad de infinitas tensiones y contradicciones que, en retrospectiva, son claramente constitutivas tanto de la figura del individuo como de la “colectividad” (Mezzadra, 2014: 24)

Esta dualidad entre el sujeto-sujetado y el sujeto-comando fue, como veremos, transversal a nuestros desarrollos. Desde los estudios culturales, Hall reconocía también las “estimulantes posibilidades abiertas por la discusión foucaultiana del carácter bilateral de la

sujeción/subjetivación” (Hall, 2003: 24). Así, Hall enunciada el reconocimiento de la existencia de “prácticas de libertad que impiden que el sujeto sea nunca un mero y dócil cuerpo sexualizado” (Hall, 2003: 27). Por ello, no bastaba mirar a la dominación para explicarlo.

En, nuestro desarrollo, esa dualidad tensiva, fue estudiada desde el concepto de experiencia, sus dimensiones y gramáticas. Tal perspectiva supuso, entonces, el estudio del complejo entramado de significados socialmente compartidos que constituían la *cultura*, así como el reconocimiento de la emergencia de prácticas de *significación*. Esta complejidad, entonces, intentó dar estatus y densidad epistémica a la acción humana, dentro de una cadena de determinaciones, y especialmente a la práctica en la que a “algo” se le *adjudica sentido por acción indelegable de un sujeto activo*. Desde esa tensión constitutiva interrogaremos la realidad social. A la vez, tal tensión supuso un lugar ético y epistemológico de no-clausura que, no abandonaba la idea de totalidad, como la refirió por ejemplo Stuart Hall (1994): la imbricación real entre elementos individuales y sociales, económicos y culturales, materiales, simbólicos, históricos y presentes.

Descentrando, entonces, la potestad de delimitar “la” realidad desde una mirada soberana del investigador, pero aproximándonos humildemente a una pregunta de investigación, enfatizamos también que los desarrollos aquí presentados no estuvieron organizados por la pregunta política por *la resistencia/sumisión de los sujetos*. Si, como afirmó García Canclini (1984) “no existen sectores que se dediquen *full-time* a construir la hegemonía, otros entregados al consumismo y otros tan concientizados que viven sólo para la resistencia” (García Canclini, 1984: 73); entonces nuestro interés interpretativo radicaba en aquella existencia total y contradictoria, de formas sociales de sentir y significar. Aquel sujeto que nombraba Mezzadra, esencialmente ambivalente, era el que intentaríamos conocer en su experiencia social.

Como sostuvieron Bourdieu y Passeron en su obra -tan debatida- “*La reproducción*”: “De todas las formas posibles de leer este texto, la peor sería sin duda la lectura moralizante” (1996: 36). Así, esta tesis no fue, en sus humildes conclusiones y análisis, un texto que ponderara especialmente las “subversiones” o las “resistencias”. Entendimos, retomando a Pablo Semán (2009), que el principal desafío a veces era comprender las

experiencias y tramas culturales dentro y no fuera de las relaciones de dominación. Inevitablemente, nuestros desarrollos teóricos y los objetos de indagación que elegimos, así como las metodologías propuestas, tuvieron una dimensión ética y denotaron un horizonte de proyecciones deseables. Sin embargo, esta dimensión ética-política del hacer científico no debía confundirse con una escritura moralizante, así como la crítica no debía confundirse con el juicio.

En nuestra propuesta investigativa, la crítica llevó en sí un silencio que debe ser comprendido en su profundidad: detrás de todo estudio crítico, yace la denuncia y la inconformidad, pero también la *paciencia* por la comprensión de la realidad como un momento ineludible; mientras el mandato de la inmediatez incesantemente nos llama a transformarla “ahora o nunca”. Así, investigación y acción no estuvieron deslindadas, sino inextricablemente unidas en las propuestas estudiadas, a la vez que diferidas. Habiendo recorrido algunos debates generales disparados por aquella definición dual y tensiva del “sujeto”, proponemos adentrarnos en otros conceptos claves para comprender el abordaje propuesto de la experiencia social en escuelas secundarias de una ciudad segregada.

1.2. Vida cotidiana

La complejidad que venimos tematizando, aquella del sujeto, de la cultura y de la experiencia, podían ser abordadas desde perspectivas y disciplinas muy diversas. Como hemos adelantado, la presente investigación se propuso comprender la producción de experiencias de docentes y estudiantes en escuelas secundarias. Sin embargo, nuestro abordaje se ancló en las preguntas por *la producción de la vida cotidiana*. Dentro de la vida cotidiana, nos preguntamos por el espacio escolar como territorio socialmente significativo.

La vida cotidiana, lejos de referirse a un *espacio* circunscripto, como podría ser el hogar, la familia, la calle, la vida privada, o “el ocio”; se refirió, a nuestro entender, a las modalidades en que los sujetos producimos y somos producidos por las actividades, sentimientos y sentidos diarios, ordinarios, mundanos, de la existencia/supervivencia en el presente histórico. Así, vida cotidiana no era un espacio físico o social, sino *un lugar de interrogación y estudio*. ¿Cómo se construían los procesos sociales *desde* la vida cotidiana? Dentro del amplio campo de la vida cotidiana, propondremos dos especificaciones: en

primer lugar, una mirada materialista. En el segundo, un encuadre desde el campo de la comunicación.

Hablamos de una *mirada materialista de la vida cotidiana* para referir a la premisa de que esta era una lógica de producción del mundo social, es decir, que la vida cotidiana como modo de producción se expresaba en resultados espacio-temporales, en acciones y voluntades. De este modo, nos distanciamos de visiones idealistas que intenten estudiar la vida cotidiana como una *esfera* alejada de los conflictos, de la historia, del poder, en manos de un hacer libre o ingenuo de individuos. Hablar de la producción desde la vida cotidiana hoy es, para nosotras, referir a las condiciones materiales de producción y reproducción de la vida en el capitalismo periférico.

En segundo lugar, el estudio se enfocaba desde el campo de la comunicación/cultura, entendiendo que esa lógica de la vida cotidiana tenía sus fundamentos primeros en los procesos de significación socialmente compartidos, y en las desiguales y diferenciales maneras en que los sujetos y las clases producimos y reproducimos sentido/cultura desde ahí. El concepto de experiencia será articulador de esta perspectiva⁷. Esta centralidad de la comunicación en la vida cotidiana, no refería a una acción “meramente discursiva” y definida en otra esfera. Por el contrario, era en sí misma una producción material, anudada con los demás procesos sociales (Williams, 2000).

Blanca Muñoz (2009) refirió al modo en que la Escuela de Frankfurt y la Escuela de Birmingham implicaron, dentro del marxismo, el paso de la preocupación por la “existencia” como concepto trascendente y separado de su dimensión histórica, a la pregunta por la “cotidianidad”. A diferencia de las teorías relacionadas al interaccionismo simbólico, la etnometodología o la fenomenología; los estudios culturales partían de un paradigma investigativo que las situaba en la tradición marxista. Por ello, la organización social desigual y esencialmente contradictoria del capitalismo, era el escenario obligado, principio ordenador –aunque no explicativo por sí mismo- de la vida social. La perspectiva materialista obligaba a emprender la tarea de investigación desde la premisa y el reconocimiento de las condiciones históricas en que esa vida cotidiana se desenvolvía.

⁷ Ver apartado 1.9.

Los desarrollos de Peter Berger y Thomas Luckmann (1968), sin embargo, son por demás productivos, especialmente retomando la dialéctica entre el individuo y la sociedad: la sociedad como un producto humano, el hombre como un producto social. Su abordaje en profundidad sobre el “mundo de la vida cotidiana” ha sido un aporte ineludible. Los autores afirmaban que el mundo de la vida cotidiana se presentaba a los individuos como la realidad por excelencia, un mundo compartido, intersubjetivo, “ya objetivado” en el lenguaje, en instituciones, en tipificaciones. Pero además, “la vida cotidiana está dominada por el motivo pragmático (...) y quehaceres rutinarios” (Berger y Luckmann, 1968: 61).

A pesar de la importancia de los desarrollos de Berger y Luckmann, propondremos entender la vida cotidiana menos como “mundo” y como “realidad” o “esfera de la realidad”, y más como *gramática de producción de la realidad social y subjetiva*. Este corrimiento hacia la vida cotidiana como *modalidad* intenta retirarla de la idea de espacio-tiempo objetivo, y situarla como *locus*, en el campo de las preguntas por el *cómo*: ¿cómo hacemos sentido diariamente de las condiciones sociales que nos hacen y que hacemos? Alicia Lindón (2000) afirmó que desde la vida cotidiana se ponen en juego la continuidad o ruptura de cierto ordenamiento social, y que aquella no puede ser pensada como independiente de las estructuras sociales. Rossana Reguillo (2000) sostuvo que la vida cotidiana tenía una centralidad “clandestina”: aunque presentada como natural e “inocente”, ponía en juego diariamente el orden instituido.

El sentido marxista de la *praxis* coincide con el interaccionismo simbólico en entender que los sujetos mantienen una relación dialéctica con sus condiciones de vida, con la sociedad y sus objetivaciones: *producen y son producidos por el sistema de relaciones sociales y de producción*. Friedrich Engels (1979), en esta línea, afirmaba que “según la teoría materialista, el factor decisivo en la historia es, a fin de cuentas, la producción y reproducción de la vida inmediata” (Engels, 1979: 7). De este modo, y frente a las miradas idealistas – sean estas individualistas o estructuralistas-, era la *praxis* cotidiana en el mundo la que adquiriría centralidad en la reproducción de un sistema social y económico. Y esa misma *praxis* estaba moldeada y desigualmente determinada por estructuras sociales⁸.

⁸ Al respecto, dice Marx en “*La ideología alemana*” (1979) que las premisas que organizan la *praxis* “(...) no tienen nada de arbitrario, no son ninguna clase de dogmas, sino premisas reales, de las que sólo es posible

Bien es conocida la amplitud teórica de la tradición marxista, y sin pretender ser exhaustivas, encontramos en el marxismo inglés de Birmingham una teorización densa de la centralidad de la vida cotidiana, de la *experiencia*, para la comprensión de los fenómenos sociales, de la cultura y de la clase. Los autores propusieron una “síntesis reconstructiva entre estructuras económicas y políticas y estructuras profundas de la existencia” (Muñoz, 2009: 30)⁹.

Dentro de la escuela de Birmingham se reconocen énfasis diferenciales, y se suele extender la crítica de que, a pesar de proclamar la existencia de “estructuras”; tendieron a subestimarlas o a sobre-enfatizar la importancia de la “acción”, priorizando subjetivismo sobre materialismo. (Muñoz, 2009; Hall, 1994). Al decir de E. P. Thompson en un artículo del año ‘92, en donde revisaba su propia obra temprana, sostuvo: “La cuestión entonces de lo cotidiano traspasará las fronteras de la acción concreta y requerirá dirigirse hacia procesos en los que estructura y acción confluyan hacia la *ideología*” (Muñoz, 2009: 35)¹⁰.

En nuestra propuesta de estudio, deseamos enfatizar la conceptualización de Williams en “*Marxismo y Literatura*” (2000): toda las estructuras sociales –desde el lenguaje hasta las clases, pasando por las jerarquías de género y raza, la lógica del capital y la segregación urbana como ordenadores de relaciones sociales, las tradiciones y las instituciones- “existen y son vividas específica y definitivamente dentro de formas singulares y en desarrollo” (Williams, 2000: 152). Es por esta razón que el estudio de la *experiencia* como producción condicionada del presente –subjetivo y social- encuentra en el campo comunicacional un lugar epistémico privilegiado: cómo dirimimos los sujetos situados históricamente la necesaria existencia material/simbólica de nuestra vida, qué hacemos en/con las condiciones estructurantes que hemos heredado, y cómo habitamos artesanalmente la tensión entre subjetivación y sujeción. La relevancia de la cultura como trama significativa debe ser entendida en los términos en que García Canclini, Williams, Lindón y Reguillo lo

abstraerse en la imaginación. Son los individuos reales, su acción y sus condiciones materiales de vida, tanto aquellas con que se han encontrado como las engendradas por su propia acción” (Marx, 1979: 19).

⁹ Los desarrollos de la “Escuela de Budaspest” y particularmente de Ágnes Heller, no fueron parte de nuestra investigación por un des-encuentro desafortunado tiempo/espacio. Los debates con esa corriente de pensamiento quedarán para futuras indagaciones.

¹⁰ Muñoz interpreta que el mismo Thompson habitó de maneras disímiles aquella tensión entre acción y estructura, y cambió su perspectiva –como la mayoría de los intelectuales lo haremos- a lo largo de su carrera.

plantean: la realidad y sus conflictos “se convierten en conciencia social sólo cuando son vividos activamente dentro de verdaderas relaciones (...) Y esta conciencia práctica es siempre algo más que una manipulación de formas y unidades fijas” (Williams, 2000: 153).

1.3. El lenguaje

Si entendemos el proceso de significación como un gesto material, subjetivo y social de la existencia humana, productor de la realidad social y producido por ella; entonces el lenguaje tiene un lugar privilegiado. Como sostuvo Williams, el lenguaje no era anterior a la “producción de la vida material”, como acto separable, sino más bien una “primaria producción material” (Williams, 2000, p.42) tramada con todas las prácticas sociales. Berger y Luckmann (1968) afirmaban:

Las objetivaciones comunes de la vida cotidiana se sustentan primariamente por la significación lingüística. La vida cotidiana, por sobre todo, es vida con el lenguaje que comparto con mis semejantes y por medio de él. Por lo tanto, la comprensión del lenguaje es esencial para cualquier comprensión de la realidad de la vida cotidiana” (: 55)

Podríamos sostener que el lenguaje:

a) *Es conciencia práctica*, ya que no se reduce a una operación de la conciencia, meramente simbólica o interior. No existe separado o a priori de la actividad material social. Sería a la vez “un proceso material distintivo –la producción de signos- y (...) se halla comprometido desde el principio en toda otra actividad humana social y material”. (Williams, 2000: 52).

b) *Está involucrado en todas las actividades de producción y reproducción social*. El lenguaje y la significación son elementos indisolubles del proceso social material, involucrados permanentemente tanto en su producción como en su reproducción (Williams, 2000). Por ello, el uso del lenguaje es un terreno de conflicto, porque existe como matriz de interpretación del mundo, pero también como campo de disputa para su transformación (García Canclini, 2004).

c) *Es social*, es decir que el lenguaje es desde el principio una relación social. (Williams, 2000: 42). No existe lenguaje individual, y este es construido, sostenido y transformado por una sociedad y los conflictos que en ella se instituyen. El lenguaje se

presenta como “facticidad externa”, sostuvieron Berger y Luckmann (1968), por lo cual suponía una fuerza que excedía al sujeto.

d) *Es uno de los principales articuladores de la hegemonía y de la ideología.* Hall afirma que lenguaje e ideología están íntimamente vinculados. El primero tiene un carácter constituyente de la realidad. En él hablamos, pero también somos hablados (Hall, 1981: 12). Y esta es una de las premisas que retomaremos con Joan Scott (2001): en las estructuras del lenguaje, y no por fuera de ellas o por sobre o antes o debajo, desarrollamos nuestras subjetividades. Por esta razón el lenguaje no es un instrumento exterior sino una dimensión más que nos hace sujetos subjetivados y súbditos a la vez (Mezzadra, 2014: 24).

De esta centralidad en el lenguaje avanzamos sobre dos premisas nuevas. En primer lugar, entendemos *el sentido de la realidad como campo de disputa*: “los acontecimientos y relaciones del mundo ‘real’ no tienen un significado natural, necesario y no ambiguo que sea proyectado simplemente, por medio de signos, lenguaje” (Hall, 1981; 13). Sin operar, por ello, desde una visión “discursivista”, ni sostener la supeditación *ontológica* del mundo exterior físico- natural- social- histórico- astronómico, al lenguaje humano; sostendremos que la construcción lingüística de la realidad es un elemento central para los sujetos sociales en su comprensión y acción en el mundo. Y es por esto que parte de nuestro estudio presente fue el de las *significaciones y los discursos* que se construyen en el espacio escolar bajo la lógica de la vida cotidiana, y que a la vez son constitutivos de él.

En segundo lugar, rechazamos la idea de que estaría *primero* la producción material y *después* el lenguaje que lo nombra o que se desprende de esa realidad (separación entre lenguaje y realidad, dando preeminencia al segundo). El lenguaje es a la vez una matriz de producción de “realidad” intersubjetiva, una fuerza estructurante de la subjetividad y sociabilidad, pero además es una práctica social: los sujetos —subjetivados y sujetos— significamos como una práctica activa, entonces:

Más que decir con respecto a tales relaciones que “tienen un significado” debemos pensar el lenguaje como que permite que las cosas signifiquen. Esta es la práctica social de la significación: la práctica a través de la cual se cumple el “trabajo” de la representación cultural e ideológica. De ello se deduce que los modos en que los hombres llegan a entender su relación con sus condiciones reales de existencia bajo el capitalismo están sometidos al *relé* del lenguaje: y esto es lo que posibilita el desplazamiento o inflexión ideológicos, por lo

que las relaciones “reales” pueden ser culturalmente significadas e ideológicamente inflexionadas como una serie de “relaciones vividas imaginarias” (Hall, 1981: 14)

De este modo, el lenguaje se sitúa en una dualidad tensiva de su propia naturaleza, pero íntimamente vinculada a la dualidad del sujeto: en tanto conciencia práctica, no existe sino anclada en el sujeto que le da soporte; y al mismo tiempo, como sistema de objetivación – ideológica- de la realidad, existe en la sociedad. Sin desconocer los escenarios abiertos por el giro lingüístico y sus corrientes teóricas, sostendremos que mientras debe ser entendido como una fuerza estructurante, que constriñe, prescribe sentidos hegemónicos, proscribire sensibilidades y conflictos que no tienen expresión; es también, un campo de acción y de creación.

1.4. Cultura

Intentaremos ahora profundizar en otro concepto central, que es el de *cultura*. Ésta, tiene importantes solapamientos con el concepto del lenguaje. Williams (1981) historizó el concepto de cultura y reconoció, en el campo de la sociología de la cultura, dos grandes tipos de intereses que convergían: a) el que subrayaba el “espíritu conformador” de una modo de vida global, que se manifiesta en toda la amplia gama de actividades sociales pero que era más evidente en actividades “específicamente culturales”: el lenguaje, los estilos artísticos, las formas de trabajo intelectual; y b) el que destacaba un “orden social global” dentro del cual una cultura específica “se considera como el producto directo o indirecto de un orden fundamentalmente constituido por otras actividades sociales” (Williams, 1981: 11-12). Luego, Williams las llamó a) idealista y b) materialista. La mirada teórica que hacemos propia comparte con la idea “materialista” de cultura el entenderla como una *práctica, socialmente* existente y por ello que excede y “determina” al sujeto de diferentes maneras, *históricamente* configurada y mutuamente *condicionada* con un orden social más general. La cultura es *constitutiva* de la realidad social, no en tanto “espíritu conformador”, sino como constituyente de todas las actividades, considerándola como el *sistema* *significante* a través del cual necesariamente -aunque entre otros medios- “un orden social se comunica, se reproduce, se experimenta y se investiga” (Williams, 1981: 12-13).

Esquemáticamente, podríamos decir que mientras el lenguaje planteaba una capacidad de organizar el mundo sensible, y a la vez un sistema social de significados hegemónicos; la cultura sería un sistema simbólico/material de significaciones compartidas, presentes, actuantes, que organizan la relación de los sujetos con el mundo social –incluido el lenguaje–, ordenando, jerarquizando y valorando prácticas, discursos, actitudes, estéticas, políticas, formas de institucionalidad, modalidades de relación, etc. Podemos ejemplificar diciendo: mientras para una situación de conflicto interpersonal existen infinidad de formas de posicionamiento, sentido y acción; en la cultura existen ciertos repertorios compartidos que son intersubjetivamente reconocidos como posibles; opciones ponderadas y diferencialmente institucionalizadas.

La cultura, en tanto sistema significante, no se reduce al lenguaje pero comparte su: como práctica-en-acción, y como objetivaciones socialmente disponibles y constituidas como hegemónicas. Al decir que es una *práctica*, intentamos distinguir justamente la concepción idealista de la cultura, referida a un mundo inmaterial, a un mundo de ideas o “superestructural”. Pero además, implica un *hacer humano en el mundo, una práctica en el sentido poiético, creador, constructor*. Al decir que la cultura implicaba objetivaciones históricamente constituidas e intersubjetivamente reconocidas, decimos que no respondía a la lógica de la “creación individual”, sino a complejos procesos sociales que necesariamente eran compartidos por una comunidad determinada. Compartidos, entonces, como repertorios posibles de sentido y de acción.

Como producto del hacer social, la cultura no existe de forma autónoma de la trama económica, étnica, política de una sociedad, sino que se articula de formas complejas con las estructuras de reproducción social. En nuestro caso, debemos pensar la cultura producida y encarnada desigualmente en las instituciones –cultura escolar, cultura familiar–, a las estructuras sociales –cultura de clase, cultura urbana, cultura capitalista– y a la diversidad de formas de identificación contemporáneas –cultura juvenil, cultura docente, cultura científica–.

La cultura es social porque es un producto del hacer humano colaborativo, necesariamente heredado y resignificado. Y está históricamente condicionada y es condicionante de las dinámicas sociales. Thompson, en sus obras “*Tradición, revuelta y*

conciencia de clase” (1989b) y *“Costumbres en común”* (1995) explicaba esta relación en un contexto histórico específico: la emergencia de la clase obrera inglesa del siglo XVIII como experiencia compartida, como identidad colectiva, no podía entenderse desvinculada de los conflictos que las transformaciones hacia el capitalismo en Inglaterra construyeron como escenarios de reproducción y conflictividad; y a la vez esas transformaciones económicas y jurídicas fueron condicionadas por la cultura de clase –su tradición, su moral, sus formas de acción colectiva-. Así, Thompson analizó minuciosamente los motines de subsistencia en Inglaterra del siglo XVIII para desestimar las hipótesis que explicaban las rebeliones populares como acciones “espasmódicas” frente a situaciones materiales, como respuestas a estímulos en última instancia económicos, turbulencias instintivas o “rebeliones del estómago” (1989b: 63). En ese sentido, Thompson explicó las dimensiones significantes del conflicto de clases, e incluyó en su explicación procesos de variada naturaleza, como las fuentes de la riqueza, las fuentes de la subsistencia de los sectores populares, las transformaciones en las formas de producción, circulación, acumulación y consumo; así como elementos legales y horizontes de salubridad. Todas esas dimensiones se constituían como en conflicto *por el modo en que la cultura de la clase trabajadora las articuló significativamente*.

Decir, entonces, que la cultura es un sistema significante compartido, constitutivo de la realidad y moldeado por las condiciones hegemónicas, suele ser más fácilmente pensado en el estudio de culturas “subalternas”, no letradas, populares. Las tendencias intelectuales de “explicar” con gran afán el origen o significado de rituales, expresiones, o formas de festejo de los grupos subalternos –más o menos exóticos- nos habla menos de esas culturas que de la constitución del enunciante académico: ¿qué cosas no son explicadas-analizadas-historizadas como productos de la acción humana, y en cambio son tomadas como “naturales”? Justamente el espacio social elegido para esta tesis –las escuelas secundarias- se ubicaba, adelantamos, en una esfera de la cultura que difícilmente era pensada desde la contingencia histórica, desde la condición de materialidad específica, y desde lo colectivo-

social de su carácter. La escuela como institución moderna en Argentina era más comúnmente “naturalizada” que interrogada desde su “arbitrariedad cultural”¹¹.

Para sintetizar y avanzar en la relación entre la cultura/comunicación en la vida cotidiana en el capitalismo actual, diremos esquemáticamente que:

a. El capitalismo es el modo de producción social, y no sólo el modo de producción económico. Es la matriz generativa predominantes de la producción y reproducción de la vida, como veremos en los próximos apartados;

b. El lenguaje, desde una perspectiva materialista, tienen condiciones de producción históricas y está involucrado en el hacer humano en el mundo, por lo cual indagar en el lenguaje es necesariamente una búsqueda que excede el “mundo de las ideas” y está imbricado en la producción misma del denso tejido de “lo real”.

c. La “cultura” como sistema signifiante y de prácticas, es simbólico y material a la vez. Tiene al sujeto como lugar de inscripción de producción creativa y de reproducción, pero es, a la vez, un producto social e histórico, que se presenta al sujeto individual como ya constituido. Por ello, la cultura se ubica dentro y no fuera de las disputas por la hegemonía.

d. La cultura y la comunicación, desde esta perspectiva, son inseparables en el estudio de la vida cotidiana, aunque como campos de investigación en sentido más amplio pueden entenderse gráficamente como un “diagrama de Venn”: con áreas compartidas y otras que no. Cultura y comunicación comparten el campo de la producción y reproducción de significaciones materializadas como “la realidad” para los sujetos que la comparten.

e. La lógica de la vida cotidiana es la gramática de producción de significaciones y prácticas que proponemos indagar en esta instancia. Esa vida cotidiana puede ser analizada en diferentes *espacios sociales*¹² con rangos de institucionalización desiguales, pero su gramática –mundana, consciente pero repetitiva, profundamente imbricada con la biografía y condiciones del sujeto- es central para la reproducción social y cultural, y por ello no está escindida del capitalismo y la dominación sino que es un lugar de disputa.

¹¹ Ver al respecto el Capítulo IV.

¹² Ver Capítulo III.

1.5. Capitalismo y clases sociales

Hemos sostenido que el lenguaje, la cultura, las ciudades, la experiencia; no pueden pensarse escindidas de las matrices generativas del capitalismo como estructuración vital hegemónica. Intentaremos describir algunas de sus dimensiones.

Un intento de definir al capitalismo como sistema de producción, podría partir la *relación de capital*, que supone una separación fundacional entre trabajador y medios de producción. Esa misma escisión constituye el otro concepto central: las *clases sociales*. Aquella separación que nombrábamos, lejos de ser un sencillo y transparente “momento histórico” es una situación implicada objetivamente en su reproducción. Así lo sostuvieron David Harvey (2004) para la reflexión de la acumulación originaria como desposesión continuada, pero también Mezzadra (2014) para referir a la producción de subjetividad en el capitalismo. Para distintos autores, aquel momento de “sangre y fuego” (Marx, 2004) no se limitaba a un período histórico, sino que:

(...) subsiste, aunque superada, como su presuposición constitutiva, la que es reproducida y producida permanentemente. Es sobre esta base que los capitales individuales en competencia amplían y profundizan esta separación transformando continuamente nuevos medios de producción en capital y trabajo en trabajo asalariado (Piva, 2008: 119-120)

Adrián Piva (2008), sostuvo que las clases sociales desde una mirada marxista no debían ser confundidas con las clases en sentido sociológico. Éstas, así como los abordajes marxistas estructuralistas, intentarían definir a cada agente individual por su ubicación respecto de los medios de producción, o por su condición salarial. Piva argumentó, en cambio, que las clases eran relacionales, y que esa relación de clases atravesaba desigual y complejamente a sujetos empíricos situados en contextos históricos definidos. Mezzadra (2014), en sintonía con esta definición, afirmó que era la relación de capital la que generaba las subjetividades del capitalista y del obrero asalariado. Si entendemos como Marx (2014) que *el capital no era una cosa, sino una relación social entre personas mediadas por cosas*, entonces se puede anticipar la centralidad de la construcción de los sujetos – *subjetum* y *subjetus*- en el capitalismo:

(...) las figuras subjetivas en las que se determina la relación social que el capital es, no son algo “dado”, sino que deben ser producidas y continuamente reproducidas en el proceso de valorización del capital, cambiando su perfil a la par de las “cosas” que median la relación (Mezzadra, 2014: 62)

Thompson (1989a), por su parte, reconoció con claridad las condiciones sociales e históricas que enmarcaban la formación de las clases: repertorios de acción, moralidades, normas, etc. Sostuvo, además, que “es una formación tanto cultural como económica” (Thompson, 1989a: XV). Aunque compartimos muchos puntos del agudo análisis de Thompson, nos distanciamos al momento de definir la existencia de la clase atada a las “conciencia de clase”, “experiencia de clase”, o identidad de clase. La conocida definición de Thompson sobre las clases sociales es clave para comprender esto:

(...) la clase cobra existencia cuando algunos hombres, de resultas de sus experiencias comunes (heredadas o compartidas) sienten y articulan la identidad de sus intereses a la vez comunes a ellos mismos y frente a otros hombres cuyos intereses son distintos (y habitualmente opuestos) a los suyos (1989a: XIV).

Esta definición del concepto, a nuestro entender, aunque puede ser útil para describir y analizar la modalidades de acción colectiva o de organización, formación y transformación de dimensiones heredadas o instituyentes, no corresponde con nuestra visión de las clases sociales. Y sin embargo, sí acordamos con la crítica que Thompson (1989a) realizó a la trasposición automática, tan usual como violenta, de clasificar a los sujetos según clases y deducir de ello su “conciencia de clase”.

La crítica a la mirada “sociológica” de las clases es compartida tanto por Mezzadra (2004) como por Daniel Bensaïd (2011) y por Piva (2008) en numerosos textos. Pero también la perspectiva sociológica de las clases se manifestaba en trabajos actuales, en expresiones como “clases bajas, medias y altas”. En parte del abordaje de Pierre Bourdieu se reconocía, también, esta definición sociológica de la clase. En *“El espacio social y la génesis de las clases”* (1989), Bourdieu distinguía dos concepciones, ninguna de las cuales se encuadra en la definición relacional que proponemos. Afirmaba, en este texto, que habría “clases en el papel” y “clases como voluntad y como representación”. La primera refería -partiendo de la idea del espacio social como campos delimitados por capitales y posiciones asociadas- a una clasificación de sujetos según atributos, una “clase en sí” en algún sentido. Decía Bourdieu:

Sobre la base del conocimiento del espacio de posiciones, se pueden separar clases en el sentido lógico del término, es decir, conjuntos de agentes ocupando posiciones similares que, situados en condiciones similares y sometidos a condicionamientos similares, tienen todas las

probabilidades de tener disposiciones e intereses similares, luego de producir prácticas similares y parecidas tomas de posición” (1989: 30)

El otro sentido de la clase, como representación y voluntad, refería a la clase como identidad colectiva, articulada, cercana a la idea de “clase para sí”, con centralidad en la noción de pertenencia a un grupo y con la “delegación” de poder como mecanismo central (Bourdieu, 1989: 48). En consonancia, Thomspson (1989a) entendía que las clases se presentaban cuando los individuos *efectivamente articulaban* sus intereses constituyéndose como tal. Y vale destacar “articulaban” como acto de voluntad e identidad, y no como respuesta natural a condiciones materiales o económicas, o como reflejo de algo que sucedería en otra parte. Aunque la idea de la “experiencia de clase” es de interés, no compartimos con el autor *la definición de la clase como experiencia*, ya que limitar la clase a la experiencia colectiva vivida y situada, supondría que, de no estar presente esa experiencia subjetivante de identificación y acción, la clase como relación social desaparecería.

Williams, por su parte, trabajó el concepto de clase en su obra “*Palabras Claves*” (2003). Allí, tematizó esta distinción que nos ocupa: por un lado un sentido descriptivo, de la clase como “rango” o agrupamiento de individuos según variables determinadas; por otro lado, un sentido analítico marxista, como “descripción de relaciones económicas fundamentales”. “La historia de la palabra arrastra consigo esta ambigüedad esencial”, afirmaba el autor (Williams, 2003: 67-68). Marx no definió claramente el concepto, y la historia intelectual de su uso obliga a reconocer la multiplicidad de definiciones. Por ello, no podemos negar que el concepto de clase *es también* “una categoría sociológica”, así como al mismo tiempo “un concepto político, una coyuntura histórica, una consigna militante” (Mezzadra, 2014: 100). Lejos de disputar “su verdad”, nos abocamos a delimitar el uso que proponemos.

Para ello, tomamos uno de esos conceptos de *clase*, distinto al sentido sociológico y descriptivo. Entendemos que este término se construyó sobre la relación fundamental del capitalismo, que era la existencia de hombres y mujeres que sólo podían sobrevivir y reproducirse al transformar su energía corporal e intelectual en mercancía. Se constituían, así, como fuerza de trabajo en una relación social. Maestros, basureros, operarios de fábrica

y diseñadoras; todos pueden sobrevivir en el mundo del capital sólo por vender su –nuestra- capacidad de producción por un precio de mercado.

La apropiación desigual del *valor* producido por la actividad humana es anterior al hacer humano individual, es una dimensión constituyente y construida de la manera en que se insertan los sujetos a la realidad social e histórica. Por ello, la constitución de hombres y mujeres en trabajadores-mercancías, y de los medios de producción en “capital”-propiedad privada y privativa- es ya un resultado mistificado del capitalismo como sistema hegemónico. Y fue por ello que entendimos que sus categorías no podían ser los instrumentos de una mirada pretendidamente crítica. Los conceptos “nativos” del capitalismo eran menos explicativos que auto-afirmativos. Del mismo modo que hoy en día no definiríamos a los pueblos originarios con los conceptos de la lógica colonial, no podríamos estudiar la clase con las categorías del capital. Williams, en sintonía, afirmó que muchos análisis, por analizar un sistema histórico concreto como el capitalismo, terminaron usando los conceptos mismos de ese sistema que intentaban analizar, pero invirtiéndolos, y así desarrollando una teoría que no podía despegarse de conceptos dominantes (Williams, 2000: 111). Proponemos, entonces partir

(...) de una crítica a la clase como dato, como existencia inmediata, para, a partir de su objetividad de hecho constituido, disolverla en la relación social que la constituye: la lógica de la separación del productor directo de los medios de producción, una relación social que, a su vez, sólo existe a través de esa forma fijada, es decir, como proceso de cosificación. Esta perspectiva sitúa correctamente el objeto del marxismo. Ese objeto es la relación social –en tanto lógica que subyace al modo en que los individuos se vinculan y que los constituye como singularidades históricas– y no la mera interacción entre individuos constituidos, que es su forma exterior de desenvolvimiento. De este modo, escapa a las aporías e inconsistencias que aquejan al enfoque estructuralista y que tienen su origen en las formas misteriosas que asume la realidad objetiva (Piva, 2008: 120)

Así, los trabajadores y los burgueses serían “figuras ideales” de una tensión constitutiva del capitalismo que se vincula diferencialmente con los sujetos empíricos, y cuya dinámica no puede ser ignorada en el estudio de lo social. No por ello, los autores han concluido que el conflicto de clases podía explicar todas las formas de dominación, ni que todo conflicto social podía ser entendido estrictamente como enfrentamiento de clases. En cambio, es esta relación social la que constituye a los medios de producción como capital y al trabajo como trabajo asalariado. Y desde tal perspectiva, el maestro, el basurero, el operario y la

diseñadora, estarían *desigual y diferencialmente atravesados por la relación de capital*, cada uno desarrollando su energía y capacidad productiva de maneras diferentes, pero encarnadas en el intercambio mercantil como lugar de realización.

¿Qué significaba, entonces, el conflicto de clases? Que existía una contradicción originaria por la apropiación de las capacidades de reproducción de la vida, un conflicto organizado por la tensión entre capital y trabajo que, lejos de ser simplificada en un antagonismo expreso entre actores o grupos sociales transparentes, era el antagonismo constitutivo que atravesaba desigualmente a los sujetos empíricos y a los escenarios de disputa.

El impulso dominante del capital es la valorización permanente del valor. El mismo conduce y requiere de la reproducción ampliada de las relaciones sociales mediadas por el valor y el dinero como capital. De allí que en su naturaleza esté la conversión de toda actividad humana en un medio para esa expansión (Félix, 2012: 38)

Así, se constituyó como un concepto de importancia la *subsunción del trabajo al capital*: el primero como instrumento del segundo, el trabajo humano supeditado y definido por el capital. Esta subsunción, que ponía a disposición la fuerza e inteligencia humanas para la producción de plusvalor, adquiría modalidades históricamente configuradas, como sostuvo Nicolás Pagura (2008).

Según señala Pedro Scaron (traductor de la edición crítica al español de El capital), el término “subsunción” traduce el sustantivo “*subsumtion*” (de origen latino, pero que existe como término técnico en alemán e inglés) que significa tanto “subordinación” como “inclusión”. Puede verse ya en esta simple determinación terminológica que el concepto tiene un significado a su vez político y lógico: el capital subordina (somete) al trabajo incluyéndolo en su propio concepto (entre ambos se teje una “relación interna”). Es por eso que la idea invita a pensar el capitalismo más allá de la concepción de una lógica económica determinista y ciega: por el contrario, coloca en el centro de la indagación a la propia relación social – siempre conflictiva– entre las clases, como instancia contenida en el propio capital y no como un agregado perteneciente a otra esfera yuxtapuesta (la política como instancia “superestructural”) (Pagura, 2008: párr.6)

La subsunción del proceso de trabajo definía, así, el fetichismo del capital, que “como ‘cosa’ parece autovalorizarse con independencia del trabajo vivo” (Pagura, 2008: párr.8). Ya el trabajo no se presentaba sino como mercancía que dependía del capital para ser valorizado con un salario. Y de aquí se deriva el hecho que los autores señalaron, de que el salario no puede ser una variable para definir las clases sociales en sentido crítico: el salario es ya un concepto mistificado, que esconde en sí las relaciones de explotación, y que

esconde también el *carácter eminentemente social y colaborativo del trabajo humano, de la reproducción humana, y por ello del plusvalor*. La mistificación no sólo esconde la escisión y expropiación fundacional del capitalismo, sino que presenta esa relación en el mundo de la vida cotidiana como natural y necesaria, al punto de que el valor se presenta como producto del capital, antes que del trabajo. Pero además, para algunos autores, la cultura posee un lugar privilegiado en esa reproducción, como sostuvo Herbert Marcuse, al decir que “la cultura afirma y oculta las nuevas condiciones sociales de vida” (Marcuse, 1967: 50-51). Así, podíamos entender de manera renovada la íntima vinculación entre cultura y capitalismo: las maneras compartidas y operantes de significar/hacer en el mundo social estaban también subsumidas –incluidas y determinadas- por el capital.

Podemos ver que la perspectiva que proponemos supuso, además, la pregunta por la *determinación*: los sujetos, constituidos como tales en un sistema social y económico anterior, que delimitaba las claves interpretativas y de acción en la realidad.

1.6. La subsunción de la vida al capital y la traducción al lenguaje del valor

Habiendo recorrido esta presentación de conceptos centrales al capitalismo como marco determinante de la cultura, de la experiencia, de la reproducción social general; entendemos que la subsunción del trabajo al capital no se limita al espacio de trabajo, al mundo laboral o a la esfera de la “vida económica”. En cambio, la subsunción al capital se ha extendido a las distintas esferas de la vida humana: el hábitat, el ocio, la educación, las artes, etc.

Siendo el objetivo último del capital la producción de plusvalía –y no la disminución del tiempo de trabajo socialmente necesario–, la tendencia actual es que dicha producción ya no se limite al espacio cerrado de la fábrica sino que se extienda al conjunto de la vida social, abarcando los espacios tradicionalmente conceptuados como de “reproducción” y “consumo”; es precisamente cuando la totalidad de la vida social se hace potencialmente productora de plusvalía que vida y trabajo se convierten prácticamente en sinónimos y se realiza la subsunción real de la vida al capital (Pagura, 2008: párr.32)

Esta dinámica que Pagura describe, fue estudiada por los intelectuales de la Escuela de Frankfurt con empeño y preocupación. Refería justamente a la colonización que el capitalismo efectuaba en las esferas de toda la vida humana, en particular en la producción cultural pero, además, en la construcción de subjetividades y sensibilidades *subsumidas* su lógica: no acabadas ni absolutamente determinadas, sino incluidas y supeditadas. En este

sentido retomamos los desarrollos de autores como Marcuse, Adorno y Horkheimer. En el contexto de mediados del siglo XX, atravesados por el ascenso del nazismo y por el exilio, esta escuela alemana de pensamiento crítico interrogó profundamente los efectos generativos del capitalismo en la cultura.

Horkheimer y Adorno, en su obra “*Dialéctica del Iluminismo*” (2016), se ocuparon de la crítica al generalizado “elogio del ritmo de acero” como marca temporal y sensible del capitalismo, y reflexionaron sobre aquel hombre que se presentaba como independiente y libre de vender su fuerza de trabajo en el mercado, pero que en realidad era entregado “aún más radicalmente a su antítesis, al poder total del capital” (Horkheimer y Adorno, 2016: 162). Los autores de Frankfurt veían un poderío amplio y definitorio de las matrices capitalistas de producción de la realidad: “Inevitablemente, cada manifestación aislada de la industria cultural reproduce a los hombres tal como aquello en que ya los ha convertido la entera industria cultural” (Horkheimer y Adorno, 2016: 166).

Así, la producción de la vida cotidiana como vida en el capitalismo, no refería a una práctica externa del sujeto o aislada en un entorno específico –como el trabajo–, sino que los sujetos mismos estaban en su intimidad y deseo *constituidos* por esa subsunción. Pero además, los autores afirmaron que aquella producción estandarizada de sensibilidades era también una nueva condición de posibilidad de la reproducción ampliada del sistema. La cultura como mercancía y entretenimiento¹³ serían la prolongación del trabajo en el capitalismo tardío.

[el *amusement*] Es buscado por quien quiere sustraerse al proceso del trabajo mecanizado para ponerse de nuevo en condiciones de poder afrontarlo. Pero al mismo tiempo la mecanización ha conquistado tanto poder sobre el hombre durante el tiempo libre y sobre su felicidad, determina tan íntegramente la fabricación de los productos para distraerse, que el hombre no tiene acceso más que a las copias y a las reproducciones del proceso de trabajo mismo. El supuesto contenido no es más que una pálida fachada; lo que se imprime es la sucesión automática de operaciones reguladas. Sólo se puede escapar al proceso de trabajo en la fábrica y en la oficina adecuándose a él en el ocio. De ello sufre incurablemente todo *amusement*. El placer se petrifica en aburrimiento, pues, para que siga siendo placer, no debe costar esfuerzos y debe por lo tanto moverse estrechamente a lo largo de los rieles de las asociaciones habituales. El espectador no debe trabajar con su propia cabeza: toda conexión lógica que requiera esfuerzo intelectual es cuidadosamente evitada (Horkheimer y Adorno, 2016: 10)

¹³ En el texto referido, los autores hablan de “*amusement*”.

Así, en la producción de un mundo marcado por lo siempre igual, por la producción estandarizada de mercancías –mercancías culturales incluidas- se construiría una subjetividad acrítica y tendiente no sólo a reproducir, sino a desear los productos que implicaban la mercantilización de la vida cotidiana.

Fue Herbert Marcuse quien marcó, a nuestro entender, un punto especial de interés: la desigualdad constitutiva de la sociedad de clases, la posición subordinada de la clase trabajadora, implicaba una frustración e insatisfacción iterativa. Afirmaba que el “destino del hombre a quien le está negada la satisfacción general en el mundo material queda hipostasiado como ideal” (Marcuse, 1967: 52). Así, Marcuse reconocía que no era la felicidad un estado del sentir sólido transferido de modo automático en los rieles del consumo, sino que tal estado de cosas marcaba con claridad una vida de sumisión, infelicidad y aceptación.

Pero en un mundo desgraciado la felicidad tiene que ser siempre consuelo: el consuelo del instante bello en la cadena interminable de desgracias. El goce de la felicidad está limitado a instante de un episodio. Pero el instante lleva consigo la amargura de su desaparición (Marcuse, 1967: 67)

Así, una satisfacción transitoria que hacía soportable la existencia y posible la reproducción social hegemónica, según Marcuse encontraba anclaje en la idea de *cultura afirmativa*, que “eterniza el instante bello en la felicidad que nos ofrece, eterniza lo transitorio” (Marcuse, 1967: 67). Separando lo bello de lo necesario o útil, Marcuse sostuvo que en la modernidad nos habíamos conformado con ratificar una y otra vez el imperio de “las cosas como son” y de postergar la felicidad para el futuro. Decían también Horkheimer y Adorno: “Para el consumidor no hay nada por clasificar que no haya sido ya anticipado en el esquematismo de la producción” (2016: 6), todo estaba, por el contrario, dado, resuelto, para ser narcóticamente ingerido.

Su característica fundamental [de la cultura afirmativa] es la afirmación de un mundo valioso, obligatorio para todos, que ha de ser afirmado incondicionalmente y que es eternamente superior, esencialmente diferente del mundo real de la lucha cotidiana por la existencia (Marcuse, 1967: 50)

Marcuse delimitó un espacio de interés para la presente investigación: la existencia de un sistema de significados socialmente reconocidos, materializados en lenguaje, prácticas, objetos, instituciones, tradiciones –*la cultura afirmativa*-, que se relacionaba con el sistema

de reproducción social general fortaleciéndolo, pero que a la vez nombraba un exceso: el dolor, la insatisfacción, la “falta” no resuelta en sus engranajes. Los autores alemanes citados situaban, así, en íntima relación a la cultura con el sistema de dominación capitalista y el modelaje de subjetividades.

El concepto de cultura afirmativa nos llevó, además, a lo que entendimos como un imperativo metodológico: la construcción de conceptos y relaciones rigurosas entre los conceptos, que no respondieran a una idea o “reflejo natural”. La tendencia de la cultura, según Marcuse, a la afirmación de lo existente, develaba aquello que la construcción de un marco conceptual crítico debería posibilitar: un análisis novedoso de las relaciones, espacios y conflictos que constituyen el mundo empírico, que no se limite a referir a lo hegemónico con sus nombres auto-otorgados¹⁴. En este punto recuperamos nuevamente las palabras de Bourdieu (1989): construir conceptualizaciones del mundo social que habiliten “la capacidad de hacer existir en estado explícito, de publicar, de volver público, es decir, objetivado, visible, decible y hasta oficial” (Bourdieu, 1989: 35) nuevas dimensiones de la realidad social.

En la democracia capitalista –ya lo había advertido Marx agudamente en “La cuestión Judía” (2005)- la igualdad abstracta como posibilidad de poseer propiedad privada contrastaba con la posibilidad concreta de tenerla en condiciones de explotación. La *exclusión real del consumo* era simultáneo a la *inclusión de las subjetividades a la cultura afirmativa capitalista*, generaba una contradicción fáctica, según Marcuse.

Los autores de Frankfurt cargaban, sin embargo, con una visión totalizante del poder de las industrias culturales. Veían en la cultura, transformada en entretenimiento, una crisis humana, una victoria de la racionalidad instrumental, una construcción industrial de subjetividades adormecidas. “En la base de la diversión está la impotencia” decían Horkheimer y Adorno (2016: 180). La hegemonía de la subsunción de la vida al capital era construida por la repetición de instantes bellos, eternizados como una felicidad transitoria pero como la única felicidad disponible del todo (Marcuse, 1967), a la vez que construida en fuerte unidad con la necesidad producida, y *no en conflicto con ella* (Horkheimer y Adorno, 2016).

¹⁴ Ver Capítulo II.

Sandro Mezzadra (2007) denominó esta subsunción material, semántica y vital del hombre al capital como una “traducción homolingüe”: era el lenguaje del capital el que traducía la vida en su propia lógica.

(...) el lenguaje del valor (el valor de cambio en su pura forma lógica) es la estructura semántica, y sobre todo la gramática, de esta dimensión, que se reproduce mediante una versión intensificada de lo que Naoki Sakai llamaría “interpelación homolingüe” de la cual se podría decir que es un interpelación [*interpellation*] a la manera de Louis Althusser: el capital se dirige a la multiplicidad de lenguajes (esto es, de formas de vida, de relaciones sociales, de “culturas”) que se encuentra en el despliegue y codificación de sus heterogéneas “cadenas de valor”, imponiendo que se adecuen al lenguaje del valor. El capital puede tolerar, incluso promover, un alto grado de hibridismo y multiplicidad de diferencias, tal como han sugerido Michael Hardt y Antonio Negri: pero la estructura semántica se mantiene “homolingüe” en tanto en cuanto es el lenguaje del valor el que la domina. (Mezzadra, 2007: 2)

Estos conceptos son centrales para comprender la complejidad con la que estamos proponiendo el concepto de experiencia en el capitalismo: la tensión capital-trabajo, la traducción al lenguaje del valor, el horizonte de expectativas y la cultura-producto hecha mercancía, la cultura afirmativa y la subsunción de la vida al capital eran dimensiones ineludibles. En este sentido, construimos una investigación en la que interrogar las experiencias sociales no se limitaba al universo subjetivo o simbólico, y la escuela secundaria no era aislable de las dinámicas de producción el capitalismo en general, y de las ciudades en particular.

Los autores de la escuela de Birmingham, como hemos visto y profundizaremos, con diferencias entre sus propias producciones, compartían con las tradiciones críticas que hemos recorrido una preocupación por la relación entre capitalismo, cultura y producción subjetiva. Sin embargo, los autores británicos presentaron una vocación por descubrir aquello que los sujetos *hacían* y *producían* con las condiciones de dominación que les eran impuestas. Complejizaron la victoria total del capitalismo frente a la producción humana, y por ello se abocaron a comprender no sólo las “resistencias” solitarias o grupales, inconscientes o planificadas, sino la compleja existencia de una red de *sentidos actuantes que no podía ser deducida de las gramáticas de la dominación*: no eran un epifenómeno de la estructura, sino un campo de producción humana, constitutivo de lo social y de las subjetividades.

Afirmamos, entonces, con Stuart Hall, que la contradicción irresoluble entre capital y trabajo que venimos tematizando adquiere complejas, multiformes y cambiantes maneras de hacerse “presentes”. Esa complejidad y los conflictos emergentes, confluirán en el concepto de experiencia que proponemos: “(...) esta contradicción, las formas sociales en que es institucionalizada, las leyes teóricas que la “explican”, así como las formas de “conciencia” en que el antagonismo es vivido y experimentado, se desarrollan nuevamente en formas concretas e históricamente específicas” (Hall, 1981: 2). Sostenemos, así sostendremos que *hay más que las gramáticas de la dominación para construir un mapa completo de la producción desde la vida cotidiana.*

1.7. Dominación cultural

Así como los autores de Frankfurt marcaron un espacio específico de producción cultural en el capitalismo, ligado a la idea de industrias culturales, cultura afirmativa y dominación de las subjetividades; autores franceses como Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron y Claude Grignon perfilaron otro espacio de reflexión importante para esta investigación: el de la dominación cultural y la dominación de clases, y en particular, las relaciones de dominación social y cultural.

Situados lejos de los conceptos que autonomizan lo cultural de otras esferas de la vida, estos autores partían de la premisa de que la existencia de clases dominadas y dominantes implicaba la existencia de culturas producidas en el marco de esa desigualdad. Por ello, sus preguntas hundían raíces en el oficio sociológico, para interrogar las posibilidades epistemológicas y las estrategias metodológicas para el estudio de expresiones simbólicas dominadas.

Bourdieu y Passeron, en “*La reproducción*” (1996), abordaron el escenario escolar preguntándose por la producción y reproducción cultural. En esta obra plantearon con claridad aquella premisa inicial de la que hablábamos: el estudio de un espacio social –y en particular del espacio escolar- obligaba a indagar en la pregunta por la dominación, y las relaciones de la cultura legítima y la subalterna, producidas éstas al interior de la relación de dominación de clases. Afirmaban, como principio, la *autonomía relativa del campo*

cultural, lo cual lo constituía como un campo de estudios que no podía ser reducido a mero reflejo de otro campo.

El trabajo de Grignon y Passeron (1991) se presentó como profundización pero también como abierta discrepancia con algunos de los puntos estudiados por Bourdieu (Bourdieu, 1999a; Bourdieu y Passeron, 1996; Bourdieu, 1989). Un punto de diferencia era la tendencia de aquél a estudiar desde una trasposición demasiado lineal o transparente las relaciones entre esferas distintas de la vida como la dominación social y la cultural. Justamente por esta razón dedicaron aquella obra a la pregunta: “¿las relaciones entre símbolos funcionan con la misma lógica que las relaciones entre grupos?” (Grignon y Passeron, 1991: 21). Las versiones más esquemáticas supondrían -tal como la idea de base-superestructura- una relación de “homología entre relaciones de fuerza y relaciones de sentido” (1991: 23). Frente a esto, los autores desarrollaron la idea, concordante con la que venimos construyendo. Afirmaban: “(...) todo grupo social tiende a organizar sus experiencias en un universo coherente; ninguna condición social, por más desgraciada o dependiente que sea, puede impedir completamente el trabajo de organización simbólica: aun dominada, una cultura funciona como cultura” (Grignon y Passeron, 1991: 18).

Los autores sostenían, por ello, que la idea de una trasposición lineal de la dominación social a la simbólica -como en la frase marxista simplificada en “las ideas dominantes son las de la clase dominante”- tenía el profundo error de simplificar lo que ambas culturas *deben a su relación de dominación*, presentando a la relación simbólica como una “relación de exterioridad” y a la cultura como una herencia transparente que llegaba a los sujetos con su posición de clase. Esa perspectiva, además, borraraba todos los elementos que eran “del orden de la composición, de la interpretación o de la ambivalencia” (Grignon y Passeron, 1991: 22).

Frente a estas complejidades, Grignon y Passeron propusieron una mirada epistemológica y metodológica que intentaba superar tres escollos: el etnocentrismo cultural, el relativismo cultural, y el legitimismo cultural. Este último, relacionado con los desarrollos de Bourdieu, según los autores presentaba la debilidad de estudiar las relaciones culturales acotando el campo de estudios a las maneras en que se *reproducía la dominación*, más que en *cómo se producían*, tanto la cultura dominante como la dominada.

El estudio, entonces, de la cultura de los dominados desde categorías de los sectores dominantes, suponía, como habíamos visto para el concepto de “clase social”, un círculo endógeno donde los sentidos hegemónicos se transformaban en principio de interpretación más que en objeto de análisis.

Acercándonos a un cierre para la conceptualización de la cultura en el ámbito de la vida cotidiana capitalista, recuperamos dos principios de interpretación: “1) no importa en qué condición social funcione una cultura, tiende a organizarse como sistema simbólico; 2) una dominación social tiene siempre efectos simbólicos sobre los grupos dominantes y dominados que asocia” (Grignon y Passeron, 1991: 17). Ambos principios reafirmaban la dualidad y ambivalencia que venimos proponiendo para la interpretación del sujeto y la cultura/comunicación: la existencia positiva de sujetos que significan el mundo por una cultura compartida y actuante, y la estructuración de ese proceso por condiciones y relaciones históricas de dominación.

1.8. Cultura y clases desde Birmingham

En una obra de gran claridad y amplitud, Blanca Muñoz (2009) recorrió los avatares de los Estudios Culturales, y en particular de sus autores fundadores, como Williams, Hoggart, Hall y Thompson. Habíamos nombrado ya la crítica que se solía realizar a esta línea de estudios, referida a su energía interpretativa desigualmente volcada a la comprensión de, por un lado, las fuerzas estructurantes y, por otro lado, la capacidad productiva de los sujetos para construir su mundo cultural. Este problema teórico –no exclusivo de aquella escuela- implicaría, en nuestro caso, la autonomización de dos esferas que hemos referido como centrales e imbricadas, a saber: vida cotidiana y capitalismo.

La autonomización de lo cotidiano del resto de las estructuras tiende a subjetivar excesivamente las superestructuras de su base infraestructural, llevando a la paradoja de que sus críticas al marxismo economicista se pueden aplicar, asimismo, a un culturalismo mecanicista de la cotidianidad que parece que no recibe los impactos ni de las formas de poder y dominación, ni de las acciones institucionales y sus formas jurídicas y legales. (Muñoz, 2009: 62)

Este llamado de atención que proponía Muñoz se direccionaba, explícitamente por la autora, mucho más a la segunda generación de Estudios Culturales que a la primera. De hecho, la crítica a ciertas formas simplificadas y maniqueas en que el materialismo

histórico, pero también sus críticos, entendieron la relación y la ontología “base-superestructura” ha movilizó grandes debates, entre ellos los de los Estudios Culturales. Sin dudas, los esfuerzos de Williams, Hall y Thompson –entre otros- se organizaron en parte en la deconstrucción de aquella distinción como dicotomía empírica.

Williams (2000), por ejemplo, llevó adelante una tarea teórica y crítica para comprender de qué modo lo cultural era constitutivo de la materialidad de la dominación y la producción social. De esta manera, los conceptos de base y superestructura, revestían para el autor una unidad “indisoluble”, en el sentido de que eran “actividades y productos totales y específicos del hombre real” (Williams, 2000: 99). Desde esta perspectiva, más que trabajar desde aquellos conceptos, proponemos ahondar en un tema mucho más pertinente, que son los procesos de *determinación*. Con esto nos referimos a los grados diversos en que las estructuras sociales -las fuerzas institucionales, conflictos y poder, lenguaje del valor, ordenamiento clasista, entre otros-, moldeaban, condicionaban, limitaban, producían las prácticas significantes y materiales de los sujetos.

La pregunta por la *determinación* es coherente y avanza en la hipótesis que venimos trabajando, sobre la dualidad tensiva que existe a nivel de sujeto –modelado y creador a la vez- y de la cultura –productora y reproductora-. Por ello, el capitalismo periférico, la lógica mercantil, y la producción de la vida al interior de la tensión clasista, no podían ser tan sólo un “paisaje” en el que los sujetos nacían, ni tampoco un principio explicativo de todo lo que sucedía en un tiempo y un espacio. Así, el “espacio social” no es, como veremos en el Capítulo III, sólo un contexto de la acción ni tampoco su principio organizador absoluto. Con afirmar entonces la existencia de un orden social como fuerza estructurante de la vida de los sujetos, se realizaba una doble afirmación: por un lado, la existencia de una forma hegemónica de significar/hacer/sentir/ relacionarse/vivir. Pero al mismo tiempo, la existencia de un sujeto que no acaba de ser explicado por la “estructura social”.

Williams desarrolló la idea de determinación desde diferentes aristas para comprender la esfera de la cultura en aquella complejidad. Así afirmó que existía un primer nivel de reflexión, en que debemos explicitar el grado en que las “condiciones ‘objetivas’ son comprendidas como externas” (Williams, 2000: 105), en tanto estas serían las

“determinantes” y podrían analizarse como más o menos coercitivas. Si entendíamos que estas condiciones eran desigualmente externas al sujeto, o lo que es lo mismo, estaban integradas desigualmente como constituyentes de la subjetividad, entonces el grado de determinación debía ser estudiado. Si considerábamos que los sujetos, a su vez, no se constituían solos sino en grupos, comunidades y relaciones sociales y de clases, entonces podíamos preguntarnos por las maneras complejas y contradictorias en que esas determinaciones organizaban el sentido de los sujetos/sociales.

Para avanzar sobre la idea de determinación, reconocemos en los desarrollos de Raymond Williams tres sentidos complementarios: determinación como “fijación de límites”; determinación como “objetividad”; y determinación como presión e influencia. El primero, refería al sentido marxista de entender que el hacer-decir-sentir del sujeto estaba *limitado* por condiciones históricas, delineando campos de “lo posible” para la producción cultural. El segundo sentido, se vinculaba a la determinación como objetividad histórica - condiciones de existencia heredadas- y la objetividad abstracta –sean cuales fueren las condiciones de existencia, excedían la capacidad del individuo de cambiarlas por su propia voluntad- (Williams, 2000: 105). El tercer sentido era el de la determinación como *influencia y presión*. Williams afirmaba que determinar no era sólo fijar los límites de lo posible -ya que esa representación supondría individuos buscando incesantemente las variantes significativas-, sino más bien a una fuerte reproducción social. “Determinar también tiene el lado ‘positivo’: determinar o ser determinado a hacer algo en un acto de voluntad y propósito (...) son una compulsión a actuar de maneras que mantienen y renuevan el modo social de que se trate” (Williams, 2000: 107). La comprensión de la *determinación* como proceso social y cultural implicaba, entonces y desde la perspectiva que proponíamos, el estudio no esencial ni absoluto sino situado históricamente, pero también socialmente -en espacios sociales con condiciones particulares-. Esas determinaciones se entendían como cambiantes y conflictivas, determinando diferencial y desigualmente a los sujetos. Podemos entender, ahora, con complejidad renovada, la idea de clases sociales y de sujeto, de cultura y de capitalismo que propusimos en apartados anteriores.

Así pues, debemos estar siempre preparados para hablar de producción y reproducción, más que de reproducción exclusivamente (...) debemos todavía insistir en que los órdenes sociales y los órdenes culturales deben considerarse como activamente contruidos: activa y continuamente, o de lo contrario se pueden desmoronar con toda rapidez. No cabe duda que una parte de esta construcción es reproducción, tanto en su sentido más restringido como en su sentido más amplio. (...) De modo que las innovaciones significativas pueden no sólo ser compatibles con un orden social y cultural heredado; pueden, también, en el propio proceso de modificación del mismo, ser las condiciones necesarias para su re-producción (Williams, 1981: 188-189)

Mientras hemos afirmado que los sujetos no perdían su capacidad de acción en el mundo, de reflexión y elaboración semántica, de creatividad en el capitalismo; no se podía desestimar por ello el rol de lo que antes hemos llamado la *subsunción de la vida al capital*. Hall (1981) sostuvo que precisamente porque los significados culturales han llegado a ser “universalizados y naturalizados”, parecían las únicas formas disponibles de inteligibilidad y se habían sedimentado como los únicos razonamientos universalmente válidos.

Las premisas y precondiciones que sostienen sus racionalidades han llegado a ser invisibles mediante el proceso de enmascaramiento ideológico y de “dar-por-supuesto” que describimos antes. Parecen ser, incluso para los que los emplean y manipulan con propósitos de codificación, simplemente la “suma de lo que ya sabemos”. (Hall, 1981: 27)

Si acordamos que producción y reproducción –o fundación y conservación diría Jacques Derrida (1997)- no son siempre tan claramente distinguibles, la pregunta por la determinación se hace aún más central ya que permite la coexistencia de producción y reproducción en una misma práctica o sentido: ¿qué grado de determinación plantea un espacio social particular en un momento histórico sobre el sujeto en la estructuración capitalista actual? Esa pregunta nos llevó de lleno a la interrogación por la experiencia: punto de llegada de nuestro marco teórico.

El principio de determinación -que, como vimos, es fundamental para cualquier teoría materialista- debe ser pensado, por tanto, no como la simple determinación de un nivel (por ejemplo, el económico) sobre todos los demás, sino como la suma estructurada de las diferentes estructuraciones, de sus efectos globales (Hall, 1981: 12)

1.9. El concepto de experiencia

1.9.1. Presentación

¿Cómo se pone en juego, de manera situada, la dualidad tensiva que configura la mirada crítica propuesta? ¿Cómo acercarnos a un conocimiento/comprensión no mecanicista de la

acción y el sentido social, sin olvidar las condiciones de dominación en esos contextos? La dualidad que estamos señalando es la que se pregunta por la agencia de los sujetos y por la estructura de condicionamientos a la vez; es la que marca la perspectiva que venimos proponiendo, que interrogaba al fin y al cabo a la experiencia como lugar de producción de agentes habilidosos y creativos, aunque, al mismo tiempo, configurados y cercenados por estructuras que los excedían.

Tematizaremos de lleno el hecho de que la experiencia es un concepto que tiene por objetivo teórico-metodológico mantener la ambivalencia y complejidad en la que venimos construyendo una perspectiva teórica general. *La experiencia, construida en la esfera de la vida cotidiana, refería a la relación presente entre las formas de dominación y estructuraciones sociales históricamente constituidas y aquello que los sujetos significaban-sentían-hacían con ellas, como síntesis que “totalizaban” coyunturalmente su vivencia situada, como producción significativa realizada socialmente, simbólica y material.* Así, la experiencia se sitúa en relaciones de determinación con fuerzas hegemónicas, a la vez que implica la ineludible presencia de un sujeto activo, positivo, que interviene/irrumpe en el devenir del tiempo.

Por ello, interrogar la experiencia supuso analizar cómo ésta *condensa* -tensionado con la idea de estructuras “disueltas” en la prácticas y contextos específicos, que Williams proponía- las dimensiones estructurantes en un espacio-tiempo determinado, definidas por su relación con el sujeto. La experiencia fue, como veremos, ambivalente en todos sus aspectos. Y aunque al ser nombrada intentaba ser capturada, comprendida y por ello “poseída”, partíamos del presupuesto de que no iba a poder ser propiamente totalizada, atrapada, explicada. Así, aunque es el sujeto el necesario lugar de inscripción de la experiencia, al decir de Hall su estudio “no debe iniciarse con el sujeto sino con una descripción de los efectos de sutura, la efectuación del enlace del sujeto con estructuras de sentido” (Hall, 2003: 20) Este autor delineaba el campo exacto donde queríamos situar nuestra interrogación, y por eso citamos *in extenso*:

Las formas materiales y sociales de la producción, el modo en que el trabajo es organizado y combinado con las herramientas para producir, el nivel de desarrollo técnico, las instituciones por las que circulan las mercancías y se realiza el valor, los tipos de asociación civil, de vida familiar y del estado a todo ello apropiado constituyen un conjunto de relaciones y

estructuras que muestra una configuración identificable, un esquema, un “modo de vivir” para los individuos y grupos sociales. Esta esquematización era, por así decirlo, el resultado de las interconexiones entre los diferentes niveles de práctica social. El esquema expresaba también el modo en que el resultado combinado de esos niveles interrelacionados era “vivido”, como una totalidad, por sus “portadores”. Este parece ser el mejor medio de captar, dentro de una teoría materialista (en la que el término mismo no juega un papel significativo), dónde, precisamente, surge la cultura” (Hall, 1989: 3)

1.9.2. Debates en torno al concepto

Proponemos entrar ahora a las complejidades pormenorizadas que habitan en el concepto de experiencia. Stuart Hall en su texto “*Estudios Culturales: dos paradigmas*” (1994) realizaba una reconstrucción de dos líneas tendenciales que han habitado los *Cultural Studies*: el culturalismo y el estructuralismo. El concepto de experiencia había marcado grandes diferencias entre estas tradiciones, y estuvo más ligado al trabajo del primer paradigma, centrado –en la primera generación– principalmente en los desarrollos teóricos de Thompson y Williams. Aquellos dos paradigmas enfatizaban y explicaban, según Hall, el lugar y fundamento de la “totalidad” en dimensiones distintas: en un caso la experiencia era una totalidad, y en el otro habría una totalidad estructural de distinto orden, de la cual la experiencia era un epifenómeno.

En esta tesis, y antes de avanzar, haremos explícito que las perspectivas propuestas por estos dos énfasis diferenciales que Hall reconocía, fueron parte de la estrategia de investigación que, vía la alternancia metodológica y conceptual, puso en diálogo las esferas de “lo total” como presente contingente y productivo, y “lo total” como estructuras de reproducción y ordenamiento de la vida social y subjetiva.

Hall afirmaba, entonces, que desde la visión culturalista: “El propósito del análisis es captar cómo las interacciones entre estos patrones –que organizan la cultura– y prácticas son vividos y experimentados como un todo, en cualquier período determinado” (Hall, 1994: 6). Hacían énfasis, así, en la actividad constitutiva de los sujetos, concebida como una indisoluble práctica total. Aunque con diferencias entre Thompson y Williams, Hall sostenía que “ambas posiciones tienden a leer las estructuras de relación en términos de cómo ellas son ‘vividias’ y ‘experimentadas’” (Hall, 1994: 9-10).

La tensión experiencial de este paradigma, y el énfasis en los agentes creativos e históricos, son los dos elementos claves en el humanismo de la posición descrita. Por consiguiente, cada uno de ellos concede a la “experiencia” un papel autenticador en cualquier análisis cultural. Se trata, en última instancia, de dónde y cómo la gente experimenta sus condiciones de vida, las define y responde a ellas (Hall, 1994: 10)

En nuestras indagaciones sobre el concepto de *experiencia*, reconocimos que esta tensión que Hall reconstruye “puertas adentro” de los Estudios Culturales, atravesaba en realidad también a otros campos disciplinares y autores de corrientes distintas.

En el campo de los estudios de educación, los desarrollos de Jorge Larrosa (2006a, 2006b) podrían encolumnarse en el paradigma culturalista, incluso en una versión radical, por entender que la experiencia era necesaria y únicamente subjetiva, prácticamente inaccesible para el campo científico, aunque no por ello desechable. En una conferencia titulada “*Sobre la experiencia y sus lenguajes*” (2006a), Larrosa afirmaba:

La experiencia es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma. La experiencia tiene algo de la opacidad, de la oscuridad y de la confusión de la vida, algo del desorden y de la indecisión de la vida. Por eso, en la ciencia tampoco hay lugar para la experiencia, por eso la ciencia también menosprecia la experiencia, por eso el lenguaje de la ciencia tampoco puede ser el lenguaje de la experiencia (Larrosa, 2006a: 3)

El sujeto de la experiencia “es como un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en la que ‘eso que me pasa’, al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida.” (Larrosa, 2006b: 91). Este autor español fue uno de los teóricos que trabajó la experiencia desde el campo educativo. Con una de las miradas más humanistas que recorrimos, el autor planteaba que la experiencia refería a una relación del sujeto con la realidad, resumida en la idea de “eso que me pasa”. Este recorte planteaba, como decíamos, el carácter inaccesible de la experiencia para la ciencia, a la vez que ponía el centro en el sujeto-individuo que recibía y significaba esa “marca” del mundo exterior. En la propuesta de Larrosa, el sujeto era entendido como un punto de inscripción de una realidad que le era externa, y esa inscripción era única, y requería de la significación de esa huella por parte del sujeto. Así, para Larrosa, la experiencia refería a una totalidad individual, significativa e imposible de capturar.

Raymond Williams, en “*Marxismo y Literatura*” (2000), también se proponía comprender lo social desde el concepto de experiencia, en un intento por evadir los

conceptos estancos o los objetos de estudio devenidos en parcelas de la realidad siempre pretéritas. El autor definía que la experiencia intentaba comprender cómo se encarnaban las “formas fijas” sociales y cómo “existen y son vividas específica y definitivamente dentro de formas singulares y en desarrollo” (Williams, 2000: 152). Williams, así, enfatizaba en la inscripción subjetiva que Larrosa destacaba, pero incluía en su definición la existencia de estructuras sociales que debían ser comprendidas en relación con el sujeto. Sostuvo que evidentemente existían formas sociales estructurantes, pero que, aunque fueran incluso inventariadas, “se convierten en conciencia social sólo cuando son vividos activamente dentro de verdaderas relaciones (...) Y esta conciencia práctica es siempre algo más que una manipulación de formas y unidades fijas” (Williams, 2000: 153). De este modo, Williams marcaba el énfasis culturalista.

Recorriendo la tensión entre estructuralismo y culturalismo en los Estudios Culturales, Hall sostuvo:

Podemos identificar esta contraposición en uno de sus puntos más marcados, precisamente en torno al concepto de “experiencia” y en el papel que el término jugó en cada perspectiva. Mientras que en el “culturalismo” la experiencia fue el terreno -el ámbito de “lo vivido”- donde se intersectan conciencia y condiciones, el estructuralismo insistió en que la “experiencia” no podía ser, por definición, el terreno de nada, ya que uno sólo puede “vivir” y experimentar las propias condiciones en y a través de las categorías, las clasificaciones y los marcos de referencia de la cultura. Estas categorías, empero, no se daban a partir de o en la experiencia: más bien la experiencia era su “efecto”. Los culturalistas habían definido las formas de la conciencia y de la cultura como colectivas. Pero se habían quedado muy de este lado de la propuesta radical de que, en la cultura como en el lenguaje, el sujeto era “hablado por” las categorías de cultura en que él/ella pensaban, y no de que el sujeto “las hablaba” (Hall, 1994: 14)

El otro “paradigma”, el estructuralista, enfatizaba en cambio en las condiciones y estructuras que organizaban la existencia de los sujetos, que excedían a su voluntad y “determinaban” –más a modo de hegemónico que como límite estrictamente– la forma de lo social. Por esta vía, y más alineada con la crítica de Hall al culturalismo, la historiadora Joan Scott en su texto titulado “*Experiencia*” (2001) realizaba una reconstrucción del término y proponía duras críticas a todos aquellos estudios que veían en la experiencia un objeto que no requería explicación por ser ella misma autenticadora de un relato, o un fenómeno. Sintéticamente, para Scott, la experiencia estaba lejos de ser explicación o

elemento probatorio de algo, sino más bien era aquello que debía ser explicado por las estructuras que se expresaban en esa experiencia.

Pero el proyecto de hacer la experiencia visible deja fuera el examen crítico del funcionamiento del sistema ideológico mismo, de sus categorías de representación (homosexual/heterosexual, hombre/mujer, negro/blanco como identidades fijas e inmutables), de sus premisas acerca de lo que estas categorías significan y cómo operan, de sus nociones de sujetos, origen y causa.” (Scott, 2001: 53)

Así, en sintonía con la crítica de Hall al culturalismo, Scott propuso que el sujeto sólo podía expresarse en el marco de las posibilidades heredadas, y por ello, aunque no dejaba de ser agente de prácticas, debía ser explicado por la historia de los discursos que lo hacían posible. Garazi (2017) sostuvo que, aunque la crítica de Scott era incisiva y certera, terminaba confundiendo los conceptos de experiencia y lenguaje, y provocaba un nuevo tipo de reduccionismo discursivista para los investigadores de la experiencia¹⁵.

En tensión con la perspectiva estructuralista, Larrosa (2006a) sostuvo que el sujeto de la experiencia nunca era un sujeto posicional ni genérico. Decía al respecto: “La experiencia se abre a lo real como singular. Es decir, como acontecimiento” (Larrosa, 2006b: 103). Esta última perspectiva, y la idea de que no todo lo que pasa *es* experiencia, sino que la experiencia refería a un acontecimiento cualitativamente significativo, a una irrupción de algo no previsto y novedoso; nos acerca a la propuesta de Walter Benjamin. Su lectura puede servirnos como una bisagra, siempre esquivada como es el autor, entre algunas de las perspectivas planteadas hasta ahora.

Benjamin se preguntaba por la experiencia en el marco de su preocupación incesante por la emancipación, y en relación al diagnóstico del tiempo narcotizante y unilineal del progreso técnico-capitalista. Escribió, en el año 1933, un texto llamado “*Experiencia y pobreza*” (1989a). En él planteaba la existencia de un estado sensible, eminentemente social, organizado en torno a las vivencias de la postguerra y al desarrollo de la técnica. Como bien es sabido de Benjamin, proponía una mirada y una reflexión muy especiales que

¹⁵ Dice Garazi: “(...) cuando Scott define a la experiencia como un fenómeno epistemológico analizable en términos de mecanismos retóricos, deja a las historiadoras sin una noción de existencia subjetiva distinta de las representaciones de la existencia. Así, en su esfuerzo por rechazar una separación entre experiencia y lenguaje, Scott pasa por alto la distinción entre las dos, disolviendo a la experiencia en el lenguaje. Si bien concuerda con la crítica que Scott realiza a los enfoques más empiristas, destaca que el suyo también es limitado: al poner en el mismo plano a la experiencia con las representaciones de experiencia” (Garazi, 2017: 7).

lograban presentar la complejidad tensiva del tema, con la astucia de construir sensiblemente y en imágenes procesos históricos, que mostraban lo que decía, que reconocían paradojas y las construía a la vez. Una escritura que para tematizar las transformaciones *mientras* se sucedían, y las presentaba así: inconclusas, progresivas, no lineales –tal vez como la narración de Cortázar que encabeza este capítulo–.

En el caso del texto “*Experiencia y pobreza*” (1989a) Benjamin afirmaba varias hipótesis: por un lado, que la humanidad se había vuelto pobre de experiencias, y que mayormente no las quería, no las añoraba. La frase con la que comienza el segundo párrafo del texto es clave: “la cotización de la experiencia ha bajado” (1989a: 165). La sociedad valora-valorizaba no ya la posibilidad de tener experiencias, sino la repetición, lo siempre igual. Las experiencias, afirmó Benjamin, ya no eran comunicables y fueron “desmentidas” por la guerra y el “progreso” capitalista. Para este autor, la experiencia suponía un tránsito, una exploración, una sorpresa. Por esta razón, era central el sentido del acontecer y de lo contingente. Benjamin discutió con la idea de experiencia como vida adulta de lo predecible y lo calculado, y de forma demoledora criticaba la idea de experiencia puramente racional y planificada, que se pretendía ajena a la metafísica. Con su escritura alegórica, expresó dos grandes preguntas. Empezaba su texto reflexionando sobre la incapacidad actual de transmitir a los jóvenes aprendizajes o mensajes de importancia. Cuando las condiciones de la experiencia han cambiado, ¿qué se puede transmitir? “¿A quién le sirve hoy de ayuda un proverbio? ¿Quién intenta habérselas con la juventud apoyándose en la experiencia?” (Benjamin, 1989a: 176). Y luego se preguntaba por la posibilidad de “comunicar” vivencias, partiendo de que su generación, tras volver de la Primera Guerra Mundial, no podía ya comunicarlas: “se pudo constatar que las gentes volvían mudas del campo de batalla. No enriquecidas, sino más pobres en cuanto a experiencia comunicable” (Benjamin, 1989a: 176). Esta mirada le agregaba un plus cualitativo a la experiencia, tal vez comprensible a lo que se suele llamar “subjetivante”: situaciones, prácticas, que “afectaban”. Pero además experiencias que, como tales, eran comunicables: podían ser transformadas en discurso, puestas en el espacio social a disposición de otros/as.

Benjamin sostuvo que en su presente estaba signado por una “nueva barbarie”, opuesta al proyecto civilizatorio. Esta barbarie tenía una temporalidad propia, y se fundaba un rechazo a la idea del “pasado” como herencia consagratória del presente. El presente, tal como en las *“Tesis de Filosofía de la Historia”* (1989c), era un pasado de escombros en el que el hombre volvía a ser un niño. El autor planteaba como hipótesis de partida el carácter social de las experiencias. Sostuvo: “Sí, confesémoslo: la pobreza de nuestra experiencia no es sólo pobre en experiencias privadas, sino en las de la humanidad en general. Se trata de una especie de nueva barbarie” (Benjamin, 1989b: 178). Presentaba, así una idea positiva de la experiencia posible, como la barbarie: “¿A dónde le lleva al bárbaro la pobreza de experiencias? Le lleva a comenzar desde el principio, a empezar de nuevo, a pasárselas con poco” (1989b: 178). El autor afirmaba que no eran los libros ni un saber ajeno al espíritu o un progreso racional ilimitado lo que nos hacía civilizados, sino “bárbaros”. Era en la vinculación del espíritu con los conocimientos, donde se podía “empezar de nuevo”.

Y justamente todos estos valores con los que Benjamin construía la idea de experiencia y barbarie resultaron, a nuestro entender, dimensiones de una crítica ideológica al presente. Frente a la acumulación, “vérselas con poco”; frente al desarrollo, “comenzar de cero”; frente a la civilización, “la barbarie”; frente a la seguridad de lo repetitivo y de la cultura afirmativa, la irrupción de la conmoción; frente a la racionalidad y al cálculo, el regreso del “espíritu” como dimensión.

Podemos ver hasta el momento, las complejidades que el concepto de experiencia conllevó: una inscripción de la historia y las estructuras sociales en una subjetividad como acontecimiento; una síntesis situada que era individual y social a la vez; una totalidad que se tensionaba entre ser expresión de las condiciones de dominación existentes y ser la emergencia del “espíritu” en el reino de lo real y de lo posible.

1.9.3. Entonces la experiencia...

Raymond Williams en su obra *“Palabras claves”* (2003) recuperó algunos significados de la palabra *experiencia*. Un sentido primigenio que presentó refería a un momento en que el sujeto era consciente de su estado o condición, tal vez cercano a aquella definición de Thompson en que los sujetos sienten y viven sus condiciones comunes. Otro sentido, que

Williams rastreaba de textos religiosos, vinculaba la experiencia a un momento sagrado, un “experiencia religiosa”, conmovedora, espiritual (Williams, 2003: 139). Así, Williams en su historización, recuperaba dos sentidos importantes: por un lado, el de un sujeto significativo, ubicado social e históricamente; y por otro, el de una circunstancia de subjetivación, de interpelación y acontecimiento.

El recorrido de autores y abordajes sobre la experiencia que propusimos, estuvo atravesado por una misma preocupación: dar carnadura, densidad y consistencia a la experiencia como ingreso de una interpretación de lo social. En este caso, retomamos la advertencia de Scott, que la experiencia es lo que debe ser explicado, pero además, siguiendo a Larrosa, ya que la experiencia no podía ser capturada definitiva y totalmente. Vemos en un caso un énfasis en explicar la experiencia desde una historia social emergente; en el otro el intento de mirar al sesgo la experiencia desde la singularidad del suceso. Esta tensión es la que delinea los marcos de esta tesis.

Raymond Williams propuso un ingreso paradójico y, a nuestro entender, productivo para investigar en el campo educativo. Elaboró la hipótesis conceptual de una “estructura de la experiencia”. Si la experiencia era esa forma única y viva en que los agentes presentificaban los mecanismos de ordenamiento y dominación; entonces esa singularidad y esa potencia productiva podían contener, en sí, una estructura de relaciones estables. La idea de “estructura de la experiencia” -o “estructura del sentir”- aunque a primera vista podía parecer contradictoria, remitía al carácter tensivo, multideterminado y no homogéneo de los fenómenos sociales. Decía Williams: “estamos interesados en los significados y valores tal como son vividos y sentidos activamente; y las relaciones existentes entre ellos y las creencias sistemáticas o formales” (2000: 155). Y continuaba definiendo su interés por los “elementos específicamente afectivos de la conciencia y las relaciones, y no sentimiento contra pensamiento, sino pensamiento tal como es sentido, y sentimiento tal como es pensado; una conciencia práctica de tipo presente, dentro de una continuidad vivida y relacionada” (Williams, 2000: 155).

En consecuencia, estamos definiendo estos elementos como una ‘estructura’, como un grupo de relaciones internas específicas, entrelazadas y a la vez en tensión. Sin embargo, también estamos definiendo una experiencia social que todavía se halla *en proceso*, que a menudo no es reconocida verdaderamente como social, sino como privada, idiosincrática e incluso

aislante, pero que en el análisis (...) tiene sus características emergentes, conectoras y dominantes y, ciertamente, sus jerarquías específicas. (Williams, 2000: 155)

Afirmaba Williams que la estructura de sentir era, entonces, una hipótesis cultural. “Las estructuras del sentir pueden ser definidas como experiencias sociales *en solución*, a diferencia de otras formaciones semánticas sociales que han sido *precipitadas* y resultan más evidente y más inmediatamente aprovechables” (Williams, 2000: 156).

Aunque el énfasis culturalista ha sido el principal lugar de lectura de Williams, creemos que en el carácter tensivo de la expresión “estructuras de la experiencia” yace una de las vertientes de esta investigación. Por ello, recuperamos la agudeza y la crítica implacables de planteos que, desde tradiciones distintas como eran las de Scott y Hall, apuntaban los peligros de los énfasis puestos en la acción y la creatividad del agente. Y así también, el énfasis puesto por Larrosa y por Williams en la energía vital, significativa, transformadora y nunca totalmente determinada de los sujetos. Nos preguntamos entonces por las modalidades que asumen las relaciones entre esas significaciones, sensibilidades y prácticas; y las estructuras sociales. Justamente por esta razón el concepto de experiencia era esencialmente ambivalente. Y por eso también, el concepto de experiencia *refería a una relación y no a un término, a lógicas de diferencial determinación, a realidades mutuamente constituidas*, más que a una esfera del mundo nombrable en una dicotomía como *acción o estructura*. Por ello también, la experiencia no tenía un papel “autentificador” de la realidad como criticaban Scott (2001) y Hall (1994: 10-11), es decir como énfasis en los “agentes creativos e históricos” en tanto lugares de “la verdad”. En cambio, refirió a la dualidad compleja de comprender *cómo los sujetos –subjetivados y sujetados- producían una realidad que a la vez los determinaba*.

“No hay experiencia general”, sostenía Larrosa (2006b: 90). Pero no había, tampoco, experiencia enteramente individual, en el vacío, ni experiencia sin lenguaje, ni sin historia. Y básicamente propusimos situarnos en la ambivalencia y alternancia (*sensu* Grignon y Passeron) de investigar entendiendo que la experiencia es un concepto constituido por la relación de tensión entre “dimensiones” que no podían ser subsumidas enteramente una por la otra, pero han marcado los debates en las ciencias sociales por décadas: algo pasa en la

experiencia y en el sujeto de la experiencia, pero además, eso que pasa era parte de una realidad social en disputa.

Así, volvemos a la idea de experiencia como lugar de lectura, que intentara huir astutamente de las constricciones que nos llevaban a tomar los términos de análisis como términos sustanciales. Como bien sostenía Williams, se habla de ideología dominante o perspectiva de clase cuando éstas, más que formas fijas, son formas vivas y en desarrollo que existen entramadas en las trayectorias vitales de sujetos empíricos. Adrián Piva (2008) sostenía que la lucha de clases atravesaba de maneras desiguales a los sujetos empíricos; así también, otras condiciones estructurantes de la sociedad en general se manifestaban en las experiencias de maneras múltiples.

Desde el campo educativo, y antes de cerrar este apartado, autores como François Dubet y Danilo Martuccelli (1998) han reflexionado sobre la *experiencia escolar* como pregunta significativa. En su obra “*En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*” analizaban la experiencia en dos aspectos centrales: “a) como articulación, en una primera instancia de significados y –más fuerte- como la articulación de lógicas de acción, y b) como trabajo de reflexión” (Weiss, 2000: 14-15). En aquel desarrollo, paradigmático de los estudios educativos, los autores intentaban construir un concepto que abordara la complejidad social esquivando conceptualizaciones consagradas - como el de “*habitus*” de Pierre Bourdieu-. En su introducción, Dubet y Martuccelli (1998) afirmaban que su apuesta era no sólo conceptual sino también disciplinar, poniendo en diálogo la sociología y la psicología, “que resulta de la imbricación del trabajo sobre sí y del trabajo sobre el exterior” (1998: 8). Desde una riqueza innegable, los autores trazaron un campo de preocupaciones compartido con esta investigación: *qué procesos –múltiples y no lineales- configuraban la experiencia en el espacio escolar hoy*, tanto en los que refería “al interior” de los sujetos como en lo colectivo y exterior.

Relacionado a lo anterior, uno de los desarrollos sociológicos más exhaustivos que recuperamos sobre el concepto de experiencia fue justamente de François Dubet (2010). Este, definió las experiencias sociales como “las conductas individuales o colectivas dominadas por principios constitutivos heterogéneos y la actividad de los individuos que deben construir el sentido de sus prácticas en el interior mismo de esa heterogeneidad”

(2010: 14). El autor afirmaba que el concepto de experiencia social implicaba que el actor no podía ser explicado sólo por su proceso de socialización, por lo que su “razón autónoma” no era agotada por la “cultura” (Dubet, 2010: 87). Por eso, sostenía que el estudio de la experiencia era un estudio sobre la subjetividad de los actores. Y esto implicaba rechazar la idea de la subjetividad como un sencillo fluir, transparente para el sujeto o para el investigador como el terreno de “lo vivido”. Dubet explicaba que “La experiencia no es ni una esponja ni un flujo de sentimientos y emociones, no es la expresión de un ser o de un sujeto puro, pues está socialmente construida” (Dubet, 2010: 93). Así, afirmaba que la experiencia, aunque subjetiva, se inscribía en la objetividad del sistema, ya que se nutría de elementos que lo preexistían (2010).

Intentando recapitular, dijimos que el reconocimiento de aquellos “dos paradigmas” para pensar la experiencia nos permitió pensar cómo al interior –y no por fuera- de sus tensiones, se podía construir un objeto de estudio que de manera móvil habilitara acercamientos metodológicos distintos, una alternancia que permitiera conocer con profundidad la complejidad de lo real, esas relaciones simultáneas que entablamos con el mundo, de acostumbramiento, sorpresa, repetición y resistencia. Que habitan en nosotras, pero también, en los vecinos del piso de arriba y del piso de abajo.

CAPÍTULO II

Principios epistemológicos y estrategia metodológica

se sienta a la mesa y escribe
«con este poema no tomarás el poder» dice
«con estos versos no harás la Revolución» dice
«ni con miles de versos harás la Revolución» dice

y más: esos versos no han de servirle para
que peones maestros hacheros vivan mejor
coman mejor o él mismo coma viva mejor
ni para enamorar a una le servirán

no ganará plata con ellos
no entrará al cine gratis con ellos
no le darán ropa por ellos
no conseguirá tabaco o vino por ellos

ni papagayos ni bufandas ni barcos
ni toros ni paraguas conseguirá por ellos
si por ellos fuera la lluvia lo mojará
no alcanzará perdón o gracia por ellos

«con este poema no tomarás el poder» dice
«con estos versos no harás la Revolución» dice
«ni con miles de versos harás la Revolución» dice
se sienta a la mesa y escribe

Juan Gelman, “*Confianzas*”

2. Principios epistemológicos y estrategia metodológica

En todo recorrido se puede construir un mapa de direcciones para llegar a un punto. Pero hay algo que ningún mapa da por adelantado: el punto de llegada. ¿A dónde queremos ir? ¿Qué queremos conocer? Esta pregunta nunca es neutral, decían Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2002). La definición de la pregunta de investigación fue el primer mojón epistemológico y ético de la investigación. En nuestro caso, la pregunta por cómo son las experiencias en escuelas de una ciudad segregada, supuso tres horizontes que se debían explicitar: por un lado, el concepto de *experiencia*, por otro lado el de *segregación socio espacial* y por último *las escuelas secundarias*. El primero supuso una construcción conceptual contra-intuitiva y ambivalente, que resumía en sí las tensiones y complejidades que desarrollamos a lo largo del capítulo anterior¹⁶. Ese fue el primer aspecto del horizonte fundacional de esta investigación y, como sostuvo Vasilachis de Gialdino (2007), el conocimiento científico puede estudiar sólo la realidad que ha construido previamente como cognoscible. Los conceptos de *segregación socio espacial* y, *las escuelas secundarias* como espacio sociales específicos, son analizados en profundidad en los próximos dos capítulos. Desde la comunicación/cultura, entonces, abordábamos una porción de la realidad sin tomar a la “experiencia”, a la “escuela secundaria” o a la “segregación” como términos evidentes, con existencia objetiva y transparente. Eran, en cambio, términos de análisis que debieron ser construidos.

Otra dimensión desde la que partir fue el del recorte de la vida cotidiana presente, es decir: lejos de hacer historia de la vida cotidiana, esta investigación se preguntaba por las maneras contradictorias y cambiantes en que los sujetos producían sus experiencias en escuelas secundarias en la actualidad. Eso no implicaba que los procesos, transformaciones y disputas pasadas no fueran significativos. Por el contrario, la pregunta radicaba en cómo se conjugaban en el presente para construir escenarios de lo posible. “Se suele mirar la cultura y la sociedad como elementos del pasado, rápidamente verlos como productos acabados” (2000: 150), afirmaba Williams, enfatizando en lo que consideraba una

¹⁶ Respecto a las implicancias teóricas y metodológicas de investigar desde las tensiones entre objetivismo-subjetivismo, acción-estructura; existen sendos desarrollos que no han sido incluidos por limitaciones físicas, pero sugerimos algunas de ellas: Cristiano (2007); Krause (2015); Sautu (2012).

limitación epistemológica común, por la cual “las relaciones, las instituciones y las formaciones en que nos hallamos involucrados son convertidas en totalidades formadas antes que en procesos formadores y formativos” (Williams, 2000: 150).

Diremos, para orientar la lectura de este capítulo, que la investigación se construyó desde una epistemología de la complejidad, constituida por el diálogo entre paradigmas materialista e interpretativo, con un abordaje cualitativo y un diseño metodológico flexible, organizado en cuatro procesos que describiremos a continuación.

La estrategia metodológica que presentamos intentó plantear una visión “polémica” más que auto afirmativa. Se sustentó en la convicción epistemológica de Williams (2000), que discutía abiertamente con las miradas que separaban elementos de la realidad, y que suspendían procesos *en formación*, construyéndolos como postales conclusas. Sandra Carli (2000) sostuvo, en esa dirección, que la relación entre educación, comunicación y cultura era un *espacio complejo*, y propuso que el campo de estudios debía construirse, justamente, como una “configuración problemática”. Por ello, la propuesta de *epistemología de la complejidad* intentó la tarea de reunir las en su existencia presente, y restituir esa íntima unión que, entendíamos, poseían en la vida cotidiana. Edgar Morin, forjador del concepto de “epistemología de la complejidad”, expresaba:

Hemos creído que el conocimiento tenía un punto de partida y un término; hoy pienso que el conocimiento es una aventura en espiral que tiene un punto de partida histórico, pero no tiene término, que debe sin cesar realizar círculos concéntricos; es decir, que el descubrimiento de un principio simple no es el término; reenvía de nuevo al principio simple que ha esclarecido en parte (...) Cito una frase de Dobzhansky, el biólogo, que dice: "Desgraciadamente la naturaleza no ha sido lo bastante gentil como para hacer las cosas tan simples como nosotros quisiéramos que fuesen. Debemos afrontar la complejidad." Un físico, que es al mismo tiempo un pensador, David Bohm, y que ataca ya el dogma de la elementalidad dice: "Las leyes físicas primarias jamás serán descubiertas por una ciencia que intenta fragmentar el mundo en sus constituyentes" (Morin, 2004: 2)¹⁷

¹⁷ Dice Morin: “Dicho de otro modo, la complejidad parece primero desafiar nuestro conocimiento y, de algún modo, producirle una regresión. Cada vez que hay una irrupción de complejidad precisamente bajo la forma de incertidumbre, de aleatoriedad, se produce una resistencia muy fuerte. Hubo una resistencia muy fuerte contra la física cuántica, porque los físicos clásicos decían: ‘es el retorno a la barbarie, no es posible situarse en la indeterminación cuando desde hace dos siglos todas las victorias de la ciencia han sido las del determinismo’. Ha sido necesario el éxito operacional de la física cuántica para que, finalmente, se comprenda que la nueva indeterminación constituía también un progreso en el conocimiento de la misma determinación” (Morin, 2004: 4).

En este sentido, Morin rechazó las grandes máximas de la producción científica, muchas de las cuales tematizamos tangencialmente en nuestra introducción y presentación teórica: la construcción de “leyes” que sólo podían ser generales –y que expulsaban lo singular-; la idea del tiempo irreversible; la tendencia a reducir los procesos o sistemas en sus elementos; el principio del “Orden-Rey” –que suponía que todo lo que producía caos, contradicciones o alteraba lo esperable era en realidad algo que todavía no se conocía lo suficiente, pero que eventualmente podría ser conjurado-, etc. Desde los estudios urbanos, Lefebvre insistió en esto:

La regla metodológica consiste, pues, en evitar la confusión en una continuidad ilusoria así como las separaciones o discontinuidades absolutas. Por consiguiente, el estudio de las articulaciones entre los niveles de la realidad permite evidenciar las distorsiones y desequilibrios entre estos niveles, pero no anquilosarlos (Lefebvre, 1978: 70-71)

Desde el campo de la comunicación, Grillo (2007) planteó, en sintonía con lo anterior, que desde la comunicación, las preguntas “siguen siendo a grandes rasgos: ¿quién?, ¿dice qué?, ¿a quién?, ¿con qué efectos?, como si las respuestas a estas preguntas separadas, o la posibilidad de su sumatoria, nos dieran resultados sobre el proceso en su conjunto” (Grillo, 2007: 7). Reflexionamos, así, junto a Bachelard, interrogándonos por una “razón polémica” frente a la “razón arquitectónica”: una lógica que no reclamara la totalización de lo verdadero, que no pretendiera construir acumulativamente, sino polemizar, complementar, desarmar y reconstruir el conocimiento. Ubicándonos, entonces, desde una epistemología de la complejidad, construimos una estrategia metodológica que pudiera recorrer el campo de interés, esto es, el de las experiencias sociales en escuelas secundarias de ciudades segregadas.

2.1. Sobre paradigmas y fronteras

El desarrollo del Capítulo I adelantó dimensiones importantes de la investigación propuesta, tras presentar un marco teórico denso en conceptos y relaciones que suponía, como veremos a continuación, el diálogo entre paradigmas de investigación cualitativa. El fundamento de esta mirada, tenía una importante raíz ontológica: el rechazo de los absolutismos dicotómicos y simplificadores de una realidad que era, desde nuestra perspectiva, compleja y multiforme.

Vasilachis de Gialdino (2006) afirmó que los *paradigmas* eran “los marcos teórico-metodológicos utilizados por el investigador para interpretar los fenómenos sociales en el contexto de una determinada sociedad” (2006: 46). Esta autora sostuvo la existencia de tres paradigmas principales: el materialista-histórico, el positivista y el interpretativo, aunque su coexistencia era una la regla en las ciencias sociales (Vasilachis de Gialdino, 2006: 47). Es decir, que contra la definición de Thomas Kuhn, no se reemplazaban unos por otros de manera lineal, sino que existían y se desarrollaban como contemporáneos.

El estudio que propusimos, tomaba a la cultura y a los sujetos, a la economía y a la ciudad, a las instituciones y las subjetividades, como esferas inextricables, y cuya unión debía ser *reconstruida*. Necesitaba, por ello, de ingresos metodológicos complejos, que no encuadraban fácilmente en un paradigma estricto. Si aceptamos la anterior clasificación de Vasilachis de Gialdino (2006), la presente investigación se ubicaría en un lugar intersticial entre el paradigma interpretativo y el paradigma materialista. Mientras que la autora desarrolló los criterios fundamentales de uno y otro, en este trabajo tales “máximas” intentaron conjugarse en un proceso investigativo¹⁸. Intentaremos demostrar que una investigación construida desde el paradigma materialista puede, entonces, sostener sus principios definatorios, a la vez que analizar el “mundo de la vida”, y priorizar, parafraseando a la autora, lo profundo, lo intenso, lo particular, la captación del significado y del sentido subjetivo (Vasilachis de Gialdino, 2006: 49).

La aceptación de tal copresencia surge unida a la necesidad del empleo de distintos métodos, engarzados en esos diversos paradigmas, más para captar la compleja y múltiple naturaleza de la realidad que para garantizar la validez de los resultados obtenidos (...) o en otros

¹⁸ Debemos hacer notar un elemento de interés: podría aducirse una falacia de nuestra parte, al decir que nombramos el paradigma interpretativo, pero que al final del proceso investigativo prevalecería la palabra de la investigadora, destronando la centralidad de los sujetos y sus miradas. Frente a esta potencial crítica sostendremos que en una mirada centrada en el protagonismo de los sujetos, en un serio abordaje antropológico por ejemplo, que construya la mayor cercanía posible a la “perspectiva de los actores”; seguiría siendo la mirada de la investigadora la que realiza la síntesis y produce el conocimiento científico, la que lo hace público y lo coloca en debates académicos. Elsie Rockwell (1984) afirmó que “la descripción etnográfica no es un reflejo de la cultura estudiada sino un objeto construido” (1984: 25). Pero además, es la pregunta de la investigadora la constituyó el devenir de sucesos. La producción de conocimiento es, desde nuestra perspectiva, necesariamente una traducción, una producción deliberada, históricamente condicionada, políticamente motivada, de producir una realidad que antes no existía. En este sentido, entendemos que “la perspectiva de los actores” existe efectiva y soberanamente en la esfera de la vida cotidiana. Su importación y reconstrucción científica tiene indelegablemente a la investigadora o un grupo de científicos como sus productores de sentido.

términos, más para profundizar el análisis que para buscar la objetividad (Vasilachis de Gialdino, 2006: 48).

Desde la mirada que intentamos construir, sostendremos que la complejidad ontológica del mundo social requiere de ingresos diversos y polémicos, ya que las dimensiones y múltiples configuraciones de la existencia humana no se cancelan, ni ordenan, ni simplifican, por la mirada o voluntad científica.

Este mismo llamado metodológico y disciplinar hizo, por ejemplo, Rossana Reguillo Cruz (2010). La autora retomó de García Canclini y Martín Barbero directrices que, a tientas, intentamos materializar aquí: “La caída de tabiques entre disciplinas”, “la emergencia y paulatina consolidación de estudios llamados interdisciplinarios o de frontera” (Reguillo Cruz, 2010: 39).

Como habíamos adelantado en capítulos anteriores, la presente investigación se ubicaba en el campo de la comunicación/cultura, y por ellos en sinuosos lindes, no sólo de paradigmas, sino también disciplinares. Dentro de los estudios de comunicación, como en los estudios educativos -como veremos en el Capítulo IV- se han presentado fuertes tendencias a la separación de objetos, metodologías, y disciplinas. Sin embargo, existen también frondosos y consolidados desarrollos que van desafiando los límites del pensamiento y la investigación¹⁹. Morabes (2011) lo expresó con claridad:

(...) entendida como ese “enfoque específico que no trabaja desde lo interdisciplinario ni pretende unificar ambas disciplinas en un objeto específico sino que reconoce la pertinencia de una mirada que orada las fronteras disciplinares” y “trabaja a partir del intercambio crítico de puntos de vista teóricos y metodológicos entre ambas disciplinas” (Da Porta, 2004). Sería -y de hecho lo ha sido- poco conducente “tironear” tercamente desde miradas disciplinares escindidas. En esta línea es que los estudios desde la comunicación/cultura nos permiten pensar, antes que partiendo de las disciplinas particulares, desde las problemáticas de los sujetos histórica y culturalmente situados (Morabes, 2011: 70).

Reconociendo, entonces, los esfuerzos por construir una doble pertenencia interpretativo-materialista, avanzamos ahora en la definición de nuestra estrategia metodológica.

¹⁹ Una tradición de estudios, muy rica en sus producciones en América Latina y particularmente pertinente, es el de a Comunicación/educación, o Educomunicación, que planteó la necesidad de pensar desde la transversalidad de distintos campos. Veremos algunos de sus desarrollos en el Capítulo IV.

2.2. Estrategia metodológica

Por la naturaleza compleja y tensiva del objeto que intentamos comprender -la experiencia social-, nuestra propuesta metodológica estuvo necesariamente en sintonía: no diseñamos un ingreso absoluto y sencillo hacia la realidad, donde pudiéramos “recolectar”, como frutos silvestres, los datos. Más bien, la estrategia metodológica supuso un doble ingreso: una mirada interpretativa, materializada en los que llamamos un “momento culturalista”; y una mirada materialista, en lo que denominamos “momento estructuralista” de la investigación. Estos nombres, lejos de hablar de enfoques contrapuestos o de esferas de la realidad separadas, recuperaban las tensiones a las que referíamos en el apartado anterior. Pero también, evocaban la polémica instaurada por Hall (1994) en torno a lo que el autor entendía como dos paradigmas que caracterizaron los debates al interior de los Estudios Culturales. Así, el “momento culturalista” intentaba construir estrategias de comprensión profundas de las sensibilidades, prácticas y discursos de los actores en el espacio social. El “momento estructuralista” apostaba a describir y analizar las estructuras sociales que determinaban diferencialmente esas producciones subjetivas. Esta propuesta implicó un tercer momento de construcción de una lectura global, una tarea interpretativa indelegablemente de la investigadora.

La relación entre estos momentos se nutrió en la idea de *alternancia metodológica* (*sensu* Grignon y Passeron): ambas perspectivas realizaban aportes necesarios para la comprensión compleja de la experiencia, por eso, entonces, sin oponerse ni subsumirse una a otra, marcaban momentos de análisis que enriquecían la lectura posible.

La estrategia metodológica de la investigación estuvo construida con atención a los objetivos de investigación y al contexto conceptual. Parafraseando a Joseph Maxwell (1996): ¿qué cosas hicimos realmente para guiar este estudio? ¿Qué herramientas y qué técnicas pusimos en juego para construir y analizar los datos? ¿Cómo, además, propusimos una estrategia integradora de lo anterior? Las respuestas a estas preguntas se proponen a continuación, y constituyeron un aprendizaje, y un camino de construcción reflexiva y ética. Por nuestra mirada de la complejidad, por el carácter de la “razón polémica”, esta tesis fue una elaboración artesanal, una genuina tarea de tramar fragmentos conceptuales, técnicas y datos, dimensiones de la realidad para construir una comprensión novedosa, de

escenarios conocidos. Como veremos más adelante, el intento de recomponer los fragmentos escindidos de la realidad ha sido una empresa desafiante, e instituyente frente a las miradas hegemónicas de división.

Construimos, por ello, un *diseño metodológico flexible* que permitiera recurrir a técnicas diversas bajo una lógica unificadora, sin que esto significara una intención de clausura. El diseño flexible, además, permitió recorrer con una actitud abierta las indagaciones empíricas e interpretativas que se construyeron en el proceso mismo de investigación.

El diseño en investigación cualitativa es un proceso iterativo que involucra “virajes” (Geertz, 1976, p. 235) hacia atrás y adelante entre diferentes componentes del diseño, evaluando las implicancias de los propósitos, teoría, preguntas de investigación, métodos, y amenazas de validez de uno por el otro (Maxwell, 1996: 3)

El concepto de flexibilidad, por su parte, aludía

(...) a la posibilidad de advertir durante el trabajo de indagación situaciones nuevas e inesperadas vinculadas con el tema de estudio, que puedan implicar cambios en las preguntas de investigación y los propósitos; a la viabilidad de adoptar técnicas novedosas de recolección de datos; y a la factibilidad de elaborar conceptualmente los datos en forma original durante el proceso de investigación. Este proceso se desarrolla en forma circular; opuesto, por lo tanto, al derrotero lineal unidireccional (Vasilachis, 2006: 67)

Así, teniendo la alternancia metodológica como articuladora, construimos la estrategia sobre cuatro procesos, no lineales ni irreversibles, sino imbricados en el trabajo de conocer e interpretar la complejidad, unidos artesanalmente como hilos en un tejido. Esta perspectiva se reflejó en la escritura de los capítulos: a la vez distinguidos y tensionados, pero dialogando entre sí y penetrándose.

Los cuatro procesos de indagación que conformaron la estrategia metodológica, fueron: 1) Proceso de construcción conceptual y empírica del objeto de estudio; 2) Proceso de descripción y análisis de las dimensiones estructurales que determinan las experiencias (llamado momento estructuralista); 3) Proceso de descripción y comprensión de la producción activa de los sujetos (llamado momento culturalista); 4) Proceso de reconstrucción analítica o interpretativa de la formación de experiencias. A continuación, profundizaremos en las implicancias, técnicas y tareas de cada proceso, para poder ver su funcionamiento en los capítulos siguientes.

2.2.1. Proceso 1: la construcción conceptual del objeto de estudio

Como venimos sosteniendo, la experiencia como lugar de lectura implicó una construcción conceptual de dimensiones y relaciones que delineaba los bordes de nuestro objeto de estudio. El inicio del diseño metodológico implicó necesariamente interrogar nuestra perspectiva epistemológica y conceptual, interrogando cómo conocer aquello que daba sentido a esta investigación. Entendimos, como retoman Bourdieu *et.al.* (2002) de Gastón Bachelard, que lejos de poder recurrir a recetas transparentes y concebidas por otros, el hecho científico debía, primero, *conquistarse*. No teníamos, para ello, una receta organizada en el “rigorismo tecnológico”²⁰. Por el contrario, la “experiencia social” como objeto de estudio debió ser *conquistada* porque, en contra de la intuición o el saber cotidiano, fue construido teóricamente, en sus relaciones con otros conceptos, sin subsumirlo en las expresiones hegemónicas o de sentido común presentes en el campo, o en la vida cotidiana. Para este proceso, el lenguaje tuvo un rol central: la construcción de conceptos que permitieran la ruptura epistémica con el sentido común y con la intuición de la investigadora, y que hicieran explícitas las relaciones y sus modalidades que configuraban el objeto de estudio. Entonces, esta “conquista” debía “abrir” en la densa trama de lo real *un espacio específico de relaciones* a ser estudiado. Sin pretender “dominar” la experiencia como lugar absoluto, propusimos su conquista como “captura situada”, desde una modestia ética y científica.

(...) las estrategias de investigación dependen no sólo del objeto de estudio y la naturaleza del problema a investigar sino de las teorías a utilizar para apoyar nuestros argumentos o premisas teóricas, de nuestras concepciones sobre lo investigado, del contexto histórico en el cual investigamos con su espacio y tiempo e, incluso, de lo que ya está legitimado en el campo del conocimiento en el cual nos desarrollamos (Ortiz, 1999:23)

Así, la tarea de este proceso fue elaborar el complejo mapa de conceptos y relaciones que constituyeron nuestro lugar de ingreso y encuentro con el objeto de estudio. No vamos a extendernos más en este proceso, que está explicitado como camino de reflexión en los Capítulos I, III y IV.

²⁰ “El rigorismo tecnológico que descansa sobre la fe en un rigor definido de una vez y para siempre y para todas las situaciones, es decir, una representación fijista de la verdad o del error, como transgresión a normas incondicionales” (Bourdieu *et.al.*, 2002: 21).

Sin embargo, parte de la construcción del objeto era también y en consonancia con lo anterior, su delimitación empírica, la definición de nuestras unidades de análisis y unidades de observación. El primer criterio, que limitaba el espacio de estudio, era justamente lo que llamamos “Zona Este” de la ciudad de Córdoba. Esta denominación hizo referencia a un área de la ciudad de Córdoba, comprendida entre la Avenida Sabattini (al sur), el río Suquía (al norte), el Anillo de Circunvalación (al este) y la zona céntrica (al oeste). Cada una de estas referencias constituían “límites” espaciales en el sentido en que Sennett (2018) los definía: bordes urbanos que cortaban las relaciones y la circulación, que limitaban los intercambios posibles. Así, la Zona Este se encontraba “recortada” por estos límites, pero además positivamente constituida por relaciones intensas, de identificación, referencia y circulación en el interior de ellos²¹.

Dentro de ese espacio de estudio, la tesis se orientaba a escuelas secundarias ubicadas dentro de la Zona Este. De todo el conjunto de instituciones posibles de integrar este estudio, y debido a que el campo escolar argentino se organizaba normativamente entre la gestión estatal y la gestión privada de la enseñanza, propusimos trabajar con una institución de cada grupo²². Esta decisión estuvo, además, fundada en el hecho de que, en la provincia de Córdoba, las escuelas de gestión privada representaban más de la mitad de las instituciones educativas existentes²³.

Ahora bien, la selección de cuál institución de gestión estatal, y cuál de gestión privada, integrar al trabajo, sufrió una ulterior definición conceptual: nos orientamos a lo que llamamos “escuelas de frontera”. Esto refería a instituciones ubicadas en áreas urbanas que, siguiendo la definición de Sennett (2018), eran opuestas a la lógica de los “límites”: representaban una separación de áreas diferentes, pero caracterizadas por la circulación social y el intercambio, por la diversidad de actores y prácticas. Estas zonas de frontera, que colmaban sus bordes de vida social, significaban, además, entornos urbanos que no podían caracterizarse por las condiciones económicas o habitacionales “extremas” que en ellas se

²¹ Su delimitación, descripción y análisis se desarrolla en el Capítulo III.

²² El carácter urbano de la investigación excluía automáticamente otras modalidades de educación secundaria, particularmente la educación rural. Dejamos por fuera, también, la educación secundaria de jóvenes y adultos, la educación intercultural y bilingüe, la educación en contextos de privación de libertad, y la educación domiciliaria y hospitalaria, por la definición del tema de estudio y la diversificación que implicaban.

²³ Profundizaremos en ello en el Capítulo IV.

reproducían –de pobreza o de riqueza, de centralidad o exclusión-. Este rasgo fue importante para el espíritu de la pregunta de investigación: nuestra interrogante no se dirigía sólo ni primordialmente a condiciones de vida y contextos educativos socio-económicamente polarizados. Decimos, entonces, que las escuelas elegidas para la investigación eran “escuelas de frontera”, por estar ubicadas en territorios “permeables” (Salguero Myers, 2015, 2013) a la circulación y co-presencia de distintos actores. Por ello, el proceso de limitación de nuestras unidades de observación implicó el reconocimiento de escuelas estatales de frontera, y escuelas privadas de frontera, excluyendo las instituciones de áreas encerradas, marginadas o situadas en “límites” urbanos.

En ese camino, la escuela secundaria de gestión privada con la que trabajamos, el “Instituto”, se ubicaba en barrio Sarmiento, tenía una planta de 30 docentes en el nivel, y 185 estudiantes en el año 2017, de los cuales 100 pertenecían al Ciclo Básico y 85 al Ciclo Orientado. El secundario compartía su edificio y horario con el nivel primario e inicial, y tenía una orientación en Ciencias Sociales, organizada en un solo turno, de mañana, con una sola división por cada año.

La escuela secundaria de gestión pública elegida, el “IPEM”, estaba ubicada en barrio San Vicente. Con una matrícula de 478 estudiantes, tenía dos turnos de cursado, cada uno con su orientación: el turno mañana, orientado a la Administración, y el turno tarde, a la Comunicación. En total, la escuela contaba con 8 divisiones de primer año (4 por turno), 4 divisiones de segundo año (2 por turno) y tres divisiones del resto de los cursos (2 por la mañana, y uno por la tarde). La planta docente estaba constituida por casi 130 profesionales.

Por la definición temática de esta tesis, los agentes escolares que serían centrales eran los docentes y estudiantes de las escuelas. Pero en tanto la pregunta de investigación era por sus *experiencias*, la definición de las unidades y dimensiones de observación implicó el recorrido por variables que incluían: dinámicas institucionales, características espaciales y sociales de su entorno, a la vez que discursos, prácticas y sensibilidades de docentes y estudiantes.

2.2.2. Proceso 2: descripción y análisis de las dimensiones estructurales que determinan las experiencias

Un concepto que desarrollamos en el Capítulo I y que adquiere relevancia en este momento es el de *determinación*. La existencia ontológicamente necesaria de los sujetos en la producción social de significados, no desdecía ni contradecía la existencia de fuerzas estructurantes de esa producción. Como este discurso científico que estamos leyendo, los sentidos, subjetividades, prácticas e instituciones funcionaban en un contexto de fuerzas específicas, que no dependía de la voluntad de ningún agente individual, que construían un campo de lo posible y compelián a los sujetos a actuar/pensar/sentir de maneras determinadas. Grillo (2007) afirmaba:

(...) “la comunicación es un proceso de interacción significativa realizado en una situación social parcialmente dada”. Este modo de conceptualizar la comunicación permite comprenderla con toda claridad como un proceso social histórico específico. ¿Qué quiero decir con esto? Que para entender la comunicación debo atender de manera particular a la interacción que se pone en juego y que para ello debo tener una interpretación, más o menos provisoria, tanto de la situación particular que la define, como de sus transformaciones, al mismo tiempo que el proceso comunicativo se desarrolla. El proceso comunicativo implica un doble juego interactivo, de sus componentes entre sí y del proceso como una totalidad, con las condiciones en las que el mismo se desarrolla (20017: 2).

En este sentido, la alternancia metodológica de la que hablábamos, necesitó de la caracterización y análisis de aquellas fuerzas estructurantes que construían el horizonte de lo posible para las experiencias, es decir, que las *determinaban*. Ya vimos cómo las condiciones del capitalismo en general, pero en particular el atravesamiento del conflicto de clases, la mercantilización y, veremos a continuación, las configuraciones segregacionistas de la ciudad, delineaban un espacio de determinación para las prácticas, sentidos y sentimiento de los sujetos.

En esta línea, profundizamos en la investigación desde dos esferas principales: uno fue el estudio del campo escolar en general, es decir, los atravesamientos políticos e institucionales ineludibles para las escuelas secundarias estudiadas. Esto implicó estudiar su historia de debates y configuraciones, pero también analizar algunos documentos que

enmarcaban y determinaban las prácticas, en ciertos materiales formación docente en el marco del Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra escuela”²⁴.

Si decíamos que estos momentos metodológicos no eran lineales, fue justamente porque las fuerzas instituyentes del espacio escolar no podían ser definidas “en abstracto”, sino localizadas en la vida cotidiana de los sujetos y las instituciones. Así, este momento “estructuralista” se tejió fuertemente dentro de la estrategia metodológica, con el proceso 3 y el proceso 1: fue desde nuestro trabajo de campo, y desde nuestra mirada epistémica y teórica, desde donde se presentaron las dimensiones políticas, institucionales, mediáticas y urbanas a analizar. Por ello, mientras algunos documentos y debates fueron abordados *antes* de ingresar al trabajo de campo, otros se constituyeron como relevantes desde las observaciones y entrevistas en las escuelas. Este fue el caso, por ejemplo, de algunos discursos mediáticos y de ciertas normativas y discusiones que emergían *en* los pasillos de las instituciones, y no con anterioridad o por definición abstracta.

Entendiendo, junto a Eliseo Verón (1993), que los textos o paquetes textuales refieren a objetos empíricos, apuntamos a construir, a través del análisis de una cierta materialidad significativa, un *discurso*. Desde la concepción teórica propuesta por Verón, entonces, suponemos la relación del conjunto significativo seleccionado con elementos extra-textuales que han dejado marcas en él. Desde esta perspectiva, entonces, nos interesaba analizar cierta “configuración espacio-temporal de sentido” (Verón, 1993: 127), particularmente en lo que el autor reconocía como análisis ideológico del discurso, es decir, de la materialidad del texto y de las huellas que remitían a su proceso de producción. Pero también, al análisis del poder del discurso, que refería a sus condiciones de reconocimiento, a sus “efectos”. Así, entendimos que, como bien dice Verón, “ningún fenómeno de sentido se determina por convenciones que aseguran univocidad de un resultado, lo que quiere decir, en suma, que el orden del sentido es irreductible al orden del hacer” (1993: 191). El planteo del semiólogo nos permitió, justamente, reconstruir el entramado situado de los cuerpos textuales en el espacio social que intentamos conocer: ¿cómo se relacionaban los discursos con las prácticas, sentidos y sensibilidades de los docentes y estudiantes? ¿Cómo se relacionaban, a

²⁴ Programa Nacional de Formación Permanente, motorizada en principio por el Estado Nacional, luego traspasado a la potestad de las gestiones provinciales. Referiremos a él en el Capítulo IV.

su vez, con otras dimensiones estructurantes de la realidad social? Por esto, no eran los textos en sí, sino su transformación en discursos atados a cadenas de sentido y a condiciones de producción y de reconocimiento, lo que analizaremos.

Si retomamos, junto con Da Porta (2011b), la idea de la semiótica como una “caja de herramientas” para las ciencias sociales, podemos entender cómo los discursos del Estado, de los medios masivos de comunicación y de otros actores podían ser estudiados como configuradores de la complejidad de lo real, sin suponer por ello que la realidad socio-histórica se acaba en esos discursos.

Por todo lo anterior, incluimos en este segundo proceso metodológico el análisis de fuentes secundarias que permitieron construir las condiciones socio históricas de producción de las experiencias, aquellas fuerzas que estructuraban las relaciones, las instituciones, los espacios. En el campo educativo, eso significó analizar estadísticas referidas a tasas de escolarización, a niveles de promoción y abandono escolar, salarios docentes, entre otras dimensiones.

Pero además, nuestra investigación partía del supuesto de la segregación socio espacial como una de las fuerzas hegemónicas en la constitución de nuestras experiencias urbanas. Por esta razón, el Capítulo III se dedicó a situar y analizar las transformaciones en la ciudad de Córdoba, las tendencias que organizaban las relaciones físicas y simbólicas entre los sujetos, las ataduras espacio/clase y sus expresiones en áreas específicas de la ciudad. En esta línea, describimos y analizamos la Zona Este y los barrios que la componían. Este territorio, en el que se localizaba la investigación, fue estudiado mediante el reconocimiento situado –y no abstracto ni genérico- de las tendencias sociales y urbanas. Distintas fuentes secundarias de información, así como observaciones en el campo, permitieron caracterizar a la Zona en sus particulares dinámicas y transformaciones.

Desde la sistematización y construcción de las dimensiones hegemónicas antes nombradas, estructuramos un estado de situación desde el que avanzar en el conocimiento de las experiencias. Estas fuerzas estructurantes debieron ponerse en diálogo con la expresiones de los sujetos, como veremos a continuación.

2.2.3. Proceso 3: descripción y comprensión de la producción de los sujetos

Este proceso se constituyó como el acercamiento “interpretativo” de la investigación. Refería a la descripción y comprensión de los *discursos, prácticas y sensibilidades de los docentes y estudiantes* de las escuelas secundarias elegidas.

En tanto la pregunta central de esta tesis era el *cómo* eran y se construían las experiencias de los sujetos, los resultados de nuestra indagación no pretendían ser “generalizables” a un universo determinado. Por el contrario, las respuestas a ese “cómo” eran necesariamente situadas. Las *maneras* en que los sujetos producen sus experiencias, sin embargo, fue definido como un proceso social, y por ello la investigación se abocó a reconocer los mecanismos, las tensiones, las dimensiones que intervenían en esa producción. La respuesta a nuestro objetivo general fue, como veremos en el próximo apartado, la descripción de las *experiencias* y la reconstrucción de las *dimensiones intervinientes de su producción*. Entonces, este tercer proceso metodológico, supuso el conocimiento en profundidad de las expresiones sensibles, de los discursos y prácticas de los docentes y estudiantes de las escuelas seleccionadas.

Aunque las dos instituciones estudiadas tenían características distintas en lo que refería a cantidad de alumnos, a planta docente, a características edilicias y socioeconómicas; el número de observaciones y entrevistas, así como la profundidad y los análisis documentales realizados no fueron ponderados por el tamaño de las escuelas. Esto se debe a que cada secundario era un caso entendido como igualmente denso, complejo, y multideterminado. Pero además, decíamos que las conclusiones producidas no eran representativas de un universo, sino cualitativamente enriquecedoras de un debate. El tiempo y la profundidad del trabajo empírico fueron, entonces, equivalentes en ambas instituciones para así construir conclusiones que sin ser universales, eran descriptivas e interpretativas de la complejidad de las experiencias analizadas.

Para este momento metodológico, el espacio/tiempo compartido con los sujetos era ineludible. Cómo explicaban y nombraban, qué sentían, hacían y definían de sus experiencias. Pero, por el carácter social y complejo de estas dimensiones, porque entendíamos que no “emanaban” de un psiquismo individual y asilado, nos preguntamos con qué las relacionaban, las tensionaban, las comparaban. En el centro de un estudio de

comunicación/cultura estaba *el sujeto productor de significados, situado social e históricamente, elaborando el sentido de su presente*. En el centro estaban pues, las relaciones entre esos significados, y sus continuidades o discontinuidades con una esfera de prácticas, sentimientos y nuevos significados.

¿Cómo nos abocamos a conocer estas prácticas, discursos y sensibilidades? A través de tres técnicas específicas: en primer lugar, *entrevistas en profundidad, semi estructuradas*. En segundo lugar, a través de *observaciones participantes*, y en tercer lugar, a través de *técnicas expresivo-creativas*, particularmente en el trabajo con imágenes. Este último punto no había sido planificado desde un principio en nuestra estrategia metodológica, pero por el diseño flexible y nuestra adaptación al campo, resultó fundamental en el diálogo con los jóvenes estudiantes, en el intento por propiciar intercambios más fluidos, y especialmente por el fuerte encuadre a la palabra que significaba la investigación *en la escuela*.

Ameigeiras (2006) resaltaba, en este sentido, que *la capacidad de escucha* era un elemento central, ya que las palabras en una interacción cara a cara no eran sólo “lo que se dice” sino todo lo que acompañaba esa situación comunicativa, especialmente el “sentir” del otro, su corporalidad, expresividad, etc. Pero además, entender que la situación de trabajo de campo también era una relación social, como sostuvo Bourdieu (1999b): toda entrevista o situación de recolección de datos no dejaba de ser una relación social, que como tal tiene efectos en la información construida²⁵. “Sólo la reflexividad, que es sinónimo de método (...) permite percibir y controlar *sobre la marcha*, en la realización misma de la entrevista, los efectos de la estructura social en la que ésta se efectúa.” (Bourdieu, 1999b: 528).

(...) se trata es de una interacción que requiere no solo una acción recíproca sino, fundamentalmente, de la presencia de un sujeto capaz, como el propio investigador, de sentir y pensar, de desear ser amado y también de amar. Un diálogo que supone siempre el despliegue de una relación, en el marco de situaciones histórico-sociales en particular, no exentas de tensiones y conflictos, pero que implican el despliegue de prácticas comunicativas en las que se construye y manifiesta lo humano en su multiplicidad (Ameigeiras, 2006: 121).

²⁵ Nuestra capacidad de escucha activa y de reflexividad en la situación de entrevistas u observaciones intentaron reducir la violencia simbólica de esa situación, teniendo en cuenta la asimetría (*sensu* Bourdieu) que la circunstancia fundaba y actualizaba.

Las entrevistas presentaron dos complejidades específicas: con los docentes, debimos superar la predisposición inicial de muchos sujetos a respondernos bajo la lógica de “todo está bien”, o su opuesto: “aprovecho esta situación para denunciar”. Con las estudiantes, por su parte, intentamos deconstruir la similitud que nos ubicaba, como “profes”. Para estas dos dificultades, fueron fundamentales las observaciones participantes y la reflexividad: construyendo vínculos informales, menos distantes, más simétricos, con los sujetos, y desde ahí interrogando sus “denuncias”, habilitando las dudas, etc. Veamos ahora cada una de las técnicas utilizadas.

¿Qué buscamos en las *entrevistas*? Sistematizar y acceder a las definiciones, en primera persona, de las experiencias sociales en el espacio escolar, las maneras en que los sujetos significaban el tiempo/espacio, cómo tematizaban su rol, sus relaciones, conflictos y caracterizaciones de la institución, sus tensiones y discontinuidades discursivas.

Como habíamos adelantado, cada entrevista producía un paquete textual, construido como discurso en sus relaciones con su dimensión ideológica y de poder. Estos discursos fueron analizados, desmenuzados, interpretados en primer lugar por la construcción de una grilla de análisis²⁶ de variables definidas *a priori*, vinculadas a nuestros análisis estructurales anteriores. Sin embargo, esa grilla fue incorporando y desechando dimensiones según avanzaba el trabajo de campo. Y fue, así la fuente principal para la sistematización de los tópicos recurrentes en los discursos, las dimensiones significantes y sensibles que modulaban las experiencias. En base a la lectura comparada y sistemática de los discursos de los sujetos, y en relación con nuestras anotaciones de campo, fuimos reconstruyendo y relacionando las variables que se presentaban como centrales. Esta opción de análisis, arriesgada por no garantizar variables enteramente *a priori* que podían ser completadas o corroboradas, partió de la genuina incertidumbre que planteáramos en la introducción: la tarea de investigar sin saber las respuestas implicaba que no estábamos seguras de ante mano de cuáles eran los rasgos y dimensiones centrales de las experiencias.

Las entrevistas se planificaron para que fueran aproximadamente la misma cantidad en cada escuela. Sin embargo, por la complejidad y la no-saturación en las respuestas, en el IPEM desarrollamos un proceso un poco más largo y con algunas entrevistas más. Las

²⁶ Ver anexo.

conclusiones de esta tesis no eran generalizables a un universo escolar, pero tampoco eran por ello conclusiones personalizadas que intentaran explicar vivencias individuales. El horizonte era describir las experiencias y reconstruir las *gramáticas* de su producción.

Elegimos a los entrevistados por sus “roles” en la institución escolar: docentes y estudiantes. En el trabajo de campo, los docentes entrevistados fueron elegidos en principio por su disponibilidad, y por mecanismos de “bola de nieve” durante el trabajo de campo. Los estudiantes, por su lado, fueron entrevistados según su pertenencia a dos cursos: 2° y 5° año. La elección de estos grupos se vinculó sencillamente a ser cursos intermedios: uno del Ciclo Básico (1°, 2°, 3° año) y otro del Ciclo Orientado (4°, 5°, 6° año), que no acababan de llegar, ni que estaban por irse del nivel.

Como parte de nuestro diseño flexible, incluimos entrevistas a otros actores escolares, no previstos y que no eran estrictamente docentes o estudiantes, pero que emergían como roles o sujetos importantes en la vida institucional. Esta apuesta, se construyó como una herramienta para reflexionar sobre las dinámicas y relaciones por fuera de los roles de profesor/alumno que organizaban el espacio social. El Psicólogo, la y Coordinadora de Curso del IPEM; el Director, la Preceptora y la Coordinadora de Curso del Instituto Privado fueron aquellos actores que se presentaron como nodales en la vida cotidiana de las escuelas. Realizamos, así, más de 15 entrevistas en cada institución, las cuales visitamos entre 12 y 10 meses, con una frecuencia entre semanal y quincenal.

Las *observaciones participantes*, en paralelo, se construyeron como los primeros dispositivos de acercamiento al espacio y a los actores. Se llevaron adelante en momentos y lugares escolares diversos: aulas, salas de profesores, pasillos, patios, afuera del edificio escolar y en sus barrios de alrededor. Las observaciones fueron producidas como registro etnográfico, esto es, a través de una “una mirada flexible, proclive a dejarse impresionar por la realidad, sensible a lo diverso, pero atenta a ‘lo imprevisto’” (Ameigeiras, 2006: 119).

La etnografía nos coloca en otra tesitura. Optamos por abordar las grandes preguntas sociales mediante estudios realizados en pequeños mundos en los que sea posible observar y acercarse personalmente a las vicisitudes de la vida cotidiana y a los significados que los hechos tienen para los habitantes del lugar. La experiencia de campo nos obliga a construir las categorías de análisis en diálogo con los significados locales y a modificar en el camino los parámetros del discurso oficial (Rockwell, 2009:86)

Así, a través de un abordaje sensible y profundo elaboramos un registro detallado de las personas, circunstancias, espacios, diálogos, relaciones; intentando encontrar lo emergente, lo singular, lo denso, más que uniformar, catalogar y estandarizar. Los objetivos de las observaciones participantes fueron conocer y comprender las dinámicas y entornos de la experiencia, las prácticas, las formas de ocupar el espacio, las corporalidades en interacción que ponían en juego los sujetos en la vida cotidiana. Estos registros fueron analizados, luego, mediante grillas de observación. Pero sobre todas las cosas, nutrieron las entrevistas y fueron puestas en diálogo con las palabras de los actores.

En el marco de nuestro diseño flexible, también realizamos observaciones no previstas, especialmente del espacio barrial, de los recorridos de los estudiantes y en algunos casos de sus casas. Estas tareas intentaban ir completando y complejizando las interpretaciones que construíamos en el proceso de investigación.

La última técnica de producción de datos, realizada apenas de forma exploratoria, intentó dar cuenta de las dimensiones afectivas que construían las experiencias de los estudiantes. Esas “sensibilidades” que formaban parte de las experiencias y que queríamos conocer, fueron accesibles en algunos casos, a través de las entrevistas, de las observaciones y charlas informales. Sin embargo, con los estudiantes fue bastante más complejo y esquivo. Las *técnicas expresivo-creativas* fueron el eje de esta tarea. Dichas técnicas fueron elaboradas en el transcurso del trabajo de campo, y las propusimos como complemento a las entrevistas de los estudiantes. Intentaron romper o, al menos, desestructurar la palabra acotada y calculada de los alumnos. Para ello, pensamos en el uso de imágenes, entendiendo junto a Entel (2010, 2008) “el modo como las imágenes involucran al mundo de las emociones y sentimientos.” (Entel, 2010: 6). La autora sostuvo la importancia de “la capacidad de la imagen para condensar sentidos históricamente esenciales en un espacio-tiempo” (Entel, 2010: 54). Por esta razón, diseñamos un dispositivo que permitiera, a través de la imagen, el acercamiento a las sensibilidades de los jóvenes. Así, la experiencia estética fue incluida en un intento por desbordar la expresividad de la palabra. Como afirmaban Huergo e Ibañez (2012) las técnicas expresivo-creativas:

Al exceder las posibilidades de la palabra y la pregunta, se da paso al cuerpo, a los sentidos, es decir, a modalidades de decir/actuar donde los sujetos encuentran otras formas (oblicuas en un sentido, pero directas en otro) para decir su mundo. (Huergo e Ibáñez, 2012: 67)

En este sentido, propusimos a los estudiantes entrevistados una batería de imágenes diversas, presentadas en grandes láminas impresas a color, agrupadas en torno a tres ejes: “juventudes”, “docentes” y “lugares”²⁷. Los estudiantes, en el marco de las entrevistas realizadas, fueron llamados a describir y relacionar, por cercanías y distancias, afectos o rechazos, su propia imagen como estudiantes, la de sus profesores y la de lugares de la ciudad. De esas respuestas no sólo enriquecimos los discursos sobre los roles y relaciones en las escuelas, es decir, complementando los discursos y las prácticas; sino que además se iniciaron nuevas conversaciones con los estudiantes que fueron de mucha riqueza cualitativa y, centralmente, sensible.

Epistemológicamente este tercer proceso metodológico –el “culturalista”– nos obligó a tres alertas en el transcurso de nuestro trabajo de campo que, en diálogo con la tarea reflexiva, queremos recuperar en este momento. Por un lado, nos enfrentamos al desafío siempre presente de la batalla abierta contra nuestro etnocentrismo de clase, y también nuestra distancia/cercanía generacional con los sujetos. En segundo lugar, intentamos sostenidamente no desestimar lo que las relaciones de dominación y el lugar de la investigadora “hacían” sobre las condiciones de observabilidad del objeto. Por último, batallamos a lo largo del trabajo de campo con la tendencia a “enamorarnos del objeto de estudio”. Esto fue particularmente intenso al momento de comenzar la escritura de la tesis como cuerpo orgánico, expresado en la intensa y afectiva dificultad de despegar nuestras interpretaciones de las palabras de los sujetos.

Llamábamos a este tercer proceso, y siguiendo a Hall (1994), como “momento culturalista”, y decíamos que se orientó a conocer y comprender la producción subjetiva en la lógica de la vida cotidiana, ya que era el lugar de sostenimiento de la reproducción social, así como de la creatividad. Por ello, dentro de una alternancia metodológica, fue ineludible para nuestra perspectiva de investigación este proceso de conocimiento. Sin embargo, también sostuvimos con contundencia que lo consideramos insuficiente para

²⁷ Ver anexo.

responder a nuestro objetivo de investigación. Pasamos por ello, al cuarto proceso metodológico.

2.2.4. Proceso 4: interpretación de la formación de experiencias

Como en toda tarea científica, existió un momento en la producción de conocimiento en que como investigadoras debimos hacer síntesis analítica, usar nuestra capacidad interpretativa y productora, en la construcción de la perspectiva.

Ni el momento que llamamos culturalista, ni el momento estructuralista, lograban responder, por sí solos, a nuestra pregunta de investigación, y era justamente porque el concepto de experiencia indagaba en la relación de determinación diferencial entre la producción de los sujetos y las condiciones estructurantes de los social. Fue por ello que este cuarto momento metodológico resultaba fundamental para nuestro estudio. Así, nos acercábamos al momento interpretativo con su complejidad y desafíos. Este: i) implicó una tarea de interpretación fundada, que debió ser explicitada en sus bases empíricas y teóricas; ii) fue, sin dudas, una “traducción” que capturaba la complejidad de lo social-histórico y lo transformaba en un discurso, que intentó reconstruir y hacer transmisible cierto estado de cosas en la vida cotidiana; iii) por la intención de comprender cómo se construyen las experiencias sociales de los sujetos, no fue ni una explicación individual sobre un sujeto empírico, ni una generalización válida en términos de *ley* universal. Era un análisis que se localizaba justamente en lo intersticial: era lo que denominamos una *gramática de producción de las experiencias*. Con esto, referíamos a la tarea de reconstrucción de formas combinatorias, estructuras y “accidentes” que formaban las experiencias sociales de los sujetos en los espacio/tiempo analizado. Justamente este concepto hizo operacional nuestro Objetivo Específico 4: reconocer las dimensiones que intervenían y cómo se estructuraban.

(...) como alega el “culturalismo”, en la realidad histórica las prácticas no aparecen nítidamente diferenciales en sus respectivas instancias. Mas para pensar o analizar la complejidad de lo real, se precisa el acto de la práctica del pensamiento; y éste precisa del empleo del poder de abstracción y análisis, la formación de conceptos con que calar en la complejidad de lo real, precisamente para poder revelar y traer a luz relaciones y estructuras que no pueden ser visibles al ingenuo ojo pelado, y que no pueden presentarse ni autenticarse: “En el análisis de las formas económicas no resultan de ayuda ni los microscopios ni los reactivos químicos. El poder de la abstracción debe reemplazarlos a ambos”. Sin duda el estructuralismo a menudo ha llevado esta proposición a extremos (...)

Este método no está adecuadamente representado ni en el absolutismo de la Práctica Teórica, en el estructuralismo, ni en la posición anti-abstractiva del tipo “Pobreza de la Teoría”, donde, como reacción, el culturalismo parece haber recalado. Sin embargo, resulta intrínsecamente teórico y tiene que serlo. Aquí la insistencia estructuralista de que el pensamiento no refleja la realidad o la apropia, es un necesario punto de partida. Una adecuada elaboración (*working trough*) de las consecuencias de este argumento podría empezar a producir un método que nos aparte de las permanentes oscilaciones entre abstracción/anti-abstracción y las falsas dicotomías de Teoricismo versus Empirismo que han marcado y desfigurado el encuentro culturalismo/estructuralismo a la fecha. (Hall, 1994: 17)

De más está decir que el trabajo que iniciamos como jóvenes investigadoras no ha resuelto este llamado de Hall, aunque innegablemente estuvo inspirado por él. La pregunta que orienta esta investigación, por el *cómo son y qué gramáticas constituyen las experiencias*, tenía sus raíces en la preocupación vivencial de quienes, como docentes en el siglo XXI, encontrábamos contradicciones y complejidades que no se resolvían, y demostraban no poder ser resueltas ni en el voluntarismo individual, ni como una política autoritaria y absoluta.

Desde esta complejidad empírica, teórica y metodológica propusimos un diálogo entre los procesos centralmente de tipo *horizontal*, esto quiso decir, no interrogando las relaciones que se establecían desde el “determinismo” –vínculo vertical donde algunas dimensiones definían a las otras- sino desde una caracterización e interpretación de cómo interactuaban. Williams decía: “Un fenómeno cultural adquiere su plena significación sólo cuando es comprendido como una forma de un proceso social general o de una estructura” (Williams, 2000: 126). Así, el cuarto proceso de interpretación y análisis de las dimensiones y gramáticas de la experiencia se organizó por las siguientes preguntas, basadas en los objetivos de investigación: *¿Qué sentidos y sentimientos se expresaban como centrales en los discursos y prácticas de los estudiantes y docentes en cada escuela? ¿Cómo se definían relacionamente los discursos, prácticas y sensibilidades de los docentes y las estudiantes? ¿Qué continuidades o tensiones se presentaban entre la escuela pública y la escuela privada? ¿Qué discursos normativos, políticos, mediáticos se expresaron, interpelaban, o determinaban el espacio escolar? ¿Cómo era atravesado por las dinámicas urbanas y sociales más generales? ¿Cómo se relacionaba la segregación socio espacial que organizaba la vida en Córdoba, con los sentidos, prácticas y sensibilidades de los sujetos en las escuelas estudiadas?*

Así, no pretendíamos explicar en un sentido vertical, causal, esquemático y generalizable ese proceso de formación. Pero sí pudimos describir e interpretar las modalidades situadas en que se producían las experiencias en este espacio/tiempo, las dimensiones que la componían y cómo interactuaban. Como versaba el poema de Gelman, qué experiencias se constituían en el seno de las contradicciones del presente, más allá de una evaluación de resultados posibles, de mediciones de desempeño, de estándares de aprendizaje. Desde un paradigma de la complejidad, la respuesta no podía ser, jamás, una frase cerrada y lineal. Fue, en cambio, un campo de problemáticas, de relaciones y tensiones, que compartimos a continuación.

CAPÍTULO III

Momento estructuralista: espacio social, segregación socio
espacial y Zona Este de Córdoba capital

3. Momento estructuralista: espacio social, segregación socio espacial y Zona Este de Córdoba capital

En el presente capítulo vamos a ubicar aún más el objeto de nuestra indagación: *la producción de experiencias en una ciudad segregada*. Veremos, a lo largo del texto, la manera en que los conceptos centrales de la mirada teórica y metodológica que hemos propuesto se van engarzando con el objeto específico. Será en este capítulo y en el próximo, donde recorreremos el momento del análisis estructuralista de esta tesis: qué dimensiones de las estructuras sociales actuantes moldean y condicionan las experiencias de los sujetos. Como hemos adelantado, hay dos grandes campos que organizan esta interrogación: la segregación socio espacial y las escuelas secundarias.

Proponemos entender las relaciones entre segregación urbana y escuelas secundarias como un intento por mirar en instituciones específicas cómo trabaja el mandato social/urbano/ideológico de la escisión. La segregación es una fuerza hegemónica, que se expresa de formas diferenciales, pero además, analizamos en el Capítulo V qué hacen los sujetos con sus encuentros diarios, y cómo desafían, producen o reproducen las tendencias a la separación.

En este capítulo, sin embargo, nos cercamos a las ciudades como contextos de producción de subjetividad y sociedad, como lugar privilegiado para estudiar las configuraciones del capitalismo como estructurante de la *carne y la piedra* (*sensu* Sennett). Así, las ciudades como escenario donde la vida social de las mayorías se produce y reproduce, es un objeto ineludible para reflexionar, desde nuestra perspectiva cultural y materialista crítica, sobre nuestro presente. Las urbes albergan relaciones de poder determinantes, construyen sentidos y conflictividades sociales. Pero también, son lugares de expresión y desarrollo de las dinámicas de reproducción del capital. ¿Qué pasa en la ciudad de Córdoba y cómo nos determina?

Las ciudades han sido lugar de manifestación de cambios profundos en las estructuras económicas a nivel global. Pero más aún, han sido su escenario privilegiado. Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, ONU) el 75% de la población de América Latina vive en espacios urbanos, aunque en Argentina ese porcentaje

asciende a 92% (Bárcena, 2000). Este fenómeno, como toda tendencia histórica, se construyó necesariamente de manera situada, y por esto, intentamos caracterizar las maneras en que, en Córdoba, se ha transformado el espacio urbano, y con él, las relaciones sociales posibles y deseables. Específicamente partimos de la hipótesis de la hegemonía de la segregación urbana socio espacial, como orientación a organizar los cuerpos en entornos de experiencia/clase que permitan el desarrollo del capital. Particularmente nos preguntamos por las relaciones entre esos cambios “físicos”, y las condiciones de posibilidad de prácticas, significados y sensibilidades que se producen. Veremos, que por este sendero de reflexiones, el vínculo entre ciudad y escuelas se irá haciendo cada vez más claro.

Rossana Reguillo Cruz sintetiza nuestro interés con contundencia:

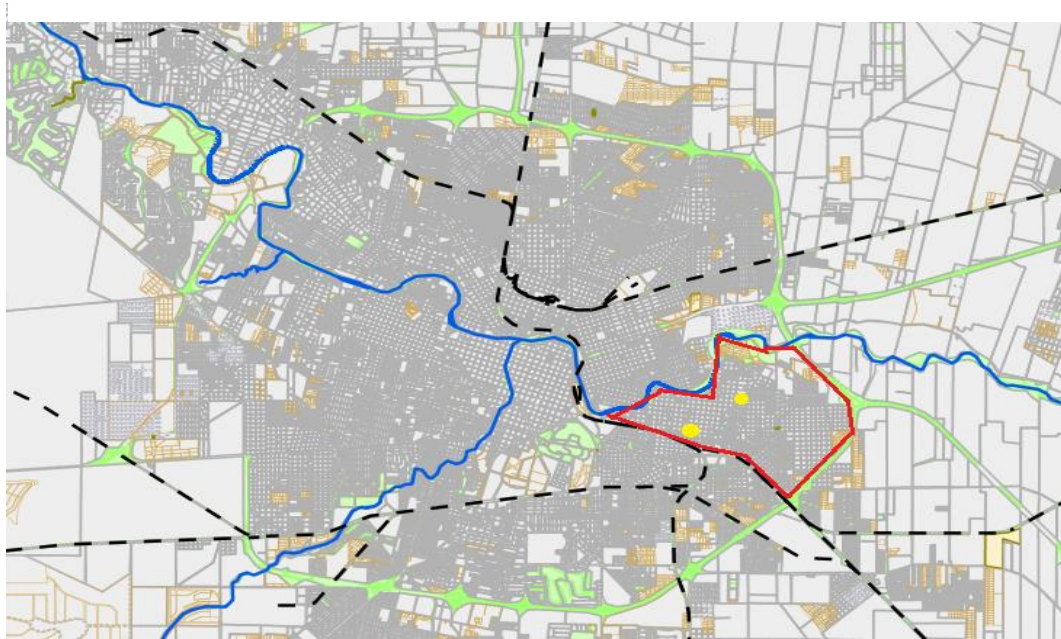
El análisis de la ciudad no se agota, no debiera agotarse, en el estudio del espacio, ni en cifras y estadísticas, ni en las decisiones o discursos institucionales, pero tampoco de manera aislada en las acciones ciudadanas. La ciudad en toda su opacidad y complejidad es estructurada por los actores sociales al tiempo que éstos, como actores históricamente situados, son estructurados por ella. Doble movimiento que permita acercarnos a la ciudad como construcción específica, donde lo simbólico juega un papel fundamental” (Reguillo Cruz, 2005: 22)

El espacio urbano y social que estudiamos –la Zona Este- estaba estructurado por la tendencia a la *segregación socio espacial*. Esta refería, en primer lugar y de forma esquemática e introductoria, al ordenamiento de los lugares y circuitos de vida según grupos sociales-económicos distintos. En el vasto campo de estudios sobre ciudades, hay importantes desarrollos investigativos que respaldan aquel concepto, y dan cuenta de las maneras en que Córdoba capital ha sido modificada por la convergencia de políticas públicas que, asociadas con intereses privados, reordenaron el espacio en sentido segregado (Boito y Espoz, 2012; Capdevielle, 2013; Scarponetti y Ciuffolini, 2011; Tecco 2008; Tecco y Valdés, 2006). Diferentes perspectivas dan sustento a este punto partida, y confluyen en afirmar que *se han incrementado, en términos relativos, los territorios homogéneos hacia el interior y heterogéneos hacia afuera* (Carman, 2011a; Molinatti, 2013; Santillán Pizarro, 2008; Svampa, 2001), tanto en Argentina como en la ciudad de Córdoba.

Cuando hablamos de segregación, entonces, no hablamos sólo de agrupamientos físicos de “pobres”, sino de la tendencia a espacios entre iguales. Desde nuestra perspectiva del espacio social, como veremos a continuación, esto implica también *construir subjetividades y prácticas entre los mismos*, es decir, *entre sujetos socio-económicamente similares, culturalmente equivalentes y sensiblemente reconocibles*. Esta es, como veremos más adelante, una de las formas de construcción del conflicto de clases hoy. La segregación tiene, por ello, una importante dimensión cultural y comunicativa, porque refiere a dinámicas de reconocimiento, formación de afectos y lenguajes, colectividades y conflictos.

Leer la ciudad es intentar una articulación entre lugares y objetos, cuya ley aparente es la de la permanencia-ausencia; es leer un texto vivo en el que los usuarios inscriben esquemas de acción que temporalizan y hacen funcionar el espacio (...) edificios de ayer, contrastes del hoy y sujetos que proyectan en ellos su existencia, la experiencia espacial y los fragmentos de relación que los constituyen (Ammann, 1996: 29)

Imagen 1: Mapa de la ciudad de Córdoba. Localización de la Zona Este y de las escuelas secundarias estudiadas.



Marcas: elaboración Propia. Mapa: Catastro online, Municipalidad de Córdoba

La hoja de ruta para el presente capítulo incluye entonces: los conceptos centrales para pensar el espacio urbano, las configuraciones del ordenamiento capitalista en Córdoba y en

la Zona Este en particular, los principales rasgos de esta zona y las lógicas espaciales de frontera en las escuelas elegidas. Desarrollamos, luego un concepto central a esta investigación: el de “entornos de clase”. Por último, cerramos el capítulo adentrándonos en algunos registros de campo que presentan las observaciones de los espacios barriales y escolares, ingresando a las dimensiones cada vez más situadas, y sensibles, de la tesis. En la Imagen 1²⁸ podemos ver la localización de la Zona Este en la ciudad –delimitada por líneas rojas-, y la ubicación aproximada de las escuelas estudiadas –marcadas con puntos amarillos. Vamos, así, imaginándonos el terreno de la indagación.

3.1. La materialidad de la pregunta y los conceptos centrales

Podemos partir de una reflexión del geógrafo David Harvey (2012): este afirmó que tanto las ideas de un intelectual como las de aquellas personas que habitan los espacios urbanos, “emergen de las calles y los barrios de las ciudades enfermas” (2012: xii). La realidad social estaba siendo constantemente producida y reproducida. Ya lo hemos dicho. Pero con esta idea, Harvey recordaba que no sólo eran producidos de forma situada los cuerpos, significaciones o sensibilidades de los “otros”; sino también la perspectiva de la ciencia y de las investigadoras. Por eso era importante partir desde este vínculo que nombrábamos también en el Capítulo II: interrogar las condiciones de producción de la pregunta de investigación de esta tesis.

Nuestro trabajo como docentes de escuelas secundarias en la Zona Este ha durado ocho años, en instituciones estatales y privadas. Hemos participado de organizaciones y redes institucionales como la Red Social de la Quinta, la Cooperativa de Trabajo Luna Nueva y la Organización Barrial La Barranquita. Hemos vivido al menos doce años en Barrio San Vicente. Y han sido estas experiencias, pero particularmente la docencia como profesora de inglés en el Programa de Inclusión y Terminalidad del Instituto Provincial de Enseñanza Técnica y Media N°133, Dr. Florencio Escardó de Campo de la Ribera; la que sembró esta pregunta de investigación. Como decía Harvey, nació de las calles tal y como las recorríamos: bajábamos del colectivo en punta de línea, el E5 en aquel momento. Para llegar a la escuela, caminábamos unas tres cuadras a la noche, bordeando un basural

²⁸ Disponible en Catastro Online. <https://www.cordoba.gob.ar/servicios/catastro-online/>

ardiente en barrio Maldonado. A nuestras espaldas estaba el Cementerio, y en el rabillo del ojo y del oído la circunvalación y la velocidad. En nuestros cuerpos, no lo negaremos, habitaba el miedo.

Esa experiencia siempre nos sembró preguntas. Las estrategias de reconocimiento mutuo que construíamos día a día en esa escuela, los afectos y las desconfianzas que circulaban, los festejos y los gritos que se proferían; era las dimensiones ineludibles de este entorno. Nuestros sentimientos y conocimientos resultaron siempre insuficientes para hacer sentido de los estudiantes –siempre nuevos y siempre viejos, siempre llegando y siempre yéndose-, algunos que arribaban desde el “Complejo Esperanza”²⁹, otras de una pausa -voluntaria y obligada- en la escolarización. En la dimensión pedagógica de nuestro tiempo compartido, encontrábamos sencillamente a jóvenes con desiguales capacidades e intereses para aprender la lengua inglesa. Hacer sentido de esa experiencia, delinear su horizonte ético, político y profesional, pero sobre todo *interpretarla profundamente*, fue uno de los motores de esta tesis.

Ya hemos nombrado definiciones epistémicas y teóricas que eran la propuesta general de investigación. Para pensar las ciudades, y en particular la ciudad de Córdoba como encuadre de experiencias, recuperamos en este momento: i) la mirada de la complejidad; ii) la crítica; iii) la mutua determinación.

En primer lugar, hemos sostenido ya que las disciplinas científicas tendieron a recortar fragmentos de la realidad como trincheras, y propusimos para esta investigación un conocimiento “fronterizo”, entre disciplinas y paradigmas, en una apuesta por la complejidad. Con Lefebvre (1978), entendimos que las ciencias han fragmentado la realidad para adecuarla como “objeto” pasible de ser estudiado sistemáticamente. Y, sin ser ésta una crítica a la historia del desarrollo científico, la preocupación que movilizaba esta investigación era la ciudad, la escuela y la experiencia, no como “suma de índices e indicadores, de variables y parámetros, de correlaciones” (Lefebvre, 1978: 56), sino como complejidad que no podía ser clausurada y que era más que la suma de sus partes. Esta mirada entendía que, en los ejercicios de fragmentación y delimitación de un objeto,

²⁹ Institución de encierro para jóvenes en problemas con la ley penal, dependiente del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos del Gobierno de la Provincia de Córdoba.

realizábamos una operación analítica que no respondía sino a la necesidad del conocimiento y del sujeto cognoscente. Todos los autores que nutren este capítulo reflexionaron desde esta mirada que, situada en la complejidad, vinculaba transformaciones físicas en la construcción de la ciudad, conflictos sociales y acción colectiva, sensibilidades y cuerpos, cultura, mercado, religión y políticas públicas.

El segundo punto a rescatar de la perspectiva general que proponemos, y de las reflexiones sobre el espacio social en particular, era el de la crítica. Los autores que nos permitieron reconstruir el espacio social de la experiencia, reflexionaron desde una perspectiva crítica, que con matices y diferencias teóricas, abordaba con inquietud y preocupación el desarrollo capitalista en general, y de las ciudades en particular. Veremos en este capítulo cómo Harvey (2012, 2008, 2004), Sennett (2018, 1997) y Lefebvre (2013, 1978), aunque desde preguntas distintas, confrontaron con los modelos hegemónicos de desarrollo urbano –y humano–.

El tercer punto refería a entender a la ciudad como espacio social que, dentro de los presupuestos que venimos construyendo para diferentes dimensiones de la realidad –como la cultura, el sujeto, el lenguaje– no se puede definir por una relación de determinación unilateral y unívoca. Por el contrario, Harvey afirmó que la ciudad estaba continuamente siendo producida por sus habitantes, así como sostuvimos que en la vida cotidiana se producía y reproducía el mundo social en general³⁰.

Así, ciudad-sujetos-instituciones-mercancía-cultura, se conectaban en el presente con relaciones de mutua determinación. Sin embargo, las ciudades eran los encuadres de experiencia de las inmensas mayorías de los sujetos. Entendíamos que su devenir no escapaba a aquella complejidad que desarrollábamos en la construcción de lo histórico-social: debe entenderse como *producto y productora*, la ciudad *construida* por el

³⁰ Dice Lefebvre: “[La ciudad] Cambia, pues, cuando la sociedad en su conjunto cambia. Sin embargo, las transformaciones de la ciudad no son los resultados pasivos de la globalidad social, de sus modificaciones. La ciudad depende también y no menos esencialmente, de relaciones de inmediatez, de vinculaciones directas entre las personas y los grupos que componen la sociedad (familias, cuerpos organizados, oficios y corporaciones, etc.); no se reduce ya a la organización de estas relaciones inmediatas y directas, ni sus metamorfosis a sus cambios. Se sitúa en un punto medio, a mitad de camino de lo que se llama *orden próximo* (relaciones de individuos en grupos más o menos extensos, más o menos organizados y estructurados, relaciones de estos grupos entre sí) y *orden lejano* de la sociedad, regulado por grandes y poderosas instituciones (Iglesia, Estado), por un código jurídico formalizado o no, por una “cultura” y por conjuntos simplificativos” (Lefebvre, 1978: 64).

capitalismo contemporáneo en sus configuraciones situadas; así como *constructora* de vida cotidiana, constructora de escenarios de conflicto, productora de sensibilidades. En esta línea, Harvey (2012, 2008, 2004) reconocía la subsunción de la vida y la ciudad al capital; pero a la vez Lefebvre recuperaba la “la oposición entre valor de uso (la ciudad y la vida urbana, el tiempo urbano) y el valor de cambio (los espacios comprados y vendidos, la consumición de productos, bienes, lugares y signos)” (Lefebvre, 1978: 45).

Siguiendo los lineamientos propuestos, nos preguntábamos: además de ser una dimensión de la reproducción del capital y la vida, ¿qué es la ciudad? Más allá de las definiciones demográficas -más de tres mil personas compartiendo un territorio- o de conceptos administrativos-gubernamentales -territorio gobernado por un municipio-, la ciudad era un contexto material y simbólico específico, polisémico y conflictivo. Lefebvre (1978) sostuvo que la ciudad era una mediación entre mediaciones, un espacio social que contenía y articulaba de maneras específicas lo “próximo” y lo “lejano”. Este autor afirmó también que la ciudad podía pensarse como un lenguaje, en tanto “escribe y prescribe, es decir significa: ordena, estipula” (Lefebvre, 1978: 66).

3.2. Espacio social y capital

El concepto de *espacio social* fue el que elegimos para pensar en sus diferentes escalas a la ciudad de Córdoba, a la Zona Este y a la escuela secundaria. Tal concepto es deudor de los estudios de Lefebvre, e intentaban enfatizar en el *carácter no natural ni dado del espacio, no como mero soporte material con cambios “geográficos” o físicos, sino producido por la acción social humana, histórica, conflictiva, política; espacio constituido por elementos semánticos, por prácticas y por disputas de poder y de clase*. Para Lefebvre el espacio era parte de la “totalidad”, y de esto se derivaba aquella propuesta metodológica de resistir a la tendencia de fragmentarlo.

Existen sendos desarrollos en la distinción entre *espacio* y *territorio* (De Souza, 1999), entre *lugar* y *espacio* (Sennett, 1997), entre *ciudad* y *lo urbano*. Aunque no incluimos los pormenores de estos debates, remarcamos que pusieron en discusión la “objetividad” del “espacio”, y enfatizaron la existencia de un campo de fuerzas, de relaciones que operaban

produciéndolo. Pero también, incorporaban dimensiones sensibles y subjetivas a su construcción³¹.

La tensión lefebvriana entre la *ciudad* y lo *urbano*³² fue relevante para nuestro estudio, ya que permitía distinguir lo físico, inmediato, arquitectónico –ciudad- de lo relacional, simbólico, afectivo –lo urbano-. Esta distinción se replicó, con matices, en otras conceptualizaciones como piedra y carne (Sennett, 1997), *ville* y *civitas* (Sennett, 2018), morfología material y morfología social (Lefebvre, 1978). Tales términos, estaban contruidos no por elementos absolutos ni naturales, sino por sus relaciones. Y desde la existencia de esta distinción, trazamos la hipótesis de la tesis: *la relación entre experiencia y espacio*, o lo que es lo mismo, *la relación determinación entre discursos, prácticas y sensibilidades, y específicos territorios y juegos de fuerzas*.

Bajo esta complejidad del espacio social, en las ciudades contemporáneas y en Córdoba en particular, se presentaba un principio ordenador de sus usos y transformaciones, un lenguaje que ya analizamos, “un traductor homolingüe”: el capital, nuevamente, ahora organizando los cuerpos y los territorios.

La reproducción del capital pasa por los procesos de urbanización de múltiples maneras. Pero la urbanización del capital presupone la capacidad de los poderes capitalistas de clase de dominar el proceso urbano. Esto supone una dominación de clases no solo sobre los aparatos ideológicos del estado (...) sino también sobre poblaciones enteras –sus estilos de vida y su fuerza de trabajo, sus valores políticos y culturales, así como sus concepciones mentales del mundo- (Harvey, 2012: 66).

Las relaciones sociales, las subjetividades, las identidades y el conflicto social estarían, así, anudados a los procesos de inversión y gerenciamiento del espacio. Algunas autoras, como Falú y Marengo (2004), hablaban de un fenómeno en apariencia contradictorio: “la

³¹Analizando las ciudades en contextos históricos y culturales específicos, Sennett explicó: “Los primeros cristianos que ‘se apartaron’ del mundo se sentían pléticos de cambio pero carentes de lugar. La conversión no les proporcionaba un mapa que les mostrara su destino. Ahora el cristiano tenía un lugar en el mundo y un camino que seguir, pero el empeño económico parecía alejarlo de ambos. La manera en que las personas percibían su propio cuerpo entró en este conflicto entre la economía y la religión. Si el tiempo y el espacio cristianos descansaban en la capacidad de compasión del cuerpo, el tiempo y el espacio económicos se basaban en su capacidad de agresión. En la conciencia de todo burgués que intentara a la vez creer y obtener un beneficio en la ciudad se produjo esta oposición entre lugar y espacio, oportunidad y permanencia, compasión y agresión” (Sennett, 1997: 202).

³² Dice Lefebvre: “una distinción entre la ciudad, realidad presente, inmediata, dato práctico sensible, arquitectónico, y, por otra parte, lo urbano, realidad social compuesta por relaciones a concebir, a construir o reconstruir por el pensamiento” (Lefebvre, 1978: 67).

urbanización de la pobreza” y, a la vez, la concentración de capitales en las ciudades. Sin embargo, no existiría tal contradicción si, como hemos venido sosteniendo, existe una desigual distribución de los excedentes económicos socialmente producidos. Entonces, no se trataba de cantidades absolutas de riqueza ni de desproporcionalidades, sino de la lógica misma de acumulación/desposesión. Tal lectura nos obligó, empero, a interrogarnos sobre las maneras en que las ciudades –repletas de pobreza y de riqueza a la vez- albergaban a, y diseñaban, la vida para las clases.

3.3. Segregación socio espacial y modelo de acumulación en Córdoba

La ciudad, sostuvimos, estaba siendo producida -como la realidad social en general- por expresiones situadas histórica y geográficamente de relaciones y conflictos. En este apartado, entonces, hablaremos de cómo la ciudad de Córdoba se vio transformada por las lógicas del capital, y en espacial los modos en que la zona estudiada en esta tesis, la Zona Este de Córdoba, se vio modificada (Harvey, 2004; Salguero Myers, 2015).

Los procesos de segregación y gentrificación en Córdoba han sido ampliamente estudiados³³, y consolidan una perspectiva que confirma que se ha organizado la vivienda, el consumo, la circulación y la recreación en espacios tendientes a la homogeneidad. Para comprender este proceso, creímos fundamental explicarla e historizarla brevemente en su raigambre estructural.

La ciudad de Córdoba ha sido parte, en los últimos 15 años, de un proceso transformaciones urbanas que eran inescindibles de dinámicas económicas claves en el modelo de acumulación argentino, como la presencia de importantes excedentes del capital agropecuario durante más de una década (2003-2018)³⁴.

Harvey (2008; 2004) explicó que la urbanización –junto al gasto militar- han sido una de las principales ramas de absorción de los excedentes de capital generado en los distintos

³³ Ver al respecto la producción teórica y empírica de colectivos e investigadores como: el Programa ideología, prácticas sociales y conflictos (CIECS, CONICET y UNC); el Colectivo de Investigación el llano en llamas, (UNC-UCC); Falú, Ana, Marengo, Cecilia y la producción del Instituto de Investigación de Vivienda y Habitat (INVIHAB-UNC); Molinatti, Florencia y Santillán Pizarro, María Marta (CONICET, UNC) desde estudios demográficos; Tecco, Claudio y Fernández, Silvina del Instituto de Investigación y Formación en Administración Pública (IIFAP, UNC), Antonelli, Mirta; Capdevielle, Julieta; Cisterna, Caronlina; entre muchos otros.

³⁴ Para leer más sobre esto ver: Gorban, et. al. (2011); Félix (2012); Buraschi (2018).

momentos históricos. El autor, sostuvo además que “la urbanización siempre ha sido, por lo tanto, un fenómeno de clase, ya que los excedentes son extraídos de algún sitio y de alguien, mientras que el control sobre su utilización habitualmente radica en pocas manos” (Harvey, 2008: 22). Pero no sólo ha sido la ciudad un espacio para la reproducción ampliada del “gran” capital a través de la inversión para la generación de más ganancias, sino que también estuvo presente mediante lo que llamamos en el Capítulo I la subsunción de la vida al capital, que se reproduce en la escala de la vida cotidiana de los sujetos:

En el Manifiesto Comunista, Marx y Engels notan al pasar que, ni bien el trabajador “recibe su salario en dinero, está ya expuesto a otras porciones de la burguesía como el terrateniente, el comerciante, el prestamista, etc”. Los marxistas han tradicionalmente relegado esas formas de explotación, y la lucha de clases (porque eso es lo que son) que inevitablemente emerge de allí (...) Pero quiero sostener que, al menos en las economías capitalistas avanzadas, existe un vasto terreno de acumulación por desposesión en esa esfera de la reproducción (Harvey, 2012: 53-54)

Así, hablamos de un vínculo íntimo entre acumulación de capitales y producción de ciudades. Para presentarlo sintéticamente: existió un proceso de reinversión de excedentes de capitales que se produjeron en el sector primario de la economía, para la acumulación ampliada en Córdoba³⁵. La construcción de vivienda suntuaria fue uno de los principales receptores de esas inversiones (Sbatella, *et.al.*, 2012). Esto implicó el reordenamiento urbano: la “recuperación” de suelo no productivo -pero redituable- para la edificación. Para ello, se desarrolló un proceso de expulsión de poblaciones pobres hacia los márgenes, y se fueron rediseñando otros espacios urbanos –céntricos, peri-centrales y centros alternativos- destinados a la reproducción del capital en el segundo sentido, es decir, en el del consumo cotidiano. Con la lógica del “embellecimiento estratégico” (Benjamin, 1999) se construyeron espacios urbanos “bellos” y expulsivos.

Después de muchos años de estudio colectivo sobre la temática³⁶ sostenemos que existieron *dos grandes etapas* en el proceso de consolidación de la segregación socio-

³⁵ Por limitaciones de lugar excluimos la descripción detallada del proceso económico en Córdoba. Pero una versión resumida se puede encontrar en Capdevielle (2017); Pensa (2007); Salguero Myers, Katrina (2014).

³⁶ Programa de Investigación “Ideología, prácticas sociales y conflictos”, CIECS (CONICET y UNC); Proyecto de investigación: “Urbanismo estratégico de la ciudad y conflictos: identificación y caracterización de experiencias de disputas urbanas en Córdoba capital (2016-2017)” (SECyT, UNC); Programa de Investigación: “Problemáticas comunicacionales barriales, organizacionales y políticas. Experiencias de lucha y resistencia a comienzos de siglo XXI en la provincia de Córdoba” (SECyT, UNC); Proyecto de investigación “Embellecimiento estratégico de la ciudad: identificación y caracterización de patrones de

espacial de la ciudad de Córdoba en los últimos 15 años: una primera que trazamos entre los años 2003-2009 marcada por la *recuperación* de tierras urbanas por parte del capital; y una segunda, desde 2010 hasta la actualidad, caracterizada por su *revalorización*. La primera etapa se materializó en políticas dirigidas a sectores sociales diferentes, pero convergentes en el rediseño espacial y sensible que proponía: por un lado, la erradicación de las villas miseria, especialmente enfocada en los asentamientos ubicados en zonas céntricas, y su traslado a las periferias, a los llamados “barrios-ciudad”³⁷; y por otro lado la proliferación de *countries* y barrios cerrados de diferente tipo en los bordes urbanos, fuertemente marcados por la “huida hacia la naturaleza” y hacia la seguridad (Carman, 2011a), de parte de grupos económicos altos.

La segunda etapa fue la llamada “revalorización” de diferentes sectores de la ciudad, que incorporaban nuevos procesos de generación de plusvalor en las zonas previamente “recuperadas”, organizando otros campos y actores en conflicto. Este proceso se llevó adelante en zonas céntricas y en barrios peri-centrales como Alberdi, Güemes, Alta Córdoba, General Paz y San Vicente. En ellos se transformaron viejos casonas patrimoniales en nóveles torres de departamentos, antiguas fábricas o talleres metalúrgicos en centros comerciales.

Así, mientras el primer proceso “liberó” tierra para la inversión de capitales en la construcción, mientras el segundo construyó circuitos de consumo, vivienda y turismo. De más está decir, que estos proyectos de ciudad no han sido excluyentes, sino que convivieron hasta la fecha. Y, por eso, la crítica sobre sus implicancias sociales y subjetivas mantiene su vigencia. Ambos procesos han atravesado la Zona Este de formas particulares, como describiremos en los próximos apartados.

circulación en Córdoba Capital” (SECyT, UNC); Proyecto de tranferencia de resultados de Investigación: “Una mirada sobre las transformaciones urbanas que afectan nuestros barrios” (Ministerio de Industria, Comercio, Minería y Desarrollo Científico Tecnológico de la Provincia de Córdoba).

³⁷ Ver Avalle, *et.al.* (2009). Ver libro: Levstein, Ana y Boito, María Eugenia. (2009) “De insomnios y Vigilias en el espacio urbano cordobés. Lectura sobre ciudad de mis sueños”. Córdoba: Universitas-Sarmiento.). Ver artículo: De la Vega, Candela. (2010). “Política habitacional y ciudadanía: el programa ‘Mi Casa, Mi Vida’ en la ciudad de Córdoba, Argentina”. Revista Encrucijada Americana, Vol. 4, Nº1, otoño-invierno.

3.4. La Zona Este

La idea de la segregación que propusimos supuso, tal como sostuvimos con Sennett (1997), que las ciudades y las formas que asume la “piedra” estaban íntimamente ligadas a los modelos culturales, económicos y políticos hegemónicos. Entonces cuando hablamos de segregación socio espacial, hablamos de la organización urbana que tendía a construir espacios y circuitos “homogéneos hacia el interior y heterogéneos hacia afuera” (Santillán Pizarro, 2008). Pero, además de ordenamiento espacial, estamos hablando de ordenamientos sensibles, corporales, de relaciones sociales construidas y constructoras del espacio social.

Duschatzky y Corea (2002) lo nombraron como un proceso de “expulsión social” entendiendo que “más que denominar un estado cristalizado por fuera, nombra un modo de constitución” (2002: 18). Para nuestros fines, no resultaba productivo hablar de “expulsión” para organizar el mundo con “adentros” y “afueras”, ya que por el encuadre teórico que propusimos, *adentros y afueras estaban diferencialmente constituidos por las mismas contradicciones y fuerzas hegemónicas, y se constituían en el interior de su relación conflictiva*. Mientras la expulsión social para las autoras producía un “desexistente”, un “desaparecido” de los escenarios públicos y de intercambio (Duschatzky y Corea, 2002), en nuestro caso enfatizamos en cómo la destrucción de las ataduras, de la unidad y del encuentro con los “distintos” no se reduce a su ocultamiento, sino a su *negación* en sentido psicoanalítico. Con esto hablamos de ciudades/subjetividades que se construyen en la gramática del reconocimiento del otro y su enfrentamiento a la vez. La negación, como mecanismo de defensa, oculta la amenaza justamente por reconocerla como tal. Produce *otredades sociales amenazantes*, tan presentes que deben ser activamente negadas. Y entendemos que esta relación es parte de la gramática de producción de experiencias contemporáneas³⁸.

³⁸ Vale aclarar que los desarrollos de Duschatzky y Corea, fueron realizados en plena crisis social, económica y política del 2001. Estaban por ello, necesariamente mirando una “realidad” distinta, desde una trayectoria distinta. Por esto, el planteo de la discusión sus conceptos, responde en realidad a una estrategia de debate y argumentación de las autoras de esta tesis, aunque, demás está decir, que muchos intelectuales mantienen la vigencia de aquellos conceptos.

Así, habíamos definido un espacio social específico donde profundizar en esas relaciones. Y la idea de tomar una “Zona” suponía la existencia de límites, de bordes, de fronteras entre los fragmentos que componían la ciudad.

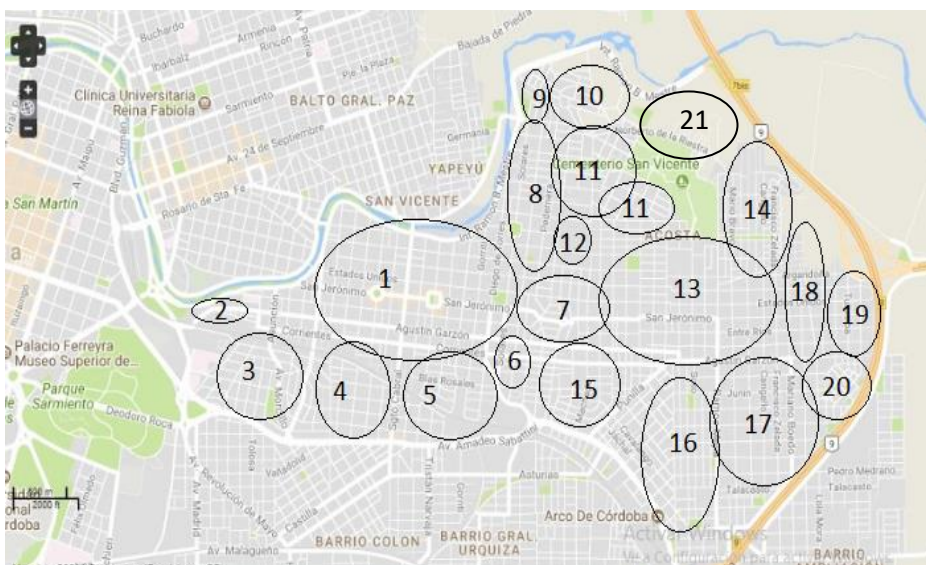
En el caso que estamos estudiando, pensamos en un espacio delimitado como la *Zona Este de la ciudad de Córdoba*. Ésta incluía un territorio formado por 21 barrios³⁹ que concentraban 30.137 hogares. La elección del espacio no se limitaba a una coordenada geográfica, como explicamos en el capítulo anterior, sino al reconocimiento de territorios sociales fuertemente vinculados entre sí, conectados por la circulación, la mutua dependencia de servicios y consumos, y cierta identidad compartida en la referencia recíproca.

La calle San Jerónimo era la columna vertebral de barrio San Vicente, pero también de la Zona Este. Por aquella calle transitaba el transporte urbano de pasajeros, y se concentran los locales comerciales y administrativos, las ferias de ropa y los puestos de películas, verduras y tortillas. Por esa calle estaban las plazas públicas, y por todo ello circulan la mayoría de las personas. Para ellas, el capital ordenó el barrio para el consumo de mercancías diarias, ofertas de camas, bolsas de golosinas, sillas de caño, ropa de bebé, zapatillas y electrodomésticos. Un consumo a baja escala de vivienda y de vidrieras. Es este consumo el que ordenaba la circulación por la zona: fugaz, desencontrada, individual, que dirigía las miradas hacia los márgenes del espacio público marcado por las vidrieras: todos miran para afuera, a donde están los objetos deseados en exposición, no hacia adentro donde están las otras personas, los vecinos. (Nota de Campo⁴⁰, San Vicente, 20/12/16).

³⁹ Información de los barrios disponible en Catastro Online. <https://www.cordoba.gob.ar/servicios/catastro-online/>

⁴⁰ De acá en más, las Notas de Campo serán referidas como NC.

Imagen 2: Barrios que componen la Zona Este de Córdoba.



Marcas: elaboración propia. Mapa: Google.

- | | |
|-----------------------------------|--|
| 1. San Vicente | 11. Maldonado |
| 2. Villa La Maternidad | 12. Villa Los Tinglados |
| 3. Crisol Norte /Maipú II Sección | 13. Acosta |
| 4. Sarmiento | 14. Renacimiento/
Ampliación Renacimiento |
| 5. Rivadavia | 15. Empalme |
| 6. Villa Argentina | 16. Ampliación Empalme |
| 7. Altamira | 17. 1º de Mayo |
| 8. Müller | 18. Colonia Lola |
| 9. Villa Inés | 19. Miralta |
| 10. Campo de la Ribera | 20. Cooperativa la Unión |
| | 21. Bajada San José |

Además, de San Vicente como espacio articulador, vimos en la Imagen 2 otros 20 barrios que conformaban la Zona Este. El espacio social comprendido en el objeto de estudio estaba lejos de ser homogéneo. Presentaban cifras distintas en cantidad de personas por hogar, en Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), en índice de hacinamiento y en nivel educativo de sus jefes/as de familia. Pudimos ver cómo un sector de barrio San Vicente, Crisol Norte, Maipú II Sección, Sarmiento, Rivadavia y Altamira presentaban, por ejemplo, los índices más bajos de personas por hogar, cercanos a la media de la ciudad que

era de 3,2 en 2017⁴¹. El resto de los barrios de la Zona, se destacaban por presentar mayores índices, principalmente entre las 5 y 15 personas por hogar (Censo Provincial 2008). Por otro lado, 12 de los 21 barrios que componían el sector se encontraban por encima de la media de hacinamiento en Córdoba capital⁴².

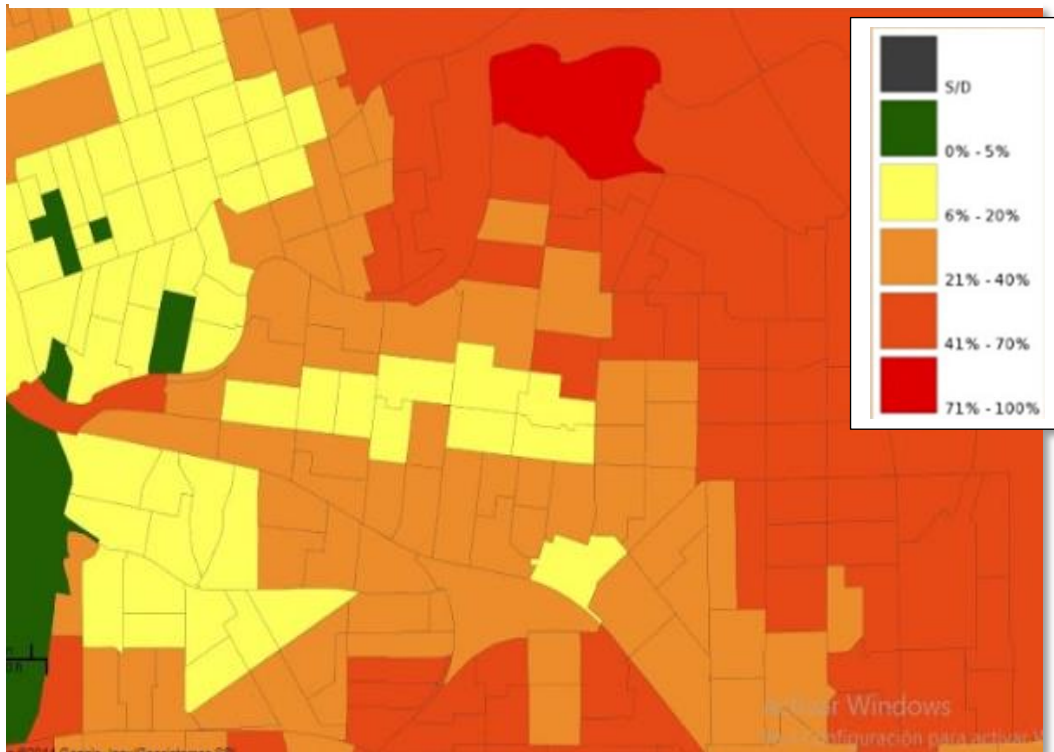
En cuanto al mayor nivel educativo alcanzado por el/la jefe/a de hogar, los datos para San Vicente, Maipú II Sección, Crisol Norte, Rivadavia y Sarmiento se ubicaban por debajo de la media de la ciudad en las categorías de baja formación (nunca asistió a la escuela, primario incompleto, primario completo), por encima de la media para Córdoba en las categorías intermedias (secundario incompleto, secundario completo, terciario incompleto, terciario completo) y nuevamente por debajo de la media de la ciudad en la categorías superiores (estudios universitarios, de posgrado o especializaciones). Es decir que en esos barrios la población estaba más instruida en niveles educativos bajos e intermedios, pero menos en estudios superiores (Ver Imagen 3). El resto de los barrios, de las fracciones censales, sintomáticamente más alejadas del centro de la ciudad, presentaron datos referidos a educación muy inferiores: barrio Maldonado contaba con un 9,13% de hombres jefes de hogar con secundario completo, mientras que San Vicente un 20,98% (siendo la media de la ciudad de Córdoba en 2008 que eran de 17,44%). Las cifras para la educación de las mujeres eran aún más bajas para ambos barrios. Como podemos ver, además en la Imagen 4, elaborada por el Ministerio de Energía de la Nación en base al Censo Nacional 2010 (INDEC)⁴³, solamente algunas fracciones correspondientes con San Vicente, Barrio Maipú II Sección, barrio Crisol Norte y una fracción de Empalme presentaban menos del 20% de jefes de hogar con formación *hasta* primaria completa. Es decir que el 80% había, por lo menos comenzado el secundario. En cambio, los alrededores de San Vicente, barrio Sarmiento, Rivadavia, Empalme, Altamira y parte de barrio Müller presentaban entre el 20 y el 40% de jefes y jefas de hogar cuyos máximos estudios fueron el primario completo. Por último, Villa La Maternidad y todo el cordón noreste de la Zona –Müller, Villa Los Tinglados, Villa Inés, Maldonado, Campo dela Ribera, Bajada San José, presentaban más del 40 y hasta el 60% de jefes de hogar sin estudios secundarios

⁴¹ <https://estadistica.cba.gov.ar/conoce-cordoba/>

⁴² <https://estadistica.cba.gov.ar/conoce-cordoba/>

⁴³ Disponible en: <https://sig.se.gob.ar/visor/visorsig.php>

Imagen 3: Fracciones censales con jefe/a de hogar hasta primaria completa, por quintiles. Zona Este, Córdoba, 2010.



Fuente: Ministerio de Energía y Minería, Presidencia de la Nación

. En la Imagen 4⁴⁴ podemos ver los sectores con al menos una Necesidades Básica Insatisfecha (NBI). Las fracciones con baja presencia –color verde- tenían hasta el 5% de hogares con NBI. Esto incluía la mayor parte de San Vicente, Sarmiento y parte de Rivadavia, Crisol Norte y Maipú II Sección, Altamira y parte de Acosta, Empalme y 1° de Mayo. Cabe destacar que la media para la ciudad de Córdoba era de 5,8% de hogares con al menos una NBI, por lo que la gran mayoría de la Zona Este se ubicaba por encima de la media de la ciudad. Sin embargo, barrio Müller, Maldonado, Acosta, Ampliación Empalme, Colonia Lola y Miralta, los bordes exteriores de San Vicente, Campo de la Ribera y Renacimiento, presentaban NBI en un rango de entre el 6 y el 20% de sus hogares.

⁴⁴ Disponible en: <https://sig.se.gob.ar/visor/visorsig.php>

Por último, la totalidad de la Villas –cuatro- y la Bajada San José presentaban entre un 21 y un 40% de hogares con alguna NBI.

Imagen 4: Fracciones censales según presencia de hogares con al menos 1 NBI, por quintiles. Zona Este, Córdoba, 2010.



Fuente: Ministerio de Energía y Minería, Presidencia de la Nación

Como hemos presentado, la Zona Este se encontraba tensionada por dos tendencias urbanísticas contemporáneas, que comprimían el territorio en dos sentidos de clase. Hacia el este, lindaban con numerosos barrios y villas con características económicas y habitacionales de pobreza. Como estuvimos viendo, y según el trabajo de María Marta Santillán Pizarro (2008) el territorio que rodeaba a San Vicente hacia el Este correspondía con uno de los sectores de mayores índices de pobreza y NBI de la ciudad⁴⁵. Pero por el otro lado, hacia el oeste, la Zona Este se constituía en continuidades económicas y simbólicas con el centro de la ciudad de Córdoba. La Nueva Terminal de Ómnibus del Bicentenario, el complejo Dinosaurio y los edificios Milénica⁴⁶ se erigían como claras muestras de los puentes simbólico/materiales que unían la zona con el proyecto

⁴⁵ Las fracciones censales a las que nos referimos y que venimos analizando y que incluyen a los barrios ubicados al este de San Vicente: Maldonado, Müller, Bajada San José, Villa Inés, Campo de la Ribera, Renacimiento, Acosta, y Villa Los Tinglados; encabezaban los niveles de pobreza en el Censo Nacional 2001, presentando un rango entre el 42,68% y el 56,82% de hogares pobres sobre el total de hogares del sector (correspondiendo a la segunda categoría más alta definida por el análisis).

⁴⁶ Emprendimientos públicos y privados que se concentran en el límite oeste de barrio San Vicente.

“modernizador” expansionista del capital. Así San Vicente resultaba un espacio donde las políticas y conflictividades hegemónicas urbanas se materializaban, y particularmente donde la imagen oficial de la ciudad de Córdoba “patrimonial y desarrollista” (Espoz,

Tabla 1: Porcentaje de hogares con al menos una NBI, según fracción censal INDEC, Zona Este, Córdoba, 2010.

Fracción Censal (INDEC)	Barrios que la componen	% de Hogares con al menos una NBI
1401473	Centro y Norte de San Vicente	6,2%
1401474	Müller, Villa Inés, Villa Los Tinglados, Campo de la Ribera, Altamira	4,86%
1401475	Maldonado, La Bajada San José, Renacimiento, Colonia Lola, Acosta, Miralta	13,7%
1401476	Ampliación Empalme, 1° de Mayo, Coop. La Unión	5,66%
1401477	Empalme y Villa Argentina	7,2%
1401478	Sector sur de San Vicente, Villa La Maternidad, Crisol Norte, Maipu II Sección, Sarmiento y Rivadavia	2%

Fuente: elaboración propia en base a los datos del INDEC, 2010.

Michelazzo y Sorribas, 2010) cobraba notoriedad.

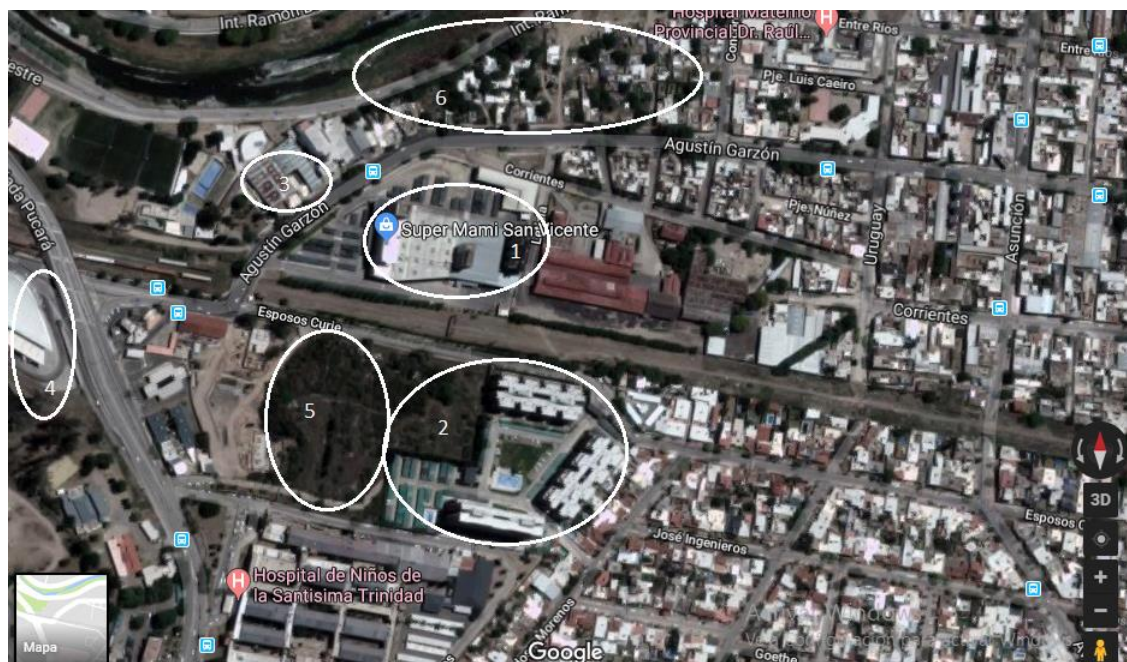
Si el concepto de segregación intentaba mostrar las tendencias de las transformaciones urbanas a concentrar espacialmente a grupos socioeconómicamente similares, debíamos también ahondar en las complejidades de los espacios que permitían el encuentro entre grupos sociales, en tiempos de segregación clasista. Por esta razón las escuelas secundarias elegidas se encontraban en dos “fronteras” del espacio social a estudiar: una frontera que lindaba con los barrios más empobrecidos, y otra frontera que lindaba con sectores de mayores ingresos. Espacios que dividían, pero que también *producían relaciones sociales*. Podemos ver sus ubicaciones en la Imagen 6 y describirlas en profundidad al final del capítulo. Sin embargo, vale destacar, en la diversidad socio demográfica de la Zona Este, la existencia de estos lugares de frontera como *espacios urbanos “permeables”* (Salguero Myers, 2015) centralmente por la circulación cotidiana de sujetos de distintos niveles socio económicos y de distintos barrios de procedencia. El concepto de “espacios urbanos

permeables” intentaba hacer visible la complejidad de los procesos de segregación socio espacial: existían espacios en la ciudad que eran articuladores de grupos y territorios muy distintos, que presentaban fuertes peculiaridades, pero que *tenían al mercado y a la circulación como lógicas de encuentro*. Pensemos, para ilustrar, en otras áreas de la ciudad las zonas céntricas y peatonales, Plaza principal e histórica, los Mercados comunes o mayoristas. Llamaremos, en el Capítulo V, a este tipo de configuración *entorno conflictivo*.

3.5. Segregación socio espacial en la Zona Este

Para retomar y presentar brevemente las maneras en que la Zona Este se ha transformado, convergente y sincopada con la Ciudad de Córdoba en su tendencia a la segregación, miramos en primer lugar, el ingreso al sector desde el centro de la ciudad. Allí se encuentra Villa La Maternidad. Este asentamiento fue desalojado en 2003-2004, en el

Imagen 5: Área de la Zona Este de tierras “recuperadas”



Marcas: Elaboración propia. Imagen: Google/ CNS, Airbus, Digital globe.

marco de las políticas urbanas nombradas con anterioridad, de recuperación de tierras para el capital. Sus habitantes, fueron relocalizados en su gran mayoría en dos barrios-ciudad de la periferia: Ciudad Evita y Ciudad de Mis Sueños. En torno a esta Villa, y posterior a su

desalojo, se construyeron un supermercado de gran superficie (Punto 1 en la Imagen 5), un complejo de torres de departamentos (Punto 2 en la Imagen 5), un instituto de educación terciaria (Punto 3 en la Imagen 5) y la Nueva Terminal de Ómnibus (Punto 4, Imagen 5). Actualmente, hay otro importante emprendimiento habitacional en construcción, inmediatamente lindante con el sector (Punto 5, Imagen 5). Así vemos cómo la tierra recuperada se hizo rentable, y construyó circuitos de acumulación y de habitabilidad diferenciados. Dentro del área urbana estudiada, barrio San Vicente funcionaba, lo dijimos, como articulador de la vida social en la Zona. Este barrio, colinda con el centro hacia el oeste, y se conecta sólo por la confluencia del Boulevard Perón y la calle Agustín Garzón. Esta área, cómo veíamos en la Imagen 5, fue fuertemente intervenida por el Estado y el Mercado desde 2004. Sin embargo, Villa La Maternidad nunca pudo ser desalojada del todo (Punto 6, Imagen 5) por la resistencia de un grupo de sus habitantes, y por eso la destrucción de los rasgos y las dinámicas que particularizaban la vida de las clases subalternas en la zona, no se concretó del todo.

Barrio San Vicente, en consonancia con el otro proceso de reproducción de capital que describíamos, fue “revalorizado” en procesos de embellecimiento de su área comercial, con renovación de asfalto, luminarias y veredas⁴⁷; así como con la construcción de edificios de departamentos sobre las viejas casonas patrimoniales. De lo que hasta la segunda mitad del Siglo XX fue un polo de pequeñas industrias y talleres manufactureros (D’Amico, 2008), en San Vicente se constituyó en las últimas décadas un polo comercial, de servicios y de circulación, con emprendimientos inmobiliarios de baja gama. Esos emprendimientos, junto a la valorización comercial y a la inversión pública y privada en ciertas áreas, lo sitúan *dentro* y no fuera de las tendencias contemporáneas de reordenamiento urbano. El desplazamiento de grupos sociales para la construcción de un *entorno de clase* (ver apartado 3.6.) se fue construyendo con los años, aunque con miras a sectores de menores recursos que en otras áreas de Córdoba. Vale aclarar, al respecto, que no existían en la Zona Este, barrios cerrados o *countries*, salvo las Torres Milénica Universitaria, construidas entre 2006 y 2012 y referidas en la Imagen 5. Pero no era este un sector urbano caracterizado por

⁴⁷ En la página de la Municipalidad de Córdoba se puede analizar el programa “Nuevas centralidades” y las imágenes de barrio San Vicente: <https://www.cordoba.gob.ar/centralidades/san-vicente/>

indicadores de poblaciones de muy altos ingresos. Las fuertes inversiones en construcción residencial para sectores socio económicos altos, como acumulación de capitales –proceso que describimos al inicio del capítulo- estuvieron, así, sectorizados: la zona noroeste de la ciudad, el extremo oeste y sur oeste; así como algunos desarrollos al sur, se constituyeron como fuertes áreas de gentrificación. El mapeo se completaba con transformaciones en el centro de la ciudad y otros barrios peri-centrales –además de San Vicente- por la inversión en edificios, torres de departamentos y áreas comerciales (Michelazzo y Salguero Myers, 2017).

El resto de los barrios que componían la Zona Este participaban de otros procesos urbanos, convergentes pero distintos, y referían a algo que sucedía al interior de la subsunción de la ciudad y la vida al capital: aquello que no generaba ganancias, quedaba al margen de las intervenciones del Estado y del mercado, y se entregó a las dinámicas de otros actores individuales o colectivos, o a intervenciones institucionales marginales. Así, mientras San Vicente se encontraba, como vimos, intervenido por las políticas que llamamos de “revalorización”, gran parte de los otros barrios que formaban la Zona Este no tenían casi presencia de políticas urbanísticas en el período estudiado: ni luminarias, ni apertura de calles, ni cloacas, ni inversión privada.

Harvey (2012) afirmaba que “la calidad de la vida urbana se ha convertido en una mercancía para los que tienen dinero, tanto como la ciudad misma” (2012: 14). Así para los espacios no rentables, para los territorios sin proyección de ganancias, existió otro tiempo y otra lógica de producción del espacio. En estos sectores de bajos recursos emergieron multiplicidad de instituciones, movimientos sociales y políticos, que organizaron las maneras de participación y supervivencia, que modificaron su sector, lo limpiaron, ensuciaron, ocuparon.

Con este recuento, y descripción, no era nuestra intención proponer una hipótesis en la que la separación de la ciudad y de los grupos y sujetos que la habitaban fuera un proceso iniciado en 2003. Ni mucho menos suponer que era específicamente característico de la ciudad de Córdoba. Sí pretendíamos dar cuenta de las relaciones entre el de segregación social, física y sensible, y la acumulación de capitales. Intentamos, por ello, reconstruir

muy escuetamente la historicidad de las transformaciones en la Zona Este y su sintonía con la ciudad.

Sennett (1997) fue muy claro al respecto: sin obsesionarnos por definir el *arjé*, el origen o momento fundacional del proceso urbano, era imperativo, sin embargo, comprender sus relaciones con fenómenos de otras naturaleza⁴⁸:

La pantalla del ordenador y las islas de la periferia urbana son consecuencias espaciales de problemas no resueltos con anterioridad en las calles y en las plazas de las ciudades, en las iglesias y en los ayuntamientos, en las casas y en los patios que albergan a la gente reunida – viejas construcciones en piedra que obligaban a la gente a tocarse, pero a la vez diseños que fracasaron a la hora de despertar la conciencia de la carne (...) (Sennett, 1997: 24)

Esta perspectiva se emparenta a la premisa que Martín Barbero expresara con tanta agudeza en “*De los medios a las mediaciones*” (1987): así como la masificación de las ciudades fue un proceso que no se inició con, ni fue fundado por, la emergencia de medios de comunicación masivos; tampoco la segregación socio espacial tuvo su origen en la emergencia de barrios privados, comunidades valladas o planes de vivienda social.

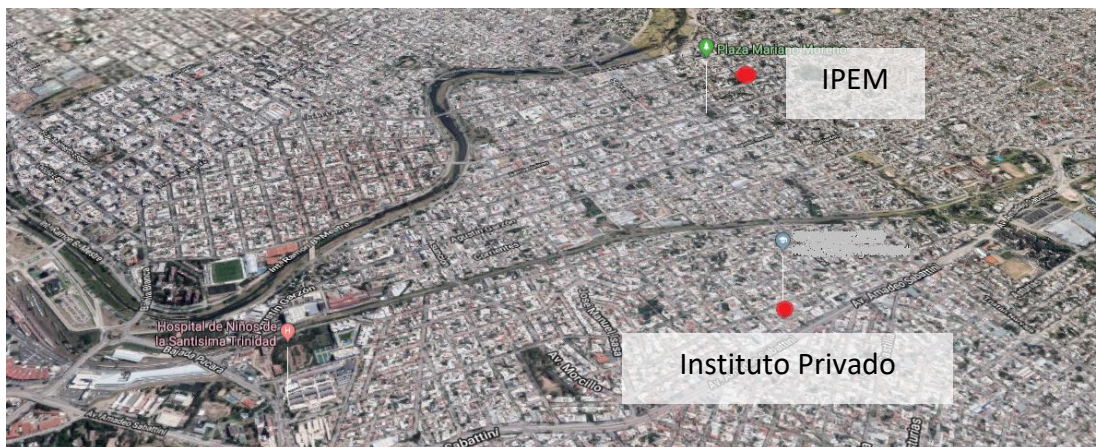
3.6. Escuelas de frontera

Intentaremos ahora presentar con mayor densidad conceptual la localización de las escuelas y las características de sus barrios.

El concepto de *frontera* fue retomado de Richard Sennett (2018) quien desarrolló, en su última obra, dos tipos de “bordes” para pensar los espacios sociales: unos eran los *límites*, caracterizados por la acción de separar aquello que se encuentra de cada lado, prohibir, regular o limitar fuertemente la interacción y actividad en su espacio. Y otros eran las *fronteras*, que siendo otro tipo de borde, en ellas la actividad de los sujetos de uno y otro lado era aún mayor, los actores interactuaban, producían activamente y resignifican ese espacio. Esto fue mencionado en el capítulo anterior.

⁴⁸ Aunque no nos fue posible reconstruir, en este texto, los procesos sociales que hicieron posible, o si quiera pensable, la segregación socio espacial contemporánea en Córdoba; podemos sugerir distintos autores que han marcado un prolífico sendero de indagaciones. Ver por ejemplo: Ozlak, Oscar; Svampa, Maristella; Lewkowics, Ignacio; Duschatzky, Silvia; Carman, Marían; Lindón, Alicia; Boito, Marían Eugenia; Falu, Ana; Marengo, Cecilia; Capdevielle, Julieta; Scribano, Adrián; Corea, Cristina; Entel, Alicia; Gentili, Pablo; Semán, Pablo; Alabarces, Pablo; Romero, José Luis; Espoz Dalmasso, María Belén; Quevedo, Cecilia; Michelazzo, Cecilia; Huergo, Juliana; Ferrero, María Mercedes, Gallego, Ayelén; De la Vega; Candela; entre muchos otros.

Imagen 6: Ubicación del IPEM y el Instituto privado en el mapa de la Zona Este, Córdoba.



Marcas: elaboración propia. Mapa: Google/ CNES/ Airbus, Digital global, Landsat/ Copernicus.

La Zona Este fue definida, como dijimos, por los *límites* que cercenaban su relación con otras áreas: el río, la circunvalación y el centro de la ciudad. Habíamos caracterizado también a la Avenida Sabattini como “límite”, pero en nuestro camino de indagación, aprendimos que esto fue un error.

Para la elección de las escuelas a investigar, entonces, definimos que debían ubicarse en bordes muy activos, que se situaran *entre* sectores distintos de la Zona, y con características diversas. Estas escuelas de frontera nos permitían estudiar la construcción de experiencias en escenarios que no eran “aislados”, “extremos”, “homogéneos” en términos físicos o simbólicos, Estaban, en cambio, *desigualmente atravesados por las lógicas de segregación*.

Maristella Svampa (2001), hablaba de la segregación en tanto: “distancia –insalvable y permanente- entre los diferentes componentes de la sociedad [que ilustra] la consolidación de un modelo específico de socialización basado en el contacto entre grupos homogéneos desde un punto de vista social y racial” (Svampa, 2001: 13). ¿En qué sentido hablamos, entonces, de ordenamiento clasista del espacio urbano? En un sentido materialista, situado y relacional. La pertinencia epistémica y política de esta noción, en su desigual atravesamiento de los grupos y los sujetos empíricos, se expresaba de maneras y

en conflictos novedosas. Requería, por ello, la escucha y la visión atentas para considerar las condiciones de observabilidad de estas formas/contenidos de lo conflictual. Habíamos ya sostenido en el Capítulo I que las “formas fijas” o “ideales” no eran la expresión más común del conflicto de clases. Algunas de esas manifestaciones de conflicto en Córdoba se organizaron en torno a villas y a asentamientos, rebelados contra sus relocalizaciones/desalojos. Otras se dieron en torno al rechazo de los vecinos a recibir esos nuevos habitantes “relocalizados” compulsivamente. Otros conflictos se expresaron en torno a la posibilidad de circular por el espacio público —, las calles, el centro —como refirió Ammann (1996)-. En otros casos se dieron por la conservación de edificios históricos y por la defensa del patrimonio cultural de sus barrios. Todos ellos resultaban convergentes en la consolidación de un modelo de socialización y sensibilidad, que llamaremos *entornos de clase*.

3.7. Entornos de clase

En el mundo moderno, la creencia en un destino común sufrió una curiosa división. Las ideologías nacionalistas, lo mismo que las revolucionarias, sostienen que el pueblo comparte un destino. La ciudad, sin embargo, ha falsificado esta afirmación. Durante el siglo XIX, el desarrollo urbano empleó las tecnologías del movimiento, de la salud pública y del confort privado, así como los movimientos del mercado, y la planificación de calles, parques y plazas, para oponerse a las reivindicaciones de las multitudes y privilegiar las pretensiones de los individuos. Individuos que, como observaba Tocqueville, se sentían “ajenos a los destinos de los demás”; junto con otros observadores del avance del individualismo, (...) al retirarse de la vida común, ese individuo perdería vida (Sennett, 1997: 393).

Poco a poco vamos acercándonos a la delimitación del espacio de análisis de esta tesis, esa pregunta que moviliza horas de trabajo, lectura y pasión depositadas en este producto. Al decir de Boito y Espoz “del París de Haussmann a la Córdoba del Bicentenario, cuerpo-clase-espacio se instituye en la tríada que regula, controla y dispone la energía social y vital de las posibles y deseables interacciones en dicho escenario” (2012: 728).

La segregación socio espacial que venimos describiendo implicaba no sólo la modificación arquitectónica de la ciudad, sino transformaciones en las formas de relación entre sectores sociales, formas de circulación, sensibilidades y visiones del espacio y de los/as otros/as. Muchos autores han tematizado estas tendencias en las ciudades del capitalismo tardío describiendo procesos de individuación, de competencia, y vínculos de

desconocimiento y miedo entre grupos, de vaciamiento de los espacios comunes y públicos. “Sociedad de riesgo” de Ulrich Beck, “miedos líquidos” de Zygmunt Bauman, son sólo algunos. Maristella Svampa (2001) fue pionera en Argentina en tematizar el mundo significativo y sensible que se construía en las sociedades segregadas: las transformaciones en las visiones de “lo público” y “lo privado”, el desarrollo de pensamientos dicotómicos, y los fuertes anclajes afectivo-espaciales: hacia adentro la libertad, hacia afuera el miedo. El *miedo, la expulsión y el encierro* funcionaban entonces como fuerzas centrífugas que devolvían a los sujetos de estas ciudades segregadas a sus espacios de “seguridad”.

Estas dimensiones sensibles de la experiencia contemporánea fueron importantes para nuestra investigación, y nombraban un proceso que no podía simplificarse en prácticas o discursos. Si, como decía Sennett en la cita que abría este apartado, “la” ciudad como espacio unitario se desmentía en la práctica, entonces la segregación urbana nos presentaba una ciudad de fragmentos, límites y bordes, desigualdades y conflictos *que eran el marco obligado de las experiencias urbanas*.

El *entorno* fue un concepto desarrollado por María Eugenia Boito (2013; Boito y Espoz, 2012) que intentaba hacer visible una continuidad revertida con la idea de espectáculo de Guy Debord (1995): lejos de buscar la conmoción y la ruptura con lo instituido, la construcción de entornos en el régimen urbano reafirmaba el orden esperado, construyendo tiempo/espacios predecibles, individuales, repetitivos, y sensibilidades adormecidas al mundo exterior y a los/as otros/as. *Otros no constitutivos, sino distantes y vivenciados como ajenos a Uno*. Como decíamos antes, la negación del otro, como reconocimiento de su amenaza.

Esa construcción de entornos suponía ciertas tecnologías, como las políticas de segregación urbana, pero también las autoras se preocupaban especialmente por las tecnologías portátiles de comunicación como constructores de entornos de clase: entornos seguros y modalidades de desvinculación y encierro.

La construcción de entorno /clasista/ requiere de determinadas condiciones de realización, que fundamentalmente implican una modificación de la experiencia; es decir, y en primera instancia como hemos visto ya, una remodelación de espacio y tiempo como vectores que enmarcan y modelan aquello que vivenciamos. En cuanto al espacio, la condición inicial y fundacional es lo que Virilio denomina el vaciamiento de la calle. Para precisar: entornos

enclausados requieren de la reorganización del alojamiento/desalojamientos de las clases en el territorio urbano (Boito, 2013: 199)

(...) puede entenderse como el envés de la construcción situacionista orientada a despertar del ensueño y las fantasmagorías que estructuran toda experiencia moderna de ciudad. Aquello configurado como acción/herramienta política tendiente a con-mover los cuerpos entumecidos por las dinámicas territoriales guiadas por la lógica espectacular que rige la vida social (y la regulación del deseo mediante el consumo indiscriminado de mercancías), encuentra hoy su realización perversa: dichos ‘entornos’ cada vez se ubican más próximos al cuerpo - que inclusive los ‘porta’- ob/ligando a los sujetos a configurar sus experiencias en torno a esos límites, en la actualidad primordialmente definidos por las mediaciones técnicas y tecnológicas. Eso supone, además, una transformación en la materia de la imagen que en el entorno adquiere profundidad” (Boito y Espoz, 2012: 735-736)

Las “comunidades valladas” de/para las distintas clases sociales eran muestras simbólico-materiales de la construcción de entornos clasistas, pero eran sólo una de sus expresiones. *Los entornos referían a expresiones perversas del “estar juntos”* implicado necesariamente en la vida urbana, esto es: vivir en las ciudades masificadas suponía evidentemente vivir con otros desconocidos y diversos. Pero los entornos eran, a su vez, la *negación de aquel mandato urbano: estar juntos estando separados/seguros de las amenazas del otro*, intentando construir situaciones de vida desafectadas, desimplicadas, “seguro e ignorante” sostuvo Sennett (1997). Así, el concepto de “entorno de clase” permitía resumir parte del estado del sentir en la ciudad de Córdoba: sujetos que habitábamos circuitos cerrados de experiencia y *que los elegíamos como modo de vida*. Los habitantes de Córdoba *deseaban* vivir, circular, estudiar, entre los mismos. Sentían que habían elegido. Boito y Espoz (2012) lo plantearon con claridad: “un mundo espectacular armado urbana y tecnológicamente sin la intervención del sujeto, que sin embargo se siente sostenido en la creencia-vivencia ‘personal’ de haber elegido” (Boito y Espoz, 2017: 738-739). En sintonía con esta idea de construcción de entornos como elaboración de experiencias en las ciudades actuales, Sennett ofrecía una conceptualización de suma claridad:

(...) sin experiencias significativas de auto desplazamiento, las diferencias sociales se refuerzan gradualmente porque el interés en el Otro se apaga. Freud aplicó al cuerpo esta verdad sociológica en ‘Más allá del principio del placer’, el breve ensayo que publicó en 1920. En él contrasta el placer corporal en plenitud y equilibrio con una experiencia corporal más centrada en la realidad y que trasciende ese placer. El placer, escribió Freud, «tiene su origen en una tensión displaciente... [y] su último resultado coincide con una aminoración de dicha tensión». El placer, por lo tanto, no es similar a la excitación sexual, que implica una

perturbación estimuladora de los sentidos, sino que busca regresar a un estado que Freud comparó en última instancia al bienestar de un feto en el vientre, seguro e ignorante del mundo. Bajo el dominio del principio del placer, el individuo desea descomprometerse. Freud nos habla como un realista mundano más que como un asceta religioso porque sabe que el deseo de comodidad expresa una necesidad biológica profunda, “Para el organismo vivo, la defensa contra las excitaciones-escribe-es una función casi más importante que la recepción de las mismas”. Pero si predomina la protección, si el cuerpo no está abierto a crisis periódicas, el organismo acaba enfermando por falta de estímulo. El impulso moderno de buscar la comodidad, afirma Freud, es extremadamente peligroso para los seres humanos. Por lo tanto, las dificultades que intentamos evitar no desaparecen (Sennett, 1997: 396)

Los desarrollos de Sennett singularizan el espacio de nuestro interés: así como la ciudad en tanto espacio social era una mediación y era producida continuamente por los sujetos (Harvey, 2012) también, al decir de Lefebvre (1978), prescribía y proscribía sentidos y acciones. “¿Podía la configuración de las piedras proporcionar a los hombres algún control sobre el calor de su carne?”, se preguntaba (Sennett, 1997: 70). Este autor no entendía que la construcción de la *ville*, o la ciudad en sentido lefebvriano, fuera la que determinaba linealmente lo que los sujetos hacían o sentían; pero sí generaba condiciones de posibilidad para ciertas experiencias, y se vinculaba con una historia social más general. Esto es acorde a la propuesta teórica que venimos sosteniendo, y el concepto de “entornos” fue de gran productividad para analizar las escuelas secundarias. Ingresaremos a esto de lleno, entonces en el próximo apartado.

3.8. Prácticas en el espacio social de las escuelas secundarias estudiadas

Hemos construido algunas características generales de la Zona Este de Córdoba, que deben ser especificadas aún más en las dinámicas de las escuelas secundarias estudiadas. Una de ellas, ubicada en un espacio de frontera que une la zona de barrio San Vicente - fuerte articuladora de la circulación y el consumo- con el núcleo principal de los barrios más empobrecidos, y la otra en la frontera con los barrios de mayores ingresos y con vías rápidas de circulación.

La escuela secundaria pública, el IPeM, lindaba hacia el sur con barrio San Vicente, hacia el este con Villa Los Tinglados, al oeste y norte con barrio Müller. A sus aulas asistían jóvenes de esos barrios, pero además de barrio Maldonado, Müller, y Campo de la Ribera. Es decir: los jóvenes que vivían en barrios aledaños, que correspondían a las

fracciones censales más pobres de la Zona. Para comprender más la ubicación de la escuela en el barrio, concluimos que un espacio/tiempo clave era justamente salir del edificio, y observar cuando los alumnos llegaban o partían de la escuela.

En el IPPEM, cuando los estudiantes entraban y salían de clases, la dinámica se parecía mucho a la salida de una fábrica del siglo XIX: jóvenes que se alejaban en distintas direcciones, juntos y en masa, dispersándose poco a poco en las esquinas, saludándose en donde sus caminos se partían. Los horarios de entrada a la escuela eran similares: mientras se iban reagrupando en la calle, en la vereda, extendían la entrada a la institución con charlas, risas y cigarrillos. Algunos familiares iban en moto a llevarlos o retirarlos, algunos pocos iban en auto y algunos jóvenes esperaban el colectivo que los lleva a los barrios del noreste de la zona: Maldonado, Campo de la Ribera, Villa Inés, la Bajada San José. En nuestras observaciones de campo (NC, 13/10/16, 25/08/17, IPPEM) vimos cómo la entrada a la escuela se hacía un momento largo, que pareciera extenderse a propósito, para disfrutar de los amigos, de la calle, de las formas de vinculación de los jóvenes. Las despedidas en la escuela, en cambio, duraban poco, pero se extendían en grupos más pequeños, que se alejaban abroquelados mirando los celulares. Los tiempos de entradas y salidas de la escuela, en el caso del IPPEM eran como un enjambre humano: movilizaban la frontera, la habitaban, la completaban de ruido y de actividad,. A las salidas, particularmente, se esparcían por el espacio y se mantenían los grupúsculos caminantes a lo largo de los recorridos. A los minutos, si nos mantuviéramos en la puerta de la institución, los jóvenes desaparecían, filtrándose por las esquinas. Si caminábamos con ellos, en cambio, veíamos que los grupos se mantenían bastante más tiempo caminando juntos, y se desmembraban de a poco, cuadra a cuadra.

Para los estudiantes la calle era una continuidad de los afectos, los grupos, los conflictos personales construidos en la escuela. Para los docentes, en cambio, la calle era el fin de la jornada laboral, el corte con la mayoría de los vínculos escolares, era la huida de la tarea desgastante. Escapaban del trabajo al “resto” de la vida, a sus familias y hogares.

Los docentes del IPPEM, por su parte, llegaban en colectivo o en auto, tan velozmente cuando arribaban que cuando se iban. A la salida era común ver grupos numerosos de profesoras en las paradas del colectivo. Aunque sólo una línea de transporte –el 75- los

llevaba hasta la puerta de la escuela, muchas docentes caminaban cuatro cuadras hasta la próxima parada, donde pasaban cuatro líneas de transporte distintas –el 70, el 72, el 75 y el B70- y las posibilidades de irse rápido, de volver a su casa, de seguir con la vida o con otro trabajo, aumentaban. Dos profesoras del IPEM que pudimos entrevistar vivían en San Vicente, y caminaban hasta sus casas. Sin embargo, ninguna de ellas vivía en los barrios de origen de la mayoría de sus estudiantes.

En el Instituto Privado, en barrio Sarmiento, la dinámica era bastante distinta. Los horarios de salida y de entrada eran un caos concentrado: muchísimos adultos parados en la puerta, con autos estacionados en doble fila, y colas de hasta 3 transportes escolares esperando recoger a los jóvenes. Había muchos saludos y charlas entre las madres y padres en la puerta. Los jóvenes se saludaban rápido, y subían al auto. Algunos caminaban, porque vivían a pocas cuadras. La mayoría de los estudiantes vivían en barrio Sarmiento, Rivadavia, Maipú I y II Sección y Crisol Norte, aunque algunos venían de más lejos, como de barrio Lilas de Horizonte, Empalme o Urquiza. Aquellos barrios de la Zona Este –junto al centro de San Vicente y algunas áreas de Altamira y Empalme- correspondían a las fracciones censales con índices más bajos de NBI y más altos en estudios del jefe de hogar.

El Instituto privado tenía un policía retirado que trabajaba como seguridad, y cuidaba durante todo el día el ingreso y egreso de personas del edificio. Conocía a los padres y a los estudiantes, y entablaba vínculos muy afectuosos con ellos.

A diferencia del IPEM, en este Instituto varias docentes vivían cerca de la escuela, entonces caminaban a sus casas y eran vecinas de muchos de los estudiantes. Pero no sólo vivían cerca, sino que sus hijas o sobrinos asistían a la misma escuela, por lo que conocían las trayectorias institucionales de personas, autoridades y familias. La unión de las docentes con los espacios vividos de sus estudiantes –tanto escuela como barrio- era llamativa. La gran mayoría de la población estudiantil que entrevistamos vivía cerca de la escuela, tanto en el IPEM como en el Instituto.

En las esquinas de barrio Sarmiento, había carteles que decían “¡Cuidado! Barrio protegido” (NC, 30/08/17, Instituto privado). En los horarios de entrada y salida, los docentes hacían lo suyo, subiéndose a sus autos particulares, algunas caminando hasta sus

casas, y otras caminando hasta la Avenida Sabattini, ubicada a una cuadra de la escuela, en donde pasaban cinco líneas de transporte público -10, 11, 12, 14, 15-

En esta institución, los sujetos se amontonaban en la misma esquina donde estaba la única puerta de entrada y salida. Se concentraban mucho, se apiñaban, y se dispersaban rápidamente. Un espacio/tiempo concentrado, veloz. La Avenida Sabattini se constituía en una vía rápida, fundamental para la dinámica de ese barrio. Incluso disputaba la centralidad con la zona de San Vicente, y permitía un “diluirse” muy veloz en la huida de la escuela⁴⁹.

Esta dimensión fue en realidad un error al momento de definir el espacio social estudiado: en la delimitación de la Zona Este, tomamos la Avenida Sabattini como *límite* en el sentido de Sennett: como área que cortaba, delimitaba o disminuía las relaciones e intercambios. Sin embargo, en el transcurso del estudio descubrimos que esa avenida era más bien una *frontera*. Mucha circulación vehicular, de transporte público, peatonal; consumo y recreación. Por ello, el Instituto tenía una “salida” del espacio barrial y de la zona, de conexión fluida y rápida con el resto de los barrios aledaños. Y eso la hacía muy distinta al área del IPEM: uno hiper-conectado espacialmente con la ciudad, bajo la lógica hegemónica de fluidez y velocidad. La otra, el IPEM, sin vía rápida de escape y sin conexión con otras partes. Un corredor inmobiliario de San Vicente nos dijo en una entrevista: “es que San Vicente *no lleva a ningún lado*”. Mucho menos el área del IPEM, que llevaba a los barrios más pobres, y “al fin” de la ciudad, marcado por la circunvalación como límite sin escapatoria, sin avenida ni conectividad.

Mientras el IPEM, entonces, estaba inmerso en su sector, conectado con las calles como venas de circulación vital; en el Instituto pareciera haber un “portal” de velocidad y conexión que abría y hacía desaparecer las presencias vivientes. Las puertas de la escuela eran, sin embargo, mucho más amigables para las madres y padres que acudían, se

⁴⁹ A sólo una cuadra del Instituto privado en barrio Sarmiento hay un secundario público, y en este se produce un fenómeno muchos más parecido al IPEM que estamos estudiando: como de agotas, los jóvenes van desapareciendo en las esquinas de la ciudad. Llamativamente, entre ese colegio público y el Instituto Privado no existe intercambio de estudiantes. Como se puede entender con Cecilia Braslavsky (1985), los perfiles institucionales no son intercambiables e incluyen/excluyen en sus aulas a jóvenes diferentes.

saludaban, se conocían. En el IPeM en cambio, eran los jóvenes los que poseían el espacio, lo ocupaban, lo demoraban, lo repletaban⁵⁰.

Los modos de circular, las velocidades y las sensibilidades que se desarrollan en el tránsito por la ciudad eran una dimensión conceptual interesante. Sennett sostuvo al respecto:

La condición física del cuerpo que viaja refuerza esta sensación de desconexión respecto al espacio. La propia velocidad dificulta que se preste atención al paisaje. Como complemento del aislamiento que impone la velocidad, las acciones necesarias para conducir un automóvil, el ligero toque del acelerador y de los frenos, las miradas continuas al espejo retrovisor, son micro movimientos comparados con los arduos esfuerzos que exigía conducir un coche tirado por caballos. Navegar por la geografía de la sociedad contemporánea exige muy poco esfuerzo físico y, por tanto, participación (Sennett, 1997: 20)

Así, la velocidad y la lentitud, y las diferenciales implicancias de los cuerpos en la prácticas, hacían de experiencias muy distintas del llegar/estar/irse de las escuelas. Para profundizar en eso, en dos jornadas del año 2017 acompañamos a dos estudiantes, uno de cada escuela, de regreso a su casa. Compartiremos esas notas de campo a continuación.

Como hemos desarrollado hasta el momento, los cuerpos en el espacio, y las relaciones entre sujetos, distaban mucho de ser producto de un azar libre de condicionamientos. En las ciudades del capital, los dados estaban cargados: zonas de interés para la reproducción de los excedentes económicos eran intervenidas, remodeladas, desalojadas, embellecidas. Zonas sin horizontes de ganancia, eran olvidadas. Familias similares viviendo cerca, agrupadas, reconociéndose como parecidas. Jóvenes que caminaban a sus casas, y compartían el detenimiento del espacio andado, de la calle, de la continuidad vital entre escuela y barrio. Jóvenes que se subían al transporte, y navegaban por la geografía urbana como espectadores. Docentes-vecinas, docentes-distantes.

Estas dimensiones serán retomadas, entonces, en el Capítulo V. Ahora, vamos a profundizar en la descripción del espacio social que rodea a las escuelas secundarias estudiadas, que son los entornos vitales de los estudiantes.

⁵⁰ Veremos en el Capítulo V que, a pesar de ese vínculo de continuidad con el espacio público y barrial, también se constituía como un espacio peligroso, amenazante y hostil para algunos estudiantes, principalmente por la violencia urbana.

3.9. Caminatas por el barrio

En nuestro trabajo de campo, en Agosto de 2017, compartimos una caminata y una visita a la casa de dos estudiantes que, por las entrevistas y el trabajo áulico, y con permiso de sus padres y directivos, nos permitieron acompañarlos en su camino⁵¹. Julián, del Instituto privado, vivía 4 cuadras de su escuela, en barrio Sarmiento. Su madre de 35 años convivía con una pareja y su bebé de 4 meses, y alquilaban para los cuatro una casa sobre la calle Goethe. Ella trabajaba en un café, él en una fábrica en el área de logística. Julián iba a 3er año del secundario, caminaba desde la escuela hasta la casa, y desde ahí, en un día normal, se iba velozmente al Club Maipú, en el barrio homónimo, para pasar el resto del día jugando al basquetbol. Durante la caminata Julián me contaba sobre el básquetbol y un posible viaje a Estados Unidos para hacer algo que llamó “clínica”. Lo entusiasmaba mucho la idea.

La casa de Julián era sencilla, pálida por fuera, con rejas y jardín adelante. Llena colores por dentro, con patio trasero pequeño y una perra llamada “Bolita”. Charlé unos minutos con su madre, Alicia, que era simpática y se interesó mucho en nuestra investigación. Intentamos hablar sobre la escuela y sus percepciones, pero le resultaba mucho más estimulante nuestro trabajo y nos costaba encaminar una y otra vez la conversación sin ser violentas. Su pareja era escritor en su tiempo libre, había estudiado una carrera universitaria, y ella completó hasta el tercer año de estudios en diseño gráfico. Hablamos sobre los proyectos, y de sus ganas de cambiar de trabajo. Al salir, Julián también huía hacia el Club Maipú.

En otra jornada de trabajo, en el IPPEM, acompañamos a Rubén a su casa. Él vivía en barrio Maldonado, en la calle Cuba. Iba a 2do año, y vivía con su padre, su madre y tres hermanos. Sus dos hermanas más grandes “formaron familia y se fueron” (NC, barrio Muller-Maldonado, 24/08/17). Uno de los hermanos más chicos nos acompañó en la travesía diaria, porque asistía a 1er año del IPPEM.

El camino de Rubén y su hermano era más largo que el de Julián, eran alrededor de 10 cuadras largas y sinuosas. Pero además, mientras en barrio Sarmiento la travesía tan corta

⁵¹ Las Notas de campo completas están disponibles en los Anexos de esta tesis.

se presentó como una continuidad espacial y sensitiva, el camino a lo de Rubén se iba distanciando, en una fuerte sensación de alejarnos física y sensiblemente de un sector, y entrar en otro. El barrio se iba mostrando más empobrecido: se veía en las casas –tamaño, calidad, forma- pero también en la infraestructura urbana, o más correctamente, en su ausencia y deterioro. La casa de Rubén estaba detrás de otra casa que daba a la calle. Notoriamente pequeña y oscura, su madre muy amable despejó la mesa para invitarnos con mates. Las condiciones de vida eran muy sencillas. Ella era ama de casa, y el padre obrero de la construcción. Rubén apenas nos depositó en su comedor se fue a la vereda nuevamente. La mamá de Rubén, Miriam, nos hablaba de sus carencias y dificultades. Nos sentimos en aquel momento bastante incómodas, como si fuéramos trabajadoras sociales del Estado. Hablamos un poco de la escuela, y ella repitió innumerables veces lo importante que era que Rubén siguiera, aunque le “costaba” mucho estudiar. Cuando nos fuimos, Miriam obligó a Rubén acompañarnos a la parada del 75, porque ya era de noche. Él lo hizo, cariñosamente disimulando su falta de ganas.

Como hemos podido presentar en este Capítulo, la Zona Este era parte de las tendencias urbanas hegemónicas, y su análisis situado mostró la complejidad sensible y vital de la que están hechas las ciudades. Los últimos dos apartados han intentado presentar un ingreso a nuestro trabajo en el terreno, al registro y análisis que compartiremos con más profundidad en el Capítulo V. Ahora pasaremos a tematizar de lleno a las escuelas secundarias como campo de indagación.

CAPÍTULO IV

Momento estructuralista: escuelas secundarias, debates y
dimensiones estructurantes del campo

4. Momento estructuralista: escuelas secundarias, debates y dimensiones estructurantes de campo

“Ante nosotros se extienden como espectáculo (...) los elementos de la vida social y de lo urbano: disociados, inertes. (...) Ante nosotros una vida cotidiana recortada en fragmentos: trabajo, transporte, vida privada, ocio. La separación analítica ha aislado a estos fragmentos como si se tratara de ingredientes y elementos químicos (...) Ante nosotros, el ser humano, desmembrado, disociado. Ante nosotros, los sentidos, el olfato, el gusto, la vista, el tacto, el oído, los unos atrofiados, los otros híper atrofiados. Ante nosotros, la percepción, la inteligencia, la razón funcionando separadamente (...) Evidentísimo, urgentísimo, imposible seguir así”

Henri Lefebvre, “*El derecho a la ciudad*”

Dentro de las ciudades organizadas por el capital y la separación, vamos a analizar ahora los espacios específicos, instituciones, que fueron estudiadas: las escuelas secundarias. Lefebvre afirmaba que “La ciudad y lo urbano no pueden comprenderse sin las instituciones salidas de las relaciones de clase y de propiedad” (Lefebvre, 1978: 71). Así, hablamos de las escuelas secundarias para referirnos a espacios sociales entramados con procesos estructurales de larga data, y que debieron ser leídas en continuidad con “lo social-histórico”. Pero además, tenían una densidad cultural y semántica específica: eran *instituciones*, reguladas por políticas estatales particulares, atravesadas diferencialmente por dinámicas más generales –económicas, políticas, mediáticas, etc.- y construidas por los sujetos que en la vida cotidiana las producían.

Sostendremos que las escuelas secundarias fueron entendidas como instituciones y como espacios sociales: instituciones por ser un sistema de prácticas fuertemente normadas, que las ubicaba en un universo de sentidos sociales, y disputas culturales, muy específicas. Pero también como espacios sociales, ya que cada una, en su singularidad, era un territorio construido por las relaciones de los sujetos, sus conflictos de poder y de sentido, sus lógicas de reconocimiento, sus configuraciones físicas. Por eso, el espacio de las escuelas no era una coordenada geo referencial que acababa en la puerta de un edificio, sino un campo de relaciones que las unía con el espacio social la Zona Este.

(...) las escuelas no son islas. Por eso, lo que sucede en ellas debe ser abordado poniendo las situaciones escolares en relación/contraste con lo que sucede en su entorno espacial (el difuso tejido barrial) y político. Nos referimos al entorno político en sus diferentes niveles: tanto aquel en el que se produce la "política educativa" en cuya trama se inserta la escuela, como

los niveles en que se producen -por ejemplo, políticas migratorias, de radicación o expulsión, etc.-” (Neufeld, 2005: 2)

En ese marco, las escuelas secundarias urbanas eran uno de los espacios sociales que creíamos que podían decirnos algunas cosas importantes sobre la ciudad de Córdoba y las experiencias posibles/deseables. Desde el inicio, entendimos que las escuelas presentaban una importancia particular por atravesar diferencialmente, como pocas otras instituciones, la trama social. Eran un paso obligado para niños, niñas y jóvenes, y eran, en ese sentido, tanto universales como particulares. Las escuelas eran espacios sociales importantes en las vivencias y biografías de los sujetos, pero también en la narrativa social sobre el presente, el pasado y el futuro. La educación secundaria adquiría particulares complejidades en contextos de sociedades periféricas y ciudades socio segregadas⁵², y suponían, por todo ello, contextos de experiencia específicos.

Partimos, así, del supuesto de que la estructuración clasista de las ciudades implicaba la diagramación de trayectorias físicas y simbólicas de vida, de consumo, de recreación, de trabajo, y así también, de educación. Las escuelas eran una de las instituciones propiamente modernas que mantenían su centralidad como modeladoras de subjetividades en las sociedades contemporáneas.

La perspectiva de la complejidad para analizar las experiencias nos situaba en el interés de Williams, por un “reconocimiento de las conexiones indisolubles que existen entre producción material, actividad e instituciones políticas y culturales, y la conciencia.” (Williams, 2000: 99). Por esta razón, la tesis necesitaba de un desarrollo complejo a nivel teórico y conceptual: porque, para nuestra pregunta de investigación, no alcanzaba con estudiar los “elementos” como fragmentos “consecutivos”, porque entendíamos que eran indisolubles, “no el sentido de que no puedan ser distinguidos a los fines del análisis, sino en el sentido decisivo de que no son ‘áreas’ o ‘elementos’ separados” (Williams, 2000: 99).

Si nos preguntamos por las experiencias sociales en escuelas secundarias de ciudades segregadas, entonces, nos estábamos preguntando por experiencias producidas en contextos institucionales específicos, y anclados a su vez en dinámicas urbanas y socio históricas más

⁵² Kaplan, 1999; Unicef, 2013; Ministerio de Educación de la Nación, 2015; Duschatzky y Corea, 2002; Vairo, et.al., 2011; Abramowsky, 2010; UNESCO, 2012; Blanco, 2011; Dussel y Southwell, 2012; entre otros.

generales. Así, la pregunta no era una interrogante genérica de categorías abstractas, sino políticamente situadas en tiempo y espacio.

Las instituciones son elementos centrales en toda cultura, y hacen efectivos y hegemónicos ciertos sentidos sobre el mundo social e histórico. Son tal vez los productos más “estables” de lo social, fuertemente regulados, con roles y protocolos, y engarzados con la hegemonía y las tradiciones. Sin embargo, no por ello podían ser estudiadas simplemente desde sus regulaciones. No alcanzaba su carácter normado o estandarizado para comprender su funcionamiento. Por el contrario, una mirada materialista debía estudiar las prácticas, roles, relaciones, configuraciones físicas y simbólicas que eran efectivamente producidas en las instituciones y que, a la vez, las producían. Pero además, aunque las instituciones se presentaran como productos culturales sólidos, estaban también llenas de contradicciones y conflictos: “Esta es la razón por la que no puede reducirse a las actividades a un ‘aparato ideológico estatal’” (Williams, 2000:140).

Las instituciones escolares en particular, por esta mirada que proponemos, fueron abordadas desde sus complejidades y contradicciones, desde la trama de discursos que la configuraban, y desde su producción en la vida cotidiana. Por eso estudiaremos y pondremos en diálogo en el presente capítulo: i) dimensiones legislativas, y en particular la Ley de Educación Nacional, ii) dimensiones de la sociedad mediatizada, como representaciones de los actores escolares por parte de medios gráficos, así como la presencia de tecnologías portátiles en las escuelas; y iii) desarrollos intelectuales de campo educativo, que ofrecen herramientas para leer procesos globales de forma situada.

Toda cultura, como sistema significante compartido, implicaba la selección y jerarquización de ciertos significados y prácticas. Así, toda institución era, además, un punto de llegada de un pasado de disputas y transformaciones, que construía un “pasado significativo” y una explicación de sí misma y su relación con el mundo. Las instituciones del sistema educativo formal fueron particularmente relevantes en estos sentidos, por sus solapamientos y complejidades con otras esferas, por sus funciones en la reproducción de significados y memorias legitimadas y legitimantes, por sus relaciones con las transformaciones políticas, económicas, históricas.

Un reconocimiento necesario, antes de avanzar, es el hecho de que la educación es un concepto más amplio que la escolaridad, y por ello lo que está en estudio no son las experiencias “educativas”, ni tampoco las “experiencias escolares”. Hablamos de “experiencias sociales en escuelas secundarias” porque abordamos las escuelas como un espacio social que no determina a priori las líneas de fuga de los sujetos que transitan por ellas, que las habitan y producen. Las prácticas sociales, valores, sentidos y culturas son transmitidos en formas diversas en múltiples espacios de la vida social, que “educan”. Las escuelas eran instituciones específicamente diseñadas para un tipo de educación, y estaban definidas por esta misión, pero no por ello lograban limitar las experiencias de los sujetos a sus propias lógicas productivas. Por ejemplo, también el *mercado* sería una institución que educa⁵³, como también los medios de comunicación y las redes digitales, el Estado, la familia, los grupos de pares, las organizaciones sociales y políticas. Esas formas diversas de educación coexisten, se interpelan y compiten.

Las escuelas, y en particular las escuelas secundarias, son instituciones encargadas de la educación de niños y jóvenes, para quienes educarse es un derecho y una obligación. La escuela tiene un rol central –por su poder, pero no sólo en el sentido de sus efectos- en modelar las subjetividades, un “uso legítimo de la violencia simbólica” podríamos llamarlo. La escuela misma está tensionada entre su misión de “sujetar” en el sentido de moldear, limitar, dar forma intencional a la cultura y cuerpos de sus estudiantes; a la vez que “subjetivar”, promover la creación, la conmoción, el desarrollo de la potencia subjetiva de los jóvenes. Huergo propuso una definición que, por su claridad, compartimos extendidamente:

La escolarización alude, entonces, a un proceso en el que una práctica social como la escolar, va extendiéndose a nivel masivo en las sociedades modernas, y que actúa como tradición residual en nuestras prácticas educativas. La escolarización es una suerte de formación sociocultural que excede y que opera en las prácticas más allá de los límites de la institución escolar. La escuela se va constituyendo como institución destinada a producir un determinado orden imaginario social y a reproducir las estructuras y organizaciones sociales modernas existentes. Por lo tanto, a la escolarización tenemos que percibirla como íntimamente emparentada con:

⁵³Jorge Huergo (2015) llama al mercado “una ‘escuela paralela’ de la sociedad de consumo; una escuela mucho más vertical, alienadora y masificante que la escuela tradicional” (Huergo, 2015: 193-194).

- el disciplinamiento social de los sujetos y sus cuerpos y de los saberes,
- la racionalización de las prácticas culturales cotidianas, oscuras y confusas,
- la construcción e identificación de un estatuto de la infancia [y juventudes, agregamos],
- la producción de una lógica escritural, centrada en el texto o en el libro,
- la guerra contra otros modos de educación provenientes de otras formas culturales,
- la configuración de un encargado de la distribución escolarizada de saberes, prácticas y representaciones: el maestro moderno,
- la definición de un espacio público nacional y la consecuente formación de ciudadanos para los emergentes Estados nacionales. (Huergo, 2015: 11)

Ya adelantamos por qué fueron elegidas las escuelas secundarias como espacio social donde analizar la producción de experiencias, inicialmente motivadas por el cruce entre experiencias propias como educadoras, y nuestras preguntas como investigadoras de las ciudades y la cultura. Pero podemos ratificar que *resultaba de relevancia el análisis de un espacio social de encuentro, convivencia, co-presencia y producción subjetiva en contextos históricos de individuación y fragmentación social*. La escuela era, además, un *espacio que nos permitía interrogar las relaciones entre cultura, clases y ciudad*. Habilitaba un análisis que intersectaba la existencia solapada y compleja de estructuras sociales, instituciones y prácticas.

La pregunta que tituló el proyecto de beca de esta investigación planteaba⁵⁴, justamente, una interrogante por la continuidad entre los procesos de segregación socio espacial y las experiencias en las escuelas. Hoy podríamos reformular la pregunta, sin asumir continuidad pero advirtiendo aquel carácter total y solapado de las dimensiones: ¿cómo se relacionaban la segregación socio espacial y la producción de experiencias en escuelas secundarias? El principio de escisión que organizaba la vida social ¿se hacía presente en el espacio de las escuelas estudiadas? Lefebvre advertía: “no puede afirmarse que la segregación de grupos, etnias, extractos y clases sociales provenga de una estrategia constante y uniforme de los poderes, ni que haya que ver en ella una proyección eficaz de las instituciones (...)” (Lefebvre, 1978: 114) ¿Qué rol tenía, entonces, la experiencia, ese hacer-significar-sentir de los sujetos, en la escisión espacial y sensible de la vida cotidiana urbana? Y a la inversa,

⁵⁴ El título del proyecto de Beca de Maestría, financiada por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNC, era “Segregación urbana, residencial... ¿y educativa? Un estudio territorial en la Zona Este de Córdoba capital sobre las experiencias sociales de docentes y estudiantes de nivel medio en una ciudad segregada”.

¿cómo se construía la experiencia social en el espacio escolar, con sus dimensiones propias pero además en la matriz urbana y capitalista de vida?

No buscamos una respuesta determinista ni lineal que se respondiera con: “continuidad sí” o “continuidad no”. Propusimos, en cambio, un ingreso que, acorde a nuestras definiciones teóricas y metodológicas, construyera una alternancia entre lecturas estructuralistas y lecturas culturalistas que nos permitieran mirar de formas renovadas la complejidad del presente.

Como el campo de debates en torno a la educación y las escuelas secundarias es infinitamente vasto, vamos a ordenar nuestros recorridos en torno a ciertos ejes que entendemos centrales. En esta reconstrucción, la dimensión histórica de los fenómenos fue importante ya que, a contrapelo de lo que la vida cotidiana impone, no quisimos construir problemáticas como presentes sin pasado, presentadas “naturalmente” como un imperativo irreductible. Una dimensión necesaria de la crítica es la historización de los fenómenos sociales para su explicación, entendiendo que en las memorias es donde es posible desmentir la evolución u orden divino como explicaciones suficientes: “memorias de las que estamos hechos (...) Memorias que moldean, involuntariamente, nuestros cuerpos, nuestras representaciones imaginarias, nuestros discursos” (Huergo, 2015: 6).

4.1. Situación actual de las escuelas secundarias

Existe una idea generalizada de que la escuela ha perdido su “norte”. Las críticas son difusas y de lo más variadas, pero acuerdan en diagnosticar un particular estado de crisis gravosa en las escuelas secundarias. En las entrevistas y acercamientos al campo, y en particular en instancias de debate y formación docente, la escuela parecía estar sin rumbo claro. ¿Pero de dónde viene este desconcierto? Paula Sibilia afirmaba: “Se la puede pensar como un dispositivo, una herramienta o un intrincado artefacto destinado a producir algo. Y no cuesta demasiado verificar que ese aparataje se está volviendo gradualmente incompatible con los cuerpos y subjetividades de los chicos de hoy” (Sibilia, 2012: 11). Retomando al historiador y filósofo Ignacio Lewkowicz, Sibilia sostuvo que “el Estado-nación delegaba en sus dispositivos institucionales la producción y reproducción de su

soporte subjetivo: el ciudadano” (Sibilia, 2012: 21), y que este refería a una especial forma de ser y estar en el mundo, que actualmente perdió su eficacia.

La pérdida de eficacia en el funcionamiento bien aceitado de los engranajes disciplinarios es, justamente, uno de los indicios de la crisis actual (...) De manera que la incompatibilidad sugerida –entre la escuela como una tecnología de otra época y los chicos de hoy- sería un indicio sumamente elocuente de ese desajuste histórico que vivimos (Sibilia, 2012: 23)

Otros autores han hablado de un período de “reconstrucción” de la educación secundaria (Moreiras, 2014), donde se desenvolvían numerosas políticas específicamente orientadas a reorganizar y fortalecer dimensiones debilitadas de las instituciones. Sin embargo, cualquier diagnóstico debe partir de reconocer las condiciones materiales en que la institución-escuela venía desempeñándose, para comprender el proceso de “formación” de esta “crisis”. Por eso proponemos, a continuación, dimensionar el alcance y características de las instituciones y del sistema educativo.

Según el *Mapa de la educación argentina*⁵⁵ en 2014 había, en el departamento capital de la provincia de Córdoba, 277 instituciones de educación secundaria, a las que asistían 74.834 jóvenes, que se distribuían en⁵⁶: 1er año: 26.472 estudiantes; 2do año: 26.806 estudiantes; 3er año: 21.556 estudiantes; 4to año: 18.738 estudiantes; 5to años: 14.705 estudiantes; y 6to año: 12.569 estudiantes. Estos datos mostraban que el 52,5% de los estudiantes que empezaban el ciclo secundario no lo terminaban. A nivel nacional las cifras eran similares. Mostraban, por ejemplo, que el Abandono Interanual en el Ciclo Básico del secundario en 2013 fue de 8,37%, mientras que para el Ciclo Orientado fue de 14,51% (CIPPEC, 2017). Esos porcentajes, además, eran muy distintos al interior mismo de los ciclos: en 2016 el abandono interanual era de 21% entre 5to y 6to año, y 18% entre 1er y 2do año. En el secundario, además había al menos un 10% de jóvenes con sobre edad.

Para ilustrar la especificidad del fenómeno, el nivel educativo primario tenía en 2010 y en la provincia de Córdoba 145.819 estudiantes, y aunque las cifras de cantidad de alumnos

⁵⁵ Ministerio de Educación Deportes, Presidencia de la Nación. Dirección Nacional de Planeamiento educativo. Programa Nacional Mapa Educativo. <http://mapa.educacion.gob.ar/>

⁵⁶ Las escuelas secundarias en la Provincia de Córdoba cuentan con seis años de cursado. Estos se dividen a su vez entre un Ciclo Básico, formado por los tres primeros años, y que supone un currículo común para todas las instituciones; y un Ciclo Orientado, también de tres años, que se organiza según orientaciones de la educación, como Ciencias Sociales, Comunicación, Administración, Economía, Artes, Ciencias Naturales, entre muchísimas otras. Más información disponible en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/DiseniosCurricSec-v2.php>

tienden a disminuir entre el 1er y el 6to grado, esta diferencia era cercana al 1%⁵⁷. Sumado a esto, los indicadores escolares mostraban que en el secundario había un 9,55% de repitencia⁵⁸ en 2013. En todo el país y con distintas modalidades de organización del ciclo escolar, el año que más se repetía era el 2do año -u octavo, según la organización del nivel-.

Entre 2003 y 2013 el nivel secundario en Argentina pasó de tener 3.482.190 estudiantes a 3.866.119, casi 400.000 adolescentes y jóvenes más adentro del sistema educativo. Esa incorporación masiva estuvo íntimamente vinculada a las transformaciones en la legislación nacional que analizaremos a continuación, aunque paradójicamente esa normativa no planteó modificaciones sustanciales en la estructura organizativa escolar.

En la provincia de Córdoba, en 2010, había 762 establecimientos de educación secundaria, de los cuales 377 eran de gestión pública-estatal (49,5%), y 385 de gestión privada (50,5%). En el total del país habría 13.412 establecimientos, de los cuales 8.962 son de gestión pública (66,8%) y 4.450 de gestión privada (33,2%), pero estaban muy desigualmente distribuidas. Como vemos, la provincia de Córdoba tenía un porcentaje mucho mayor de escuelas privadas que la media nacional, sólo superada por Capital Federal.

Según el mismo mapa, entre el 13,1% y el 21,5% de los jóvenes entre 11 y 14 años que asistían a la escuela en la provincia de Córdoba tenían NBI, ubicándose en el rango intermedio junto con Santa Fe, Buenos Aires (no CABA), San Luis, San Juan, Entre Ríos, entre otros⁵⁹. Para la franja de 15 a 17 años, Córdoba presentaba un rango de jóvenes escolarizados ubicado entre 66% y 78%, cifras inferiores a las de Santa Fe y Buenos Aires. A su vez, en este rango de edad la población con NBI representaba menor proporción de la población, correspondiendo al grupo más bajo (entre 7,8% y 13%). Esta variación reflejaba que el abandono escolar era mucho mayor entre estudiantes de sectores económicos bajos.

⁵⁷ 1.500 estudiantes de diferencia entre 1er y 6to grado, es decir alrededor del 1% de abandono. Fuente: Ministerio de Educación Deportes, Presidencia de la Nación. Dirección Nacional de Planeamiento educativo. Programa Nacional Mapa Educativo. <http://mapa.educacion.gob.ar/>

⁵⁸ Este término refiere a estudiantes que no son promovidos al año siguiente de escolaridad. Y por ello se dice que “repiten el año”, lo cual es equivalente a que tienen que volver a asistir a todas las materias correspondientes a ese curso.

⁵⁹ http://www.mapaeducativo.edu.ar/images/stories/men/mapa_porcentaje_nbi.jpg

La desigualdad en el acceso a la educación media tiene muchas vertientes. Pero debemos partir del reconocimiento que este nivel siempre fue considerado –sintomáticamente– “secundario” en el sentido de su importancia: históricamente la formación básica, necesaria, fue la educación primaria. Debimos, por esto, historizar brevemente sus transformaciones, para comprender que las características de las escuelas secundarias se relacionaban necesariamente con procesos de larga data. Justamente por esto, después de una historia de debates no resueltos y radicales reformas, tenía otro sentido que la sociedad, las familias, los estudiantes y los profesores encontraran contradicciones y espacios vacíos en la explicación de sus experiencias en escuelas.

4.2. Diacronías, herencias y transformaciones

Durante el Siglo XIX los debates de gobernantes e intelectuales mostraban escasa comprensión de “la enseñanza media como un nivel integral”⁶⁰. La legislación específica fue casi inexistente, y continuamente en la historia se debatieron propuestas de reestructuración de esa etapa “post primaria” y “pre universitaria”. Sintomáticamente, veremos, los jóvenes también han adolecido de definiciones sociales y políticas positivas que los acompañaran de forma integral.

En 1993 se sancionó la Ley Federal de Educación N° 24.195 que proponía fuertes transformaciones en el sistema educativo en general. Una de ellas fue, justamente, la sanción de la obligatoriedad de los primeros tres años de la educación secundaria. Otra de las principales, y tal vez la más debatida, fue el traspaso de la educación primaria y secundaria a la órbita política, administrativa y financiera de las provincias.

La nueva estructura produjo fragmentaciones en un sistema escolar ya desestructurado, en particular en la escuela media, cuya pérdida de rumbo y de sentidos llevaba ya varias décadas y donde aumentaba el deterioro de las condiciones de trabajo de los profesores, que corriendo de escuela en escuela llegaban a dar clase a centenares de alumnos en un día. La aplicación de la nueva estructura planteada en la Ley Federal de Educación empeoró esa situación, pues provocó que muchas provincias “primarizaran” el tercer ciclo (7°, 8° y 9°) con consecuencias lamentables para niños y adolescentes (Puiggrós, 2003:188-189)

⁶⁰ “Durante el período de la República conservadora se dictaron la ley de educación primaria y la ley universitaria. En cambio en relación con la secundaria solamente hubo una ley que la atendía, parcialmente: la 934 de 1878, que regulaba las formas de pasaje de los estudiantes desde las escuelas privadas a las públicas y la revalidación de sus estudios” (Puiggrós, 2003: 88).

Puiggrós historizó las implicancias que tuvo la sanción de la Ley Federal de Educación y sostuvo que la educación secundaria se vio particularmente perjudicada. Entre estas heridas destacaba: el cierre de escuelas secundarias y las adaptaciones disímiles en los distintos distritos; la falta de edificios e infraestructura; la restricción en el ingreso a la escuela media, y la re-primarización del tercer ciclo “desarticulando los grupos etarios de escolares, sin organización institucional y pedagógica específica” (Puiggrós, 2003: 191). Pero además la autora argumentaba que significó la ruptura del ciclo de enseñanza, el cierre de orientaciones técnicas, la reubicación de docentes en nuevas asignaturas para las que no estaban específicamente capacitados, entre otros problemas.

Debemos añadir a este panorama de transformaciones normativas, la crisis económica y social que se profundizaba en esos años: “hacia mediados de los años ’90 la escuela ya veía profundamente modificada su función, adquiriendo un carácter fuertemente asistencial de necesidades básicas de los niños que provenían de familias empobrecidas” (Puiggrós, 2003: 119). El modelo de acumulación capitalista y las políticas en el neoliberalismo menemista:

(...) quebraron la cadena productiva y destruyeron millones de puestos de trabajo. Las escuelas primarias y secundarias veían fuertemente deteriorada su función pedagógica, especialmente en las zonas pobres, donde se extendía aceleradamente la miseria. Allí los docentes debían atender problemas de alimentación diaria, salud, relaciones familiares, documentación, drogadicción, etc., viendo recortada significativamente su posibilidad de desarrollar la enseñanza curricular. Aunque las estadísticas oficiales seguían mostrando a la Argentina como un país con altas tasas de escolarización, el sistema estaba estallando hacia adentro: miles de chicos se matriculaban, pero fracasaban en el aprendizaje, aunque seguían concurriendo a la escuela porque era el único espacio social donde podían permanecer y recibir alguna atención a sus necesidades básicas” (Puiggrós, 2003: 194)

En este pequeño recorrido recuperamos la extensión de la educación escolar secundaria, y los primeros esbozos de su relación con las condiciones económicas, políticas y sociales más generales. A continuación, profundizamos en aspectos normativos de la legislación educativa vigente, entendiendo que se vinculaba, en tanto que discurso, con específicas condiciones materiales de producción y reconocimiento, y que ha resultado muy significativa en el trabajo de campo realizado.

4.3. Un acercamiento a la legislación educativa

Innegablemente la existencia de legislación nacional y provincial sirve de marco discursivo para comprender ciertos rasgos estructurales de la institución escolar hoy. Pero además, las transformaciones en las leyes que ordenan y orientan la vida social, refieren a procesos económicos, políticos e históricos que dejan huellas en esos discursos (Verón, 1993). De hecho, las leyes vigentes tienen a penas 10 y 12 años de respectivamente, por lo que estudiar su vinculación con la realidad educativa actual no resulta inaccesible ni dificultoso.

La Ley de Educación Nacional N°26.206 –de aquí en más llamada LEN- fue sancionada en 2006, bajo el gobierno del Presidente Néstor Kirchner y el Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología, Daniel Filmus. La misma, vino a reemplazar la Ley Federal de Educación, N°24.195 –de aquí en más LFE-, sancionada en abril del año 1993 bajo el gobierno de Carlos Menem, y referida anteriormente. Ambas leyes fueron las únicas dos legislaciones sobre la organización y dirección general del sistema educativo, para la totalidad del país, sancionadas desde la Ley N°1.420 de finales del siglo XIX y la Ley Láinez (N°4.874) de 1905.

La LEN fue bien recibida en algunos ámbitos intelectuales y educativos, aunque recibió críticas, por ejemplo, de las instituciones religiosas por no incluir en el concepto de “formación integral”, a la educación religiosa. También se cuestionaron las falencias en la federalización, heredado desde la LFE pero no tematizada con claridad en el nuevo cuerpo, entre otros puntos.

A nivel provincial se sancionó la Ley de Educación Provincial N° 9.870 –de aquí en más LEP- en consonancia con la anterior, en el año 2010 y bajo el gobierno de José Manuel De La Sota, siendo Ministro de Educación Walter Grahovac. Esta ley fue también cuestionada, e incluso aprobada en medio de incidentes y manifestaciones⁶¹ que denunciaban la falta de consulta y participación ciudadana en su elaboración⁶². Estos cuerpos normativos formaban

⁶¹ Ver por ejemplo: <http://www.lavoz.com.ar/cordoba/ley-de-educacion-en-cordoba-cruces-y-criticas-el-dia-despues-de-los-graves-incidentes>

⁶² Una de las principales críticas a esta ley, y un punto de oposición con la LEN, era que les reconocía a los padres el derecho de que sus hijos recibieran educación religiosa en escuelas de gestión pública. El Artículo 11, Inciso e versaba bajo el título “Derechos y deberes de los padres”: “A que sus hijos reciban de manera opcional, en el ámbito de la educación pública de gestión estatal, educación religiosa que les permita

parte de un mismo proceso histórico, y en su constitución como discurso intentaremos relacionarlos con las huellas de sus procesos de producción y reconocimiento (Verón, 1993).

Desde la concepción teórica propuesta por Verón, entonces, supusimos la relación del conjunto significativo seleccionado con elementos extra-textuales que han dejado marcas en él. Desde esta perspectiva, entonces, nos interesaba analizar cierta “configuración espacio-temporal de sentido” (Verón, 1993: 127) materializado en la LEN, y particularmente en su publicación en un libro del Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”, a través del cual fue distribuido a cada docente del país. Esta difusión estuvo fuertemente vinculada a la necesidad de instituir en todo el territorio nacional, algunos debates que el corpus político vino a condensar, sobre todo referido a la universalización del nivel secundario.

Analizamos brevemente, a continuación, algunos puntos de la LEN, ya que ésta abrió un nuevo capítulo para la educación secundaria en Argentina: en el Artículo 16 estableció la obligatoriedad de todo el ciclo –que según la LFE era obligatorio hasta el Ciclo Básico, es decir, los primeros tres años-. Por ello, realizaremos comparaciones y análisis con la LFE, apuntando a reconocer las marcas del proceso de producción de dos discursos que, orientados al mismo objeto social y perteneciendo al mismo “tipo” de texto, expresaron cosas distintas.

4.3.1. La LEN como discurso social

La materialidad bajo análisis como decíamos, refiere a la LEN entregada en mano por los directivos de las escuelas a cada docente del país, en una publicación con formato libro, como parte de una entrega del Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”, propuesto por el Consejo Federal de Educación y el Ministerio de Educación de la Nación⁶³. La implementación del Programa en los años 2014 y 2015 se dio en dos modalidades centrales. Una fue una serie de jornadas nacionales de debate y reflexión

aprehender los valores y contenidos básicos de la creencia por la que hubieren optado, como contenido extracurricular, sin financiamiento estatal, fuera del horario de clases y a cargo de los ministros autorizados de los diferentes cultos”.

⁶³ Ver página web: <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/>

llevadas adelante en todas las escuelas del país –jornadas que en 2016 pasaron a ser organizadas por los gobiernos provinciales, y son parte de nuestro registro de campo-. La otra modalidad del Programa, fue una entrega de materiales impresos, entre los que se encontró la LEN.

La introducción de la publicación, firmada por el Prof. Alberto Sileoni, Ministro de Educación, es una primera parte del texto que se encuentra en el libro, editorializando y enmarcando los documentos propiamente “normativos”. Este texto sugiere ciertas “líneas” de lectura de los documentos posteriores, que reconocemos como las siguientes: a) la idea de un *tiempo* nuevo, una época de “conquistas”, y el presente como momento clave para diversos objetivos; b) la idea de los *docentes* como mediadores, protagonistas y responsables del cumplimiento de ciertas metas para la sociedad; c) la *educación como camino* a una sociedad más justa, libre e integrada; d) la centralidad del *Estado* como responsable de la formación docente universal, gratuita y en las escuelas; y garante de esa opción laboral y profesional “que el Estado dignifica y promueve”.

4.3.2. La inclusión educativa⁶⁴

Una primera huella para el análisis del proceso de producción de la LEN que consideramos sintomática fue la palabra “inclusión”⁶⁵ y la presencia de los “jóvenes no escolarizados” como actores dentro de la LEN. Ninguna de estas ideas se encontraba en la LFE. La expresión “inclusión” se presentó por primera vez en el Artículo 11°, Inciso e. de la LEN, referido a los fines y objetivos de la política educativa nacional: “Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad”. Esta idea de incluir-contener a aquellos que no estaban “adentro” de la

⁶⁴ Excluimos del cuerpo de la tesis por razones de extensión, otras dimensiones analizadas de la LEN que, aunque importantes, presentaron poco diálogo con las experiencias de los actores. En futuras investigaciones esperamos poder analizar estos “borramientos”, que incluían el rol del Estado definido por las legislaciones, y el proceso de “descentralización” como una transformación estructural, pero olvidada.

⁶⁵ La palabra “inclusión” resultó durante los últimos diez años una protagonista de las políticas educativas nacionales y provinciales. Por sólo nombrar algunos casos: Programa de *Inclusión* y Terminalidad, PIT 14/17 (programa de cuatro años para que jóvenes de entre 14 y 17 años que abandonaron el secundario lo terminen); *Inclusión* y Calidad Educativa (principal página web del Ministerio de la Provincia de Córdoba dedicado a la formación docente), etc.

educación, se relacionaba con dos fenómenos: uno, con la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria (LEN, Art. 29°) sancionada por la misma ley, pero además con los procesos de expulsión social más generalizados, y educativos en particular, que se vivían desde finales de los '90.

Decíamos que entre los actores presentes en la LEN se incluyó en el cuerpo del texto la existencia de “jóvenes y adolescentes no escolarizados”. Vuelve a referirse a la “inclusión” de estos actores en espacios no formales de educación, como tránsito hacia procesos de reinserción escolar plena (LEN, Art. 32°, Inciso f.). La figura de los jóvenes no escolarizados estaba presente también en el capítulo sobre políticas de formación docente y los objetivos de la igualdad educativa (art. 82°).

Al analizar el contexto e indagar en los indicadores que podrían relacionarse con el concepto de “inclusión” y con la importancia de “los que están afuera”, encontramos que muchos índices educativos estaban en niveles notablemente altos, desde la crisis del 2001 y el proceso de descomposición social que llevó a él: en 2005 la tasa de sobre edad en el nivel EGB 3 (primeros tres años de secundaria en Córdoba) era del 33,58% para el total del país; y del 35,53% para el Polimodal (o Ciclo Orientado, en Córdoba). En 2005, el abandono escolar era de 1,50% en la educación primaria (promedio del país), mientras que ese mismo año, el abandono escolar trepaba a 9,87% para el primer ciclo de la secundaria y 19,44% para el ciclo orientado o polimodal. El dato último no es un salto que sólo pueda explicarse por la no obligatoriedad de esos años, ya que para 1° año del secundario el abandono era de 4,21%, mientras que para 2° y 3° era de 12,32% y 19,53% respectivamente⁶⁶.

Entendemos, por ende, que la emergencia de la idea de “inclusión” en la LEN, así como la figura de los jóvenes no escolarizados, era una huella de un proceso de abandono escolar característico del tiempo de crisis económica-social que precedió a la LEN. Pero además, la obligatoriedad del nivel secundario, sancionado en esta misma legislación, implicaba la repentina tematización de todos aquellos jóvenes que hasta el momento habían estado “por

⁶⁶ Si se quisiera profundizar en la “inclusión” educativa, los resultados de la evaluación de calidad educativa muestran, por ejemplo, para el nivel secundario del año 2005 un 53,6% de alumnos del país con bajo rendimiento en Lengua, cifra que escala al 61,7% para alumnos de escuelas de gestión estatal. Así, mostramos tres de las variables normalmente analizadas en educación: promoción, permanencia y calidad educativa. Existe informes oficiales en la Dirección Nacional de Información y evaluación de la calidad educativa: <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/indicadores-educativos/>

fuera del sistema”. Así, una masa de decenas de miles de adolescentes debía ser incorporada y sostenida -“incluida”- en la educación formal.

4.3.3. Sobre la formación docente

Otra dimensión de análisis fue la conceptualización de la formación docente en las legislaciones estudiadas. En la LFE, el Título VIII se llamaba “Derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa” en el que se incluían los educandos, los padres, y los docentes. La referencia a la formación docente sólo se nombraba en dos artículos: Art. 46°, Inciso i.; Art. 47°, Inciso d. En el cuerpo del discurso, la formación docente no tenía, entonces, un lugar destacado.

Muy por el contrario, en la LEN, a la formación docente se le otorgaron dos apartados enteros, el Título IV y Título V. El Título IV “Los/as docentes y su formación”, cuenta con largos capítulos que amplían y profundizan la normativa al respecto: el Capítulo I “Derechos y obligaciones”, el Capítulo II “La formación docente”. Seguidamente, el Título V de la LEN versa “Los/as docentes y su formación. Políticas de promoción de la igualdad educativa”. La LEN hizo un notorio hincapié en el deber y la importancia de la formación y capacitación docente. En el primer título al respecto (Título IV) la LEN afirmaba que la finalidad de la formación docente era “preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa” (LEN, Art. 71°). Así, la formación docente se presentaba como una mediación a esos objetivos sociales y políticos ulteriores, y ponía en manos de los docentes el sostenimiento de objetivos políticos de la educación⁶⁷. Pero además, asociada explícitamente las responsabilidades de los trabajadores a su formación. De hecho, veremos, no contaban con un apartado propio en la LEN, que no refiriera a su capacitación.

⁶⁷ En esta línea, resulta muy interesante pensar el discurso mismo que está bajo estudio -la LEN en la publicación del Programa “Nuestra Escuela”-. Este discurso remite, como adelantaba el texto introductorio firmado por el Ministro de Educación, a una perspectiva que ve la centralidad en la práctica docente para lograr los demás objetivos educativos y sociales. Entendemos, de este modo, que la LEN *es* formación y a la vez *prescribe* la necesidad de formarse.

4.4. Debates en el campo escolar

El análisis de la LEN, vigente hasta la actualidad, adquiere nuevas profundidades si la vinculamos con algunos debates en el campo escolar de larga data. Un primer reconocimiento que proponemos, es la presentación escindida de estas discusiones y tensiones del campo escolar. Aunque se relacionan con procesos históricos, en la mayoría de las perspectivas y explicaciones que hacen los actores de sus prácticas, se presentan como “puro presente”: dilemas que nacen hoy y que no tienen anclajes pasados, sino que solamente se comparan con un “pasado mejor”. Así, por ejemplo, los debates en torno a la tensión igualitarismo/elitismo, a la gratuidad de la educación; a las relaciones entre educación escolar y “mundo del trabajo”, parecieran no tener líneas de continuidad con debates anteriores.

Sin embargo, las continuidades históricas son múltiples. La figura de Domingo Faustino Sarmiento⁶⁸ -hoy cuestionada por sus perspectivas europeocéntricas y miserabilistas en torno a la cultura popular, y por su aval intelectual y político al genocidio de los pueblos originarios- se presentaba, por ejemplo, como la base ideológica del *igualitarismo* y la responsabilidad estatal en el desarrollo cultural y científico del país.

La pedagogía de la generación liberal de 1837, y en particular la de Sarmiento, que era moderadamente liberal, pues partía de la exclusión de los indios y la descalificación de toda expresión cultural popular. Rechazaba la herencia hispánica y propugnaba la europeización de la cultura y la adopción del modelo educativo norteamericano. Al mismo tiempo proponía un sistema de educación pública escolarizada, que abarcaba a toda la población y que se fundaba en los criterios pedagógicos más democráticos de la época (Puiggrós, 2003: 44-45)

Ese igualitarismo, hoy mantiene una vigencia notable en los discursos de los actores escolares y en las políticas que hemos analizado. Sin embargo, la continuidad ha sido interrumpida y transformada a lo largo del Siglo XX. Cecilia Braslavsky (1985), en los años '80, notaba un viraje en la manera en que se entendía la educación pública: paulatinamente, pero desde el año '58, afirmaba la autora que el Estado se fue constituyendo no como el protagonista sino como “subsidiario” de la educación. “En este contexto se promovió y ofreció ayuda estatal para el avance del sector privado de enseñanza” (1985: 88). Y en ese proceso fue cambiando la percepción de la educación

⁶⁸ Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888) fue político, militar, estadista y docente, pero además Presidente de Argentina entre 1868-1874.

pública, de ser buena e igualitarista a ser considerada la educación para quienes no podían pagar una mejor.

Fue creciendo, entonces, la demanda de la educación privada, y la oferta, claro está: “(...) parece que desapareció la alta valoración de la calidad de la educación pública y que sólo permanece el sentimiento igualitarista” (Braslavsky, 1985: 90). Así, podemos analizar cómo el igualitarismo que ha caracterizado la educación escolar argentina, y que muchas veces se toma como modelo de sistema educativo, no ha estado exento de, ni era necesariamente contradictorio con, tendencias privatizadoras.

Aunque el igualitarismo tiene una gran vigencia, nos interesaba analizar que tiene también raíces profundas, y tal vez sus versiones decimonónicas nos develaban sus supuestos naturalizados, incluso hoy. El igualitarismo de Sarmiento y Juan Bautista Alberdi⁶⁹, por ejemplo, coincidían, según Puiggrós (2003), en un supuesto cuestionable: implicaban “borrar” al sujeto real de la educación. Lo construían, en aquel momento, como una proyección ideal de modelos franceses, ingleses o norteamericanos. “Es necesario insistir en que la disociación entre el pueblo real y el pueblo al cual se educaría democráticamente era constitutiva del imaginario pedagógico sarmientino” (Puiggrós, 2003: 69). Tanto Alberdi como Sarmiento, por otro lado, apostaban a la educación para “elevar” la cultura local, en una apuesta al desarrollo moderno y capitalista.

Esta operatoria del igualitarismo educativo, “borrando” al sujeto real-material-cultural-vivo-presente del aprendizaje, es una línea de continuidad con algunos debates que veremos en el próximo capítulo.

Por otro lado, en la perspectiva de Sarmiento y su apuesta por una educación básica integral que elevara la cultura del pueblo, aunque reconocía a la ciencia y la razón como pilares modernos, sin embargo, consideraba con más centralidad aún la educación moral y de costumbres como aquello que hacía posible el proyecto de progreso nacional. Así, el proyecto educativo sarmientino incluía a todos los que no fueran “bárbaros”, y tenía como horizonte cambiar sus culturas para el progreso de la nación (Puiggrós, 2003: 69). Sería

⁶⁹ Alberdi (1810-1884). Abogado, estadista, escritor y político argentino, central en los debates de la formación del Estado moderno. Miembro de la llamada “generación del ’37, de corriente liberal en el sentido político y económico.

recién a comienzos del Siglo XX en que el positivismo pedagógico intentaría establecer la victoria de la razón y la ciencia como objetivos supremos de la educación⁷⁰.

Fue la sanción de la ley N°1.420 la que marcó un mojón en la construcción del consenso sobre qué debía ser y hacer el sistema educativo nacional. En 1884, el Congreso de la Nación en ese cuerpo normativos “definió la necesidad de un sistema de educación común, laico, gratuito y obligatorio, cuya jurisdicción abarcaría la Capital Federal y los territorios nacionales” (Puiggrós, 2003, p.88)⁷¹.

Tras este recuento, podemos reconocer que, en sus debates fundacionales, muchas definiciones centrales de la educación eran, si se quiere, más “transparentes”: se hablaba explícitamente de la escuela como espacio de preparación, control, formación de personas para esferas específicas de la producción, o para un proyecto de “progreso”⁷². Hoy, esa relación se mostró ausente en los discursos de los actores escolares. Los estudiantes y los docentes se presentaban sujetos desanclados, no formados para un modelo claro de producción/hegemonía, sino que en su definición se enfatizaba, por un lado, un imperativo de “conocimiento” como crecimiento personal y desarrollo subjetivo deseable, y, por otro lado, una dimensión “política”: los jóvenes como ciudadanos, como sujetos en condiciones de igualdad abstracta –y desigualdad concreta–, enfatizando en valores cívicos⁷³.

⁷⁰ Otra discusión que Puiggrós recuperó, estaba encarnada entre Bartolomé Mitre y Sarmiento: entre una educación secundaria y superior para elites, y una educación básica universalista. Aunque ambos creían que la educación organizada por el Estado era el camino hacia un progreso económico y democrático, Mitre enfatizaba más en la necesidad de una minoría ilustrada de alta formación, mientras Sarmiento apostaba a una educación básica y universal. Este debate, en relación con los niveles y “calidad” educativa, también presenta vigencias en los discursos actuales, como veremos en el Capítulo V.

⁷¹ La jurisdicción de la que dependía el sistema educativo y la religiosidad fueron dos temas candentes en ese debate. Aunque se definió su carácter nacional y laico, muchos sectores conservadores bregaban por una gestión educativa municipal que, según Puiggrós, podría permitir un manejo discrecional en manos de las familias más importantes de cada territorio. Este debate resurgió en 1993, con la reorganización jurisdiccional del sistema educativo, por la LFE. Hoy, sin embargo, se mostró ausente en las preocupaciones de los actores escolares.

⁷² A comienzos del siglo XX proliferaron también las discusiones sobre cómo la educación debía engarzarse con un proyecto hegemónico: algunas posturas propugnaban por una educación técnica para la formación de mano de obra capacitada, otros –como el sector agro-exportador– apostaban a la educación como una forma de orden y control social; otros sectores más progresistas pensaban en la educación como camino hacia la movilidad social. La relación entre educación y “proyecto de país”, así como las relaciones entre educación y trabajo, han sido una constante en el debate argentino, nunca saldado del todo pero fuertemente calado en los imaginarios, como veremos en próximo capítulo.

⁷³ Pueden verse velozmente las orientaciones de los objetivos de la escuela secundaria en la LEN, Capítulo IV, Art. 30: “La Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación

Todos estos puntos, podremos ver, presentaban increíble vigencia en los problemas escolares, aunque notoria ausencia en los discursos. Reconocer sus trazos históricos fue importante para poder anudarlos con las experiencias producidas en escuelas, si quiera como silencios.

Podemos derivar de estos debates iniciales, además, otra línea de continuidad con lo que vamos a desarrollar: la relación entre cultura y educación.

4.5. Educación escolar, cultura y reproducción cultural

Bien decíamos anteriormente que las escuelas no eran, en sentido estricto, los únicos espacios educativos en la vida de los sujetos. Los entornos sociales, familiares, comunales; la ciudad, el mercado, el trabajo; eran todos espacios sociales formativos de la subjetividad y reproductores de una cultura y de sentidos socialmente relevantes. Partiendo de este reconocimiento, entonces, podemos decir que la relación entre escuelas y cultura es, hoy en día, una relación oscurecida en los discursos del campo educativo. Sin embargo, en el Siglo XIX y en la fundación del sistema escolar argentino, esa relación era bastante más clara, y evidenciaba la íntima relación entre educación escolar y reproducción cultural –y social, dirán Bourdieu y Passeron (1996)-.

García Canclini (2004) sostuvo que uno de los principales usos cotidianos de la palabra cultura “se asemeja a la educación, ilustración, refinamiento, información vasta. En esta línea, cultura es el cúmulo de conocimientos y aptitudes intelectuales y estéticas” (2004: 30). Aunque no sea esta la conceptualización que hacemos de la cultura, sí nos sirve para trabajar sobre términos que, en su pretendida “sinonimia”, ocultan una relación de dominación.

Bourdieu y Passeron (1996) sostuvieron como principio definitorio en “*La reproducción*” el reconocimiento de que *toda cultura es arbitraria*. Los autores analizaron en detalle la escuela como instrumento de reproducción cultural y de clases, y por ello, la escuela como un espacio fuertemente marcado por la reproducción simbólica y social,

de estudios” Y luego enumera en detalle: brindar una formación ética (...); formar sujetos responsables (...); desarrollar competencias (...); promover el acceso al conocimiento (...); desarrollar capacidades necesarias (...); vincular a los estudiantes con el mundo del trabajo; desarrollar procesos de orientación vocacional; estimular la creación artística; promover la formación corporal y motriz (inciso a. hasta inciso j.).

anclados en conceptos claves como “arbitrariedad cultural” y “violencia simbólica”. La escuela

hace propia la cultura particular de las clases dominantes, enmascara su naturaleza social y la presenta como *la* cultura objetiva, indiscutible, rechazando al mismo tiempo las culturas de los otros grupos sociales. La *escuela*, legitima de tal manera la arbitrariedad cultural (Bourdieu y Passeron, 1996: 18).

Este principio enunciado, aunque puede ser demasiado lineal en su relación entre ideas dominantes-clases dominantes, es importante por su capacidad de nombrar con claridad que la escuela hace propia una cultura o *collage* cultural, y que esa construcción fue formada por debates y transformaciones que necesariamente se relacionan con la hegemonía de un momento social.

Debemos sincerar, que hay algo doloroso en pronunciar esa vinculación tan duramente, porque en las escuelas estudiadas, entre los docentes y estudiantes entrevistados, esta dimensión no se hace presente como principio explicativo de su experiencia. No deja de ser incómoda la idea –absurda e imaginaria, por supuesto- de “explicarles” a los docentes que históricamente su tarea ha sido imponer una cultura arbitraria. No deja de ser desgarrador imaginarnos diciéndoles a los estudiantes que en las escuelas serán “adoctrinados” en *una* cultura. Ese desgarrar, esa violencia imaginando una situación hipotética, fue en realidad reveladora del paradigma que proponíamos: la pregunta de esta tesis fue *cómo* estos debates y definiciones –que efectivamente existen en la historia de las instituciones escolares, y las han organizado como tales- se vinculaban con las gramáticas de producción de las experiencias. No era, ya lo hemos dicho, una crítica moralizante.

Williams (1981) reafirmaba esta perspectiva, aunque con un llamado crítico: es cierto que los sistemas educacionales “proclaman que transmiten ‘conocimiento’ o ‘cultura’ en un sentido absoluto, universalmente derivado” (1981: 173) aunque evidentemente eran una versión selectiva y parcial, vinculada a las relaciones de dominación social más general. Dice: “Esto puede verse en la disposición del currículum, en los modos de selección de quienes van a ser educados y en qué formas, y en las definiciones de la autoridad educativa (pedagógica)” (Williams, 1981: 174). Aunque esto es una forma de reproducción cultural, Williams afirmará que no debe llevarse esa idea a versiones mecanicistas: ni debemos

olvidar este etnocentrismo del sistema escolar, ni debemos suponer que es la traducción institucional de la estructuración de las clases sociales.

Justamente, y siguiendo con el concepto de hegemonía que trabajaba Williams (2000), la condición de toda hegemonía era que nunca se constituía como absoluta, y que debía ser reafirmada una y otra vez. Incluso, tenía que transformarse para permanecer como hegemónica. Bourdieu y Passeron afirmaron que la “‘violencia simbólica’ es la manera en que esa hegemonía se sostiene en la vida cotidiana: la acción pedagógica que impone significaciones y las impone como legítimas.” (1996: 18). Sin embargo, entendemos que el camino de las escuelas secundarias ha sido bastante más complejo, que intervinieron tradiciones culturales más generales, discursos mediáticos, y sentidos sociales producidos en otras esferas de la vida. Incluso diríamos que la hegemonía de la autoridad escolar no está tan clara. Pero el mecanismo de reproducción cultural/social era, sin embargo, válido: como arbitrariedad constantemente actualizada, y como promesa de continuidad.

El sociólogo francés François Dubet afirmaba que la escuela expresaba esa arbitrariedad e imposición construyendo “Un conjunto de valores y de principios sagrados” (Dubet, 2007: 44): “Sagrado significa aquí que esos valores son considerados como estando fuera del mundo, situados por encima de la sociedad y que parecen indiscutibles dentro del marco de la institución (Dubet, 2007: 44).

Así, se instituyó un espacio incuestionado, que se situaba más allá de las clases, y de las disputas sociales. Este concepto, era central por otro motivo: muchas de las premisas tomadas como “naturales” en el discurso escolar suponían que el resto de los debates y posturas, que los paradigmas disidentes y que incluso “la política” no debían contaminar el espacio escolar, un entorno “sagrado”, ubicado por encima de la lucha y la historia. Era, además, reafirmada constantemente por la autoridad pedagógica al enunciar esta verdad sagrada.

Analizar la relación entre la educación y la cultura –y entre políticas educativas y culturales- fue interesante para develar los ocultamientos en la arbitrariedad.

Sería legítimo indagar su origen [de las políticas culturales] en los proyectos fundadores de nuestros países, particularmente en políticos intelectuales, como Sarmiento o Vasconcelos, que desplegaron una estrategia de desarrollo cultural consciente con sus objetivos finales en

cada área social y del modo en que debían articularse la educación, la composición sociocultural de la población y el desenvolvimiento económico (García Canclini, 1987: 14)

Tal vez en el inicio del sistema educativo argentino, en el gesto fundacional, resultaba más fácil reconocer la íntima vinculación entre cultura y educación: en los albores del Estado-nación e inspirados en tradiciones europeas, se deseaba transformar y modelar la(s) cultura(s) en distintos niveles, como los usos de la lengua, la identidad nacional, los conocimientos socialmente relevantes, las conductas. “[Manuel] Belgrano entendía que la educación pública y la cultura eran condición para tener una sociedad independiente” (Puiggrós, 2003:42), y mostraba la relación entre educación, cultura y política. Sarmiento pensaba la escolarización como “remedio” al atraso. Y este atraso era especialmente cultural, era un *ethos* popular. Como decíamos antes, en el Siglo XX los debates del positivismo construyeron una idea centrada en la ciencia y la razón como horizontes educativos:

La pulcritud que transmite la Escuela, como formadora del ser alguien, son los saberes modernos, científicos, tecnológicos, y las pautas de vida, conductas y valores propios de Occidente. La escolarización permite la transmisión de un “patio de objetos” culturales y científicos, y la normalización, disciplinamiento o moralización de la vida “bárbara” (Huerco, 2007: 25-26)

Esa política estatal, pensada y planificada desde el Estado y por intelectuales orgánicos, que transformaba las culturas –originarias, criollas, migrantes, negras, etc.- desde una institución como la “Escuela Normal”, marcaba con claridad la unión entre cultura y educación. Si hoy entendemos que aquella política de homogeneización cultural, a través de la institución escolar, fue un modelo de política cultural, ¿en qué momento la educación, entonces, dejó de serlo? ¿Es acaso la fundación de un orden, en términos de originalidad o creatividad, lo que lo hace “cultural”; y no aquello que sostiene y reproduce la promesa inicial de la escuela sarmientina? ¿Cuál es, sino, la relación entre la educación y la cultura?

Construimos, frente a esto, la hipótesis de que existe un silencio, un borramiento de esta operatoria fundacional y de las sucesivas acciones –y violencias *sensu* Derrida- conservadoras que hacen de la educación el instrumento de *una* cultura y a la vez *de todas*. Sostendremos que este “olvido” ocultaba ni más ni menos que la arbitrariedad cultural de la escuela, y dejaba fuera de la discusión el modelo de “gubernamentalidad” - subjetivo/corporal/estético- que suponía.

Bayardo (2006) por su parte afirmó que la modelación social y subjetiva que implican las políticas culturales lejos están de ser, en este sentido, un problema de “minorías”: refieren a una situación extensible a todas las personas. Las políticas de cultura, al modelar-gobernar lo correcto y lo incorrecto, lo bueno y lo bello, modelan ni más ni menos que a la sociedad y a nuestras proyecciones posibles/deseables.

Nos interesa anotar que estos diversos modos de vida y formas de vivir juntos se refieren a distintos grados de control de las poblaciones sobre la naturaleza externa e interna, sobre el medio ambiente y sobre la propia subjetividad, que definen las modalidades de autoconstitución de la especie (Bayardo, 2010).

4.6. La relación cultura y educación hoy

El ejercicio de historizar estos procesos permitió mirar con ojos renovados las normativas, los debates y reflexiones actuales del campo.

La Ley de Educación Nacional N°26.206, nombraba a la cultura de tres formas principales: i) como una esfera/sector de la vida reconocible y con una función clara, equiparable a “lo económico”, “lo político”, “lo ambiental”; ii) como asociada al patrimonio o al arte; iii) como “recurso” para otros objetivos, como la “inclusión escolar”. A continuación, reproducimos los objetivos de la educación secundaria enumerados en el Capítulo II Artículo 30 de la LEN, que nombran “lo cultural” en dos de los sentidos antes nombrados:

a) Brindar una formación ética que permita a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio natural y cultural. b) Formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio (...) i) Estimular la creación artística, la libre expresión, el placer estético y la comprensión de las distintas manifestaciones de la cultura (LEN, Capítulo II, Artículo 30).

Vemos en esta cita que la cultura se construía como *algo distinguible y externo a la educación*: fuera como un campo reconocible del mundo-entorno, o fuera relacionado a las artes y al patrimonio, es decir a un campo específico de productos humanos significativos por su valor estético, histórico, funcional o tradicional. En estos casos, se recurría a una idea de cultura como repertorio de objetos, prácticas, y como “campo” propiamente dicho.

La idea de la cultura como esfera separada y distinguible de la realidad educativa, entonces, planteaba una primera interrogante: *qué significaba esta separación*, entendiendo que no hay separaciones ingenuas, ni necesarias. Al ubicarse por fuera de la cultura, la educación se mantenía ajena a la existencia de una *pluralidad de culturas*, y por ende, al reconocimiento de su etnocentrismo. Esta hipótesis implicaba tanto la imposición de “contenidos” temáticos que se presentaban como universalmente valiosos, así como el modelaje de subjetividades en torno a miradas de mundo, identidades, gustos, etc. Esta intencionalidad de la educación estaba, vimos, develada en sus orígenes y oculta en el presente.

Volviendo al análisis de la LEN, otra manera en que la cultura aparecía en el discurso, era propiamente como “recurso disponible” (Yúdice, 2002: 40). En estos casos, lo cultural se presentaba como medio para la inclusión educativa o para la mejora en la calidad de los aprendizajes, especialmente notorio en los apartados sobre modalidades no tradicionales de educación: “Educación Cultural Bilingüe” (Título II, Capítulo XI); “Educación para jóvenes y adultos” (Título II, Capítulo IX); “Educación No Formal” y “Educación en contextos de privación de la libertad” (Título II, Capítulo XII). En estos casos, la LEN pareciera reforzar la idea de que la cultura era más importante en condiciones no tradicionales de vida; ya que llamaba y compelmía al reconocimiento de “condiciones socioculturales de los jóvenes” o “condiciones socioculturales de aprendizaje” en estos apartados. Reconocer la cultura de los estudiantes parecería ser un llamado para estos contextos educativos “diferentes”.

Así, por ejemplo, referido a los objetivos de la educación para jóvenes y adultos el objetivo a) expresaba: “Brindar una formación básica que permita adquirir conocimientos y desarrollar las capacidades de expresión, comunicación, relación interpersonal y de construcción del conocimiento, atendiendo las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales de la población destinataria” (LEN, Capítulo IX, Artículo 48). En otro caso, referido a la educación en condiciones de privación de la libertad, lo cultural y lo educativo se presentaba como recursos para la “inclusión social” (LEN, Capítulo XII, Artículo 52).

La cultura, entonces, aparecía como recurso valioso en contextos de alteridad. Este sutil énfasis creemos que refuerza la hipótesis inicial: lo educativo necesitaba más de la cultura como recurso disponible cuanto más dificultosa se veía la tarea “modeladora” de la escuela.

Otro elemento llamativo en la LEN era que, quienes tenían “cultura” o “condiciones culturales” que debían ser analizadas, era los estudiantes y no los trabajadores de la educación. Este silencio reforzaba, por un lado, la relación de la cultura con cierto “exotismo” social; a la vez que consolidaba la primera premisa que proponíamos: del lado de los estudiantes había cultura, del lado de los docentes había saberes-no-culturales. Así, los conocimientos, gustos, normas sociales, usos corporales o del lenguaje que la escuela enseñaba, no eran en realidad culturales, sino “universales”. Miller y Yúdice (2004) han afirmado con contundencia que “el ciudadano de buen gusto nunca ha sido universal en la práctica” (2004: 24).

La cultura era, entonces, particularmente relevante en condiciones de marginalidad y de alteridad. Esta operatoria expresaba una hegemonía propia del saber escolar y su quehacer, asociado a ciertos repertorios culturales que nombrábamos anteriormente. A la vez, delimitaba también lo que quedaba por fuera o lejos de esa “unidad”. Ese “excedente”, esa diferencia que debía ser digerida, era traída, acercada hacia lo unitario a través de la cultura.

Bechelloni (en Bourdieu y Passeron, 1996: 18) afirma que “La ‘violencia simbólica’ es exactamente la acción pedagógica que impone significaciones y las impone como legítimas”. El silencio afirmativo que rodeaba a la escuela como espacio “sagrado”, incuestionado, podía ser leído entonces como una silenciosa violencia. Y fue leído, en el próximo capítulo, en sus conexiones con los discursos y prácticas de los sujetos. Esta ceguera a la arbitrariedad del conocimiento escolar, nos mostraba la *autonomización* de los significados escolares⁷⁴, la presencia de lo que Marcuse llamaba una “cultura afirmativa” que confirmaba lo existente como necesario, una construcción “ideológica”, diremos ahora.

⁷⁴ Dicen Bourdieu y Passeron: “He aquí la prueba, por reducción al absurdo, de que la condición de ejercicio de toda AP –*acción pedagógica*– es, objetivamente, el desconocimiento social de la verdad objetiva de la AP” (1996: 53).

4.7. Escisión entre escuela, vida cotidiana y sociedad

Desde la perspectiva que venimos construyendo, la escuela, el espacio/tiempo urbano, el barrio; eran inseparables para pensar las experiencias desde la complejidad del mundo de la vida cotidiana. Sin embargo, en las escuelas secundarias se presentaba un cierto mandato de escisión: separación entre escuela y sociedad; separación entre el tiempo áulico y tiempo vital; separación entre los sentimientos y la razón. Y con esto nos referimos tanto a los estudiantes como a los docentes: la escuela, y muy especialmente el aula, era un espacio/tiempo desanclado del *continuum* de la vida.

Este principio de escisión entre escuela y vida cotidiana se puede encontrar también desde los inicios del sistema educativo. Huergo (2015) afirmó que en el Siglo XVII los “internados” jesuíticos intentaban separar a los niños de los peligros de la vida cotidiana, “con lo cual se consagra el divorcio entre la escuela y la vida” (2015: 9). Para Sarmiento, ya lo dijimos, la escuela tenía la misión de borrar la cultura local y reemplazarla por una educación civilizada. También la escuela fue llamada a mantenerse al margen de los problemas sociales y políticos, y hasta el día de hoy genera enormes malestares la inclusión de discusiones “extra escolares”, como la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo, las políticas y disputas electorales, etc. Huergo (2015) sostuvo:

Se sigue concibiendo en las prácticas educativas que la escuela y el mundo de la vida deben permanecer separados, para que la escuela no se contamine. Los niños y los jóvenes deben ser protegidos de la confusión, la complejidad, el atraso y la variabilidad del mundo de la vida, en especial si ellos pertenecen a los sectores populares, persistentemente desordenados e irracionales. Seguimos hoy pensando a la escuela como preludio de la vida, como un laboratorio que prepara a los seres humanos para la vida futura, en el que los educadores deben soslayar su propia vida y presentarse públicamente según las prerrogativas del “deber ser”, para poder ser modelos vivientes para las nuevas generaciones (Huergo, 2015: 10)

Esta escisión de la escuela y la vida social veremos que tiene múltiples dimensiones y consecuencias. El tiempo escolar, así, no se parecía en nada al tiempo cotidiano. Cuando veíamos que los jóvenes “estiraban” su ingreso en el IPEM conversando en la puerta de la escuela, ocupando ese espacio en rondas de compañeros; veíamos después que ingresaban a otro espacio/tiempo al entrar en la institución: formaban filas, hacían silencio, se proponía una actividad a la vez, se llamaba a la atención y concentración silenciosas, de los ojos y la mente, y no ya de lo visual-táctil como se suele ponderar en la sociedad actual. Así, la

ruptura de la escuela con la vida cotidiana no era sólo temática sino *gramática*. Y además, intentaba ser “mesiánica”, como veíamos con Sarmiento: la separación de la escuela para mejorarnos, para progresar, para “salvarnos” como país.

Es en los sectores más bajos de la población donde este mandato adquiere una significación con fuerte contenido reproductor. Para muchos de los docentes que atienden a estos grupos sociales, la “contención” pasa por brindar un espacio institucional de protección social para aquellos que habitan en territorios caracterizados por la desintegración. Contener es proteger momentáneamente a sus alumnos de la violencia que caracteriza al medio social en el que habitan. En este caso la escuela es pensada como un espacio de aguante o como una institución que acerca a estos chicos algo que se parezca al mundo de los integrados. En un texto anterior hemos llamado a estas instituciones “escuelas para resistir el derrumbe” (Tiramonti, 2005: 905)

La hipótesis de Tiramonti agregaba a esta escisión genérica un sentido situado y positivo: en tiempos de crisis social y escolar, la escuela como “guarida” protegía y ofrecía nuevos horizontes de los que estaban disponibles en una sociedad derrumbada.

Este otro principio de escisión, que es el del sujeto/alumno –racional, genérico, cívico- y sujeto/social –multidimensional, afectivo, particular-; no es sólo una definición política o teórica. Es también un diagnóstico del presente⁷⁵, que tiene una larga historia. Entonces, ¿qué sería lo que ha cambiado en la relación escuela/sociedad? Duschatzky y Corea (2002) proponen una hipótesis con claridad, concordante con la mirada de Sibilia (2012): lo que ha cambiado es que la sociedad para la cual el “dispositivo escuela” fue diseñado, ya no existe. En ese sentido, la escisión dejaba de ser un objetivo político o pedagógico del dispositivo escolar, y pasaba a ser una escisión del dispositivo mismo con la sociedad. La familia, el mundo del trabajo, el rol del Estado, la autoridad y las aspiraciones de clase se habían transformado, al punto de que la escuela ya no interpelaba a los sujetos.

Esta escisión entre escuela y vida cotidiana era, a nuestro entender, una continuidad de las modalidades anteriores en un punto: implicaba otra forma de *borramiento* de los sujetos reales de las escuelas, tanto de los docentes como de los estudiantes. Sus necesidades, demandas, culturas, eran ocultadas para ingresar en el ámbito escolar.

75 Ver por ejemplo el documento elaborado conjuntamente por el Ministerio de Educación y Ciencia de la Nación y la Organización de Estados Americanos (2006): “Escuela y comunidad. Desafíos para la comunidad educativa”. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005385.pdf>

Y sin embargo, la situación de crisis nos permitió visualizar una nueva dimensión de complejidad. Aunque la universalización suponía el borramiento de las individualidades y la construcción de sujetos abstractos, analizaremos más adelante que la política de “inclusión educativa” en el actual contexto difunde a la vez un mandato distinto y opuesto: la personalización de la trayectoria escolar como estrategia para su sostenimiento.

¿Cómo se vinculaban las escuelas secundarias estudiadas en esta tesis, con sus espacios sociales más amplios? En los casos de las escuelas analizadas en esta investigación, la respuesta sería, que como práctica de institucional, como política educativa, como acción intencional de sus actores: no lo hacían. Ninguna de las instituciones tenían políticas o proyectos de relación con el barrio, con los vecinos, con las actividades comunitarias que sucedían a su alrededor. Por el contrario, *el barrio entraba en la escuela encarnado en los sujetos, y particularmente en los jóvenes*. Y esta pista empírica, era explicativa de razonamientos más complejos, como nos afirmaban Dubet y Martucelli:

Fundado o no, el estigma define la naturaleza de los vínculos entre el colegio y el barrio. Para los docentes y el equipo de dirección, las dificultades pedagógicas y escolares, los problemas de disciplina, parecen escapar del dominio estrictamente escolar. Los resultados de los alumnos, sus comportamientos, su pasividad o su agresividad son percibidos como expresiones directas de un entorno “con problemas” (Dubet y Martucelli, 1998: 74)

Así, vimos que esa “invasión” indeseada del entorno en la escuela se encarnaba en los sujetos. Sin embargo, la intrusión se mantenía indeseada, ya que el ideal del proceso de enseñanza era aislado del contexto y sus conflictos, mental y no emocional, abstracto y no localizado. El ideal de la razón debía estar separado de las contingencias porque era justamente esa la raíz de su validez es absoluta. Aún más, Richard Sennett (1997) historiza la relación entre ciertos tipos de conocimientos, la cultura y la ciudad. El autor afirmaba que en la antigua Grecia se construyó una tensión entre el *ritual* como forma de enfrentar y sanar situaciones dolorosas, frente a la *razón* y la *ciencia* que pretendían “prometer la victoria sobre el sufrimiento humano, en lugar de limitarse a afrontarlo, como hace el ritual” (Sennett, 1997: 86). Así, Sennett reconocía que no sólo se expulsaba sino que se oponía el conocimiento científico a la emocionalidad, a enfrentar lo afectivo y a incorporar las dimensiones dolorosas como parte productiva y prometida de la vida social. Así también Marcuse lo entendió en su crítica a la “separación ontológica y gnoseológica entre el

mundo de los sentidos y el mundo de las ideas, entre sensibilidad y razón, entre lo necesario y lo bello (Marcuse, 1967).

Si veíamos que la lógica en la vida cotidiana era aceptar y reafirmar el mundo que heredamos, Marcuse sostuvo que esa “cultura afirmativa” sólo podía basarse en la separación de razón y sentimientos, ya que sólo separando lo bello de lo necesario o útil, podía entenderse que en la modernidad nos conformáramos con ratificar una y otra vez el imperio de “las cosas como son” y de postergar la felicidad para el futuro. Así también, Horkheimer y Adorno (2006) sostuvieron que el placer en las industrias culturales era “prorrogado indefinidamente” (2006: 12).

¿Cómo se relaciona esto con las escuelas secundarias? Por un lado, veíamos en el apartado anterior el ocultamiento de la arbitrariedad cultural y el etnocentrismo en las concepciones y legislación actuales. La educación, así, no era “cultura” y en ese sentido “una cultura entre otras”, sino que era reafirmada constantemente como un bien universalmente válido, sagrado e incuestionable. Pero además, existía un borramiento de los sujetos de la escuela, transformados en “sujetos genéricos” y, como tales, enajenados de sus sentimientos y contextos vitales.

Veremos en el próximo capítulo que los objetivos propuestos por el sistema educativo, por sus legislaciones y principios, resultaban fuentes de importantes frustraciones. “La escolarización, como proceso cultural ligado al orden y el control racional, nos hace pagar el precio de la libertad, constituyéndose así en una grandiosa paradoja de la modernidad (que nos prometía esa libertad)” (Huergo, 2015: 21). Y nos decía también Sennett: “Si los términos de este divorcio del cuerpo y la mente han cambiado en el curso de nuestra historia, la división misma que comenzó en nuestros orígenes, ha persistido” (Sennett, 1997: 72).

4.8. La insuperable escisión

La preocupación por la escisión entre la escuela y la vida cotidiana, nos acerca al punto neurálgico de esta presentación: ¿cómo se relacionaba o se mantenía separada a la escuela de las condiciones históricas, materiales y simbólicas, de una sociedad mercantilizada y

segregada? ¿Puede tal operación ser, si quiera, realizada? Evidentemente tras el recorrido que hemos compartido, entendemos que las respuestas son: sí y no, a la vez.

Cecilia Braslavsky (1985) en un estudio fundante del campo educativo argentino contemporáneo, analizaba las dinámicas de *segmentación* y *desarticulación* en el sistema educativo. A lo largo de su desarrollo, presentaba el análisis de variables socio-económicas, familiares y educativas, y planteaba una pregunta muy relevante: ¿qué significaba elevar el nivel de instrucción de nuevos sectores sociales?, “¿Qué consecuencias tendría un proceso de este tipo sobre la estructura de demandas laborales y sociales? ¿Qué consecuencias tendría sobre el modo de funcionamiento del Estado y de las organizaciones y movimiento sociales?” (Braslavsky, 1985: 68). Ocho años antes de la LFE, y 21 años antes de la LEN, la autora presentaba una pregunta fundamental: la matrícula escolar había crecido a lo largo del Siglo XX, y se hacían evidentes problemáticas de desarticulación del sistema educativo en sentido vertical –falta de coordinación entre los distintos niveles educativos- y de segmentación horizontal –separación en un mismo nivel según tipos de instituciones educativas-.

Frente a tal escenario, Braslavsky estudió la problemática, que luego retomarían autoras como Guillermina Tiramonti (2007, 2005). La primera sostuvo, ya en los años '80, que el aumento de la matrícula no fue sinónimo de un “progreso” cultural siempre ascendente, como hubieran querido los fundadores del sistema. Pero tampoco implicaba, como otros horizontes lo desearon, la consolidación de una clase trabajadora formada e inserta en el mercado laboral. Mientras más jóvenes fueron incluidos en los sistemas educativos, *la organización del mercado laboral no se modificó aunque sí lo hicieron fuertemente las escuelas*. No habría, en este sentido, una relación de determinación entre campo educativo y mercado de trabajo, es decir que mayor formación no garantizaba, a los sujetos individuales, mejor ubicación en el mercado laboral. Y lo mismo sería cierto a la inversa: mientras el mercado laboral formal fue perdiendo solidez y capacidad de absorción de trabajadores –y por ello se consolidaron amplios núcleos de población sin empleo- la educación secundaria, sin embargo, se amplió y se hizo obligatoria.

Actualmente los jóvenes han logrado alcanzar un mayor acceso a la educación, pero contradictoriamente los mismos jóvenes tienen menos acceso a un empleo. En efecto, estos

sectores de la población han tenido en los tiempos recientes una mayor escolaridad en comparación con las anteriores generaciones; pero a la vez, reitero, de manera contradictoria enfrentan y padecen altos porcentajes de desempleo. En concreto, las recientes generaciones han adquirido mayores conocimientos, pero se encuentran cada vez más excluidas del mundo laboral y de fuentes de trabajo que puedan generarles ingresos económicos capaces de mejorar sus condiciones de vida. A diferencia de las anteriores generaciones, hoy contar con una mayor educación no se traduce en mayor estabilidad laboral. Además, cuando los jóvenes logran tener acceso a un empleo la mayoría lo hace en condiciones de precariedad (CEPAL, 2007: párr.52)

Braslavsky llegó a una conclusión clara: muchos individuos alcanzaron una mayor cantidad de años de instrucción formal, pero esos avances no tuvieron su correlato en el acceso de mejores condiciones de vivienda, salud, salarios, etc. (Braslavsky, 1985: 140). La autora concluyó que los avances educativos, entonces, no se traducían en mejoras en las condiciones de reproducción y producción de la vida. “La masificación de la enseñanza con exclusión social plantea nuevas contradicciones”, afirmaba Tenti Fanfani (2007: 337).

Las relaciones de producción y la estructura social, el conflicto de clases, atravesaba ella también la educación escolar desde un primer momento porque, incluso aunque sus agentes o intelectuales no lo quisieran: *la realidad ingresaba a la escuela ni más ni menos que encarnada en los cuerpos de los sujetos/sociales que la producían*. Así, la determinación de la existencia social, histórica y mercantilizada, eran inevitablemente huellas en los sentidos, prácticas, y afectos de los sujetos que habitaban las escuelas.

La idea de superación individual o progreso social, pudo ser, en ciertos casos, más una táctica para esquivar la reproducción de la pobreza que una modificación de la lógica social de reproducción de la riqueza. Sin embargo, y a pesar de su incendiaria vigencia, la pregunta por la relación entre la educación escolar y la sociedad estratificada es vieja. Aunque se presentaba, en el campo, incesantemente como novedosa.

4.9. Circuitos educativos, entornos clasistas

¿Puede al mismo tiempo un sistema educativo enunciar sus intenciones igualitaristas como veíamos en la legislación, y a la vez efectivizar una educación no sólo diferencial, sino que diferenciadora? En el estudio que nombrábamos, Braslavsky (1985) refiere a la existencia de una segmentación horizontal del sistema educativo. Lo horizontal refería a la comparación de instituciones de un mismo nivel, y su diferenciación: “se hace evidente

cuando se demuestra, a partir del análisis institucional, que establecimientos que de acuerdo a la legislación deberían ser iguales, tienen currículas y ofrecen condiciones para aprender muy distintas” (Braslavsky, 1985: 18). La autora afirmaba así que se construían “circuitos diferenciados de educación”. Circuitos que, sostenemos, no eran sólo espacios institucionales por los que transcurrir, sino formas de sociabilidad diferenciadas. “Se trata de un tipo de disfrute de uno en un entorno protegido/encerrado como marco de lo sensible/real” (Boito y Seveso Zanin, 2015, p.100). Referíamos, en este sentido, al concepto de *entorno de clase*.

Braslavsky asociaba en su diagnóstico variables como nivel socio económico y educativo de los padres y madres de la familia. Pero agregaba a esas variables la existencia de un mecanismo de mercado que organizaba la oferta educativa, entendiendo que las escuelas de gestión privada proponían alternativas: “para que la población los adquiriera [los bienes sociales] de acuerdo a su capacidad de consumo” (Braslavsky, 1985: 19). La autora lo decía con claridad en los años ’80: “Nos encontramos, entonces, con grupos de escuelas cuyas poblaciones se diferencian claramente entre sí, pero son homogéneas internamente. Es más, cada escuela no tiene sólo una población socio-educacionalmente homogénea, sino que excluye a la población de otros sectores sociales” (Braslavsky, 1985: 48). Mientras la autora analizaba las variables que se vinculaban con la construcción de circuitos educativos diferenciales y excluyentes, deseamos profundizar en las implicancias y características.

Ese proceso que se veía en los años ’80, fue profundizándose en las décadas siguientes, y es efectivamente parte del diagnóstico que encuadra a la sanción de la LEN. En un documento del Ministerio de Educación del año 2006, se expresaba:

Si bien los obstáculos materiales son un factor importante en el acceso a la plena escolarización, no son los únicos. Las transformaciones socio económicas y la crisis de cohesión que se produce traen aparejado un conjunto de cambios en términos de valores y expectativas que, inevitablemente, impactan en la cotidianeidad de la escuela (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006:23)

Este texto reconocía la existencia de circuitos diferenciales para la educación de los jóvenes, y planteaba el dilema posterior a la universalización de la educación secundaria—que, sin embargo, vimos que no nacía allí: “¿qué implica universalizar la educación en

contextos de desintegración social?” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006: 31).

La ruptura de la organización estado céntrica de la sociedad transforma en inadecuado el concepto de segmento que hace referencia a un campo integrado, y habilita pensar el espacio social y educativo como un compuesto de “fragmentos” que carecen de referencia a una totalidad que le es común o un centro que los coordina (...) Así, el fragmento actúa como una frontera de referencia, pero no se constituye como un todo integrado y coordinado, ni siquiera en un campo donde se puedan reconocer posiciones relativas de actores e instituciones, sino que se trata de un agregado institucional que tiene referencias normativas y culturales comunes. Este concepto de fragmentación es el que muestra mejor la configuración actual del sistema educativo.” (Tiramonti, 2007: 27)

[los jóvenes de sectores populares] tienen un destino educacional muy diferente al de los chicos de la clase media que se salvó y al de los hijos de los nuevos dueños del país, cuyas escuelas privadas llegan a costar mensualmente diez salarios mínimos. Los chicos pobres no tienen esperanza alguna de movilidad social por la vía de la educación y reciben aportes educacionales desvalorizados, menos eficientes para moverse en el mundo actual y sin los dispositivos culturales que serán necesarios para transitar el impredecible mundo del siglo XXI (Puiggrós, 2003: 84)

Como podemos ver, los estudios del campo educativo confirmaban dos procesos: por un lado, la existencia de segmentos/fragmentos educativos diferenciales según grupos sociales y económicos; pero además, confirmaban la vinculación inextricable entre las realidades escolares y los procesos sociales más generales. Así, la dinámica concreta del sistema educativo, se enfrentaba abiertamente a las tendencias abstractas de “autonomización” de la escuela. Y, en nuestro trabajo de campo, pudimos reconocer que esta contradicción era constitutiva de las experiencias escolares actuales: aunque era fácticamente imposible aislar escuela y sociedad, las lógicas escolares y los sentidos de los actores intentaban cotidianamente reforzar ese divorcio.

Con la agudeza que lo caracteriza, Pablo Gentili marcaba en este debate un punto que entendemos como eminentemente ideológico (*sensu* Zizek) o mitológico (*sensu* Barthes): “Lo peor no es que el apartheid educativo continúe existiendo y se haya vuelto más complejo. Lo peor es que parezca inevitable” (Gentili, 2003: 8). Retomaremos esta pregunta en nuestras conclusiones.

4.10. Docentes y estudiantes; trabajadores y jóvenes

La última dimensión “estructural” del campo de experiencias estudiado, se refiere a los roles de educador y educando, tensiones constituyentes y características de los sujetos en la actualidad. Debates y rasgos organizan las experiencias estudiadas en las escuelas y que son tematizadas por el campo de estudios.

Evidentemente, “estudiantes” y “docentes” refieren a *roles*, a posiciones en un sistema de relaciones que ubican en un contexto de prácticas y discursos específicos a los sujetos sociales. Algunos puntos de partida irrecurribles, eran: los docentes eran adultos, profesionales, trabajadores, cuya función sería educar en la escuela. Los estudiantes eran jóvenes, no profesionales, cuya función sería aprender en la escuela. La asimetría de poder estaba, desde un inicio, más que clara: los docentes llevaban en sí la carga del saber, y los estudiantes del “no saber”; los primeros definían la manera “correcta” de aprender, determinaban los logros esperados y posibilidades de los segundos; los primeros eran “adultos”, como versión consagrada de humanidad y de ciudadano, y los segundos eran “jóvenes”, en condición de minoridad y tránsito.

Propondremos a continuación lo que entendemos como las principales dimensiones estructurantes entre estos dos “tipos ideales” de sujetos en la institución escolar. La escuela, como contexto específico de experiencia, se entendió como un campo particularmente rígido, en que había tiempos y lugares para los cuerpos según sus roles. Esos roles, fuertemente normados, temporizados, normalizados, eran un primer imperativo tanto para docentes como estudiantes. Se podría ejemplificar el grado de control con la siguiente idea: los cuerpos de los sujetos debían ocupar un lugar muy definido para que la educación escolar se sostenga. Si el cuerpo no estaba en posición, debía ser corregido. Si el cuerpo estaba en su lugar, ahí comenzaba un espacio de libertad y diversidad, donde los sujetos producían esa vida cotidiana. Pensemos por ejemplo en el espacio áulico: sin estudiantes en el aula haciendo lo indicado por un docente, también co-presente; no existiría la clase ese día. Una vez que ese pacto de mutuo reconocimiento es cumplido, se abre otra etapa.

4.10.1. Los docentes como trabajadores

Sin extendernos demasiado, vamos a caracterizar los puntos más importantes de los docentes en las escuelas, es decir, sujetos que desarrollaban parte de su vida cotidiana como educadoras en escuelas secundarias. Los y las docentes eran innegablemente trabajadoras de un sistema salarial: sus conocimientos, titulaciones, cuerpos, energías, tiempo, y habilidades personalísimas; eran todas puestas al servicio de un objetivo social, a cambio de un salario. No vamos a profundizar en las complejidades de los debates en torno al trabajo inmaterial, trabajo cultural, trabajo no productivo, etc.

4.10.1.1. La condición salarial. Si, como afirmamos, los docentes eran trabajadores que vendían su fuerza de trabajo a cambio de un salario; dentro de las escalas salariales, el sueldo docente no ha sido un rubro alto en comparación con otros sectores que implicaban alta formación. La variación positiva total del salario docente en Argentina entre 1999 y 2016 ascendió a 38% en términos reales para el salario testigo del docente siendo la más elevada la correspondiente al período 2003-2007 (con un aumento de 69%) y con tasas de crecimiento inferiores en los sucesivos períodos de gobierno (7% entre 2007-2011, y 4% entre 2011-2015).

En 2016, primer año del actual gobierno de la alianza Cambiemos, se registró una caída del salario real del 4,8%. Si bien en otros años se habían registrado también pérdidas del poder adquisitivo del salario docente (2009, 2011, 2012 y 2014), la de 2016 fue la mayor caída interanual desde 2003. Debe tenerse en cuenta, no obstante, que estas variaciones correspondían al salario promedio, y por ello escondían diferencias notorias entre provincias⁷⁶.

Los resultados de este análisis ratifican con datos actualizados algunas cosas que ya sabíamos respecto a quiénes son los docentes. Pero, además, el reporte permitió identificar dos nudos críticos de la educación argentina: la carrera docente y el nivel secundario. Ambos temas (y su intersección) deben ser focos de atención de las políticas educativas de los próximos años (CIPPEC, 2017, párr. 26)⁷⁷

⁷⁶ CIPPEC, Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento, <http://www.cippec.org/programas/educacion/>

⁷⁷ <http://www.cippec.org/publicacion/que-sabemos-de-los-docentes-en-argentina-datos-nuevos-desafios-que-persisten/>

El salario docente siempre fue intensamente debatido, ya que por la alta valoración social que se expresaba por la tarea, se asociaba un deber –fantasioso- de que correspondían mejores salarios para sus trabajadoras. Sin embargo, esto no es históricamente comprobable, y nos llevaría a interrogar las formas de organización sindicales⁷⁸ -entendiendo que en la lucha capital-trabajo se dirimen las apropiaciones del valor socialmente generado-, la relación entre políticas educativas y políticas salariales de los sucesivos gobiernos, y las complejidades de esa “alta valoración social” sobre el trabajo de “enseñar”.

4.10.1.2. La formación profesional. No sólo era el trabajo docente una labor especializada, en la que la totalidad del cuerpo de trabajadoras tenía estudios terciarios o universitarios; sino que existía un importante mandato de “formación permanente”. Ya habíamos adelantado que, en la LEN, la formación docente adquiría una relevancia notoria, cosa que fue confirmada en el trabajo de campo. Sin embargo, nos interesaba insistir en que el Estado Nacional desarrolló una intensa política de formación que acompañó los cambios en la escuela secundaria.

La gran mayoría de los docentes argentinos continúa formándose tras obtener su título inicial. En 2016, el 79% de los docentes encuestados de nivel primario y el 72% de los de nivel secundario había participado de acciones de formación continua hacia el mes de octubre (CIPPEC, 2016: párr.54)

El programa de formación más importante y difundido fue el Plan Nacional de Formación Permanente (PNFP), al que ya hemos referido. Dicho Programa articuló varios años de formación y de entrega de materiales a docentes. A nivel provincial, la Secretaria de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, dependiente del Ministerio de Educación, tuvo también un rol protagónico y activo.

Parecía haber una apuesta por la capacitación de todos los profesionales, como estrategia de transformación de las escuelas. Veíamos también en el análisis de la LEN que el rol docente se presentaba como *la* variable clave para superar la crisis del sistema educativo, para lograr la inclusión y la calidad. Sin embargo, veíamos también la “invasión” de la

⁷⁸ Ver por ejemplo los estudios de Pablo Gentili, Gerardo Avalor, Fernando Aiziczon, Susana Roitman, Adrián Piva, entre muchos otros.

crisis social en las escuelas, y reconocíamos la inscripción de las conflictividades históricas en los sujetos. Entonces, valía la pena preguntarnos hasta qué punto podían ser los docentes quienes dirimieran, con sus capacidades y fuerza de trabajo, esta “crisis”.

4.10.1.3. Organización del trabajo. En el nivel secundario, los docentes eran contratados por el Estado o la institución privada por horas cátedra. Eso quiere decir que el trabajador estaba vinculado a una institución por espacios curriculares específicos, con cargas horarias determinadas. Esto implicaba, en la práctica, que muchos profesionales tuvieran desde dos hasta cuatro, o cinco, instituciones donde trabajaban. Solo un cuarto de los docentes se desempeña en una única institución: “El 30% lo hace en dos instituciones y cerca de un tercio lo hace en 3 o 4 escuelas. La proporción de quienes trabajan en cinco o más asciende a 12%” (CIPPEC, 2016: párr.40). En nuestro trabajo de campo, sólo dos profesionales entrevistados –sin contar directivos- trabajaban en una sola escuela.

Estas condiciones de trabajo implicaban limitaciones muy importantes a la tarea pedagógica. Pero por sólo presentar algunas, suponían una fuerte fragmentación de tiempos y conocimientos, ya que las docentes debían acompañar normalmente más de ocho procesos grupales de aprendizaje, con tiempos, currículas, improntas, orientaciones, cursos, distintos. Esto se agravaba cuando esos grupos pertenecían a instituciones diferentes, cada una con su complejidad. Gentili (2003) habla de precarización y sobre carga del trabajo docente.

Los efectos de un trabajo tan disperso (tanto en lo que refiere a grupos de alumnos como a cantidad de instituciones) sobre la enseñanza y la calidad de vida de los docentes son evidentes. La dispersión exige mayor trabajo de seguimiento y corrección; dificulta el acompañamiento de las trayectorias de los alumnos y la personalización de la enseñanza; impide la presencia sostenida en un mismo establecimiento, necesaria para diseñar e implementar proyectos de mejora institucional junto a otros colegas; y acentúa el desgaste laboral de los docentes (CIPPEC, 2016: párr. 45)

Una de las consecuencias reconocidas, producto de las malas condiciones laborales de las docentes⁷⁹, ha sido según Achilli (2008) la paulatina pérdida de centralidad del “conocimiento” por sobre otros vínculos estudiante/docente. La autora distinguía entre

⁷⁹ Excluimos del cuerpo del texto, por limitaciones de espacio, otras dos dimensiones del trabajo docente analizadas: la cantidad de estudiantes por curso, y las diferenciales condiciones frente a la patronal, en escuelas de gestión estatal y privadas.

“práctica pedagógica” y “práctica docente”: la primera referida a la relación en torno al conocimiento; la segunda referida a las actividades e interacciones del contexto institucional y socio histórico. Achilli propuso la hipótesis de que la práctica docente venía “ganándole lugar” a la práctica pedagógica (Achilli, 2008: 125-126). Pero no sólo calificando la importancia de una y otra, sino en un sentido que nos interesa para esta investigación: “Enajenando, es decir, como haciéndola externa, ajena a su propio quehacer” (Achilli, 2008:127). Este fenómeno es analizado también en el próximo capítulo.

4.10.1.4. Dimensiones afectivas y representaciones del trabajo docente. Algunas de las dimensiones que la bibliografía del campo reconoce como comunes en la tarea docente contemporánea son:

-Una “*impotencia enunciativa* y la desobjetivación de la tarea de enseñar” (Duschatzky y Corea, 2002: 85). Los cambios en las condiciones de enseñanza, y los logros insatisfactorios, generaban *frustración*. Esto, incluía dificultades en la autoafirmación en el trabajo, en tanto los docentes eran cuestionados desde numerosos flancos, como la familia, los estudiantes, la sociedad, los medios de comunicación, etc.

- El *imperativo de la constante renovación pedagógica*. En ciclos de cinco o diez años, cuando las perspectivas pedagógicas hegemónicas o las políticas y formas de gestión educativa cambiaban; se compelió a los docentes a “renovar” sus estrategias de enseñanza. Los docentes narraban estos cambios, y el impacto subjetivo que generaban: siempre estar atrasados, detrás de la demanda de las autoridades, los estudiantes y las familias. Así, por ejemplo, Sibilia tematizaba el imperativo de hacer las clases “divertidas”, y lo relacionaba con las matrices sensibles actuales: “(...) la cuestión del entretenimiento radica en el seno de un modo típicamente contemporáneo de vivir y, también de ejercer el poder (...) A los alumnos del siglo XXI hay que darles diversión” (Sibilia, 2012: 79).

-*Eficientismo y culpabilización de los docentes*: “Los docentes son considerados individualmente como los responsables de los fracasos educativos, ignorando que los aprendizajes de los alumnos pasan por un conjunto de variables” (Cornejo, 2006: 20-21). Desde este problema, los docentes tienen la responsabilidad de ingresar en un ámbito que es imposible para su rol: los procesos psíquicos y soberanamente subjetivos de aprender.

Aunque la demanda razonable era, obviamente, que los docentes hagan sus mejores esfuerzos y desenvuelvan las mejores estrategias para que todos sus estudiantes aprendan, la inmensidad de esta tarea, combinada con las condiciones sociales y laborales de vida, llevaba a una intensa culpabilización de los trabajadores.

-Tenti Fanfani (2007) hablaba, por otro lado, de la “*oposición entre lógica escolar y lógica popular*” como parte del corazón mismo de la definición del oficio entre las docentes. Así, los trabajadores son los encargados de hacer efectiva aquella visión escindida entre escuela y mundo social, entre escuela y vida cotidiana, entre escuela y formas mediatizadas. Y esa tarea terminaba siendo resumida en una dificultosa batalla cotidiana por instituir un espacio-tiempo autoritario.

-*El corrimiento a roles sociales, más que educativos*. Habíamos referido a esto hace algunos párrafos: “La crisis social tiende a ser percibida como crisis moral”, y los diversos problemas –de violencia, disciplina, desorden, desinterés, etc.- en las escuelas parecían ser defectos de la educación. “Los docentes veían amenazada su identidad y se sentían obligados a convertirse en trabajadores sociales, “educadores” y psicólogos” (Tenti Fanfani, 2007: 337-338). Como habíamos visto ya, las escuelas “guardadas” o “contenedoras” demandaban a los docentes un rol para el cual, la gran mayoría de las veces, no habían sido preparados: acompañar afectiva y socialmente a sus estudiantes. Esto fue referido antes, relacionada a los planteos de Achilli (1986). El mandato a su vez, implicaba una *personalización* del vínculo docente-alumno que, veíamos, entraba en tensión con los mandatos universalizantes y con las posibilidades de los llamadas “docentes taxi”⁸⁰. Considerando, sin embargo, que el mandato fundante del trabajo del profesor de secundario era enseñar sobre una temática en la que era idóneo, actualmente las profesoras veían desgarrada la “exigencia”, la rigurosidad, la calidad de la educación, por la obligación de “sostener” a los estudiantes en la escuela, por la crítica a la desaprobación de alumnos, y la materialización de la política “inclusiva” de que ningún joven quede afuera de la educación.

⁸⁰ “Docente taxi” es una expresión coloquial que refiere, críticamente, a las condiciones de trabajo de los docentes que van de una escuela a otra a lo largo del día.

-Otra dimensión era *el carácter personal*, individualizado, del trabajo docente. En esta tarea no se ponen en juego sólo competencias o habilidades “genéricas” del sujeto, sino “sus propias cualidades personales, tales como el interés, la pasión, la paciencia, la voluntad, sus convicciones, la creatividad y otras cualidades de su personalidad que no están codificadas ni estandarizadas ni se pueden aprender mediante ‘cursos’ o entrenamientos formales” (Tenti Fanfani, 2007: 345-346). Dubet (2006) afirmaba que para el maestro la clase era la materialización de su personalidad, de su carácter: “desde ese punto de vista, es una prolongación de sí mismo” (Dubet, 2006, p.121).

-En consonancia con lo anterior, el trabajo educativo no dejaba de ser una tarea que se entendía como fuertemente *individual*: las maneras en que las trabajadoras resolvían las complejidades diarias, terminaba teniendo la lógica del “autor”: “Aunque sepamos que los autores trabajan en condiciones sociales y culturales determinadas, seguimos haciendo hincapié en el hecho de la producción individual” (Williams 1981: 104). Así, las docentes eran entendidas como las responsables individuales del proceso de enseñanza-aprendizaje, y en esas exigencias se las desvinculaba de las condiciones sociales de producción, y se entendía que debían resolver las complejidades solas.

4.10.2. Los estudiantes

Al igual que lo hicimos con los docentes, intentaremos presentar brevemente algunas dimensiones estructurantes del rol de estudiante que condiciona a los sujetos en las instituciones trabajadas. Podemos partir de la situación de subalternidad que implicaba el rol desde su origen: los estudiantes eran jóvenes⁸¹, en situación de “minoridad”, que debían

⁸¹ “Si bien es cierto que ‘la juventud no es más que una palabra’ (Bourdieu, 1990), es decir, una categoría construida; no debe olvidarse que las categorías no son neutras, ni aluden a esencias. Son, en cambio, productivas, “hacen cosas”, dan cuenta de la manera en que diversas sociedades perciben y valoran el mundo y, con ello, a ciertos actores sociales. Las categorías, como sistemas de clasificación social, son también y, fundamentalmente, productos del acuerdo social y productoras del mundo”(Reguillo Cruz, 2000: 29). Reguillo Cruz situó el concepto de “juventud” en el escenario que proponíamos en el Capítulo I: el lenguaje como organizando la precepción del mundo social e histórico, pero además vinculado con condiciones materiales de producción. La autora afirmó que era un concepto multidimensional, que enmarcaba el proceso de inserción de sujetos concretos en una dinámica cultural y geopolítica. El concepto tenía su propia historia, y la autora sostuvo que su “versión” actual se fundaba en la Segunda Guerra Mundial: “La juventud como hoy la conocemos es propiamente una “invención” de la posguerra, en el sentido del surgimiento de un nuevo orden internacional que conformaba una geografía política en la que los vencedores accedían a inéditos estándares de vida e imponían sus estilos y valores. La sociedad reivindicó la existencia de los niños y los

ser tutelados, formados, inculcados en ciertos valores y conocimientos considerados relevantes. El estudiante partía de una carencia: no saber. Desde ahí nacía el vínculo pedagógico escolar⁸². Al igual que el mundo en general, la escuela secundaria se ha organizado desde una matriz adultocéntrica:

(...) en tanto sitúa lo adulto como punto de referencia para el mundo juvenil, en función del deber ser, de lo que debe hacerse para ser considerado en la sociedad (madurez, responsabilidad, integración al mercado de consumo y de producción, reproducción de la familia, participación cívica, etc.) (Duarte Quapper, 2000: 6)

Esta matriz de producción socio cultural hegemónica situaba a niños, jóvenes y ancianos como *carenciados*, en un vínculo en que otro/a les debe brindar aquello que necesitan o adolecen.

4.10.2.1. El pasaje. Como bien decíamos, la matriz adultocéntrica implicaba para los estudiantes que la escuela era innegablemente un pasaje: un camino para llegar a la meta de la adultez. La LEN en sus objetivos explicitaba todo lo que se intentaba *hacer sobre* las subjetividades de los jóvenes, cosa que ya hemos nombrado (“desarrollar”, “incentivar”). Pero además:

(...) la educación es “preparación para” ser alguien (cf. Kusch, 1986). Ese “ser alguien” está constituido por diferentes figuras que se corresponden con diferentes épocas históricas; es educación para ser adulto, ciudadano, trabajador, consumidor, usuario de servicios, cliente, etc. Ese “ser alguien” obtura la doble consideración de la pedagogía crítica, según la cual la educación debe considerar al niño como niño y al joven como joven y no como adulto en potencia, por un lado, y que la educación antes de ser una preparación “para” la vida, que hace que la escuela se divorcie de la vida, es la vida misma (como lo sostienen, entre otros, Dewey, Freinet o Saúl Taborda) (Huerco, 2007: 39-40)

Reguillo Cruz (2000) también sostuvo que la juventud se consideraba como una categoría de tránsito. Así, la escuela operaba sobre los jóvenes intentando abiertamente transformarlos, inculcando lo valorado por una cultura como “lo bueno y lo bello” (Bayardo, 2010). Los reconocía para acompañarlos a dejar de ser lo que eran, es decir: los aceptaba-negándolos. Prometía a los jóvenes, entonces, un futuro incorporado al mundo,

jóvenes, como sujetos de derechos y, especialmente, en el caso de los jóvenes, como sujetos de consumo” (Reguillo Cruz, 2000: 23).

⁸² Obviamente excluimos de este planteo las visiones de Paulo Freire y demás intelectuales y docentes de la corriente de la Educación Popular.

“mientras que para los jóvenes, el mundo está anclado en el presente, situación que ha sido finamente captada por el mercado” (Reguillo Cruz, 2000: 28).

4.10.2.2. La desertificación del sujeto. La mirada de la minoridad ubicaba a los jóvenes en condición de pasividad y dependencia: de sus familias, del Estado, del entorno. Estaban hechos/producidos por sus condiciones sociales, y muchos estudios y debates se desarrollan para entender cómo se vinculaba el rendimiento escolar con los contextos de vida de los estudiantes. Sarmiento, en el siglo XIX, relacionaba el “desierto” en tanto entorno natural, con la falta de cultura de los pueblos originarios, con su barbarie: la interioridad era una continuidad del desierto exterior. Esta lógica está vigente en muchos razonamientos, que relacionaban las carencias económicas con las carencias intelectuales. Así, por ejemplo en las observaciones de campo algunas docentes decían que los estudiantes eran muy ruidosos porque “pobrecitos así viven en sus casas también” (NC, IPEM, 28/10/16).

Mientras los docentes rara vez eran reconocidos en las complejidades de sus entornos familiares, de clase, territoriales; los jóvenes en cambio llevaban impreso en sus cuerpos los contextos en que vivían. Así, la operación suponía: primero, la *homogeneización* de los sujetos pertenecientes a los distintos grupos socio económicos, y segundo la *asociación* de su pertenencia a esos grupos con atributos de carácter o de capacidades. Reguillo Cruz (2000) afirmó, sin embargo, que los jóvenes no sólo eran diferentes entre sí, sino que ellos mismos, en tanto que sujetos empíricos, eran también complejos:

(...) no constituyen un sujeto monopasional, que pueda ser "etiquetable" simplistamente como un todo homogéneo; estamos ante una heterogeneidad de actores -que se constituyen en el curso de su propia acción- y prácticas que se agrupan y se desagrupan en microdisidencias comunitarias en las que caben distintas formas de respuesta y actitudes frente al poder (Reguillo Cruz, 2000: 58)

4.10.2.3. Miserabilismos y estigmatizaciones. No sólo, como veíamos, se homogeneizaba a las jóvenes con ideas como “todos son iguales”, sino que se los “desertificaba” explicando muchos de sus rasgos, elecciones y producciones culturales por su contexto económico, familiar y social. Sumado a esto, se les solía imputar rasgos muy específicos que los estigmatizaban. Reguillo Cruz (2000) reconocía una “mirada

epidemiológica” construida en torno a las juventudes, donde se los constituían como “el problema” social. Pero también existían miradas “patologizantes” (Duarte Quapper, 2000: 7) o sencillamente negativas y carentes: “ya no son respetuosos, estudiosos, disciplinados, receptores de la experiencia de las generaciones anteriores” (Duschatzky y Corea, 2002: 87). Los alumnos eran descriptos mediante atributos de imposibilidad: “mal comportamiento, muchos problemas, son rebeldes, tienen valores cambiados, no están cuidados, no hay autoridad que los pueda regir, están mucho en la calle, desatentos, vagos, sin límites”. (Duschatzky y Corea, 2002: 83). Y a esto debemos sumarle los miserabilismos de clase: Reguillo Cruz (2000) sostuvo la vigencia de una asociación entre la condición de pobreza y una disposición a la violencia. “En los cuerpos ‘pobres’ de los jóvenes se inscribe un imaginario vinculado a la delincuencia” (2000: 78). Así, en lugar de ver sus producciones culturales, se anteponía una visión negativa y deficiente.

4.10.2.4. Vínculos de baja intensidad. Un fenómeno que unía a los jóvenes con las escuelas era lo que Kessler (2007) ha llamado “desenganches”; o lo que Duchatzky y Corea (2002) denominaron “desubjetivación”, conocidos también como *vínculos de baja intensidad* entre estudiantes y escuelas. Referían a la *calidad* de la relación entre instituciones y jóvenes, en que estos estaban presentes, pero sin vincularse subjetivamente con la escuela, con el rol de estudiante, o con los otros actores. Los autores se referían a jóvenes

(...) que continúan inscritos en la escuela, yendo de manera más o menos frecuente según los casos, pero sin realizar casi ninguna de las actividades escolares: jamás estudian una lección ni hacen las tareas, no llevan los útiles y no les importan mucho las consecuencias de no hacerlo (...) Al decir “baja intensidad” no estamos suponiendo una ausencia de tensión y conflicto; por el contrario, se trata de una relación muy compleja; en apariencia débil por lo poco que hacen y que parece importarles la escuela pero que, al mismo tiempo, es un vínculo muy tenso, siempre al borde de la ruptura y la implosión violenta (Kessler, 2007: 291)

4.10.2.5. Alta valoración de la escuela. Aunque las modalidades en que los jóvenes se relacionaban con la escuela, con los docentes y con sus pares variaban, era común encontrar una valoración positiva de la existencia de las escuelas.

A diferencia de las percepciones docentes, la educación aparece en las representaciones de los estudiantes (también de sus familias) como un capital duradero y útil en el largo plazo, ya que no solo permite acceder a mejores oportunidades de trabajo sino también provee herramientas valiosas para defenderse en otras esferas de la vida social que se les presentan muchas veces ajenas y peligrosas (Gluz y Moyano, 2014: 67)

4.11. La mediación de la mercancía

Desde la perspectiva teórica y conceptual que hemos construido, no podemos pensar a los sujetos sociales por fuera o por encima de la mediación de la mercancía. Reguillo Cruz afirmaba que un estudio de las identidades juveniles “no puede realizarse al margen de una biopolítica del consumo como mediación entre las estructuras y las lógicas del capital y la interpretación cultural del valor” (Reguillo Cruz, 2000: 85). Tal afirmación es válida para el estudio tanto de los estudiantes/jóvenes, como de las docentes/trabajadoras. La constitución de sujetos –sujetados y subjetivados- exentos de las dinámicas y disputas del capital, a nuestros ojos, era incompleta. Tal afirmación extendía la interrogación más allá del “consumo” como momento sacralizado en el mercado. La subsunción de la vida al capital implicaba, ya lo dijimos, el atravesamiento desigual de una lógica transversal e ineludible de la manera sensible, epistémica, estética y política de ser y estar en el mundo. Por ello, el conflicto de clases configuraba las condiciones que determinaban en parte nuestras instituciones, nuestra vida urbana, y nuestra cultura.

Una de las expresiones de este paradigma mercantil era algo que ya hemos nombrado: la constitución de los sujetos sociales como actores escindidos, transitando el trabajo/estudio con herramientas personales y que determinarían –fantasiosamente- los destinos individuales. Ese velo ideológico fue nodal en la crítica a las experiencias sociales hoy. No hablábamos sólo de la interpelación que a los estudiantes hacen las mercancías publicitadas o de moda. Sino hablábamos de una interpelación social, adaptada a todos los actores. Interpelación que solemos problematizar para los estudiantes, pero no para los docentes⁸³. La idea, presente en muchas investigaciones, de que el mercado “ingresa” a la escuela por

⁸³ Sandra Carli (2004) afirmaba que: “Frente al debilitamiento simbólico de los actores educativos tradicionales, el mercado ha podido constituirse en un nuevo agente educativo (Carli, 2004). Llimós *et.al.* (2011) analizaron políticas educativas concretas y concluyeron la alta performatividad del mercado en las escuelas, en la medida en que instituye prácticas, subjetividades y sentidos que operan en los escenarios escolares” (2011: 62).

la vía de las TICs, o que era en el convenio con empresas donde se intensifica el rol del mercado, es a nuestro entender correcto, pero incompleto. También era en la configuración de vínculos y proyectos de vida, anclados en las orientaciones mercantiles profundas, en donde hacía ya tiempo el capital había calado y nos configuraba. Analizaremos más adelante esta dimensión en mayor profundidad.

4.12. Mediatizaciones en la escuela secundaria

Hemos dado cuenta en este capítulo de la complejidad del espacio social de la escuela, en su carácter estructurante de procesos subjetivos de estudiantes y docentes, en sus vinculaciones con procesos históricos y debates del campo educativo. Recorrimos, también, cómo las escuelas eran espacios donde se disputaban las definiciones sobre lo común, se delineaban horizontes deseables para los jóvenes y para lo social, se articulaban elementos centrales de la cultura hegemónica, y se re-conocían y des-conocían sujetos sociales. Así, el espacio de las escuelas estaba, como la sociedad toda, atravesada, configurada y transformada no sólo por la mercantilización sino también por la *mediatización social*. Mata (1999) afirmó que este concepto refería a transformaciones vinculadas a los medios de comunicación y tecnologías de información, en dos aspectos: implicaba la modificación de las prácticas sociales, y de su representación. Pero además, no todos los espacios sociales y grupos se mediatizaban de la misma manera.

Para cerrar este capítulo, por ello, deseamos referir a dos esferas de la mediatización de las escuelas secundarias estudiadas: por un lado, la representación mediática de los estudiantes y docentes; y, por otro, la presencia de tecnologías de la información y la comunicación en el espacio escolar⁸⁴. Ya que un estudio sobre la mediatización del espacio escolar sería otra tesis en sí misma, queremos rescatar dos procesos que nos resultaron *sintomáticos*, que emergieron en el trabajo de campo como importantes y que abrieron caminos para conocer y comprender las gramáticas de la experiencia.

⁸⁴ Este refiere a un campo de estudios muy rico, a nivel mundial pero también local. Los trabajos Verónica Plaza Schaefer (CONICET), de Da Porta (2011b, 2000), Ammann, *et.al.* (2013), Llimós *et.al.* (2011). Este vínculo estaba, además, incluido en la LEN, en torno al desarrollo de Educ.ar: diversas plataformas digitales. También, mediante programas masivos de inclusión tecnológica en la escuelas, como “Conectar Igualdad”.

En las escuelas estudiadas y en el tiempo compartido en el trabajo de campo, la mediatización social se hizo explícita e ineludible en dos expresiones específicas que, sin ser representativas ni explicativas del proceso general, permitieron ahondar en las relaciones entre medios/TICs/discursos/prácticas sociales: i) la representación de las escuelas y los sujetos en la “agenda mediática”, develando lógicas de producción de experiencias; ii) la presencia de las tecnologías móviles en el aula en particular, con una batalla abierta y no resuelta. No podemos dar cuenta exhaustivamente de los procesos de mediatización, ni de debates docentes o estudiantiles que excedan esas dos dimensiones propuestas, pero creemos que las variables elegidas resultaron productivas para el objeto de nuestra investigación.

4.12.1. Los medios representando a estudiantes

La temática de este análisis se presentó durante el trabajo de campo en instancias de observación en el IPEM. En marzo del 2017, un joven estudiante de la institución fue becado para viajar a Nueva Zelanda con un club de rugby. La noticia circulaba por boca de docentes, administrativos y directivos con gran orgullo. Referían a que, incluso, “salió en La Voz”⁸⁵. Al indagar en el periódico “La Voz del Interior”, encontramos que publicaba, en su sección de deportes el titular: “Hernán Lezcano, de barrio Maldonado, a una gira con Athletic por Nueva Zelanda”⁸⁶. El texto de la noticia versaba: “(...) Hernán Lezcano, para muchos un ejemplo de superación. Nacido en barrio Maldonado, aprendió a jugar al rugby en un descampado detrás del cementerio de San Vicente”. Llamaremos en adelante a esta noticia, Nota A.

La centralidad en la vida institucional que tuvo este informe del 17 de marzo de 2017, nos llevó a interrogar el ordenamiento discursivo y del sentir que se condensaba en esta situación. La directora del IPEM lo repitió muchas veces: “Un orgullo, un ejemplo” (NC, 21/03/17, IPEM). Por este emergente, indagamos y profundizamos en el tema del mérito educativo, y en particular en situaciones de pobreza. Encontramos, al respecto, dos cuerpos textuales más, del mismo diario, que poco tiempo antes habían tocado la escena pública. La

⁸⁵ Principal diario impreso y digital de la provincia de Córdoba. Ver: www.lavoz.com.ar

⁸⁶ <http://mundod.lavoz.com.ar/rugby/hernan-lezcano-de-barrio-maldonado-una-gira-con-athletic-por-nueva-zelanda>

primera nota, del 8 de Junio de 2016, se titulaba “Pastelito, el carrero escolta de su escuela”⁸⁷, que llamaremos en adelante, Nota B; la tercera, del 30 de Junio de 2016, se titulaba “Conmueve el abanderado descalzo, pero en su zona de Misiones hay problemas más graves que la falta de zapatillas”⁸⁸, de ahora en más Nota C.

Los principales rasgos que analizamos de la gramática mediática fueron, siguiendo a Sergio Caletti (2000): la lógica del caso, de lo fragmentario, y lo indicial. Las tres notas de La Voz del Interior presentaban *el caso* de un joven de sectores empobrecidos como central. En las tres notas, la relevancia del caso radicaba, no sólo en la pobreza del individuo, sino centralmente en el alto rendimiento del alumno, en su reconocimiento como sujeto distinguido. El caso se construía como testimonio de la superación individual de la adversidad económica y la carencia de recursos para la reproducción vital. Frente a *su* situación de carencia, los jóvenes tematizados se construían como un caso especial de buen rendimiento –educativo o deportivo- y una muestra agravante de la carencia que padecían.

Las interpretaciones de esto fueron múltiples, pero podemos sintetizar, en primer lugar, el modo en que la tematización mediática de los jóvenes puso en el espacio de lo público hegemónico algo que no podía sino ser una realidad generalizada, a saber: que en numerosas –sino todas- escuelas de sectores populares existían jóvenes con buen rendimiento académico o deportivo, y que por ello portaban la bandera nacional o jugaban en clubes deportivos. Un segundo elemento a recalcar era el anverso implícito del caso: el bajo rendimiento era el escenario esperado para jóvenes pobres. Sin embargo, las Notas atribuían también al joven destacado su voluntad de progreso, su esfuerzo y trabajo, su amor por su familia. ¿Eran extensibles esos valores también como lo opuesto a la generalidad de los jóvenes humildes de Argentina?

Por otro lado, un rasgo de la mediatización hegemónica, según Caletti, refería a lo *fragmentario*. Presentados de este modo en el espacio de lo público, los casos eran eventos aislados, sin relación entre sí, ni con otros jóvenes o trabajadores o instituciones o comunidades, sin vinculación con otras problemáticas ni potencias, sin lugar para la responsabilidad estatal. Sin vinculación, la fragmentación de lo que se hacía visible

⁸⁷ http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/conmueve-el-abanderado-descalzo-pero-en-su-zona-de-misiones-hay-otros-problemas-mas-grave?cx_level=flujo_2

⁸⁸ <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/pastelito-el-carrero-escolta-de-su-escuela>

habilitaba respuestas igualmente fragmentadas e individuales: la asistencia a *ese* joven, en el mejor de los casos a *esa* escuela. En la Nota A, el titular enfatizaba el barrio de pertenencia del estudiante, territorializando sus características, asociando su pertenencia a “una zona ‘caliente’ de Córdoba, donde la inseguridad y la marginalidad acechan a diario” (Nota A), y se enfatizaba en el rol de un grupo de voluntarios que “apostaron por los chicos del barrio”.

“(…) la construcción del “joven peligroso” y de su “hábitat” en el discurso público, contribuye a la constitución de espacios geográficos diferenciados como parte de un proceso de segregación espacial/social, agudizada en Córdoba por el Código de Faltas (Ley N° 8431) y la arbitrariedad que posibilita al accionar policial respecto de la detención de los jóvenes y el tratamiento mediático de estos temas, que cruzan la percepción cotidiana, modelizan imaginarios y aportan a la construcción de identidades juveniles (Ammann, *et.al.*, 2015:5)

Por otro lado, la educación de esos jóvenes se destacaba por su mérito, y de ese *mérito del caso* emergía su “derecho” a tener acceso a cosas elementales como el deporte, el alimento o la vestimenta. Así, la educación y el alto rendimiento eran logros conquistados por el sujeto, que al hacerlo se transformaba en una narrativa destacada e, *indicialmente* –situado, no universal-, sujeto de derechos. La vivencia del joven tematizada en la Nota A despertaba en los demás sujetos que compartían el espacio escolar, y especialmente en los docentes, un intenso sentimiento afectivo, alegría, orgullo.

La educación escolar se presentaba, así, tensionada por el éxito, frente a los “derechos” sancionados en las legislaciones y políticas estatales. La lógica del caso permitía suturar momentáneamente ciertas contradicciones. El discurso mediático obviaba la extensión de la pobreza en Argentina y sus relaciones problemáticas con la educación escolar –y los derechos de niños/as y jóvenes-. Pero dejaba en evidencia las sensibilidades y horizontes de expectativas asociadas al resto de los estudiantes.

Sin embargo, lo más llamativo a nuestros fines fue *la clara identificación que generó en los docentes ese discurso meritocrático*, distinguido, que provocaba sincera alegría y reconocimiento. Los sujetos encontraban interpelada su propia realidad cotidiana, hecha noticia. No sólo sentían que los *representaba*, sino que los *emocionaba*. Paula Sibilia sostuvo que, atravesados por la mediatización social, existía una “nueva mitología” que “propaga un culto a la performance o al desempeño individual, que debería ser cada vez más destacado y eficaz” (Sibilia, 2012: 43). En ese régimen de lo decible, la promesa de la

igualdad no parecía ser necesaria ni urgente, ni tampoco la resolución de las frustraciones de la tarea diaria de las educadoras. El instante bello, el fragmento, se extendía y acaparaba por un momento la experiencia. El caso podía quedar como “caso”, y ser “resuelto” momentáneamente como tal, a través de solidaridades y donaciones entre particulares, sin necesidad de ser abordado desde otra dimensión.

En el universo discursivo contemporáneo, es innegable el proceso de mediatización a gran escala donde los medios no sólo están involucrados en “contarnos lo que pasa” (el relato de la actualidad) sino en establecer un marco de creencias y de representaciones (Ammann *et.al.*, 2013: 5)

El análisis crítico de los casos presentados en las Notas, permitió constatar la centralidad de ese individualismo para pensar la educación, lo social y lo político. Nos devolvió a la idea fetichizada de los trabajadores escindidos, productores de sus propios destinos, aislados. Nos obligó a interrogar al espacio escolar y las experiencias sociales desde sus continuidades o rupturas con esa idea monista, como lo propusimos también en apartados anteriores. La lógica del caso, la centralidad del mérito y la política del individuo fueron dimensiones, emergentes del campo, que recuperaremos en el próximo capítulo.

4.12.2. Celulares en la escuela

Llegamos así a una última dimensión estructurante de la experiencia escolar, que era la *mediatización* social en tanto prácticas transformadas por la presencia de medios técnicos portátiles. En ambas escuelas estudiadas, una gran batalla cotidiana se desarrollaba en torno a los aparatos de telefonía celular. Las normativas institucionales, tanto en el IPEM como en el Instituto privado, establecían la *prohibición* del uso de celulares en el espacio escolar, salvo propuestas realizadas por los docentes. La batalla se desarrollaba entre estudiantes y docentes: los unos adheridos subjetiva y corporalmente a los celulares; los otros en competencia abierta por la atención de los alumnos, divididos entre la presencia áulica de su cuerpo y su mirada en el mundo exterior vía-teléfono móvil. En palabras de la Profesora 5 del IPEM: “es una lucha constante con el celular”.

Específicamente desde el campo de la comunicación-educación existen importantes desarrollos para pensar las maneras productivas de incluir las TICs en los procesos de aprendizaje. Pero también ha existido, como afirma Da Porta (2011a) una cierta “tecnofilia”

que fijó su atención sobre las “bondades educativas de las tecnologías de la comunicación y la información y de su necesidad de integración” (2011a: 42), dejando de lado debates muy ricos en el campo “tales como las tensiones y conflictos involucrados en la producción de cultura, los procesos emancipatorios (...)” (Da Porta, 2011a: 42), etc. La crítica de Da Porta se orientaba directamente a los desarrollos que sólo se preguntaban por cómo *integrar* las tecnologías en las escuelas, constituidas casi como una “tecno-utopía”.

La primera noción que nos interesa recuperar es la de *interpelación*, pues frente a la mediatización social progresiva y la tecnologización hegemónica de la discursividad en general, las prácticas educativas deben revisar los dispositivos desde los cuales convocan los aprendizajes y modelan a los sujetos” (Da Porta, 2011a: 54)

Así, la autora situaba la pregunta por las tecnologías en su relación de tensión o complementariedad con los procesos educativos. Es decir: la tecnologías puestas al servicio, en diálogo, o potenciando la enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, sumando a lo que la autora agudamente proponía, los teléfonos celulares no sólo dialogaban con los procesos educacionales, sino que su “entrar a la escuela” era también inscriptos en los cuerpos, subjetividades y prácticas de los sujetos. Y debemos decir: no sólo de los estudiantes.

Recuperando a Raymond Williams, Boito y Seveso Zanin (2015) afirmaban:

La creación de un dispositivo comunicativo se ancla tanto en la historicidad material de las invenciones tecnológicas antecedentes y contemporáneas en diversos campos, como en las matrices culturales que definen los modos de la producción de su significación social. Así, es el resultante de la convergencia de invenciones e intereses (públicos, empresariales y por supuesto militares, en muchos casos) que se traman con formas preexistentes de la sensibilidad y, a la vez, la modelan y marcan tendencias potenciales de desarrollo (Boito y Seveso Zanin, 2015: 119-120)

En palabras de la Profesora 9, del IPeM:

Hay mucha dispersión, no sé si es el momento de comentártelo, pero la tecnología está creando una brecha con los docentes, que nos está costando, porque no hay un compartir homogéneo que estemos todos, siempre hay alguien que está fragmentado, mandando mensajitos, no te está escuchando lo que vos le preguntaste (Entrevista, Profesora 9, IPeM)

4.12.2.1. La persistente escisión. Proponemos en este momento una hipótesis de cómo las escuelas estudiadas estaban lidiando con el conflicto abierto por el uso de los celulares: la separación –una vez más- entre vida cotidiana y espacio escolar. Las prácticas, relaciones

y tiempos de la vida de los estudiantes estaban atravesadas por el uso del celular. Ellos se identificaron en imágenes de jóvenes con teléfonos móviles, producían continuamente *selfies*, se comunicaban en chats con sus amigos –e incluso con compañeros de curso presentes en tiempo y espacio-, en contacto constante y continuo por las redes sociales. Sin embargo, esto estaba prohibido en las escuelas.

A la vez, los docentes veían que el celular estaba física y sensiblemente *entre* ellos y sus estudiantes, menos como una mediación en el sentido productivo de transformar, poner en diálogo, modificar dos esferas en contacto; sino más bien como un muro, interpuesto entre el docente que querían enseñar, y los estudiantes. Más que articular, producía distancia. Y por ello, una de las estrategias más comunes en las escuelas era abiertamente prohibirlo, y asociar sanciones a su uso. Algunas docentes veían como problemática esta prohibición, y por ejemplo una profesora de filosofía sostuvo en una charla informal que “en el aula es imposible prohibir el celu. Que si se intenta aplicar no se dan clases y se la pasa retando” (NC, 13/10/16, IPPEM).

La naturaleza de ese “muro” sensible y vincular era complejo. Para la mayoría de las docentes era en sí una presencia que irrumpía: sea porque las estudiantes tenían su atención dividida entre la *interpelación* sonora/visual de la docente, y el llamado táctil/visual del móvil; sea porque el uso del celular era una *práctica social*, que se comentaba con otros, se mostraba, se compartía mientras se realizaba, y por ello interrumpía el trascurso de la clase; sea porque era una forma de escapar del aula, mental y simbólicamente, y “navegar” “libremente” por lugares de mayor interés. Todas esas dimensiones son posibles y, aún más, coexistían. Pero el teléfono celular era un factor de incomodidad en el vínculo estudiante/docente, y una preocupación institucional que atravesaba horizontal y verticalmente al sistema educativo.

Los usos individuales que realizaban los jóvenes en su vida cotidiana poco tenían que ver con el “conocimiento” en sentido escolar, con la búsqueda de información, o con desafiar a la institución-escuela en su “función de transmisora de conocimientos y saberes” (Tiramonti, 2005: 899). Sí, como veremos, había otras dimensiones donde los teléfonos celulares, los *mass media* y las redes competían con la hegemonía escolar: vinculado, por un lado, a las prácticas y gramáticas de socialización; y, por otro lado, a la capacidad de

definir “modos de vida, gustos y conformar un arco valorativo que reordena y desmonta las anteriores formas de intermediación y autoridad que configuraban hasta no hace mucho el estatuto del poder social” (Tiramonti, 2005: 899).

4.12.2.2. Sensibilidades mediatizadas. La experiencia de los estudiantes en el aula estaba fuertemente organizada por el aburrimiento: en un modelo de enseñanza del pizarrón, de la explicación oral, de copiar en la carpeta; la palabra del docente caía destruida en la era audiovisual por el peso de su escasa velocidad y dinamismo. Sibilia desarrolló en su obra “*Entre redes y paredes*” estas transformaciones técnicas/sensibles y los desencuentros que se generaban entre modelos subjetivos formados por las “disciplina” y la razón cartesiana, con las lógicas no acumulativas y dinámicas de las sensibilidades construidas en las redes. Decía Sibilia:

(...) no sorprende que ahora, cuando las novedades de las últimas décadas han desplazado en buena medida los modos de vida precedentes, el aula escolar se haya convertido en algo terriblemente “aburrido” y que la obligación de frecuentarla implique una suerte de calvario cotidiano para los dinámicos niños contemporáneos. La apatía y el escaso entusiasmo que éstos suelen demostrar en tales contextos serían sintomáticos de esa falta de sentido (...) Los maestros, a su vez, muchas veces no saben cómo enfrentar ese nuevo escenario; así, además de sobrellevar la precariedad socioeconómica (...) deben lidiar con las penurias suscitadas por los cuestionamientos al significado de su labor y con la creciente dificultad para estar a la altura del desafío” (Sibilia, 2012: 63)

Veremos, sin embargo, en el próximo capítulo, que mientras existían importantes cuotas de apatía y aburrimiento en los estudiantes, había también cuotas importantes de alegría, de afectos, de intercambios comunicativos y corporales en la escuela.

Otra dimensión en el plano de las sensibilidades, fue *la lógica de la interioridad* que el modelo escolar esperaba de sus estudiantes: el análisis, el estudio, la reflexión, la relación de conceptos; eran todos procesos intelectuales que se proponían y planificaban con un modelo de pensamiento que sucedía “puertas adentro” de la mente. El pensamiento, además, no era pasional sino racional, frío, simétrico. De eso se trataba el aprendizaje en términos “ideales”. El silencio como mandato para pensar y trabajar en el aula, era una muestra de ello. El modelo escolar esperaba que los estudiantes encontraran en su interioridad silenciosa y meditabunda un lugar para el aprendizaje. Corea afirmó, en cambio, que los jóvenes del presente efectuaban en la lectura la práctica “con la disposición

subjetiva de un espectador de videos” (Corea en Sibia, 2012: 71). Sibia sostuvo que “La era contemporánea estimula un modo performático de ser y estar en el mundo, más capacitados para actuar ante la mirada ajena o frente a la lente de una cámara que para replegarse en la propia interioridad” (Sibia, 2012: 71).

Estos cambios fueron profundos y socialmente generalizados, y no sólo correspondientes a los jóvenes. Muchos docentes expresaron en ambientes de pares que no disfrutaban estudiar o leer. Las salas de profesores eran espacios repletos de teléfonos celulares mediando e interpuestos entre las relaciones corporales. Sí se entiende, empero, que para los jóvenes, la conectividad podía ser un imperativo cualitativamente distinto: cuando “se vive bajo la amenaza de diluirse en el torbellino y convertirse en nada” (Rolnik en Sibia, 2012: 89). La inestabilidad del sujeto (Barbero, 2003), de los proyectos personales socialmente disponibles (Tiramonti, 2005), el miedo y la construcción de entornos de clase (Boito y Espoz, 2012) encontraban resguardo y anclaje en las mediaciones técnicas. Como decía Sibia, “sobrevivir a la dispersión manteniéndose conectados” (2012: 212). Estos procesos están encontrando serias dificultades para dialogar con los espacios y lógicas escolares.

Desgraciadamente la inmensa mayoría de los maestros en nuestras escuelas, desde primaria hasta universidad, seguimos tomando a los alumnos por sujetos cartesianos, cuando hoy día el sujeto real que habita nuestras escuelas primarias, secundarias y universitarias tiene muy poco que ver con ese sujeto moderno (Martín Barbero, 2003: 2)

En consonancia con lo que planteamos con anterioridad, Martín Barbero ha argumentado contundentemente que las TICs se ubican no sólo “por fuera del aula sino por fuera de la cultura. Cultura, con mayúscula claro, que sigue nombrando el ámbito de las letras (...) y las artes” (Martín-Barbero, 2002b: 5).

4.12.2.3. Continuidades y discontinuidades. En esta insistencia de analizar los procesos sociales desde una mirada compleja, no pudimos dejar de preguntarnos por la relación entre las dinámicas del espacio escolar *antes y paralelas* a la “intrusión” de las tecnologías portátiles. El muro, la distancia y el desencuentro, ¿fueron fundadas por los celulares en el aula? El aburrimiento o los vínculos de baja intensidad, ¿comenzaron con las TICs?

Entendemos que estos procesos que enmarcan la experiencia tienen una historia más amplia.

Aquí se hace explícito el profundo vínculo entre técnica y sensibilidad: sobre cierto humus socio-perceptivo -también resultante provisorio de las experiencias socio-tecnológicas en determinado momento/lugar histórico- algunas invenciones encuentran “terreno fértil” para su inscripción y el despliegue de sus potencialidades, mientras otras quedan fijadas como probabilidad descartada, línea trunca de la remodelación técnica/sensible (Boito y Seveso Zanin, 2015: 120)

Si veíamos que las relaciones entre la escuela y contexto histórico, social, económico eran inextricables; si la construcción de entornos seguros ratificaba el fenómeno de estar juntos pero separados; si la subsunción de la vida al capital implicaba la mediación mercantil, la individuación, la distancia simbólica y social; entonces difícilmente podíamos endilgar a un aparato técnico como el celular la responsabilidad en las formas de habitar y significar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

¿Cómo lidiar con la preeminencia de la función fática⁸⁹ en la comunicación, en contextos escolares? ¿Cómo desarrollar estrategias que superen tanto la tecnofilia como la tecnofobia (*sensu* Da Porta), y que enriquezcan el debate que se suele generar entre los polos “integración” o “expulsión” del espacio escolar? ¿Qué implica para las experiencias de los docentes y estudiantes este “tener ‘entre manos’ (vía computadoras, celular, etc.) la posibilidad de inmersión en imágenes virtuales y reales ‘más allá’ y ‘más acá’ de las condiciones concretas de segregación que atraviesan la experiencia” (Boito y Seveso Zanin, 2015:98)?

Los jóvenes sin embargo y como veremos en el próximo capítulo, no respondían a un modelo de “zombis con celulares”. Efectiva y positivamente –como supone nuestra definición de sujeto, de cultura y de comunicación- producían experiencias en el espacio escolar, desarrollaban significaciones y afectos, construían vínculos, identidad. Ninguno de esos procesos era un “mero reflejo” de condiciones de constricción. Eran resultados

⁸⁹ Dice Guillermina Tiramonti (2005): “Ese efecto resulta evidente en los usos más habituales del chat a través de Internet, que se configuran como mera ‘función fática’, por ejemplo, algo semejante a lo que suele ocurrir con buena parte de los mensajes de texto o en la utilización del celular en general, como de Twitter y Facebook, de los blogs y fotologs, e incluso de los videos publicados en Youtube. En esos casos, el canal no está al servicio del mensaje, sino al contrario: sirve tan solo como algo a lo cual es posible aferrarse para sobrevivir a la dispersión manteniéndose conectados (...) en el chateo no habría comunicación ni diálogo sino contacto o interacción; es decir, eso que solemos denominar conexión” (2005: 221).

cambiantes, de sujetos sociales complejos. Encierro y contención en el espacio escolar eran dos caras de la misma moneda, caras que veíamos en el concepto de “entorno de clase”. La obligatoriedad de la escuela y la elección de los sujetos de estar ahí, no eran dimensiones excluyentes: eran sentidos contradictorios pero convergentes.

Como hemos recorrido a lo largo de este capítulo, las escuelas secundarias necesitaban ser reconocidas, nombradas, en la inmensa multiplicidad de atravesamientos. Hemos demostrado, también, que esta reconstrucción intentaba, por un lado, hacer accesible a las lectoras un estado del debate sobre la educación secundaria en Argentina. Pero también, y sobre todo, hemos mostrado que tal reconstrucción no fue efectuada en el vacío: fue, en cambio, dando densidad conceptual e histórica a las prácticas y discursos que observamos en el trabajo de campo. Fueron los actores, espacios y relaciones del IPEM y del Instituto privado los que ordenaron este “momento estructuralista” sobre las escuelas.

La cultura, la Ley, la mediatización, la mercantilización, mostraron sus innumerables atravesamientos. Y por ello, nos acercamos al Capítulo V, en el que proponemos una reconstrucción del trabajo de campo, a la luz de estas interrogaciones. Pero además, deseamos adelantar que, tal como sostuvo Da Porta sobre la mediatización, todos estos procesos, estructurantes de las experiencias sociales, no se ejercen “de afuera para adentro” de la escuela, sino que en el campo escolar tales dimensiones encuentran una particular manera de “imbricarse, mezclarse, articularse con las prácticas escolares cotidianas” (Da Porta, 2000:192).

CAPÍTULO V

Momento culturalista: descripción y análisis de discursos, prácticas y sensibilidades en las escuelas

5. Momento culturalista: descripción y análisis de discursos, prácticas y sensibilidades en las escuelas

Proponemos para la lectura de este Capítulo, una digresión sensible antes de comenzar. Creemos que puede ayudarnos a comprender la tarea intelectual que proponemos.

Hay una discusión, particularmente reveladora y reiterada en los espacios colectivos de participación política y profesional en tiempos de intensos y transversales debates desde el feminismo, que es la del estatus de los llamados “micro machismos”. Pareciera que las cosas “pequeñas”, serían por definición cuestionables, dudosas, o secundarias, frente a la pasión y la fe estadística –forma hegemónica de leer la vida social contemporánea-. Los *problemas* propiamente dichos, sería aquellos que se denominan “macro”: la cantidad de mujeres asesinadas, las estadísticas de violencia, de violaciones, de denuncias, etc. El estatus de *micro*, sin embargo, debería ser comprendido como una cualidad de *escala* más que de *valor*: es una situación “uno a uno”, y en tal sentido es pequeña, pero no es por eso desechable ni poco importante. Una violencia machista⁹⁰ sólo es “micro” si la miramos desde lejos: porque se siente absoluta, entera, incuestionable sobre el cuerpo y la sensibilidad violentada.

Esa misma preocupación, que muchas mujeres podremos sentir como propia, es el llamado de este capítulo: ¿hasta dónde podemos hablar de los sujetos sociales sin comprender que toda abstracción no es ni más ni menos que una abstracción de las condiciones totales de vida para ese sujeto? Ese proceso de articulación de esferas distinguibles, es el concepto de experiencia. Y el pasaje entre la esfera “macro” y “micro” ha sido la vivencia dolorosa y difícil de las investigadoras. Y por eso, la pregunta que guía este capítulo, así como a la tesis en general, era el *cómo*: cómo son y con qué gramáticas se construían experiencias en específicas condiciones de estructuración hegemónicas, y en particulares contextos urbanos e institucionales.

Por esto, en el presente capítulo intentaremos compartir algunas de las dimensiones que analizamos y reconstruimos en nuestro trabajo de campo, en el IPPEM y el Instituto privado.

⁹⁰ Para ver más al respecto: Rita Segato (2003) “Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos”. Buenos Aires: Edut Universidad Nacional de Quilmes.

Desde octubre de 2016 hasta Noviembre de 2017 compartimos con estas instituciones la vida cotidiana, espacios áulicos, de pasillo, celebraciones, reuniones, entrevistas. Abordaremos, entonces, las dimensiones “micro”, “pequeñas”, desde una mirada interpretativa y culturalista según la distinción, esquemática pero ilustrativa, que proponía Hall (1994). Recuperamos la misma premisa metodológica que desde el feminismo propuso Rita Segato, o desde los Estudios Culturales, Williams: las expresiones más “escandalosas”, escalofriantes, del sistema de dominación tienen parte de sus fundamentos en las tramas de la vida cotidiana, en sus representaciones, en las prácticas de los sujetos, en la cultura. Por eso nos acercaremos ahora a esta mirada, intentando hacer accesibles y sensibles a los lectores, la vida cotidiana en estas instituciones. Por lo inabarcable de la tarea, y porque no era el horizonte de la investigación hacer una *etnografía stricto sensu* de las escuelas, ordenaremos la presentación en ocho apartados:

1) la llegada a las escuelas como ilustración de nuestra experiencia allí; 2) las tensiones constitutivas de la experiencia escolar; 3) los afectos y la afectación de los sujetos; 4) la ruptura tiempo/espacio; 5) la conducta como cuerpo y sentidos normados; 6) la presencia de una alteridad radical entre docentes y estudiantes de sectores populares; 7) el miedo y la violencia social como dimensiones de la experiencia de los sujetos; 8) entornos y escuela.

5.1. La llegada

El intento de reconstrucción del espacio social de las dos escuelas secundarias, como contextos específicos de experiencia, fue de suma complejidad. Para acercarnos de manera sensible, compartimos de cada institución su imagen y el primer registro de campo. Siendo que ya hemos caracterizado las escuelas en algunos de sus aspectos, y para que la lectura sea también una experiencia, introducimos dos párrafos sobre nuestra llegada a las instituciones.

5.1.1. El IPEM

Llego a la escuela. Es un edificio viejo, una construcción de hace más o menos 50 años. No es de las escuelas anaranjadas/amarillas construidas en el delasotismo. Es gris, verdosa. Combina construcción de ladrillos con hierro. Mucho metal en rejas y techos. Tiene un timbre que hay que tocar para que desde adentro abran la puerta, como un portero eléctrico.

La primera impresión que me da el cole es que es más lindo de lo que esperaba. Hay chicos en el patio interno, un Salón de Usos Múltiples (SUM) que es espacioso pero además luminoso y alto. Está orgánicamente integrado al resto del edificio. Me parece bonito, por oposición, a los SUM de las escuelas “nuevas”, esas de color pastel, que son tan pero tan fríos, altos e inhabitables. (...) Esta escuela es más bien oscura y con poca luz natural. Pero es cálida en la sensación.

Imagen 7: IPEM, Barrio San Vicente. Frente y satelital



Fuente: Google/ CNS, Airbus, Digital globe.

En el SUM hay un biombo hecho con sábanas y una estructura de metal, que delimita un cuadrado de 7 x 7 metros, que parece tener mesas para comer.

Toco en la puerta de secretaría. Me atiende una mujer, me dice que la directora no está, que vaya mañana. Amable y seca. Le digo que le puedo dejar la carta o explicarle la razón de mi visita, y me dice nuevamente sólo que vuelva mañana. No me pregunta nada, no anota mi nombre. Que vuelva mañana. (NC, IPEM, 05/10/16)

Vuelvo a ir. Pero ahora me animo a subir la moto a donde la guarda el resto de la gente: en las escaleras. Detrás de una reja que está abierta. Nuevamente hay chicos en el SUM. Me atiende otra mujer, me dice que espere, que me va a atender la directora. Yo no le conozco la cara de la Directora, así que no sé quién es de las personas que pasan por ahí.

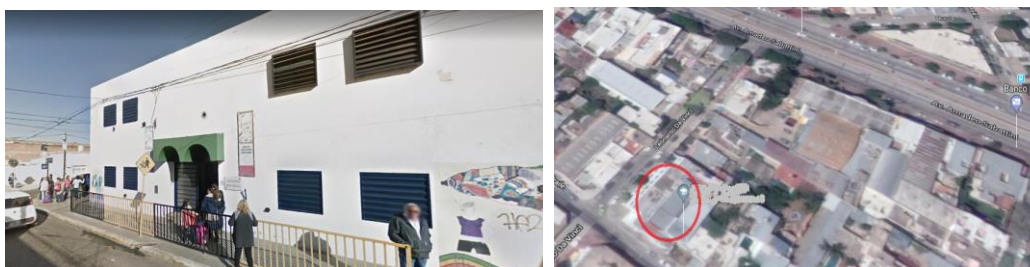
Mientras espero, converso con una mujer bajita, de pollera larga, rostro lindo y aspecto humilde. Me dice que viene para ver si reciben nuevamente a su hijo en la escuela. Tiene 17 años, dejó hace unos meses pero ahora dice que quiere volver. Ella no quiere que vaya a un nocturno porque ahí la gente fuma, toma, es mala influencia. Su hijo es chico, “es un niño” dice ella. Charlamos largo rato, yo le cuento de la escuela donde doy clases y se la recomiendo. (...)

Espero casi una hora y media en el pasillo, parada entre la puerta de secretaría y de la sala de profesoras. Los docentes saludan, son muy simpáticos. (...) Es una sensación rara, como que nadie quiere hacerse cargo de mi presencia. Muy igualada con la mujer con la que charlo, ambas estamos en un limbo, esperando. No es un ambiente transparente, es difícil de leer.

Quienes conocen claramente se mueven con comodidad, pero para quienes no somos de ahí casi que parecemos invisibles” (NC, 06/10/17, IPPEM)

5.1.2. El Instituto Privado

Imagen 8: Instituto privado, Barrio Sarmiento. Frente y satelital



Fuente: Google/ CNS, Airbus, Digital globe.

Cuando empecé el trabajo de campo busqué una escuela de gestión estatal y otra de gestión privada. Por las características de la propuesta de investigación, empecé por el IPPEM que finalmente me aceptó. La búsqueda con las escuelas privadas fue bastante más dificultosa. Las autoridades, bastante esquivas, me dijeron que no me recibían en dos instituciones. En una de ellas, a decir verdad, nunca respondieron mis pedidos formales, ni cartas ni llamadas. Y de hecho no pude ver a la directora en ningún momento. En el otro caso, el director me dio una respuesta negativa. Me pareció muy desconfiado, pero me dijo que no tenían “tiempo ni personal para hacer un trabajo de investigación”. Cuando intenté explicarle, fue categórico: “Los dueños ya tomaron una decisión”, dijo.

Entonces, mientras en el IPPEM comencé mi trabajo de campo en 2016, en el Instituto privado se hizo difícil. Sí llegué a este Instituto, en barrio Sarmiento, en Noviembre de 2016. El primer día que fui, pude entrevistarme con el Director, un hombre de unos 40 años. Se mostró abierto e interesado, pero me dijo que tenía que consultarlo con las dueñas de la escuela, que le dejara la carta formal, y volviera en una semana.

Al regresar, el Director me dijo que habían aceptado mi participación, pero que podía empezar recién el año 2017, ya que era un período de cierre para ellos y no estaban dispuestos a empezar algo. Aunque para mis tiempos no era algo bueno, acepté muy agradecida.

Me llamó la atención muchísimo el edificio: en la puerta había un guardia de seguridad, que parecía tener un uniforme policial. Un hombre de 55 años aproximadamente, muy-muy simpático. Esta segunda vez que fui, ya me reconoció y me saludó. Me pregunta a qué voy, y anota mi nombre. Me hace esperar en la puerta hasta que “de arriba” digan que se puede pasar.

Cuando se entra hay un espacio en el centro, de techos altos de chapa, bien rectangular. No es una edificación con muchos años, ni es tan “sólida” como las construcciones de otras épocas (me imagino los edificios escolares de los '40-'50). A todos sus costados hay aulas. Y al fondo hay una cocina y un comedor. El primario parece funcionar abajo, y el secundario arriba.

El secundario tiene sus aulas alrededor del hueco del patio interno, en el primer piso. Entre las puertas y ventanas del aula y la baranda hay un metro y medio más o menos. Ese espacio, sumado a un patio de apenas 5x5 metros, al aire libre, es todo el “espacio común” escolar para los jóvenes del secundario. Las oficinas son pequeñas. Todo está ubicado alrededor del espacio central. Todo es ajustado, aunque esa primera vez me pareció un lindo ambiente.

Mientras esperaba ser atendida, los chicos, estudiantes, me saludaban. Después de hablar con el Director, me fui muy contenta. Él fue amable, claro, contundente. Parecía entender lo que yo quería (NC, 11/11/16, Instituto privado)

5.2. Tensiones constitutivas de la experiencia en las escuelas hoy.

En el primer borrador de esta tesis, comenzábamos este capítulo con una síntesis de las “representaciones” que docentes y estudiantes tenían de sí mismos y de los otros. Fue, en algún momento, una manera sencilla de acercarnos al análisis de los datos construidos. Sin embargo, al momento de elaborar esta versión final de la investigación, sentimos que comenzar por tal presentación construía lugares simplistas de lectura, homogeneizaba y transformaba en “imágenes” estáticas, a miradas que eran complejas, tensivas y cambiantes. Por esa razón, lo dejamos disponible en la parte de “Anexos”, pero proponemos ingresar por un camino, menos “maniqueo”. En ese sentido, comenzamos el análisis, no ya por la aseveración segura de un rasgo común, sino por el ingreso a su complejidad, entendidas como *tensiones* que hacen, del denso entramado de lo real, una textura móvil, desgarrada, discontinua.

No existe una imagen simple que podamos construir de los espacios escolares que hemos estudiado. Y por eso, iniciamos con fragmentos de notas de campo que intentaban ser ilustrativas de lo que fue la experiencia como investigadoras en esas instituciones: en un caso, una escuela estatal, grande, donde podíamos pasar casi desapercibidas, habitar espacios, salas reuniones, sin que nadie supiera exactamente qué hacíamos ahí, y sin que fuera de mayor preocupación. En esta escuela, fue un gran desafío conseguir la atención que necesitábamos, recibir aprobaciones, conseguir entrevistas. En la institución de gestión privada, en cambio, el proceso investigativo era el opuesto: intentar escapar a la mirada atenta de una comunidad muy pequeña, muy “íntima” y cercana, que estaba al tanto de todo lo que hacíamos.

Como perfilamos en el Capítulo I, la experiencia escolar desde ningún punto de vista fue una definición monolítica, generalizable o transparente. Partir de tensiones que constituían el espacio social fue, entonces, una decisión epistemológica para “entrar” al campo sin fantasía de homogeneidad. Las fuerzas incongruentes y múltiples permitieron diagramar un espacio de conflictos, una paleta diversa, donde la “nube de puntos” se constituía, más parecida a una estela de polvo, que a una constelación de estrellas.

5.2.1. Tensiones entre temporalidades en las experiencias

Las docentes expresaron un principio temporal que explicaba y organizaba fuertemente sus experiencias: una clara *crítica a las escuelas del presente*, es decir, una disconformidad con las instituciones, políticas, estudiantes y/o familias con las que trabajaban. El presente no era tan bueno como el pasado. Pero más específicamente, las escuelas no son lo que eran, los estudiantes tampoco, y la tarea de educar, menos. A algunos pocos profesionales les preocupaba -como el directivo y la Coordinadora de Curso del Instituto privado- esta nostalgia pesimista como actitud y matriz de interpretación del presente. Para el resto de las profesionales entrevistadas, era un estado de cosas. La Vice directora del IPEM decía: “antes era más fácil dar clases, hoy es más difícil” (NC, 01/06/17, IPEM). Pero, como adelantábamos en el Capítulo IV, este diagnóstico difícilmente se ataba a *procesos sociales y educativos* con dimensión histórica, sino que se presentaba como *fenómeno-agobiante, absoluto- del presente*.

Algunas profesoras sostenían que se explicaba por el lugar que le daban los estudiantes a su aprendizaje en un proyecto de vida, y al “respeto” que tenían hacia los docentes. En la entrevista, la Profesora 5 del IPEM nos decía enfáticamente que han disminuido “El respeto, el hábito de estudio, la responsabilidad”.

“[antes] respetaban más al docente y valoraban más la escuela. Ahora es como que no se valora la escuela, no le ven, ellos a lo mejor no hacen lo posible para terminarla para buscar una mejor calidad de vida cuando se reciban porque todavía no entienden que teniendo un título secundario pueden acceder a un trabajo mejor. Se conforman con poco.” (Entrevista, Profesora 5, IPEM)

Otra docente lo vinculaba con cambios sociales más generales, pero no con procesos históricos que lo explicaban:

Porque la sociedad ha cambiado, o sea, los valores, la ley del menor esfuerzo, el no interesarse por, no sé, por aprender, estar más interesado por cuestiones, no sé, materiales, qué sé yo, la sociedad ha cambiado y por ende han cambiado los chicos (Entrevista, Profesora 1, Instituto Privado)

La crítica disconforme al presente era generalizada entre las profesionales, y veremos en otras dimensiones su emergencia específica. Construían un ideal de escuela que hoy estaría en decadencia o desbordada.

En el análisis que proponemos, debimos relacionar estos sentidos en los discursos docentes con algunas *dimensiones materiales de sus prácticas*, con los procesos que dejaban huellas en esos discursos. Uno de estos fueron, a nuestro entender, las definiciones escolares, normativas, legislativas, teóricas, que se construían y circulaban afirmativamente en la cultura como misiones y horizontes de la educación escolar secundaria, que no dejaban de ser expresiones de deseo, esencialmente *ideales*. En la constitución del rol docente, los estudios terciarios o universitarios que las profesionales desarrollaron para tener este trabajo, imprimían un cierto horizonte deseable como abstracción ordenadora, hegemónica, de su tarea. Y creemos que *esas definiciones ideales no encontraban sutura en las prácticas necesariamente situadas de sus agentes*. El recorrido que hemos hecho sobre la LEN fue sólo un ejemplo de esto: se proponían objetivos que difícilmente pudieran ser saldados –sin contradicciones- en la experiencia profesional de *cada* profesor.

Pero además, los docentes como trabajadores desarrollaban sus prácticas en períodos largos de tiempo -25 o 30 años- que *necesariamente*, por la existencia de una historia no estática, modificaban sus contextos de intervención profesional. La nostalgia que expresaban los docentes como matriz de interpretación de las falencias escolares, entonces, les permitía construir marcos de interpretación de las propias prácticas profesionales e institucionales, y era así una manera de lidiar con las *frustraciones y descontentos del presente*.

Los jóvenes estudiantes, por su lado, expresaban en sus discursos temporalidades más difusas. La mayoría organizaba su experiencia en términos de “actualidad” y de biografía, pero sin la nostalgia comparativa de sus profesores: materias, desafíos, amigos, clases,

buenos y malos docentes. Todos en tiempo presente. En algunos casos, vinculaban sus vivencias en la escuela a un proyecto futuro de trabajo o de familia⁹¹.

La obligatoriedad escolar era sin dudas un principio normativo que preveía, o debería prever, en sus fundamentos esta realidad: quieran o no, sea parte de su proyecto de vida o no lo sea, la educación era un imperativo para todos los jóvenes. Así, desde su definición, era una verdad evidente la premisa de que ellos, como sujetos empíricos, iban a producir experiencias de lo más diversas con el espacio escolar.

Pero también, la dimensión presente en los discursos de los estudiantes se anclaba en otra definición socialmente hegemónica: las escuelas como *tránsito hacia* -rasgo que vimos en el capítulo anterior-. Para los jóvenes, ser estudiantes era un fenómeno necesariamente transitorio, porque estaba ocurriendo pero iba a terminar. En sus significaciones algunos divisaban con mayor énfasis su vinculación como *camino hacia* un proyecto futuro (como estudiar en la universidad, tener un buen trabajo, progresar, etc.) y otros lo expresaban como un presente absoluto, que día a día se actualizaba en sus vidas cotidianas.

Por último, el pasado, el futuro y el presente en el discurso de los estudiantes era eminentemente personal: sus cambios de escuelas, sus amigos, sus momentos malos o buenos, sus alejamientos y sus victorias, sus sueños o proyectos, estaban necesariamente atados a su individualidad. Y así encontramos una atadura común al *presente* entre docentes y estudiantes, pero *temporalidades* diferenciales. Por un lado, los docentes estaban *significaban* su trabajo en las escuelas necesariamente por períodos largos, que no encontraban los designios ideales de la escolaridad en sus experiencias presentes, pero que permanecían y permanecerán allí, recurriendo a un pasado mejor pero no un pasado histórico “explicativo”, como forma de sutura de las contradicciones. Estudiantes, por otro lado, como actores en tránsito, que vivenciaban la escuela en sentido biográfico, aunque algunos orientados semánticamente al futuro, con intereses parcializados respecto a lo que allí sucedía o no.

Si veámos en el Capítulo I, y siguiendo a Sennett (1997) que la temporalidad y los afectos implicaban formas cualitativamente diferentes de relacionarse con los espacios y

⁹¹ Una estudiante del IPEM afirmaba que quería ser periodista deportiva (NC, 07/06/17, IPEM), otro sostuvo que quería ser electricista (NC, 10/05/17, Instituto privado).

con los otros; entonces marcamos un primer mojón de lectura para la gramática de las experiencias: quienes estaban juntos en las escuelas estudiadas, *estaban vivenciando en tiempo presente* el espacio compartido con perspectivas distintas: de largo plazo, insatisfechos, atados, nostálgicos; de corto plazo, con miradas a futuro, “de paso” en la escuela. Estas diferencias estaban ancladas en las precondiciones de sus roles escolares, pero sin embargo implicaban conflictos y distancias semánticas de sus vivencias cotidianas, importantes. ¿Qué implicaban en sus experiencias estas desiguales temporalidades?

5.2.2. Tensiones en torno a la “inclusión educativa”

Como adelantábamos en el Capítulo IV, entre las modificaciones que atravesaron las escuelas secundarias estudiadas, se encontraba en un lugar preponderante el mandato de “inclusión educativa”. Esta, se relacionaba a procesos socio-económicos de exclusión social, pero también a cambios normativos que llevaron a la obligatoriedad de los seis años de escuela secundaria, sancionada en la LEN, sumado las políticas provinciales y nacionales que intentaban luego garantizar esa “inclusión”. Y a pesar de esas complejidades, de sus definiciones ideales y de los procesos de difusión; se mantenía, como veremos, confuso y cambiante.

En primer lugar, diremos que los jóvenes, con aquella narrativa presente y de corto plazo, no significaron en absoluto estos “cambios” en el sistema educativo.

La figura abstracta de los “jóvenes no escolarizados”, aparecía en el discurso de la LEN, pero debemos decir que sobre todo y por lo observado en nuestro trabajo de campo *aparecieron en las escuelas para los trabajadores*. Esta presentificación de los sujetos externos al sistema educativo escolar no era sólo un “aparecer” empírico, que pudiera ser reducido a “tasas de escolarización”. Hablaba de una modificación de las lógicas de funcionamiento escolar general, que eran referenciadas exclusivamente por los docentes. Aunque efectivamente aumentaron los índices de escolarización secundaria⁹² desde el 2001

⁹² Según el Ministerio de Educación de la Nación, entre 2003 y 2013 la Tasa Neta de Escolarización Secundaria pasó de 72,6% % a 85,4%% en Argentina. En Córdoba, ese incremento fue del 82,7% al 85,6%. En otro informe, el Ministerio de Educación sostiene que la Tasa de Escolarización era del 78,2% en el quintil más pobre de los jóvenes argentinos, y de 96,5% en el quintil más rico. Pero además, la evolución entre 2003 y 2013 es significativamente diferente entre ellos: el quintil más pobre aumento en el decenio 15,8%; el segundo

en adelante, y los investigadores han sostenido su relación con activas políticas estatales; veremos que el mandato de inclusión existía de formas fragmentarias y conflictivas en las instituciones. Aquel mandato que analizamos en el Capítulo IV expresaba su *poder* en estas instituciones de formas diferenciales, reflejada en los discursos de los actores y otras normativas, pero sobre todo, *determinando un campo de posibilidades* para las prácticas escolares. ¿Cómo determinaba la inclusión educativa el campo de lo posible en las escuelas?

Una de las modificaciones materiales para ambas instituciones en estudio, fue la aparición de la llamada “tercera materia”, y la definición de un nuevo cargo escolar, asociado a un nuevo rol: el coordinador de curso. Fue en el trabajo de campo que tanto la existencia de la “tercera materia” como el rol de las coordinadoras de curso emergieron como figuras importantes en la dinámica escolar, y por esa emergencia los investigamos en términos formales y en su espectro de condiciones determinantes. Sin embargo, en el IPEM existían otras políticas asociadas a la “inclusión educativa”, como los Centros de Actividades Juveniles (CAJ)⁹³, el Programa de Mejora Institucional (PMI)⁹⁴ y las tutorías dependientes de este.

La “tercera materia” hacía referencia a una resolución, la N°005 del 2010 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, que modificó el régimen de promoción de los estudiantes de las escuelas secundarias de la provincia. El cambio supuso que los alumnos, que antes sólo podían pasar al año siguiente adeudando la aprobación de dos materias, podían ahora promocionar el curso adeudando tres. La tercera materia, sin embargo, se acreditaría el año inmediato posterior, por el cumplimiento de un plan de trabajo que el

14,6%, el tercero aumentó un 12,4%, el cuarto quintil aumentó un 10% y el quintil más rico un 9,4%. Ver: <http://mapa.educacion.gob.ar/sistema-educativo/tasa-de-repitencia-educacion-secundaria-2003-2013/>

⁹³ El Ministerio de Educación de la Nación los definió como “son organizaciones de tiempo libre educativo, destinadas a la formación, el aprendizaje, la recreación y el desarrollo personal de los jóvenes. En estos espacios institucionales de y para los jóvenes, se desarrollan actividades de extensión formativa, que integran y complementan las funciones de la escuela, promoviendo su pertenencia a la institución escolar y estimulando la reincorporación de los jóvenes que se han alejado, han desertado o han sido excluidos”. Al respecto: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003615.pdf>

⁹⁴ El PMI es “un instrumento metodológico para avanzar en una transformación progresiva del modelo institucional de la Educación Secundaria y de las prácticas pedagógicas que implica, generando recorridos formativos diversificados que permitan efectivizar el derecho personal y social a una educación secundaria de calidad para todos los jóvenes”. Al respecto: <http://mejoraeducativa.com.ar/pmi/>

docente de la materia le solicitara al estudiante. En su aprobación, la Resolución N° 005-10 establecía:

La necesidad de adecuar el Régimen de Evaluación, Calificación, Asistencia y Promoción de alumnos del nivel Secundario (...) como parte del proceso que habilite condiciones que hagan posible cumplimentar con el carácter obligatorio que la Educación Secundaria tiene a partir de la vigencia de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y el Decreto Provincial N° 125/09⁹⁵

Así, se presentaba a la tercera materia como una herramienta para la inclusión, que intentaba disminuir los niveles de repitencia, y asociada a esta, el abandono escolar. *Incluir flexibilizando.*

Por otro lado, el coordinador de curso fue otro emergente del campo, no previsto, en el que analizar las transformaciones del espacio social escolar como “campo de lo posible”. El rol del coordinador de curso fue reglamentado en Córdoba en 2009, también directamente atado a la LEN, según decía en su resolución definitoria, N°1.613 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Ahí expresaba:

Considerando que la extensión de la escolaridad obligatoria para todos los años de la secundaria, propuesta en la Ley de Educación Nacional N°26206, constituye uno de los desafíos más relevantes en los esfuerzos por garantizar el acceso, la permanencia y el egreso del nivel (...) ⁹⁶

Caracterizaba el rol como centralmente dirigido al acompañamiento a las trayectorias escolares de los estudiantes, con responsabilidades socio-pedagógicas, y de trabajo coordinado con docentes y directivos. *Incluir acompañando.*

Este rol, inescindible del nuevo escenario estructural del sistema educativo, implicaba sin embargo, un trabajo llamativamente diferente en cada escuela y por cada forma de gestión. Entendimos, tras el análisis, que la definición general de la Ley se desarrollaba y configuraba de formas radicalmente distintas, situadas y desiguales.

Uno de los roles asignados al coordinador de curso era justamente el seguimiento de la tercera materia, ya que ésta suponía un vínculo y compromiso docente-estudiante que no

⁹⁵ Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Secretaría de Educación, Dirección General de Educación Media. Resolución N°005, 05 de Febrero de 2010. Recuperado de: www.monserrat.proed.unc.edu.ar/pluginfile.php/.../edu_media_resol005_10.pdf

⁹⁶ Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Secretaría de Educación, Dirección General de Educación Media. Resolución N°1613, 25 de Noviembre de 2009. Recuperado de: <http://www.cba.gov.ar/declaraciones-juradas/memorandum-y-resoluciones/coordinadores-de-curso/>

transcurría en las aulas ni en mesas de examen, sino que debía desarrollarse en paralelo a la dinámica general. La coordinadora de curso del Instituto privado afirmaba ser la única trabajadora de la escuela “que tiene que explicar su rol” (Entrevista, Coordinadora de curso, Instituto privado). Sostuvo, en la entrevista, que los estudiantes con tercera materia eran muy pocos casos en su institución, y que en esta escuela la mayoría de las tareas previstas por su cargo eran desarrolladas por los preceptores. La coordinadora afirmaba, también, que la definición normativa del rol "es muy amplia: abordar lo pedagógico y abordar las cuestiones vinculadas a los vínculos de los chicos. Pero en eso está toda la vida de un adolescente adentro de la escuela" (Entrevista, Coordinadora de curso, Instituto privado). Esta amplitud y complejidad, compartida por las dos entrevistadas y constatado en la normativa, entendemos que era sintomática de las transformaciones en curso: un nuevo rol, necesario para nuevas tareas, poco claras pero urgentes. *La inclusión sin recetas*.

En ese marco, la Coordinadora del Instituto se encargaba de articular proyectos interdisciplinarios, salidas y paseos con los estudiantes, así como atender a conflictos o situaciones emergentes. En nuestro tiempo en la escuela pudimos ver que ella estaba involucrada en los haceres cotidianos de la institución, con mucha relación con los estudiantes, con un trato afectuoso y afirmativo: intervino en situaciones de conflicto, y organizó caminatas a la localidad serrana de Cuesta Blanca con todos los cursos (NC, 12/04/17, Instituto privado), así como jornadas de reconocimiento y adaptación entre estudiantes de 1° y 6° año (NC, 14/03/17, Instituto privado). Esta trabajadora estaba a cargo de todos los estudiantes del secundario (185, en un solo turno).

La Coordinadora de curso del IPEM tenía un rol notoriamente diferente. En principio, ella estaba a cargo de todos los estudiantes de la institución (478 estudiantes, en dos turnos), por lo cual trabajaba algunos días por la mañana y otros por la tarde. Ella sostuvo en la entrevista que tenía a su cargo la confección de la estadística institucional, y la tercera materia como tareas centrales. Pero estas eran, en el IPEM, ya una carga muy importante.

Como se puede leer en su entrevista⁹⁷ su trabajo implicaba una ardua tarea de vinculación con todos los actores escolares. Debía trabajar, por un lado, coordinando con los preceptores, docentes, directivos, familias en torno a las necesidades y dificultades de cada joven. La coordinadora definía su rol como "más social y menos administrativo", y explicaba situaciones en las que debía ser el vehículo de transmisión de las particularidades de los estudiantes, para garantizar las mejores condiciones para su inclusión. Así, eso implicaba, por ejemplo, coordina las mesas de exámenes para que los jóvenes pudieran asistir a todas las que necesitaban rendir, sin que se superpusieran, Pero también significaba garantizar la entrega de los planes de trabajo entre docentes y estudiantes por la tercera materia. Además, tenía a su cargo visitar familias si una preceptora notaba la ausencia prolongada de algún alumno, y, como mandato institucional, estaba encargada de los informes estadísticos anuales –conocidos como “líneas de base”-.

La tercera materia y la creación del cargo de coordinadora de curso, fueron dos cambios concretos, compartidos por ambas escuelas y resueltas de formas distintas. Sin embargo, la pregunta se mantenía ¿qué significa la inclusión para esas instituciones y para las experiencias de los sujetos? En el caso del Instituto privado, debemos decir que, tal mandato normativo y político, no parecía impactar en su dinámica. Las docentes conocían y tenían posturas en el debate sobre la inclusión, y lo problematizaban –en sus entrevistas pero no en sus prácticas en el Instituto- centralmente quienes también trabajaban en escuelas públicas. Estrictamente en el funcionamiento de esta escuela –más allá de los puntos nombrados anteriormente-, no pudimos reconocer huellas claras de los cambios posteriores a la LEN. En los sentidos y prácticas de los profesores entrevistados y observados, la inclusión parecía significar la apertura de adaptar la materia “según las características del grupo” (Entrevista, Profesora 1, Instituto privado), o la presencia de jóvenes de distintos barrios y religiones (Entrevista, Profesora 1, Instituto privado), o incluso “la política de conservar a los repitentes” (Entrevista, Director, Instituto privado). Como podemos ver, estas características difícilmente podían ser entendidas como “políticas inclusivas” en el sentido en que se venía debatiendo estatal y socialmente. El Instituto

⁹⁷ La entrevista a la Coordinadora de Curso del IPEM tuvo que ser realizada en su casa, ya que durante su horario de trabajo fue muy difícil coordinar un espacio/tiempo de diálogo prolongado por su alto nivel de actividad.

privado no tenía exigencias en su funcionamiento material cotidiano para garantizar el mandato de la inclusión educativa. Mecanismos como el arancelamiento, la *posibilidad* de “prescindir” de repitentes, las entrevistas de admisión a estudiantes; eran todas dimensiones limitantes de la llamada “inclusión”.

Como habíamos dicho anteriormente, la mayoría de las docentes del Instituto privado trabajaban a la par en alguna escuela de gestión estatal. Y en esos espacios sociales sí se mostraban atravesadas por las transformaciones en el contexto escolar argentino. La Profesora 3 del Instituto Privado, por ejemplo, nombraba negativamente los cambios en la escuela. Entre los años 2000 y 2009 sostuvo que “los niveles bajaron muchísimo”, y reconocía un viraje en 2005-2006 donde se priorizó desde el Estado la inclusión por sobre la calidad educativa. Afirmó que veía un estado de “anomia” en las escuelas, producto de problemas sociales, de malas políticas educativas y malas gestiones institucionales. Sin embargo, no relacionó ninguna de esas transformaciones a la LEN o a procesos históricos mayores. Esa misma docente sostuvo:

(...) creo que a la escuela en los últimos años se le ha cargado un rol de, la escuela es todo. Una va a la escuela y en la escuela pública yo tengo que ser psicóloga, trabajadora social, tengo que hacer los bollos para comprar las zapatillas para fulanito porque el papá se quedó sin trabajo, y son todas estas cuestiones, creo que, se va desvirtuando, llega un momento que por ahí digo “no estoy enseñando historia, termino no enseñando historia porque estoy enseñando hábitos” (Entrevista, Profesora 3, Instituto privado)

En el Instituto privado, la misma profesora dijo sentirse “realizada” porque en esa escuela podía “ser docente”. Y este contrapunto resultaba central para comprender los sentidos y sentimientos de muchos docentes en el Instituto: la comparación con sus experiencias en escuelas de gestión estatal reafirmaba los afectos construidos en el Instituto, que se organizaban con mucha mayor autonomía de las definiciones políticas y los problemas asociados a la educación en contextos de pobreza. Pero además, en sus definiciones, la calidad educativa pasaba a ser el par opuesto de la inclusión, como veremos a continuación. Los estudiantes del Instituto privado, por su parte, dijeron apreciar y reconocer las acciones de personalización, de comprensión y adaptación de los docentes y autoridades.

Las prácticas, discursos y sentimientos en el IPEM eran bastante distintas en torno a la inclusión: además de todas las políticas educativas focalizadas que ya nombramos

anteriormente, la inclusión educativa producto de la obligatoriedad traía desafíos muy concretos, pero no por ello menos complejos. La convivencia, retención y promoción de los estudiantes era un mandato central y problemático.

Ya habíamos visto la flexibilización en la promoción, producto de la tercera materia. Otra política problemática que emergía en el trabajo de campo era la “no expulsión” de estudiantes con problemas de conducta. Según las palabras de los docentes (Entrevista, Profesora 6 y Profesor 8, IPEM) no se “usaba más la expulsión” de jóvenes que rompían ciertos acuerdos de convivencia o tenían conductas negativas en la institución.

No se echa a nadie, se le sugiere que vean de cambiarlo para mejorar esto, porque a lo mejor ahí el contexto no lo beneficia o el chico no se siente bien. Entonces se le sugiere, después si la madre no quiere no quiere, queda ahí, pero sí ahí se los cambia de división, pasa a otro turno, eso se va viendo (Entrevista Profesora 6, IPEM)

El Profesor 8 del IPEM sobre las políticas educativas de inclusión afirmaba:

(...) es un combo de las medidas que vienen bajadas por el gobierno, con eso incluí mucho, porque, a ver, yo estoy de acuerdo que se tienen que incluir los chicos, y que se tiene que enseñarle de buena manera y de buenas formas, pero me parece que ya la tercera, cuarta, ya tenés que aplicar un poquito de mano dura como quien dice, no puede hacer el alumno lo que se le cante en el colegio. Y hay muchos que ya se dieron cuenta que no les hacés nada, y hacen lo que quieren. Aparte con el tema de incluir a ese, estamos excluyendo a otros que no tienen los medios para, y me pasa, que no tienen los medios para ir a un colegio privado y necesitan aprender. Pero la clase se interrumpe por ese, o por esos dos, tres, que siempre hay en cada curso, y los estamos perjudicando a los chiquitos que quieren aprender (...) hay que incluir si recibís algo a cambio. No cuando vos estás encaprichado y tenés gente que no quiere estar en el colegio. (Entrevista, Profesor 8, IPEM)

El docente, como también las profesoras del Instituto privado, se mostró crítico en su discurso a la aprobación de materias sin los conocimientos que consideraban importantes, y la consecuente caída en los niveles educativos. Rechazaba la retención de estudiantes con graves problemas de conducta; rechazaba también la flexibilización de criterios para la promoción. Esas dimensiones se construyeron como sinónimos de menos calidad educativa. Los mejores escenarios, eran asociados a escuelas privadas, en el discurso de numerosos profesores.

La pregunta que emergió desde nuestra perspectiva fue: ¿por qué esta dimensión estructural del sistema educativo –su obligatoriedad y el consecuente mandato de “inclusión”- sólo impactaba de modo problemático en el IPEM? Entendemos, por un lado, que los niveles de autonomía de prácticas profesionales e institucionales (Williams, 2000)

respecto de los mandatos del Estado, pero también de las transformaciones sociales, eran diametralmente distintos entre las dos instituciones. Mientras el Instituto privado regulaba quién entraba y quién salía de su institución con libertad, poniendo varios *filtros* a la pertenencia de jóvenes a la escuela según posibilidades económicas, perfiles familiares, rendimiento educativo, etc.; el IPPEM, por el contrario, tenía el mandato de mantener una entrada abierta y una salida cerrada a los estudiantes: debían entrar todos los jóvenes con sus realidades, y tenían que permanecer adentro, cueste lo que cueste.

Por otro lado, en el IPPEM, las huellas de aquellos “jóvenes no escolarizados” que veíamos en la LEN era una realidad. En el Instituto, esa realidad podía ser mantenida afuera, como fenómeno social exterior pero no como *experiencia*. El Instituto se constituía a sí mismo como *entorno* de ciertas transformaciones educativas, se aislaba del cambio de política educativa, y ésta quedaba en manos del Estado y de las trabajadoras de la gestión pública.

La Profesora 3 del Instituto Privado sostuvo que, aunque la política del Programa de Formación Permanente en el Instituto privado era productiva,

(...) allá [en la escuela pública] no sirve, porque lo que hacen es catarsis y esto de no poder encontrar las soluciones porque por ahí no depende solamente de nosotros, entonces, el tema de políticas educativas yo la cuestiono mucho, porque de un tiempo a esta parte creo que a nivel provincial ha habido una bajada que incluir es tenerlos, lograr la inclusión es tener un pibe seis horas por día sentado aunque no aprenda, aunque no entienda lo que está leyendo, es una inclusión a cualquier costo, y eso yo lo cuestiono, esto de la inclusión a cualquier precio, porque uno empieza a dar imposición de sentidos, cuando vos a un pibe le estás imponiendo valores que no mamo en su vida en su casa, entonces todo lo que vos hagas y dejes de hacer ya empieza a carecer de sentido. Entonces la inclusión para mí a cualquier costo no es saludable ni para los chicos ni para los docentes ni para la escuela que se ve saturada, entonces creo que hay de alguna manera evaluar, incluir sin calidad no" (Entrevista, Profesora 3, Instituto privado)

Y queremos remarcar que esta escisión entre las instituciones de gestión privada y las políticas de inclusión educativa, dista de ser “natural” o necesaria. *Podría* existir, por sólo brindar un ejemplo ilustrativo, un cupo obligatorio en escuelas de gestión privada para jóvenes que no pueden pagar la cuota; podrían haber reglamentaciones generales sobre la aceptación de jóvenes repitentes, entre muchas otras normativas. Estos silencios en la política educativa nos mostraban la autonomía de la que gozaban las entidades privadas

para definir su rol en la sociedad, y para la construcción de *entornos seguros, regulados, de clase* –subsidiados por el Estado–.

Las escuelas de gestión estatal estaban desprovistas de tal autonomía, y eran puestas a disposición del Estado, casi como fuerza de choque en la batalla cultural escolar. Y entiéndase que una crítica a las maneras de gestión de “lo público estatal” no son una crítica a su existencia, ni a su deber de garantizar los derechos de los ciudadanos.

En la dimensión de la inclusión educativa, entonces, el Instituto privado garantizaba a sus docentes y estudiantes un *entorno de experiencia desarticulado de los cambios estructurales del sistema educativo secundario, un entorno de clase entre sujetos similares, desafectados de realidades socio-educativas más amplias*. Y recalcamos que esta realidad, nada tiene de necesaria, aunque nada tiene de rara. ¿Qué sentidos, sentimientos y prácticas eran *posibles* en estos entornos de experiencia?

5.2.3. Tensiones entre lo universal y lo particular

En el apartado anterior veíamos cómo una norma universal como la inclusión educativa, existía efectivamente de maneras diferenciales en instituciones específicas, y era resuelta de formas situadas que modificaban las experiencias posibles en ese espacio social. Y deseamos enfatizar en la centralidad de la desigualdad que acabamos de analizar: una de las grandes variables de organización de la política educativa en el país, descubrimos que parecía ser misión sólo de algunas instituciones: las de gestión estatal. Y recordemos que en la provincia de Córdoba eran menos de la mitad de las instituciones existentes.

Otro concepto que durante el trabajo de campo se constituyó como relevante, fue el de “aulas heterogéneas”. Esta idea nos permitió reconocer una tensión operante en la escuela secundaria, que implicaba la convivencia de mandatos y sentidos contradictorios: aquella universalidad como fundamento de la educación escolar, se tensionaba con el mandato del Estado de reconocer las diferencias de los estudiantes y trabajar en función de ellas.

Los docentes del IPEM se mostraban semántica y afectivamente desgarrados en esta tensión, que los obligaba a recorrer un currículo de contenidos y “núcleos prioritarios” para todos los estudiantes de determinado año, reconociendo en el mismo proceso la

“heterogeneidad” en las aulas. “¿Cómo hacemos con una aula diversa de 35 estudiantes?” (NC, 01/06/17, IPEM) planteaba una docente en la jornada de formación obligatoria.

Frente a la matriz enciclopedista con la que muchas docentes y trabajadoras se habían formado, la direccionalidad estatal hoy parecía reorientarse a lo que el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba llamaba “núcleos prioritarios” y “capacidades básicas”⁹⁸. Así, se construía conceptualmente un mandato de la enseñanza de un currículo “hecho a medida” en cada materia-a cada perfil institucional. Pero además, se debía reconocer la *diversidad* de estudiantes que había en las aulas, y proponer actividades que permitieran distintos recorridos y velocidades de aprendizaje, según las posibilidades de los alumnos, transitando didácticas –metodologías, recursos y tiempos- distintos.

En mayo de 2017 se realizó, por ejemplo, la segunda jornada anual de formación docente en el marco del programa “Nuestra Escuela”⁹⁹. El tema de este encuentro – obligatorio para todos los docentes de todos los niveles de educación cordobesa, públicos y privados- fue justamente el concepto de “aulas heterogéneas”¹⁰⁰. Este reconocimiento de la diversidad sonaba alentador y novedoso en las capacitaciones escolares y en el tono esperanzado en que el Ministerio de Educación lo promovía en sus materiales de lectura. Sin embargo, la reacción de muchos docentes, para nuestra sorpresa, fue de angustia y enojo. Este malestar lo relacionaron explícitamente a dos dimensiones: una, era la contradicción entre enseñanzas heterogéneas y evaluaciones homogéneas, como dos mandatos actuales, en tensión¹⁰¹. Otra, era la imposibilidad de efectivamente hacer didácticas simultáneas, por razones diversas como recursos edilicios y materiales, o falta de

⁹⁸ Así, leer, escribir, expresarse oralmente, comprender y resolver problemas; eran algunos de los aprendizajes más importantes que debían orientar la tarea diaria, y cada espacio curricular debía definir sus recorridos conceptuales específicos y temas prioritarios en función de ellos. Nótese que ambas expresiones, “prioritarios” y “básicos” hablan de una selección. Y esto, entendemos, se vinculaba con aquella caída en la “calidad” que denunciaban los docentes por el proceso de “inclusión”.

⁹⁹ Tras el cambio en la presidencia de la nación en 2015, el Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela” al que habíamos referido en el Capítulo IV, modificó algunas de sus lógicas, y traspasó parte de sus incumbencias a manos de la gestión provincial de educación.

¹⁰⁰ El programa oficial de las jornadas está disponible en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/PNFP/Eje1/Recomendaciones/2017/2JI-Recomendaciones2017-CohorteIV.pdf>

¹⁰¹ El ejemplo máximo de esto fueron las Evaluaciones Aprender. Ver a respecto: <https://www.argentina.gob.ar/aprender2016>
<http://www.cba.gov.ar/evaluacion-de-la-calidad/>
<http://www.infobae.com/tendencias/2017/03/31/aprender-2016-algunas-provincias-revelaron-como-fue-su-desempeno/>

formación específica para ello. Una profesora manifestó esta confrontación de directrices: enseñar distinto, evaluar iguales: “Aulas heterogéneas es una contradicción total con lo de las pruebas Aprender. Tienen que mejorar todos, pero cada uno por su camino” (NC, 01/06/17, IPEM). Otra docente decía, “no tenemos ni la normativa ni las condiciones materiales que nos acompañan”. (NC, 01/06/17, IPEM). Y una tercera profesora afirmó, en sintonía con la docente anterior y debatiendo con un video que se había proyectado¹⁰²:

El planteo de aulas heterogéneas está muy bien, y yo vi el video también leí los textos (...) Las cosas que proponen, está bien, pero si el alumno termina antes [una actividad en el aula] lo dejás ir a la biblioteca... ¡que no tenemos!; lo dejás ir al patio... ¡que no se puede dejar ir ni al baño solos! No tenemos las condiciones básicas para hacer eso. (NC, 01/06/17, IPEM)

Sumado a lo anterior, en aquella jornada de formación se debatió en profundidad otra política, distinta pero relacionada, que era *la integración* educativa de jóvenes con discapacidad. En las observaciones de campo éste fue el tema más recurrente en la jornada de formación, fuente de enojo, angustia y descreimiento. Explosiones de palabras, sensaciones, frustraciones y frases. La integración escolar parecía ser la piedra de toque, el punto máximo que expresaba la incomodidad de los docentes con esta tarea múltiple, que no sentían que pudieran hacer, para la cual creían que no habían sido formados, y que además se veía imposibilitada por las condiciones materiales de enseñanza. Una profesora dijo: “A mí un problema que me aplasta es el de los chicos integrados. Si yo tengo que hacer una propuesta para cada uno me vuelvo loca” (NC, 01/06/17, IPEM). La docente expresaba un sentir que parecía generalizado entre la planta de profesores: el malestar ante la perspectiva de la heterogeneidad e integración.

Una docente del IPEM agregaba un problema más, que refería a los jóvenes que, estando en el secundario, no tenían ciertos aprendizajes básicos como la lecto-escritura. “Tenemos una chica que no sabe leer ni escribir y su hermano es la tercera vez que hace 1º año” (NC, 01/06/17, IPEM).

Frente a una realidad educativa de fuerte “segmentación” (Braslavsky, 1985) o “fragmentación” (Tiramonti, 2004), la perspectiva estatal que enfatizaba en la heterogeneidad resultaba, para muchos profesionales del IPEM, agobiante. Ellos interpretaban “heterogeneidad” como sinónimo de “personalización”. Si las aulas debían

¹⁰² <https://youtu.be/UCJO2PjCpGs>; <https://www.youtube.com/watch?v=ok0PHXZqKko&feature=youtu.be>

ser entendidas como heterogéneas desde la perspectiva oficial hegemónica, existirían en cada aula, de cada escuela en la que trabajaban, varios carriles simultáneos que los profesionales de la educación deberían -primero- poder reconocer y -luego- habitar con estrategias de enseñanza diferentes. Si a esto le agregábamos el otro mandato de las políticas educativas cordobesas que nombrábamos, la integración escolar de los jóvenes con discapacidad, se hacía evidente una textura solapada donde cada aula era un denso paisaje de pliegues. Entonces, emergía la aporía del currículo universal y la diversidad sin fin como una tensión que organizaba los sentidos y sentimiento de las profesionales.

En el trabajo de campo en ambas instituciones, no pudimos registrar en ninguna de las observaciones de clases, ni entrevistas, ni reuniones, la presencia de *prácticas efectivas* que respondieran al mandato de heterogeneidad en las aulas. En este sentido, el debate que estamos analizando, aunque fuertemente en agenda en las escuelas, no estaba traducido aún en exigencias institucionales ni en prácticas de los profesores.

Algunas docentes del Instituto privado valoraban el llamado realizado por el concepto de aulas heterogéneas, y varios otros docentes reconocían la necesidad de detectar formas distintas aprender:

(...) no es por seguir con el discurso que se trabajó en las jornadas de Nuestra Escuela, pero esto de que el desafío de poder constituir aulas heterogéneas me parece que es uno de los más importantes y de los más difíciles, poder ver las particularidades de cada alumno, de cada curso, ir adaptándote, que me parece que es lo que te plantea la marcha de cómo vas a dar los contenidos, las posibilidades que tenés y poder adaptarte a eso, digamos, día tras días, es uno de los desafíos más importantes, y también esto de poder plantear clases y consignas que sí sean heterogéneas y que se adapten a eso. Porque lo podemos leer y nos parece re lindo pero a la hora de llevarlo a la práctica es todo un desafío poder pensarlo. Para poder superar ese desinterés o, que en realidad no tiene que ver con apatía si no con un desinterés que por ahí las consignas o las cosas que estamos dando no se ajustan a la realidad y a los intereses de los chicos. Creo que tampoco tiene que ver con esa idea de tratar de divertirlos y que todo sea lindo, si no con poder adaptarnos más a las nuevas épocas (Entrevista, Profesora 2, Instituto Privado).

Así, la heterogeneidad que se convocaba como reconocimiento, circulaba en el espacio escolar principalmente como discurso oficial del Estado, como interés de algunos docentes, como malestar de otros, pero no como prácticas expresas, sistemáticas, y planificadas. Sin embargo, los estudiantes de ambas escuelas, en sus entrevistas, otorgaban un gran reconocimiento afectivo a los docentes que tenían en cuenta sus particularidades, que

atendían a sus momentos individuales, y que adaptaban las exigencias de la materia a eso. Es decir: en la expresión más sencilla y general de “heterogeneidad”, los estudiantes sí develaban la existencia de prácticas educativas diferenciadas, y las valoraban positivamente.

Claramente, tal reconocimiento afectivo-individual no era estrictamente a lo que el Estado refería en sus documentos sobre “aulas heterogéneas”, que no hablaban sobre procesos de “individuación”, como afirmaban tanto los estudiantes como los docentes. Sin embargo, *no parecía haber lenguaje disponible que pudiera nombrar, y por ello conceptualizar y transformar en materialidad práctica, este intermedio*, esta existencia situada de formas distintas de aprender, que sin ser individual tampoco era genérica. Los docentes se asfixiaban en lo que entendían como una demanda de personalización; los estudiantes se sentían bien, cuidados, reconocidos en ese mismo proceso. Aunque esta versión individualizante de la heterogeneidad no fuera la que el discurso oficial nombraba, innegablemente significaba ya una modificación en la lógica del trabajo áulico, y desde la mirada de los docentes, “más” trabajo: más de una didáctica para una misma clase, adaptación de metodologías según particularidades grupales, construcción de criterios de evaluación equivalentes, tareas de corrección diferenciales. Todo lo que en la labor docente parecía alivianar el trabajo, es decir, sistematizar y en algunos casos rutinizar clases, sería todo lo que estaba mal desde esta perspectiva. En la mirada de los estudiante, sin embargo, significaba una práctica y predisposición innegablemente positiva.

Esto nos acerca a una nueva dimensión de análisis de las experiencias: *la heterogeneidad entre los docentes no era tematizada por las políticas educativas*. Esto se vinculaba, desde nuestra interpretación, con la constitución de las profesoras como sujetos genéricos. Aunque evidentemente llevaban a las escuelas sus rasgos subjetivos, biográficos, su conocimiento, etc., los valores variables de su subjetividad no eran condición *sin e qua non* para poder hacer el trabajo. Esta diversidad entre los docentes emergió, relacionada a la misma discusión temática -las aulas heterogéneas- pero en una Jornada de Formación posterior, en el Instituto privado. Transcribimos por su claridad el registro de campo tal como fue elaborado, en el que los docentes debatían erráticamente sobre el significado de la heterogeneidad, y reconocían que entre sí también eran distintos:

El profesor de filosofía plantea: “quiénes son ‘los otros’? Los otros también son los profes”. Y pone el ejemplo de terminar la clase 5 minutos antes del horario correspondiente. “Yo lo hago. El otro no. ¿Está mal?”

Preceptora: “está buenísimo. Porque también tienen que ver que los profes somos distintos”

La profesora de matemática dice: “a mí me va a dar todo homogéneo” y se ríe. “no es mi forma de enseñar, me cuesta, y si me obligan voy a ir perdiendo el amor por lo que hago (...) yo estoy en transición, me cuesta esto nuevo porque soy muy apegada a las formas tradicionales”.

Profesora de biología: “si yo les digo que un grupo trabaja sistema digestivo, otro sistema respiratorio... ¿eso es heterogéneo?”. -*Pienso adentro mío que hay niveles de comprensión muy distintos entre las docentes-*

Profesora de Lengua: “a mí me molesta que escriban con lápiz, o que los informes no estén justificados en los márgenes. Me molesta mucho. La presentación de trabajos en una presentación de sí mismos”- *Pienso yo: qué variadas las preocupaciones que tienen los docentes.*

Profesora de Biología: “a mí el pelo largo no me gusta, yo los mando a que se lo corten”. (NC, 01/08/17, Instituto privado)

A lo largo de las visitas en el Instituto privado, estas tematizaciones se presentaban pero no condensadas como en la cita anterior: a algunos profesores les gustaban las tareas administrativas, a otros las actividades grupales y la dimensión social del trabajo. Se dividían los actos escolares según intereses. Había docentes que dejaban solos a los estudiantes en el aula y otros que no. Tenían estrategias y fundamentos distintos para su tarea. Había profesores que gustaban de leer en su tiempo libre y otros que jamás lo hacían. Había quienes participaban activamente de proyectos y otros que no. Y así la variedad profesional y personal se diversificaba, y los docentes del Instituto privado reclamaban tematizar y reconocer esas diferencias.

Esta obturación de la individualidad docente, de sus propias tramas sensibles, personales, familiares; no encontró expresión en las normativas, en leyes, o espacios de formación. El rol docente era personal pero impersonal, individual, solitario y genérico. Bajo la lógica del operario especializado, algunos trabajadores enfrentaban su “hora de clases” como su tarea en la línea de producción, anclando su rol en el *conocimiento*. Esta premisa la veíamos insinuada e implícita en numerosos fenómenos estructurales: en la LEN los docentes no tenían un apartado propio, salvo referido a su formación; en las políticas de inclusión, los sujetos eran los estudiantes y los responsables eran los docentes de escuelas

públicas; en el mandato de heterogeneidad, se pensaba en los alumnos, no en los profesores.

¿Qué implicaba la construcción genérica del docente y cómo se tensionaba con el rol “personalísimo” que describíamos en el Capítulo IV? ¿Qué implicaba la *individuación* como único lenguaje y gramática para el reconocimiento de la diversidad entre los estudiantes en las escuelas?

5.2.4. Tensiones en la compleja paleta de lo familiar y lo ajeno

En el trabajo de campo pudimos reconocer y analizar las formas diversas en que aquel mandato de “escisión” entre vida cotidiana y escuela se consumaba. Lejos estaba de ser una separación instituida de una vez y para siempre. De hecho, como veremos, se expresaba en frentes diversos: la relación con los espacios barriales, la inclusión/exclusión de tecnologías móviles, y sensibilidades diferencialmente organizadas en vínculo de *familiaridad o ajenidad*.

Los distintos actores de las dos escuelas, predisponían y organizaban sus experiencias en torno a un vínculo de cercanía o de distancia sensible con el colegio. La cercanía se expresó en términos de “familiaridad”, entorno seguro, afectivo; o de distancia, hostilidad, o “ajenidad”.

En el IPEM la experiencia de las docentes en el espacio escolar era distante: aunque en la sala de profesoras existían charlas sobre sus vidas privadas, sentimientos, familias; en las entrevistas desarrolladas no había mención a una vinculación entre las vidas personales o proyectos de los docentes y el espacio escolar. Parecía un vínculo “rutinizado”. Esto era notorio tanto en las entrevistas a los estudiantes como a los profesores. Al desarrollar la técnica expresivo-creativa con los estudiantes del IPEM, en la que debían referenciar o identificar a sus profesores en una foto de las que proponíamos, ninguna de las alumnas entrevistadas eligió imágenes de docentes en otros contextos de la vida: adultos con familias, de viaje o estudiando. Todos identificaban a sus profesores con el rol y la tarea de profesor. Desde la mirada de los estudiantes del IPEM, había una identificación entre sujeto y docente, o al menos no se presentaba una interrogación de los jóvenes al respecto. Por otro lado, en el IPEM las docentes tampoco involucraban sus “vidas privadas” o afectos en

el colegio: sus hijos asistían a otras instituciones, ellas no vivían en el mismo barrio, *no ataban ese espacio de trabajo a otros aspectos de su vida*. Sí se hacía evidente, sin embargo, que tanto en las clases como en sus discursos, la escuela “las afectaba”. Pero no narraban con cercanía personal o sentimental su trabajo allí.

En el Instituto privado, en cambio, para casi todos los actores, el espacio escolar estaba imbricado en otros aspectos de sus vidas. Y esto era especialmente cierto para las docentes. Algunas profesionales vivían cerca de la escuela, algunos tenían hijos que asistían o habían asistido como estudiantes a la institución. La Preceptora del Instituto privado decía: “Es más como una familia. Son pocos, se conocen mucho” (Entrevista, Preceptora, Instituto privado). La Profesora 3 del Instituto también sostuvo: “es mi casa (...) como un hijo”.

(...) es como una familia, entonces todos se conocen con todos, tenemos una relación muy cercana con los profes, con los directivos, también con el espacio físico del cole, es como muy acogedor. Al ser un cole chiquito en dimensiones pero también en gente que viene, es como una característica distintiva del colegio (Entrevista a Profesora 2, Instituto privado)

En las observaciones en la sala de profesores, notamos esa cercanía: al menos cuatro profesoras, incluido el director, tenían hijos o hijas que asistían o asistieron a la institución. Y eso personalizaba muchísimo las trayectorias y el vínculo con el espacio escolar. Referimos a la nota de campo:

Es el recreo, entonces entran varias profes. Toman café y hablan de sus hijos. Van a esta misma escuela y al mismo grado. Muy involucradas, hablan de tareas, se mandan tareas por fotos en whatsapp, hablan de las maestras, nombran qué niños tenían o no tenían la tarea. Se quejan de sus hijas que no anotan lo que tienen que hacer. Conocen a todos los compañeros, madres y maestras (NC, 10/05/18, Instituto Privado).

Las referencias de parte de docentes al Instituto Privado como “segundo hogar” modificaba fuertemente la vinculación con el espacio y con la tarea, desdibujaba la escisión entre escuela y vida cotidiana.

Los estudiantes, por su parte, en un 90% asistían a esa misma institución desde el jardín o la escuela primaria (Entrevistas a Estudiantes 10, 11, 12, 13, 14; Berzategui, Morante y Muhana Calvó, 2016). Y eso implicaba una relación intensa y conocida con el espacio y sus actores. La Estudiante 13 del Instituto privado sostuvo que los directivos y docentes

(...) acompañan a los alumnos, por las cuestiones personales. Cuando un alumno está mal o algo que la escuela no es como los colegios grandes en donde el alumno viene, hace lo suyo y

después se va, sino que es como que los contiene". (Entrevista, Estudiante 13, Instituto privado)

En el Instituto privado, y en el contexto de la técnica expresivo-creativa que propusimos a los estudiantes entrevistados, las elecciones de las imágenes con que referenciaban a sus docentes fueron centralmente afectivas, vinculadas a paseos escolares, a profesores estudiando, leyendo o con sus familias.

Al preguntarles por los rasgos de “buen docente”, un estudiante del Instituto privado dijo: “un buen profe se adapta a los tiempos y a los chicos (...) no se cree que tiene la razón aunque sabe más (...) sabe escuchar nuestra opinión” (Entrevista, Estudiante 16, Instituto privado). Otra alumna de ese colegio decía: “Los profes no son de enojarse, aunque tienen su malos días”, y sostuvo que “les gusta su trabajo (...) no son violentos (...) en esta escuela no pasa” (Entrevista, Estudiante 13, Instituto privado). Afirmó que los docentes son “familieros” y ella conocía a sus hijos o sobrinos (Entrevista, Estudiante 13, Instituto privado).

En el caso del IPEM y para los estudiantes, la escuela era un espacio de continuidad, pero no por expresar un vínculo de afecto con la institución, sino con los amigos y conocidos del barrio. Como todos los estudiantes vivían cerca de la escuela, quienes eran vecinos entre sí se conocían desde antes de ser compañeros de curso; o a la inversa, tras conocerse en el escuela se tenían cerca en el resto de la vida diaria. La Estudiante 2 del IPEM, en la entrevista, afirmaba que tenía amigas del “cole” que eran las mismas que del barrio, “porque todos los del barrio vienen al cole”. Se ven en el espacio barrial y en el espacio escolar “entre los mismos”. Por ejemplo, los conflictos que surgían en otros ámbitos podían tener correlatos escolares, aunque lo propio era cierto también a la inversa: si había problemas en la escuela, podían dirimirse por fuera de esta: “Las peleas las organizan en las plazas. No se agarran mucho acá” (Entrevista, Estudiante 3, IPEM). Los estudiantes del Instituto privado no delinearon, en cambio, esa continuidad entre escuela y barrio.

Al ser preguntados por las imágenes que asociaban a sus docentes, en el IPEM todos los alumnos entrevistados eligieron, al menos una imagen, de un docente enojado o frustrado, otras escribiendo en el pizarrón o una vinculada a un paro docente. Los estudiantes del

IPEM, en concordancia con su propia representación de los profesores, ante la pregunta por los “buenos docentes”, refirieron a aquellos que no se enojan, que “te entienden” y que escuchan a sus estudiantes. Varias entrevistadas encontraron en esta pregunta un momento de “denuncia”. Comentaron diversas situaciones donde se sintieron maltratadas o reprendidas injustamente¹⁰³.

De este modo, si planteáramos una escala de familiaridad/ajenidad como lenguaje en que los sujetos refieren a la escuela y su cercanía o distancia como dimensión estructurante de la experiencia, tendríamos a los docentes del Instituto privado del lado más “familiar”: por el clima institucional de personalización, por las dimensiones pequeñas de la escuela, por la trayectoria profesional de muchas docentes, pero además por la condición de vecindad de algunas trabajadoras con la escuela y la inclusión de sus familias en la institución o sus apuestas de proyecto profesional en ese espacio. Las docentes del IPEM se encontrarían, así, en el otro extremo de la paleta: una escuela más grande, ubicada en un espacio social que no es propio, sin sus hijos o familiares asistiendo, en un cierto anonimato de las dinámicas institucionales, construidas sensiblemente como rutinas. Todas dimensiones de distancia y de una experiencia más impersonal con el espacio escolar.

En el medio: los estudiantes. En el IPEM fuertemente unidos por la espacialidad barrial, con continuidades sociales y territoriales en la escuela; aunque con un vínculo conflictivo con los mandatos institucionales y con algunos docentes. Una dimensión que compartimos en nuestro trabajo de campo con una de las estudiantes entrevistadas en el IPEM, y que referenciamos en este capítulo, fue el sentimiento de “invisibilidad”: no siempre, no todos, pero en ciertos momentos podían ser o sentirse invisibles en esta escuela. En el Instituto privado, veíamos que los estudiantes tenían una relación biográfica y a veces familiar con la institución y con los docentes¹⁰⁴.

¹⁰³ Una alumna comentó una discusión con la Vice directora, en la que ésta la retó y gritó por enchufar su celular para cargarse en el aula. El Estudiante 3, por su parte, contó una historia parecida, con otra docente que le habló en mal tono, por pararse en el aula. El estudiante 4 del IPEM también habló negativamente de los docentes que gritaban. “Los profes se ponen brígidos, un poco por los años. El profe de historia es más joven y te entiende” (Entrevista, Estudiante 4, IPEM), y sostuvo con mucha certeza que “te das cuenta de cómo te mira”, refiriéndose a que la predisposición del docente podía verse en la mirada que dirigía a sus estudiantes.

¹⁰⁴ Los estudiantes de Instituto compartieron que realizaban numerosas actividades extra escolares, aunque no con sus mismos compañeros de curso: una entrevistada hacía natación competitiva, otra danza, otro alumno iba al gimnasio, una joven hacía pintura, dibujo y bordado. Dos jóvenes jugaban al fútbol en un club, y varios

A pesar de sus diferentes realidades institucionales, si miramos el mismo tópico desde otra escala, es decir, desde la política educativa, las instituciones resolvían de maneras situadas el carácter despersonalizado de las docentes y el llamado personalizante de los estudiantes. En el caso del IPEM, se prolongaba el desierto impersonal para las trabajadoras, y se constituía el rol docente como tarea profesional escindida de la vida personal y afectiva extra escolar. En el caso del Instituto, resolvían la lógica anónima de la Ley con un vínculo personal, afectivo, “familiar”.

¿Era la “familiaridad”, entonces, el único recurso de reconocimiento y personalización disponible en el repertorio de sentidos/sentimientos/prácticas para *estar juntos*, vinculados e implicados con el otro, en las escuelas secundarias? ¿Cómo nombrar y dar densidad a la ajenidad que reconocimos en el IPEM?

5.3. Afectos y afectación en el espacio escolar

Los discursos y prácticas, individuales e institucionales, de distancia o cercanía afectiva con el espacio escolar que veíamos en el apartado anterior, tenían un correlato simbólico y material más complejo. Por un lado, no estaban desanclados de materialidad: no sólo las docentes *nombraban* a la escuela como un hogar y lo *sentían* como un lugar de involucramiento; sino que además para muchas trabajadoras la escuela *estaba en el territorio* de su hogar, *era* parte de su entorno vital, y sus familias *efectivamente estaban* ahí adentro. Para otras docentes, como la Profesora 3, que no vivía en la zona pero había anudado sus trayectorias profesionales y personales al espacio, esto también era material: horas, días y años de su cuerpo, subjetividad y sentimientos relacionados positivamente a la institución. Veíamos, así, que no se trataba de una “mera representación”, sino una síntesis material/simbólica/afectiva.

Ese sentido de familiaridad, veíamos, iba decreciendo en una “paleta” imaginaria de afectos y personalización, que también era variable al interior de las escuelas: algunos docentes del Instituto privado no significaban y sentían la institución con tanta afectación. Del mismo modo, en el IPEM la ajenidad era cambiante. Y algunas profesionales tramaban

tenían profesores particulares para algunas asignaturas. Los estudiantes del IPEM que fueron entrevistados, en cambio, no expresaron tener actividades recreativas, educativas o artísticas fuera de la escuela. Sólo algunos estudiantes dijeron jugar al fútbol con sus amigos, hacer tareas domésticas y ver a sus amigos.

vínculos de cariño y reconocimiento, con otras docentes y con estudiantes. Pero deseamos preguntarnos qué significaba esa familiaridad en su vinculación con las prácticas en la escuela y los discursos sobre las mismas.

Una primera dimensión, que resultó recurrente en los discursos de las entrevistadas, era la constitución de las trabajadoras, justamente, con roles familiares, de cuidado. Algunas profesionales construían perspectivas pater/maternales en torno a sus estudiantes: acompañarlos, darles afecto. Esta idea no se limitaba al Instituto privado. La profesora 6, del IPEM, en la entrevista decía: “Todos los chicos necesitan lo mismo: contención y cariño”. La Coordinadora de Curso del IPEM también afirmaba que, en ese vínculo afectivo, se construía un “hilito” que podía sostener al estudiante en la escuela, o definir su abandono. Otra profesora afirmaba que además esa familiaridad y afecto era una estrategia pedagógica: la educación se lograba “batalla a batalla”, y para eso “entenderlos, conocerlos, me hizo un clic” (Entrevista, Profesora 1, Instituto Privado).

Otra tensión entre las experiencias docentes se presentaba entre quienes enfatizaban ese rol familiar, y quienes elegían conscientemente no situarse en él. El carácter personal y afectivo del vínculo docente-estudiante no era ni un mandato excluyente para el oficio, ni era ineludible en la práctica para los sujetos. Efectivamente existían vínculos impersonales o distantes entre estudiantes y docentes. Y mientras esto era tematizado como “vínculos de baja intensidad” o “desenganche” (Kessler, 2007) para los estudiantes, no había sido tan clara su presencia entre las docentes, con anterioridad al trabajo de campo. Algunas profesionales, así, consciente y activamente se situaban en una distancia vincular con su trabajo, y constituían su tarea cotidiana desde la rutinización. Otras visiones intermedias, se expresaron en entrevistas, como la Profesora 6 del IPEM que dijo: “yo creo que los docentes si bien a veces funcionamos mucho como mamá, hay cosas que no las podemos manejar”.

Para comprender la relación entre esta *significación* de la docencia como vínculo afectivo y personal, y anudarlo a ciertas *sensibilidades* y *emociones*, podemos ver las entrevistas de la Preceptora y la Coordinadora de curso del Instituto privado, ya que ambas se situaban en fuertemente en ese rol de cercanía afectiva, y refirieron con claridad algunas de sus consecuencias: centralmente, el ser “afectadas” por el otro. La Preceptora decía: “los

chicos vienen con cuestiones jodidas, dolorosas, íntimas. Me quedo enganchada". Ella reconocía las problemáticas de los jóvenes y quería acompañarlos, pero sentía también que le "afectaban". Por el hecho de conectar personalmente con los estudiantes, de poner en juego la propia subjetividad y afectividad, las profesionales sentían una carga, vinculada borrosamente con su rol profesional y con aquella postura maternal/de tutelaje. La Coordinadora de curso del Instituto privado también recordó como el momento más triste de su carrera educativa, una situación muy específica con una estudiante que estaba embarazada, y que nadie habló del tema con ella o con su familia. No involucrarse tuvo un costo alto y doloroso en su experiencia.

Había una premisa en lo que afirmaban estas profesionales que nos parece importante: vincularnos con otros subjetivamente "nos afecta". Frente a esa realidad, había docentes que elegían hacerlo, y reconocían que "quedaban enganchadas". Y otras que al reconocerlo, no querían que les afectara. La profesora 3 del Instituto Privado sostuvo en la entrevista que influir en la vida de los chicos la alegra, y la "desconexión" la entristece. Contó que la madre de una alumna de un IPEM en las sierras chicas de Córdoba, trabajadora sexual, le agradeció por "encaminar a su hija". Y ese fue uno de los momentos más satisfactorios de su carrera.

Los estudiantes tanto del Instituto privado como del IPEM vincularon momentos malos en la escuela, principalmente a cuestiones afectivas y vinculares, como peleas personales con amigos/as, discusiones con profesoras, o problemas de salud de personas queridas. Sus peores días fueron "cuando una amiga se desmayó" o alguien se descompuso (Entrevista, estudiante 1 y 2, IPEM), cuando hubo un incidente de violencia entre estudiantes y familiares en la escuela (Entrevista, Estudiante 6, IPEM; NC, 28/10/16, IPEM); cuando hubo peleas entre amigas (Entrevista, estudiante 7, IPEM), o "cuando me saqué mala nota" (Entrevista, estudiante 8, IPEM). Lo bueno y lo malo tenían poco que ver, en la definición de sus experiencias, con el "conocimiento" racional o cívico, en tanto que proceso intelectual o ético. Sí, en cambio, la calificación y evaluación de sus aprendizajes eran momentos claves.

Para los estudiantes del Instituto privado sus peores días estaban también marcados por problemas personales (Entrevista, Estudiante 10 y 11, Instituto privado), por malas notas o

discusiones con docentes (Entrevista, Estudiante 12 y 13, Instituto privado), o por situaciones estresantes como las presentaciones en las jornadas de investigación en ciencias sociales (Entrevista, Estudiante 14 y 15, Instituto privado).

Así, veíamos que en la definición de sus experiencias, los estudiantes otorgaban mucha importancia a dimensiones sensibles, a las emociones -buenas o malas- como organizadoras de los tiempos y relaciones significativas. De los jóvenes entrevistados, ninguno se debatían entre “aceptar o bloquear” esos involucramientos. Sencillamente eran las formas de vivenciar la escuela, el presente. Incluso aquellos momentos que se referían a actividades estrictamente escolares, se vinculaban a sentimientos: enojo por una discusión, decepción por una mala nota, angustia por una presentación en público. “El aprendizaje” como proceso de desarrollo mental, interior, racional; como horizonte acumulativo del bagaje cultural, no tenía centralidad *per sé* en sus narrativas.

Con Marcuse (1967) habíamos adelantado que la escisión entre conocimiento y afecto era una operación ideológica. Y veíamos también cómo la preeminencia de la racionalidad permitía postergar la felicidad para el futuro, y aceptar el presente tal y como era. Entendemos que esta es una de las características que distinguen la producción de experiencia de los docentes, de la de los estudiantes: la primera dominada semánticamente por el conocimiento racional como horizonte, dejando en un plano secundario, o supeditado al primero, los sentimientos que estructuran esa experiencia; la otra, organizada por las emociones, supeditando los conocimientos a las afectividades entre pares, o en buenas o malas relaciones con los profesores.

La coordinadora de curso del Instituto privado relataba, sin embargo, una situación donde la escisión entre razón y sensibilidad se le hizo presente: contaba que vieron, con un grupo de estudiantes, un video sobre “violencia familiar”, y pensó/sintió:

¿Quién vivirá una situación? Esas partes son las que me pregunto, uno trata muchos temas acá, pero como si no nos pasaran, como temas de afuera, informémonos, conozcamos, sepamos cómo proceder. Pero siento que en realidad que hay mucho de eso que realmente no lo vemos a la cara, como estas dos situaciones que viví. Siento que hay muchas cosas de las que nos pasan, a los chicos, a los compañeros, que tienen que ver con la vida misma y que quedan como... y considero que son importantes" (Entrevista, Coordinadora de Curso, Instituto privado)

Así, entendemos que las docentes ofrecían más centralidad al *conocimiento* como aspecto definitorio y organizador de su experiencia. Y este *significado* del conocimiento (científico-racional) explicaba sus *prácticas* en el aula –dictando clases, aspirando al silencio y a la escucha como comportamientos esperados, la toma de evaluaciones-, su especificidad profesional, pero también traía consigo sentimientos recurrentes como *frustración o decepción* hacia sus logros, o la *insatisfacción* por la falta de interés de las estudiantes, etc. Además, por esta voluntad de impartir conocimientos socialmente relevantes, emergían las críticas generalizadas a la *calidad educativa* en términos de conocimiento adquirido. La racionalidad y el conocimiento como ideas que debían ser incorporadas acumulativamente e interiorizadas, funcionaban como un centro articulador de la experiencia de las trabajadoras.

Desde una mirada histórica y materialista, podemos explicar tal centralidad de lo racional por la misma historia de la institución escolar -trabajada en el Capítulo IV-, por las lógicas de formación profesional –donde se forman los docentes como especialistas en áreas temáticas-, y desde la organización escolar en general –las jornadas incluyen una sucesión de materias que deben enseñar conocimientos de sus campos de experticia-. Los profesorados, terciarios o universitarios, no se encargan de educar a las personas para ser “buenas” o “amistosas” o “empáticas”; sino para ser profesores de una materia definida, para pertenecer como pedagogos a un campo disciplinar particular. Los resultados de su trabajo se evaluarán en ese sentido también. Y sin embargo, veremos a continuación que en la experiencia de las profesoras lo afectivo irrumpía sin permiso, y era parte de sus mejores momentos.

Al ser interrogados sobre momentos felices, o buenas jornadas, el Profesor 8 del IPEM las definía como “Cuando todos participan, uno se siente como que está allá arriba, porque vos les explicás el tema, te empiezan a preguntar, te quedás hasta en el mismo recreo”. Expresaba así la gratificación centrada en el vínculo intelectual: él lograba compartir sus conocimientos y recibía respuestas positivas de los estudiantes. Vinculado a esto, la Profesora 9 del IPEM definiría una buena jornada

(...) cuando hubo silencio, porque cuando les interesa el tema los chicos hacen silencio. Y cuando veo que me entendieron, me entregan los trabajos, que les puedo poner una buena

nota. Siempre hay uno o dos que no trabajan, pero se nota en la cara de los chicos cuando salen, cuando han aprendido". (Entrevista, Profesora 9, IPPEM)

Ambos docentes nos dejaban algo muy en claro: la satisfacción estaba atada, para ellos, a en esa misma experiencia de enseñanza en la que se han formado, y que estaba en los fundamentos de la escuela. De esta misión de poder "dar buenas clases", mostraban que las dimensiones afectivas estaban, ellas mismas, anudadas a sus horizontes racionalistas.

Un espacio donde la centralidad del "conocimiento" en sentido hegemónico estuvo sumamente claro, fue en el acto de colación de los estudiantes del IPPEM. La importancia en premiar todas las formas "destacadas" de los estudiantes, pero muy especialmente los mejores promedios, nos resultó extremadamente llamativo (NC, IPPEM, 12/12/16). Incluso diríamos, que fue redundante. Ese mismo *mérito*, que en el capítulo anterior reconocíamos en la felicidad y satisfacción por el joven deportista de la escuela, nos mostraba antes y ahora, su anverso: las expectativas de bajo rendimiento de los estudiantes. Indicialmente, así, el alto rendimiento era un logro destacable, en contraste con la generalidad. Veíamos en las docentes la misma sincera alegría que reconocimos en el caso del joven *rugbier*. Los profesores se situaban desigualmente predispuestos, entonces, a tener experiencias escolares afectivas.

Sin embargo, se colaban sus sensibilidades, especialmente en expresiones centradas en la racionalidad, el mérito, el conocimiento. Los estudiantes, como dijimos, ponían en el centro de sus narrativas dimensiones personales y afectivas, aunque conocían y reproducían las formas de ser catalogados como "buenos" o "malos" alumnos a la hora de definirse a sí mismos en el entorno escolar. Los vínculos de amistad eran centrales, así como las relaciones afectivas que comenzaban, se modificaban o terminaban. Las peleas, la risa, la cercanía corporal, la ronda, el diálogo informal y la comunicación fática, eran elementos claves en la experiencia de los jóvenes. Esto se expresaba en al menos tres dimensiones: los recreos como encuentros móviles, ruidosos, corporales; la disposición en la clase y el deseo de estar cerca físicamente de quienes están "cerca" emocionalmente; y el ingreso/egreso de la escuela como un habitar el espacio distinto, de protagonismo juvenil y no normado.

Obviamente, no todos los jóvenes tenían buenas relaciones con otros estudiantes, no todos afirmaron construir vínculos que los satisfacían en la escuela. Sin embargo, aunque

podieran no ser grupos hegemónicos o de referencia entre los jóvenes, la mayoría de las estudiantes en las dos escuelas observadas formaban grupalidades, de más o menos intensidad. De hecho, esas grupalidades a veces eran adversativas de otros. Sin embargo, más allá de las cualidades que se les puedan atribuir a las configuraciones colectivas juveniles, no modificaba el hecho de que la *grupalidad afectiva* era una dimensión importante de las experiencias de los estudiantes. Esto fue, especialmente transparente en el trabajo expresivo-creativo con imágenes: los jóvenes de ambas escuelas eligieron mayoritariamente fotografías de grupos de amigos, como las que más se acercaban a ellos. Estas se ubicaban en distintos contextos, sea en eventos musicales, haciendo deportes y usando tecnologías móviles. El “conocimiento” en sentido intelectual que la escuela intentaba impartir no estaba en el centro de la experiencia de los estudiantes, y cuando era tematizada lo hacían no como sentido articulador, como deseo, como horizonte, sino como *obstáculo o escollo*: en las prácticas involucradas en el oficio de las estudiantes, se intentaban sortear las complicaciones de cada asignatura, de cada momento, de cada docente, para avanzar. Claro: la promoción escolar también era un objetivo de las estudiantes. Entonces debían avanzar en la práctica cumpliendo con los requerimientos posibles: trabajos, carpetas, evaluaciones. Al elegir, en el momento expresivo-creativo de la entrevista, fotografías con las que se sentían más alejados, o menos identificados, la totalidad de los estudiantes seleccionó una imagen de una joven abanderada. El éxito, el mérito, la distinción que era tan central para las docentes, era una imagen alejada para la totalidad de las estudiantes entrevistadas.

¿Qué podíamos interpretar sobre las experiencias de docentes y estudiantes sus desiguales definiciones y prácticas afectivas? ¿Qué significaba el lugar marginal que tenía el “conocimiento” en las narrativas de los estudiantes, en su vínculo con los docentes?

5.4. Las rupturas tiempo/espacio

Una de las coincidencias más claras entre docentes y estudiantes de ambas escuelas fue la valoración de los *paseos y los festejos* escolares como momentos de suma satisfacción y placer. Las salidas de distinto tipo eran momentos de referencia en las reconstrucciones narrativas de los actores, valoradas positivamente y asociadas con emociones alegres. Eran

referencias que se repetían en los discursos de los sujetos, junto a ciertos eventos o fiestas escolares.

En estas circunstancias entendemos que el espacio/tiempo escolar se rompía: aquello que era rutina, repetición, tiempo medido y cuerpos normados, posibilidades cerradas; en las salidas o eventos escolares era tiempo festivo, cuerpos dispuestos a otras relaciones, escenarios inesperados, apertura. Tanto docentes como estudiantes expresaron que las salidas les permitían conocerse de otras maneras, renovar las miradas. La Profesora 7 del IPEM decía, respecto a los paseos, que los estudiantes "te ven de otra manera". Y la importancia de la mirada del otro implicaba justamente una nueva forma de reconocimiento: mirar al otro es encontrar ahí un "otro" que no puedo acabar de explicar, que no está subsumido en una abstracción, cuya complejidad no he podido conjurar. Ese otro, que normalmente miraban de forma estandarizada, se presentaba para los sujetos de formas novedosas en estos contextos de ruptura tiempo/espacio.

(...) lo que pasa es que con los chicos te cambia totalmente la dinámica después para el resto del año, la relación con ellos es otra, y la verdad es que buscamos que las salidas sean con una propuesta que realmente responda a los intereses de ellos" (Entrevista, Profesora 7, IPEM)

Cuando hablamos de fiestas o eventos escolares no estamos refiriendo a "actos escolares", fechas patrias o de otro tipo. Estamos hablando, específicamente, de la fiesta de la primavera en el Instituto privado y el IPEM, y la feria de ciencias en el IPEM. Un estudiante de ahí, refería también a las "horas libres", por ausencia de algún docente, como momentos festivos.

Tanto los festejos como las salidas educativas instauraban una pausa en lo siempre igual. Y esa ruptura la sentían y la significaban tanto docentes como estudiantes. Esta huella nos habló de cierto disfrute en la huida de la lógica escolar: la irrupción en la repetición les permitía a los sujetos reconocerse de otras maneras, a la vez que estimular un vínculo distinto.

Sin embargo, la frecuencia y posibilidades de las salidas educativas eran profundamente desiguales entre una institución y otra: en el Instituto privado registramos en el año 2017 una salida/caminata a una plaza, compartida entre estudiantes de 1° y de 6° año, otras 6 salidas en que cada curso hizo una caminata por la localidad serrana de Cuesta Blanca, y

una salida al cine para cada año, también. La preceptora del Instituto privado comentó en su entrevista que la Coordinadora de curso -quien se encargaba de organizar estos eventos- propuso que los estudiantes que habían repetido de año fueran invitados a las dos caminatas a las sierras, como forma de resaltar su pertenencia a dos grupos.

En el IPPEM, en cambio, registramos una sola salida, de un solo curso: los estudiantes de 4° año del turno tarde fueron a la Legislatura Provincial (NC, 01/06/17, IPPEM). A la hora de gestionar este tipo de actividades, las docentes expresaban la gran dificultad burocrática y los problemas económicos de los estudiantes. La Profesora 7 del IPPEM explicaba que años anteriores hacían salidas de caminata, pero afirmaba: "ahora me matan si digo 'me voy caminado con los chicos', no me autorizan" (Entrevista, Profesora 7, IPPEM).

En las Notas de campo de la jornada obligatoria de formación docente, una profesora contaba lo que había sucedido en esa única salida a la Legislatura de Córdoba. Compartimos por la pertinencia:

Una profesora de la orientación de comunicación cuenta que fueron a la Legislatura de la Provincia y no los quisieron recibir porque había un error de agenda, de día. Estaban los chicos del Monserrat¹⁰⁵, mientras tanto, haciendo una simulación de debate del código civil, sentados, y "los chicos nuestros sólo podían mirar". "A los del Monse les ofrecía café, y a los nuestros nada", sigue la profe.

Profesora de Matemática: "A ellos les sirven café porque son de clase alta" (...)

La profesora de comunicación sigue: "en el informe los chicos del Monse tiraban cifras que incluían a nuestros barrios", y refiere a un clima "horrible", de maltrato de parte del personal y una situación muy fea. Después le hablaron al Legislador Salas, del Frente de Izquierda y los Trabajadores. Y ahí cambió la situación, él los llevó al despacho.

Una profesora de Gimnasia interrumpe y reflexiona: se cambió la situación sólo porque una profesora conocía a alguien en la Legislatura, que les recomendó que hablen con Salas. Si no, no sé qué pasaba.

La profesora de comunicación continúa: pudieron hablar con él, les llevó café, se entusiasmaron mucho. Y volvieron y trabajaron las experiencias, las estadísticas. Aunque al volver una alumna dijo "el problema es que esos chicos sabían más", refiriéndose a lo que vieron hacer a los estudiantes del Monserrat. (NC, 01/06/17, IPPEM)

¹⁰⁵ Escuela pre-universitaria de Córdoba, dependiente de la Universidad Nacional de Córdoba.

En este relato, que vivencialmente fue doloroso para las docentes, sintieron un trato diferencial y discriminatorio hacia los estudiantes del IPEM. Y en el debate reflexionaron sobre los modos coyunturales en que pudieron “escapar” a esa violencia.

Así, las salidas y los festejos escolares se presentaron como momentos de reformulación de “miradas” y vínculos, y de sentimientos positivos para estudiantes y docentes. Sin embargo, ese “salir juntos al mundo exterior” era más accesible para los estudiantes del Instituto, pero además implicó para los estudiantes y docentes del IPEM una vivencia discriminatoria de la sociedad: la profesora al ir de paseo con los jóvenes del IPEM estuvo igualada coyunturalmente, atada a sus vivencias, y así enfrentaron juntos una discriminación que sólo pudo ser saldada, una vez más, vía-personalización. El trato que sintieron por el personal de la Legislatura se superó con el contacto personal a un Legislador, que, finalmente, los reconoció como actores especiales en su día de visita, les sirvió café y habilitó una situación positiva de esa salida.

5.5. La “conducta” como cuerpo y sentidos normados

La conducta fue un tema recurrente en los discursos de los profesores de las escuelas estudiadas, en particular las “malas conductas” de los estudiantes. Se tematizaron en general como un fenómeno que dificultaba el trabajo docente. Los problemas de conducta se refirieron en general a la no adaptación a normas de convivencia escolar, y sus expresiones diarias eran manifestaciones verbales o usos del cuerpo que no respetaban lo esperado en ciertas circunstancias. En el espacio áulico, por ejemplo, la conducta esperada era la de permanecer sentado, en silencio, mirando hacia el docente. La intervención de los estudiantes debía ser también normada: levantando la mano para hablar, pidiendo permiso para levantarse, y respondiendo a las actividades según las pautas del profesor. Las escuelas controlaban, además, la vestimenta de sus estudiantes, sus accesorios y cortes de pelo. Las desviaciones de ese comportamiento se entendían como problemas de conducta, y según las disposiciones de cada profesional en el aula, eran más o menos toleradas. Otras “malas conductas” cotidianas eran el “maltrato” hacia docentes o personal escolar, las agresiones entre estudiantes, entre muchas otras posible. Evidentemente, no regían las mismas las reglas para el espacio áulico que para el recreo y otros entornos escolares. Sin embargo, el

control corporal era sin dudas un rasgo del espacio escolar de ambas instituciones, una forma del “elogio al ritmo de acero”, que referenciaban Horkheimer y Adorno (2016): cuerpos/espacios/tiempos coordinados, controlados y repetitivos.

En el Instituto privado formaban en la planta baja al inicio de la jornada, subían a sus aulas, y en los recreos podían moverse e interactuar “con libertad” pero en un espacio sumamente reducido. En el IPEM también formaban al inicio de cada día, pero además en los recreos tenían que salir obligatoriamente de las aulas, que eran cerradas con llave por las preceptoras, y debían descender al SUM, donde permanecían hasta que tuvieran que volver al curso (NC, 28/10/16, IPEM).

Los problemas de conducta como rupturas con ese orden corporal y comunicativo, se presentaban como una dimensión preocupante para las docentes del IPEM. La profesora 9 del IPEM afirmó que le pone "el mismo entusiasmo" a su trabajo en escuelas públicas y privadas, pero "Lo que pasa a veces es que la indisciplina que se genera en el aula a lo mejor en una escuela pública no es la misma". La Profesora 6 y el Psicólogo del IPEM lo referían en sus entrevistas, y el Profesor 8 del IPEM acordó en que es grave y adjudicó la mayor responsabilidad de ese problema a los directivos.

En el Instituto privado no refirieron a problemas de conducta como una dimensión relevante o llamativa, aunque los estudiantes sí se definieron a sí mismos en ese rango: el Estudiante 14 del Instituto privado se reconocía con problemas de conducta, y el estudiante 15 explicaba que ha tenido muchas amonestaciones pero siempre “acumulativas” -es decir que no cometía una falta de suma gravedad, sino que eran producto de pequeños llamados de atención-.

Algunos estudiantes del IPEM también lo entendían así: la Estudiante 1 afirmaba que “le va mal” por problemas de conducta: “me porto mal”, decía. Al ser preguntada por el significado de esa frase, la estudiante decía: "Molesto, me paró, contesto. Yo contesto porque no soy de quedarme callada". Esta joven después contó, por ejemplo, sus peleas con otras compañeras, o cuando una profesora la reprendió en un tono fuerte, y ella sintió que era injusto. Aunque los estudiantes con “problemas de conducta” no negaban ni se mostraban avergonzados de esta situación, en general encontraban razones para justificar algunos de sus exabruptos. En este sentido, presentaban una idea de que sus “formas de

ser”, o las injusticias que vivían en la escuela, los llevaban a actuar así. Asociaban su conducta a características de su personalidad que no podían evitar, pero que no conllevaban malas intenciones. Explicaban sus actitudes de enojo en especial hacia compañeras o hacia docentes con los que no había buena relación. Según sus expresiones, había profesores que “entretienen” o “te entienden”, que tenían buena relación con los estudiantes, explicaban, tenían paciencia, se preocupaban y no “te meten miedo” ni presión. Esos docentes serían, en el discurso de los estudiantes “beneficiados” con su buena conducta. Para los docentes, por su parte, los malos comportamientos no se limitaban a variables vinculares, de buena o mala relación, sino que se constituían como impedimentos para el aprendizaje.

En las observaciones en el campo veíamos que en una clase de buen clima en el IPEM, con una docente paciente y amable, los estudiantes estaban empero parados, interrumpían las actividades propuestas, hablaban en voz alta, etc. Estos “rasgos de su personalidad” no eran conjurados con profes “piolas”, sino que eran tolerados o significados como actitudes no ofensivas tanto por docentes como por estudiantes.

Mientras tanto había alumnos que se pararon, daban vueltas. Agustín –el del baño- y otra chica estaban parados, gritándose en chiste, pero gritándose al fin. La profesora estaba sentada completando el libro de temas, hasta que se paró y les gritó: “se sientan y se ponen a trabajar o se van de acá amonestados”. Los chicos respondieron algo que no pude escuchar, pero no era una situación que los ofendiera. Casi como si hubieran estado esperando ese reto. Y como si no creyeran en la amonestación. Sonó el timbre medio módulo. (NC, 07/07/17, IPEM)

Veíamos en el capítulo anterior, una transgresión en el aula que compartía la misma lógica que la descripción anterior: los jóvenes, en su uso del celular en el aula, no tenían el objetivo estar desafiando a la autoridad, o rivalizando con sus docentes. Sencillamente rompían las reglas porque el teléfono móvil los convocaba.

Un estudiante sostuvo que los profes los retan mucho por moverse, y que tienen compañeros de curso que “no dejan explicar”. Confirmaban así la queja de los docentes y el reconocimiento de los alumnos frente al mandato de cuerpos quietos y callados.

En el Instituto privado, el problema más cotidiano parecía ser el uso de los celulares, la falta atención o de silencio. De hecho, las aulas pequeñas y repletas de bancos hacían físicamente muy difícil el “pararse” para deambular. Los retos tenían más que ver con el diálogo o los gritos de los estudiantes.

La falta de “disciplina” o las “malas conductas” se asociaron, por algunos docentes, con la baja calidad de la educación: como los estudiantes se portaban mal, no era fácil/posible dar clases. Este control de los cuerpos como precondition para el aprendizaje ponía sobre la mesa algo que ya hemos tematizado: la preeminencia de lo racional en la mirada docente. Pero además, el conocimiento propuesto por la escuela parecía ser un conocimiento introspectivo, silencioso, individual.

Sin embargo, el “orden” en el aula no dependía sólo de la expresividad de los estudiantes, sino que también tanto estudiantes como profesores reconocían en la capacidad del docente de construir un ambiente saludable, de “poner orden”, de tener “autoridad”, algunas dimensiones centrales. El Psicólogo del IPEM compartió su anterior experiencia docente y contaba que lo angustiaba muchísimo el trabajo en el aula. Afirmó que no era su rol: “los chicos me pasaban por encima”, dijo sobre su tiempo dando clases en otro IPEM. Al hablar de los otros profesores, en su actual colegio, decía: “veo en el manejo del grupo el principal desafío. Tal vez las didácticas sean similares, pero el hecho de poder entrar y que el alumno, por tu propia presencia, se siente, se quede callado, eso ya marca una diferencia abismal” (Entrevista, Psicólogo, IPEM). En sus intervenciones se entendía que un buen docente era sinónimo de control del aula. Y un buen estudiante era aquel que se dejaba controlar, aunque también podía intervenir durante la clase, de las formas apropiadas. Que los estudiantes “respondan” era sinónimo de que hicieran silencio y hablaran cuando se les solicitaba. Así, los docentes debían construir entornos controlados para el objetivo mayor: enseñar contenidos específicos de su asignatura.

Un docente del Instituto privado abordaba ciertas contradicciones entre el alumno sumiso que necesitaban para *dar clases*, y el alumno crítico y reflexivo que buscaban cuando los estudiantes tenían que expresarse, aunque a veces también se tornaban demasiado críticos.

(...) cuando en la clase hablan siempre los mismos también es un problema para tener en cuenta a los otros. Hay una paradoja, dice, de querer sujetos críticos y si se quejan no les hacemos lugar. Le hicimos cortar el pelo a un chico. No pueden venir con el pelo suelto, etc. (NC, 01/08/17, Instituto privado)

Espacios, cuerpos y conductas normadas posibilitarían la misión de la escuela. En un espacio social esencialmente desigual, organizado entre quienes “sabían” y quienes “debían

aprender”, pero además en escuelas diferencialmente atravesadas por violencias simbólicas y sociales, en una institución construida sobre el ocultamiento de su arbitrariedad cultural: hablar del control –material y simbólico- era parte de la producción de experiencias. En este sentido, el “control” de los grupos y los cuerpos era parte del trabajo docente. Y el desorden era, como contra cara, algo negativo, no deseable y hasta criticable entre los mismos profesionales. La coordinadora de curso del Instituto reconocía las limitaciones que la interiorización del rol le significaba:

La coordinadora de curso está haciendo un curso de artes plásticas, y el profesor del curso le dijo que ella era demasiado estructurada. Y que una compañera comentó “es que ella es docente, profe”, y se ríe, como insinuando que quiere controlar demasiado las cosas. (NC, 21/06/17, Instituto privado).

Una falta, que ya nombramos, a la buena conducta, era el uso de celulares en el aula. En ambas escuelas lo expresaban como un problema cotidiano, aquella “batalla” que nombrábamos en el Capítulo IV. Esta problemática para los docentes era central, y nos mostraba otra dimensión del control áulico que no hemos nombrado todavía: el control perceptivo, el de la atención. El uso de telefonía celular no irrumpía necesariamente el proceso de enseñanza, como molestia colectiva o como agresión, sino como disputa por la *atención intelectual, la concentración de los sentidos* de los estudiantes. Con la mirada dividida entre la pantalla y la docente, los celulares venían a disputar algo silencioso: la dispersión, la divagación, la deriva individual de la atención perceptiva. Era cada estudiante en su sensibilidad y atención el que se perdía en su pantalla móvil.

Como habíamos adelantado en el capítulo anterior, este fenómeno era social y global, y adquiriría aún más importancia porque la disputa era por una lógica y una gramática del pensamiento y de la interacción. Cuando el celular primaba, lo que se imponía a la sensibilidad y reflexividad de los sujetos era justamente la gramática de la redes, la velocidad y la inmediatez, la interactividad simultánea, los “links” como ataduras de “conceptos” y los “likes” como formas de valoración, la función fáctica del lenguaje por sobre las demás, la expresividad con “emojis” y la primacía de la imagen por sobre la palabra. Todas estas dimensiones eran diametralmente distintas y contrapuestas a las que necesitaban los docentes para la comunicación educativa.

La forma más común de lidiar con esta complejidad, era intentar su exclusión, es decir, prohibir los celulares del espacio escolar, desterrándolos punitivamente. La complejidad de los debates se reflejó en este registro de campo:

Otras profes plantean que los celulares “les quema la cabeza”. “Son todos adictos al teléfono y lo tenemos que mantener fuera del aula”. Una profe de comunicación dice que en esas materias lo usan mucho. Otra profe dice “si es una herramienta que saben usar, entonces es importante”. Otra profe: “en el celular tienen una biblioteca electrónica, pero lo usan sólo para cosas sociales”. Profe de plástica: “propongamos un buen uso del celular en primer año”. Otra profe dice: “Yo en otro colegio he trabajado con el whatsapp”. Y una profe le responde: “ni loca me llevo la escuela a mi casa. Eso queda acá en el trabajo”. Otra profe dice: “las madres de la escuela de mi hija en lugar de mirar el cuaderno de comunicados mandan un whatsapp”. Debaten bastante sobre los usos del celular. Yo voy a buscar agua para seguir cebando mates, y descanso mi mano que me duele por anotar tanto.

Cuando vuelvo siguen hablando de lo mismo. Parecen haber acordado en un uso pedagógico del celular. “¿Qué sanciones se pueden poner?” pregunta una profe. Y otra le responde que Beatriz, una preceptora, se los quita. Varias profes insisten en que no se puede quitar el celular “por si se rompe”. Otra dice: “estamos muy atados por la normativa”. Otra profe: “en La Rioja hay un sistema para bloquear los celulares adentro de la escuela”. (NC, 01/06/17, IPPEM)

A su vez, en las actividades expresivo-creativas que propusimos en las entrevistas a los alumnos, todos ellos -salvo una estudiante- se identificaron con imágenes de jóvenes con el celular mediando en la imagen. Era en esas prácticas en que algunos se encontraban, se divertían, referenciaban sus vínculos de amistad y su tiempo libre.

Vale destacar que el uso de las tecnologías móviles estaba lejos de ser una práctica exclusiva de los estudiantes en las escuelas. Sí era, sin dudas, el grupo que intentaba ser controlado y sancionado por sus usos, y por la mediación tecnológica de los vínculos escolares. Se presentó como otra amenaza al aprendizaje, que trataba de ser controlada. Sin embargo, tanto docentes en reuniones y jornadas de formación, como los padres y madres de los estudiantes emergieron como usuarios de las tecnologías móviles. En la jornada de formación docente en el Instituto privado, un profesor joven interrumpió la charla para enchufar su celular. (NC, 24/02/17, Instituto Privado). En la reunión del IPPEM “la mitad de los presentes están con el celular en la mano o mirándolo” (NC, 01/12/16, IPPEM). Pero además, en la sala de profesoras del Instituto, otra docente nos contó que las madres de los estudiantes de 1º año del secundario tenían dos grupos de Whatsapp, en los cuales se

peleaban, rivalizaban y formaban dos bandos: “las brujas” y “las divinas”. (NC, 10/05/17, Instituto Privado).

En este apartado, hemos podido ver cómo el control normado del cuerpo y los sentidos de los estudiantes era parte central de la producción de experiencias en la escuela. Tanto para los estudiantes, quienes debían vestirse, circular y hablar de ciertas formas y en determinados momentos; como para los docentes, que tenían como responsabilidad garantizar esa normalización de la conducta como parte fundamental de la vida escolar. Llamativamente, alcanzaba para algunas profesoras con situarse corporalmente en el lugar de los estudiantes para reconocer con extrañeza esta dimensión: “es raro sentirse en el lugar de alumnos”, dijo una docente sentada en el aula de 3° año, en los bancos individuales, mirando al director que coordinaba la Jornada de Formación (NC, 24/02/17, Instituto Privado).

Los contornos de la mediatización tecnológica en el espacio escolar sostuvimos que era una discusión abierta. Desde las prácticas y discursos institucionales, y desde la mirada de la “conducta” y el orden, se intentaban delinear, limitar y contener su presencia con reglas y sanciones sobre lo aceptable/inaceptable del uso de celulares. Desde la pedagogía, los docentes se debatían sus usos productivos en el aula. Desde nuestra perspectiva culturalista, la pregunta era sobre las sensibilidades, prácticas y sentidos que vinculaban las tecnologías móviles con el resto de las dimensiones de la vida cotidiana. Para esto, la coordinadora de curso del Instituto privado introdujo en una reflexión muy interesante, que recuperaremos en las conclusiones. Ella estaba ofreciendo un taller de fotografía en el Instituto privado, en horario extra escolar, y gratuito, para los estudiantes de 1°, 2° y 3° año

Me cuenta que hay un chico que va y nunca hace nada. Ella le insiste en que lleve fotos, en que saque fotos, que participe de las actividades. Pero él no hace nada. Pero va, y no falta nunca. “Igual está bueno que esté, le gusta y eso me alegra”. “Y el otro día me mandó un video que filmó con su celular estando en el taller.” Me lo muestra: el chico se filma los pies, y de fondo está la voz de la Coordinadora explicando la actividad. El hace como una filmación en vivo, pero no la filma a ella sino sus propios pies, recorriendo el aula. Y dice con su voz “aunque no parezca, estoy” (NC, 21/06/17, Instituto privado)

Veámos con en el capítulo anterior que existiría una preminencia del modo performático de ser y estar en el mundo (Sibilia, 2012). Ese joven develaba en su intervención, algo que entendemos como central: su asistencia a un taller en contra turno

era una expresión afirmativa de su voluntad y deseo de estar ahí. Su no participación en las actividades de ese taller, a la par, mostraba que no estaba disponible subjetivamente para las tareas propuestas por la docente. Sin embargo, sí pudo filmarse, y hacer saber a su profesora que él estaba ahí, presente. Encontraba en el celular una existencia afirmativa, que podía aún compartir. ¿Cómo se conjugaba en la experiencia de los estudiantes el mandato escolar de control corporal y perceptivo? ¿Qué implicaba en los sentimientos docentes la fundación de un vínculo tan fuertemente constituido en el control del otro?

5.6. Alteridad radical

En este apartado vamos a proponer una línea de lectura dolorosa, incómoda para cualquier docente. Retomamos para esto la cautela y advertencia que propusimos al inicio de esta tesis: la crítica no es sinónimo de valoración o moralismo. Proponíamos: la comprensión, la interpretación.

Esta dimensión de análisis se traza entre jóvenes de escuelas públicas, y docentes de ambas escuelas. Un cruce que deja afuera a los estudiantes del Instituto privado, pero que creemos que aporta luz sobre dimensiones relevantes de la experiencia de las docentes y las estudiantes. Esta dimensión refiere a la profunda *alteridad cultural* que construían los docentes con los estudiantes en la escuela pública. La mirada de los profesionales se construía desde la distancia y la otredad con las condiciones de vida, rasgos culturales, comportamientos, vestimentas, gustos, y valores de sus estudiantes de sectores económicos empobrecidos. Esta alteridad, evidenciada en el discurso de los docentes, mostró casi ningún punto de contacto o sentido de continuidad con la cultura de los jóvenes. Salvo, claro estaba, la co-presencia espacio/tiempo entre ellos. Como todas las dimensiones que estamos proponiendo, no se tradujeron como conductas estandarizadas, idénticas; sino como tendencias de estructuración de las experiencias, fuerzas comunes pero desigualmente articuladas.

La alteridad cultural radical a la que estamos refiriendo, es expresada, en parte, por Achilli (2008), respecto a cómo los profesores construyen, entre su cultura y la cultura de sus estudiantes, una distancia en la que los alumnos no sólo—como supone su rol escolar—*desconocen* los contenidos específicos que son experticia del docente y que deberían

aprender, sino que además *tienen rasgos culturales que, desde la mirada de los educadores, dificultan el objetivo del aprendizaje en general.*

Algunos maestros, vivencian el trabajo en estos contextos a modo de “fronteras culturales”, como una idea de que el mundo de estos chicos –ya sean indígenas o pobres- está muy lejos del propio, que son muy diferentes ‘culturalmente’ y no saben cómo actuar. Hablan de “choque cultural” (Ahielli, 2008:136)

Esa alteridad se constituía por deficiencias, “realidades difíciles” (Profesora 1 Instituto Privado), falta de estímulos, familias con problemas, entornos violentos, problemas de venta o consumo de drogas, etc. Para algunos docentes, los atributos negativos se extendían directamente a las instituciones: las escuelas públicas tenían muchos paros, malas gestiones directivas, poca responsabilidad, baja calidad educativa, etc. (Entrevista Profesora 1 y Profesora 3, Entrevista Estudiante 16, Instituto Privado).

Entendemos, en este punto, que un etnocentrismo de clase se solapaba sobre el legitimismo propio y fundante de la escuela. El “otro” para los docentes, eran los estudiantes; pero no sólo ellos, sino sus familias, sus contextos, “ellos” como colectividad homogénea. Estas ideas se expresaron en las entrevistas, en expresiones como: “pobrecitos así viven en sus casa también”, “he visto a algunos padres y te das cuenta que son analfabetos” (NC, 01/12/16, IPeM). Estas frases, e innumerables más, daban cuenta de una doble operación, pertinente para pensar la mirada miserabilista¹⁰⁶ que muchos docentes de la escuela secundaria dirigían a los jóvenes de sectores populares: una primera operación *homogeneizaba* las conductas, valores y formas de vida de los estudiantes¹⁰⁷. La segunda operación adjudicaba a esa cultura “otra” una *valoración expresamente negativa y deficiente*: malos tratos, perversiones, carencias, problemas familiares y de hábitat. Así, el miserabilismo de la mirada de los docentes igualaba a sus estudiantes y denostaba los rasgos comunes que le imputaban.

Para analizar esta operación de distanciamiento que realizaban los trabajadores de la educación entrevistados con sus estudiantes de sectores empobrecidos, podemos hacer

¹⁰⁶ Recordamos que esta expresión, recuperada de Grignon y Passeron (1991) refería a una “ceguera sociológica” que no podía, sino “computar, con aire afligido, todas las diferencias como faltas, todas las alteridades como defectos, ya adopte el tono del recitativo elitista o el tono del paternalismo” (1911: 31).

¹⁰⁷ Para profundizar en este punto, al ser preguntados los docentes si conocían o habían visitado los barrios donde vivían los estudiantes, la totalidad de los entrevistados respondió que no.

notar que era expresada, ante todo, como una distancia cultural, relacionada a distintas de materiales de vida. La negatividad para nombrar sus valores y formas culturales planteaba, sin lugar a dudas, que los valores y formas de vida “propios”, es decir, de los docentes o de su de referencia, eran mejores. Y deseamos enfatizar en “sin lugar a dudas”: nadie se cuestionó que sus estructuras éticas, estéticas o comportamentales no fueran las correctas. Así, recuperamos la definición de Bourdieu en torno a la “ideología del gusto natural (...) que se engendran en la cotidiana lucha de clases” y que lograría *naturalizar* las diferencias reales (Bourdieu, 1999a: 65). Sin embargo, la alteridad cultural construida no era sólo una “cuestión de gustos”, sino que tenía consecuencias funcionales: la otredad de los estudiantes se convertía en inadecuación o impedimento para el desarrollo escolar. Entendemos que los docentes tropezaban con un mismo “cerco epistemológico”, que se expresaba en algunas de las descripciones que realizaban sobre las condiciones de vida de sus estudiantes. Desde la hipótesis propuesta por los profesores, esas condiciones materiales y culturales de vida impactaban en las posibilidades de aprendizaje: “hay muchos chicos que viven hacinados y no tienen ni mesa para estudiar. (NC, 01/06/17, IPEM); “estos chicos son de familias complicadas, golpeadores y abusadores, y no lo vamos a poder cambiar y tenemos que ser acompañadas nosotras”. (NC, 01/06/17, IPEM). El psicólogo del IPEM, en busca de una escuela para enviar a sus propios hijos, dijo que quería:

(...) una escuela donde “los chicos sean como los míos, sean limpios”, y los padres también. El tema de “limpios” lo dijo varias veces. Quiere que sean padres como él, que se “preocupen, que tengan los mismo valores, que sean parecidos cultural y socialmente” (...) No quiere colegios muy numerosos, y con chicos con muchos problemas de conducta (NC, 01/12/16, IPEM).

Las configuraciones familiares, habitacionales, culturales, que se alejaban de la “norma” cultural estipulada por los docentes, establecían límites a priori a su desarrollo. En situaciones de observación participante, registramos intervenciones severas en este sentido:

Hablan de lo difícil que es dar clases, que los chicos viven en una bulla constante, son hiperquinéticos, “pobrecitos así viven en sus casa también”. A ella le molestan los intelectuales que le echan la culpa de todo a los docentes. Pero ella cree que el problema está en que los chicos no tienen condiciones. Hablan entre ellas y dicen que intentan trabajar mucho en el aula, porque no hacen tareas salvo que sean muy sencillas. Dice que no tienen donde estudiar (NC, 28/10/16, IPEM)

Remarca la importancia del contexto. Dice que ella desearía que la clase, cuando diseñan, sea en silencio, para que se concentren. Pero dice que en su casa ellos no tienen silencio, que la madre habla y está el tele prendido, y los hermanitos lloran. Entonces que no tienen registro de lo que es el silencio. “Están acostumbrados” (NC, 13/10/16, IPEM)

Se construían, así, distancias entre sujetos y roles escolares. Los estudiantes y los profesores estaban muy, muy lejos. Y esas lejanías eran plurales porque no radicaban en una sola dimensión de alteridad sino en muchas, distintas y desordenadas, pero todas convergentes en alejar grupos sociales. Las consecuencias de estas distancias semánticas y sensibles entre docentes y estudiantes eran diversas. Además de las ya nombradas creencias de “dificultad de aprendizaje” de ciertos estudiantes; generaba que muchos profesores comprometidos con su trabajo, se orientaran fuertemente a *enseñar valores y no contenidos*. Así, como profecía auto cumplida, los docentes abandonaban *de hecho* los deseos homogeneizadores de los modelos positivistas de educación –el deseo de enseñar conocimientos universalmente importantes-, y regresaban al modelo sarmientino, orientado a atacar otro tipo de “ignorancia”. Se ubicaban en un espacio fuertemente cultural: el de las prácticas de socialización.

Esta cultura naturalmente valiosa y hegemónica en las escuelas, que partía de su alteridad con un imaginario sobre la cultura popular, dibujaba entonces una dimensión de fragmentación que deseamos hacer presente: *la trampa que la alteridad radical ponía al objetivo escolar de aprendizaje y universalidad*. Aquel cerco epistemológico-ideológico que Grignon y Passeron (1991) llamaron miserabilismo, decantaba en prácticas docentes en las que muchos descreían de las posibilidades de aprendizaje de sus estudiantes, y en muchos casos también abandonaban la preocupación por la enseñanza de la temática que les era específica. Y los docentes en esta situación estaban condenados a un trabajo del orden del “como si”, de la elaboración de una *performance* diaria de enseñanza-aprendizaje, en la que no confiaban.

“Tal vez vos o yo hubiésemos nacido en ese contexto y a lo mejor no seríamos muy distintos. Pero bueno para eso también está la escuela, para lograr romper ese círculo vicioso” (Entrevista, Psicólogo, IPEM). Así, en lugar de enseñar física o matemática o lengua, muchos docentes -sea porque creían en que no podrían lograr los objetivos o porque consideraban más importante enseñar “valores”- abandonaban de hecho aquello que

justifica su rol: un “saber” y un “saber enseñar” cierto campo de conocimientos –que no era la higiene, la moral o las “buenas costumbres”-. Esta fragmentación, la miserabilista, no sólo instituía la alteridad cultural radical, sino que destituía al docente de su rol establecido y destituía al estudiante de su continuidad o unidad cultural con los profesores. Quedaban, tras el paso de esta operación, actores distanciados, roles desdibujados, y una institución agrietada.

¿Qué experiencias eran posibles en entornos tan fuertemente dicotomizados en términos culturales, en que la “barbarie” pareciera reencarnada en los jóvenes de sectores empobrecidos, en que la pobreza económica se traducía en pobreza simbólica y cultural, en que los docentes no tenían abiertas brechas de cuestionamiento sobre su propio etnocentrismo cultural y de clase?

5.7. El miedo y la violencia social

Una dimensión importante en el trabajo de campo, y no prevista, fue la emergencia en los discursos de los actores de diferentes formas de “inseguridad” y miedo por el bienestar físico propio o de otros. Sin realizar indagaciones o preguntas en este sentido, se constituyó como una variable importante de sus experiencias en la ciudad.

Una estudiante del IPEM, por ejemplo, comentó que, a pesar de vivir a pocas cuadras, se trasladaba a la escuela en transporte público, “por la inseguridad y por cómo está la calle”. Nos explicó que este miedo llegó después de una experiencia compartida con una compañera, en la que fueron perseguidas por un hombre en motocicleta¹⁰⁸. Otra estudiante, en su entrevista, nos contó que se cambió desde una escuela pública al Instituto privado por

¹⁰⁸ “Y porque como que está peligrosa la calle, o sea yo me venía caminando con ella, y un día empezaron, veníamos y uno pasó en una moto de la casa de ella y bajó por el otro lado, y volvió de nuevo a subir y la cruzó a ella y de ahí nos siguió hasta acá, o sea, no nos hizo nada pero las dos veníamos con el miedo, porque veníamos las dos solas, mujeres, y bueno, yo le decía “si nos hace algo yo voy a reaccionar” y ella “no, no reaccionés porque mirá si nos hace algo él”. Y bueno, veníamos así hasta que llegamos acá y la pasamos mal, pero yo voy a un curso en el Salesiano, y ahí estamos miércoles y salimos con mi vecina, voy a computación, y salimos a las nueve de la noche, la parada es muy oscura y vino un auto y se nos paró así como para doblar, y nos largó un espray, y ahí me empezó a arder los ojos, a picar la lengua y de ahí decidí venirme en colectivo (...)” (Entrevista, Estudiante 7, IPEM).

la falta de cuidado que vivía en un IPEM al que asistía, y una particular situación de miedo en la calle¹⁰⁹.

Otro estudiante del Instituto privado compartió que sufrió un robo a una cuadra del colegio junto a otro compañero. Ellos venían “caminando y los ladrones en auto” (Entrevista, Estudiante 12, Instituto privado) y les robaron el celular. Desde entonces, dijo que intentaba de no salir mucho a la calle.

En el IPEM, por su parte, la continuidad entre el espacio barrial y el espacio escolar que nombrábamos en un apartado anterior, se expresó con claridad en una situación de violencia, a la que refirieron varios actores, y que involucró a estudiantes y familiares:

(...) contó sobre el año pasado, cuando dos chicas se pelearon, “porque así pasa, se pelean en el barrio porque una la miró a la otra o porque una le robó el novio a la otra y terminan peleando acá”. Bueno, resulta que terminaron peleando las dos familias en el patio de la escuela. Era justo la hora de ingreso de la tarde, y a esa hora no hay preceptoras y no hay portero en la escuela. Estuvieron pegándose durante mucho tiempo, y los profes estábamos comiendo y algunos salieron. Y ella se resguardó en la sala de profes con “sus pollitos” de primer año, porque uno de los hijos había llevado un arma. Cuando intervinieron los directivos enviaron a todos los estudiantes al aula. Y dice que estuvieron 4 horas encerrados esperando que terminara, y nadie sabía qué hacer. Dice que fue muy angustiante (NC, 28/10/16, IPEM)

Esta centralidad del miedo como sentimiento emergente en las experiencias, y el reconocimiento de la violencia social imperante, no se limitaba al espacio de la “vida privada”, sino que era una dimensión transversal de la vida cotidiana, que incluía a las escuelas, las calles y los vínculos personales.

El Psicólogo del IPEM sostuvo que, años antes, existían instancias de vinculación de la escuela con el barrio, por ejemplo: “Se solía hacer una jornada Escuela-comunidad, pero se complicaba por el riesgo de realizar actividades afuera”. El profesional sugería, entonces, que el aislamiento era la manera de resistir las amenazas externas. Esta tendencia, es parte de lo que llamábamos la construcción de *entornos*. Se construía, sostuvimos, no sólo como *prácticas de encierro físicas*, sino como matriz perceptiva de los sujetos. Los estudiantes, por ejemplo, en el trabajo expresivo-creativo con imágenes, eligieron repetidamente como

¹⁰⁹ “(...) empezamos a tener problemas con esto de que por ahí los profes faltaban mucho, y a veces cuando faltaban no te dejaban estar en el colegio, te sacaban afuera y una vez casi, hubo una persona que casi me quiso, no sé si a secuestrar, pero me estaba como siguiendo, era un poco raro (...) Entonces bueno, ya me cambiaron acá” (Entrevista, Estudiante 16, Instituto privado).

imagen significativa de un “lugar”, la foto de una pared-medianera con “púas”. La relacionaron con una cárcel, con la escuela, o una casa con mucha seguridad: “Los pinches pueden ser en una cárcel” (Trabajo expresivo, Estudiante 16, Instituto Privado); “una casa para que no la roben” (Trabajo expresivo, Estudiante 10, Instituto Privado), “un lugar con mucha inseguridad, demasiada” (Trabajo expresivo, Estudiante 12, Instituto Privado); “una cárcel o una casa muy protegida” (Trabajo expresivo, Estudiante 14, Instituto Privado); “el colegio privado al que iba, o una cárcel” (Trabajo expresivo, Estudiante 9, IPPEM). Se hizo evidente en el trabajo de campo que tanto para estudiantes de la escuela privada como pública, la inseguridad y la violencia eran dimensiones importantes en sus experiencias.

Pero además, sus respuestas se estratificaban según su género: confirmaban que la mayoría de los varones salían con sus amigos recreativamente, o a realizar deportes, pero muchas mujeres estudiantes no hacían otras actividades, y ni salían demasiado de sus casas¹¹⁰. Y eran, además, las mayores protagonistas de situaciones de temor en la calle.

El Profesor 8 del IPPEM también sostuvo que había chicos que no podían ir solos al colegio porque era “zona de robos”. Según la Coordinadora de curso del IPPEM:

Las familias de los estudiantes tiene miedo por las amenazas del entorno (...) O sea, hay tanto miedo, en este barrio, por lo menos los chicos que viven para el lado del Campo La Ribera, Renacimiento, hay tanto miedo que le pase algo a mi hijo en la calle, que se meta en drogas, que se junte con una barrita mala, que se ponga estas barritas que están ahí en el barrio, que no las dejan salir ellos tienen su grupo de boy scout, no hay, es más común el varón haciendo actividades extra. (Entrevista, Coordinadora de Curso, IPPEM)

El miedo como ordenador de prácticas de circulación y de socialización se mostró, llamativamente para nuestros preconceptos, mucho más presente en los discursos de los estudiantes, y particularmente entre las estudiantes del IPPEM.

5.8. Entornos y escuela

Una de las dimensiones que analizamos en el Capítulo III, en lo que llamamos esquemáticamente momento “estructuralista”, fue el de la segregación socio espacial como dinámica –sensible, significativa, práctica- del estar juntos/separados en las ciudades hoy.

¹¹⁰ *Informante*:-:-(...) yo me hablo con los chicos del curso así, en mi barrio tengo las chicas de al lado pero también son como yo, no salimos nunca. Salimos un fin de semana a la puerta, hablamos y nada más. *Entrevistadora*: ¿A pasear tampoco? *Informante*: Sí, en verano, al centro fui nomas para hacerme los estudios del oculista, y nada más.” (Entrevista, estudiante 5, IPPEM).

La pregunta que nos compete en este momento es: ¿se expresaba esta fuerza estructurante de las experiencias en las escuelas estudiadas? Y de ser que así, ¿de qué modo lo hacía? ¿Cómo convergían esas dimensiones sociales en la producción de experiencias en el espacio escolar?

Habíamos ya caracterizado a la Zona Este en algunos aspectos socio-económicos y habitacionales. Habíamos, también, caracterizado los espacios donde estaban las escuelas y quiénes asistían allí. Pero no hemos respondido aún al *cómo* la segregación estructuraba diferencialmente lo que los sujetos hacían, decían y sentían. En el Instituto privado se construyó lo que llamaremos un *entorno seguro*, en una frontera de la Zona Este, marcada por la velocidad y la apertura. El IPEM, por su lado, se construyó como un *entorno conflictivo*, en una frontera marcada por la lentitud y el encierro.

Respecto a lo primero, llamamos entorno seguro al contexto de la experiencia en el Instituto privado por diversas razones. En primer lugar, por una dimensión individual y afectiva: para la mayoría de los actores, y la totalidad de los entrevistados, el espacio escolar no era un espacio amenazante u hostil, sino construido sobre lazos de afectividad y familiaridad. Como decíamos anteriormente, tanto docentes como estudiantes presentaban vínculos personales y de larga data con el espacio, lo sentían como un “hogar”, como una familia, y tenían representaciones positivas mutuas. Aunque en sus experiencias había momentos de frustración o angustia –narrados tanto por docentes como estudiantes- la manera de habitar el espacio institucional era de mucha comodidad y fluidez, incluso considerando las pequeñas dimensiones del edificio y la densidad humana. Pero además este era un entorno seguro porque, en sentido literal, tenían un solo acceso, custodiado con un guardia, y esa única “membrana” de conexión con el exterior –violento e inseguro- estaba regulada: los estudiantes y docentes entraban y salían velozmente –como vimos en un capítulo anterior-, en un “barrio protegido” (NC, 30/08/2017, Instituto Privado). Y decíamos también que era un entorno de velocidad y apertura porque, aunque la mayoría de los estudiantes vivían en un radio cercano; la Avenida Sabattini, ubicada a una cuadra del ingreso de la escuela, era una arteria de circulación importante y repleta de transporte público. Las avenidas “abrían” porque conectaban lugares, personas, garantizan la circulación. Esta Avenida era, ya lo dijimos, una *frontera* porque estaba repleta de

actividad, de intercambio, de vida social-comercial-simbólica. Y por esa arteria, el sector se transformaba en un portal hacia áreas alejadas de la escuela. Así, estudiantes de Maipú II Sección, Sarmiento, Rivadavia, Crisol y San Vicente se encontraban con alumnas de Empalme, Lilas de Horizonte, Urquiza. El barrio en que se emplazaba el Instituto, se iba achicando y cerrando al alejarse de la avenida, mientras esta significaba apertura e interacción.

Por otro lado, el IPEM decíamos se configuraba como un *entorno conflictivo*. Esto se relacionaba con algunas lógicas de la configuración de clase y segregación que ya habíamos adelantado, pero se condensaba en un fenómeno muy complejo, multiforme. Mientras para los estudiantes veíamos cierta continuidad afectiva entre el barrio y la escuela –mismos jóvenes, vecinos, amigos-; para los docentes no había tal continuidad. No había “familiaridad” o proximidad vital con el espacio escolar: sí era, obviamente, un lugar conocido y apropiado, habitado con la confianza de lo rutinaria. Pero era un lugar de trabajo y no de vida, ajeno”. Esta es la definición, un año después, nos permite entender aquello que sentimos las primeras dos visitas al IPEM: la ajenidad de los sujetos al espacio fue lo que permitía que, aunque saludándonos y reconociendo nuestra presencia, nadie se sentía interpelado por saber qué hacíamos allí, y muchos menos sentirse afectados por nuestra presencia. El tamaño de la escuela, la *posibilidad* de anonimato en la circulación, habilitaban nuestra invisibilidad. Podemos decir, incluso, que tras terminar nuestro trabajo de campo creemos que ni la Directora, ni la Vice directora del IPEM, quienes autorizaron nuestro trabajo, supieron bien qué hacíamos en la escuela.

Estudiantes y docentes del IPEM, por otro lado, no vivían en el mismo barrio, y sectores socio-económicos distintos –atravesados diferencialmente por el conflicto de clases, según nuestra definición-. Los barrios de origen de las estudiantes del IPEM eran espacios, ya lo dijimos, con altos niveles de NBI y desocupación, y con bajos niveles de escolaridad de las jefas de familia. Los docentes, por el contrario, eran en sí un sector con estudios superiores o terciarios completos, con trabajo en blanco, y que dijeron habitar zona de lo más variadas de la ciudad, o incluso, de otras localidades.

Sin embargo, más allá de estas diferencias económicas, aborales o habitacionales; fue *en los discursos y sentimientos de los sujetos donde la distancia se hacía real y*

significativa, simbólica y materialmente. Ya hemos dicho, que no alcanzaba con la diferencia abstracta, genérica, estadística; sino que nos interesaba la diferencia operante y productora de la vida cotidiana. Y esta ajenidad entre docentes y estudiantes en el IPEM tenía profundas implicancias. Pero además hemos podido reconocer cómo estas *alteridades* devenían en discursos discapacitantes, y hasta violentos. Decíamos, que la segregación espacial se hacía explícita como entorno de clase: no sólo porque el *estar juntos físicamente, era estar separados sensiblemente*.

Después hablan de una chica de 2º que tiene muy mala conducta. Una profe dice: “esa piba el problema que tiene una calentura bárbara. Hasta que no se la pongan y quede embarazada no va a parar”. Me conmueve lo que dice, me hiere. Pero varios profes asienten, y varias otras dicen que “no” silenciosamente, moviendo la cabeza. (NC, 01/06/17, IPEM)

El *entorno conflictivo* del IPEM vimos que estaba permeado y reconfigurado por las transformaciones normativas y políticas del campo escolar: se flexibilizaron instrumentos de control que los docentes tenían y que les daban “previsibilidad” en sus tareas diarias. La alteridad radical se traducían en prácticas miserabilistas de algunos docentes. El vínculo entre los actores era tenso, agónico, y mientras los estudiantes disfrutaban y celebraban el reconocimiento de sus individualidades por parte de los profesores, éstos se sentían fuertemente agobiados por esa implicación y los mandatos personalizantes del Estado. Los estudiantes y docentes, sin embargo, disfrutaban los momentos de ruptura con el orden tan fuertemente normado, “salir del lugar de encierro cotidiana” era una vivencia positiva, para todos.

Los profesores, por otro lado, enfocaban sus esfuerzos en enseñar su especialidad, y sentían que la conducta y la cultura de sus estudiantes iba en contra de ese horizonte. Por esto, los casos destacados y meritorios eran motivo de sincera alegría, como vimos en el Capítulo IV. Pero cuando no podían alcanzar sus objetivos de enseñanza, se “conformaban” con enseñar valores.

El *entorno seguro*, veíamos, que se construía a costas y escindido de las políticas de inclusión educativa, excluía la diversidad socio económica de sus estudiantes, protegía sus propios límites y se situaba en una frontera de la ciudad conectada con otras zonas. Un entorno protegido, fuertemente custodiado, con entrevistas de admisión a docentes y a estudiantes. Un espacio pequeño en el que como investigadora nos sentíamos observadas.

Un espacio social densificado, que daba poco margen y tenía pocos espacio físico de libertad. Y sin embargo, en ese entorno seguro se construían vínculos de confianza, de afectos, de familiaridad y cariño.

Un entorno seguro y un entorno conflictivo llevaban en su interior otra diferencia: en el primero, se construía un aislamiento de lo externo, que daba certezas, un entorno planificado, fuertemente controlado, de temporalidad larga, en que el otro-exterior-amenazante era puesto en pausa. El entorno seguro era un espacio con tiempo propio. En cambio, el entorno conflictivo era un aislamiento no completo, sin certezas, momentáneo, cambiante, difícil de planificar, de temporalidad corta. El otro-exterior-amenazante era difuso, estaba presente como amenaza. El entorno conflictivo, por esto, no era un lugar de descanso, un tiempo propio, para nadie. Y justamente, el “entorno seguro” era tal, porque lograba conjurar la apertura. El entorno conflictivo, en cambio, no tenía cierre ni estabilidad, estaba obligadamente abierto, era, entre otras cosas, la materialización conflictiva de los horizontes políticos de la LEN.

A lo largo de este capítulo hemos intentado dar carnadura empírica a las dimensiones conceptuales y estructurales del campo de estudio. Clases sociales, vida cotidiana, escuelas, segregación, sensibilidades, entornos de experiencia. El entorno seguro/ entorno conflictivo que terminamos reconociendo como encuadres de las experiencias en ambas escuelas, entendemos que no son sino dos caras de la misma lógica de producción de experiencias en la ciudad de Córdoba hoy: estar juntos/separados de las dificultades y amenazas exteriores, de los otros y sus realidades; ser anónimos e individualizados al mismo tiempo, en la ciudad que nos tensiona entre “la masa” y la personificación –que llega hasta la producción biométrica de los sujetos-; estar cerca de los “otros” que nos rodean, pero distanciados en el reconocimiento que hacemos de ellos, des-implicados de sus destinos, y aceptando sus sufrimientos. Eran maneras de expresar el dual mandato de la vida urbana: estar con otros pero no mirarnos, vivir en ciudades masivas y diversas pero entre iguales, entre parecidos, entre “nosotros”. Siguiendo los planteos de Sennett (1997), parecía que se intentara conjurar el principio urbano mismo.

Cada escuela materializó las dinámicas globales del capital y la ciudad de formas disímiles, es decir, expresaban y resolvían las tendencias y fuerzas estructurales de maneras artesanales pero respetando los principios de ordenamiento cuerpos/espacios. Esto es aquello que llamábamos, siguiendo a Williams, que los espacios sociales “condensaban” procesos sociales más generales.

Tres líneas de fuga parecieron contradecir las lógicas de escisión, y se presentaron como achicando esa brecha sensible hacia el reconocimiento del otro: la familiaridad, la individuación, y la preeminencia del afecto/grupalidad en las experiencias juveniles.

La gramática de la sensibilidad de “familia” parecía ser el único lenguaje disponible que permitía tematizar a los otros desde una preocupación afectuosa, no abstracta ni genérica. Esta forma específica de sensibilidad fue el horizonte afectivo para los sujetos en el Instituto, y era también esencial para algunos trabajadores del IPEM. El extremo opuesto, la alteridad radical, construía generalizaciones negativas sobre los grupos que eran lo “otro” a la familia, más parecido a una amenaza o tribu rival.

La lógica de producción de la familia, decíamos, implicaba cercanía física, esfuerzos emocionales por empatizar con el otro, comprensión y conocimiento de su individualidad, un vínculo que el sujeto nutría intencional y tácticamente. La familia pareciera ofrecer las herramientas semánticas, sensibles y prácticas para algunas relaciones escolares. Y en el caso del Instituto privado se presentaba como una política institucional. Una forma especial de resolver los mandatos de las Leyes y directrices educativas, fundada, sin embargo, en un privilegio: el de elegir a quiénes se incluían en el entorno seguro. La familiaridad, por otro lado, tenía costos subjetivos, porque implicaba dolor, tristeza, preocupación.

La gramática de la individuación, por otro lado, se presentaba como el reconocimiento de las particularidades insoslayables de cada sujeto: los estudiantes deberían ser reconocidos en sus rasgos personales, específicos, para analizar y acompañarlos en las escuelas. El mandato de heterogeneidad en las aulas, se significaba por la vía individual: no había disponibles recursos prácticos o semánticos que construyeran una colectivización que fuera más que la suma de unidades. Entre “todos son iguales” y “cada uno es diferente” no parecía haber intermediaciones.

Así, mientras la familiaridad y la individuación eran los recursos que desarrollaban los docentes como formas de acercamiento a los estudiantes; aquellos, eran, sin embargo, tematizados en la legislación y las políticas de formación como sujetos genéricos, podríamos decir: trabajadores. A cierta hora, en cierto lugar, debían aportar los conocimientos que eran su experticia, garantizar el control de los cuerpos, y la atención de los sentidos. En ellos recaía, como vimos en el capítulo anterior, la responsabilidad máxima de garantizar la inclusión como traducción sensible de “obligatoriedad” –aunque también vimos que eso involucraba, en la práctica, a sólo las escuelas de gestión estatal-. Las maneras de “gestionar” ese rol, eran de lo más diversas, pero los docentes no dejaban de ser, en el proceso institucional y masivo de la escolaridad, más que encarnaciones empíricas de posiciones genéricas. De hecho, los estudiantes tampoco expresaban en sus discursos o prácticas una comprensión “individual” de los docentes, que implicara una adaptación positiva en función de sus necesidades. Sí, pudimos ver que los llamados “problemas de conducta” se expresaban a “la medida” de ciertos rasgos de personalidad o estilo de los profesores. Así, los estudiantes personalizaban a los docentes desde el vínculo del “control” y la “disciplina”. Se adaptaban para desafiarlos, o para expresarse más o menos libremente.

Fueron los estudiantes, sin embargo, quienes rompieron, a nuestro entender, el cerco de la distancia intersubjetiva: la preeminencia de los sentimientos a la hora de construir los discursos sobre su experiencia en las escuelas, era generalizado. Los jóvenes no mostraron la “posibilidad” táctica de desvincularse afectivamente de las relaciones escolares, no era una decisión en su repertorio de lo posible. Pero además, la grupalidad en las experiencias juveniles era otra de las estrategias para conjurar la individuación que imponían tanto la sociedad como la institución escolar. Los alumnos estaban efectiva y diariamente involucrando sus sensibilidades y comprometiéndose con otros.

Este punto, nos acerca a una reflexión, que retomaremos en las próximas páginas: tanto docentes como estudiantes presentaron una gran habilidad sensible, social, y discursiva para incorporarnos a las investigadoras en sus vidas escolares cotidianas. Con estilos personales, vinculares e institucionales distintos, los docentes y los estudiantes podían reconocernos y ofrecernos sus palabras y miradas con mucha sencillez. Esta habilidad a

estar con otros no conocidos, no “transparentes”, no controlados, es una capacidad que demostraron los sujetos que nos interesa no dar por sentado. Creemos que el encuadre escolar permitía cierta confianza *a priori* que saltaba velozmente el anonimato, pero también eran los recursos de los actores los que nos llevaban por ese camino de rápida incorporación.

Tras recorrer gran parte de nuestra sistematización y análisis del trabajo de campo, y presentar las dimensiones más relevantes de las experiencias de los sujetos en la escuelas estudiadas; ingresamos a continuación en las conclusiones de esta tesis. En ellas presentamos la tarea eminentemente interpretativa, la síntesis y reconstrucción de las *gramáticas de las experiencias*.

Y vale decir, antes de clausurar este capítulo, que muchísima información producida, pasible de ser analizada, fue quedando en el camino de la escritura, por razones de lugar. Pero esperamos poder retomarla, compartirla y ponerla a discusión en futuros trabajos.

CONCLUSIONES

6. Conclusiones

*Y nada tenía de malo, y nada tenía de raro,
que se me hubiera roto el corazón, de tanto usarlo*

Eduardo Galeano, Resurrecciones/1, El libro de los abrazos

6.1 El recorrido hecho

Después de una travesía de investigación como la que emprendimos en esta tesis, no salimos ilesas. Este trabajo, atravesado por compromisos éticos, teóricos, preocupaciones-pasiones prácticas; supuso un tránsito y una transformación: las ideas que nos rondaron no son las mismas, fluyeron diferentes por el psiquismo, acompañaron el sueño y la vigilia, se presentaron en tareas cotidianas, flotaron entre los dedos y la mirada. Después, el cuerpo entumecido de escritorio, se estiró para llegar a este momento, y para poder cerrar un texto, polémico seguramente, que intenta indudablemente abrir. Cerrar para abrir.

Mirar de lleno la complejidad del mundo social, instituir una lectura desde la comunicación/cultura y situarnos en los bordes disciplinares que tienden a organizar nuestra mirada científica, han sido tareas de esta empresa. Estallar nuestros propios límites de lo visible, unir lo que se presentaba escindido, entendiendo que las escisiones eran resultado de un trabajo cultural, ideológico, económico y político.

Partimos de supuestos éticos, como afirmó Echavarría (2008), en que la problematización pública de todas las cuestiones inherentes a lo social podía ser parte de la práctica cotidiana e intelectual. Y definimos la investigación desde una intención crítica, inconforme.

Iniciamos este trabajo desde la pregunta por *las dimensiones y gramáticas que constituían las experiencias sociales de docentes y estudiantes en dos escuelas secundarias de una ciudad segregada*. El IPEM y el Instituto privado se constituyeron como espacios específicos del presente que, sospechábamos, algo tenían para decirnos sobre las dinámicas culturales y urbanas. Las escuelas fueron instituciones identificables, “reales” en su unidad de “objeto” de investigación, en sus continuidades materiales y simbólicas. Pero se

mostraron, también, culturalmente escindidas, vivencialmente formadas por fragmentos y contradicciones, por totalizaciones caóticas y, a veces, carentes de palabras.

Habíamos adelantado que el tema de esta investigación, además de su relevancia social, hundía sus raíces en una afectividad personal. Hoy podemos decir que esa relación entre investigadoras y escuelas secundarias era aquella de un “aterrizaje”: nuestro trabajo como docentes, pero también el tiempo compartido en el campo de estudio, nos anclaban a un trabajo tan satisfactorio como esquivo, tan energizante como inconcluso; nos amarraba a la realidad social turbia e imperfecta, a una existencia colectiva multiforme, conflictiva y cálida. Y desde esas afectaciones, hablamos con certeza del horizonte productivo que esta tesis intentó delinear: un horizonte de interrogación que sin eufemismos navegara a lo hondo de la contradicción cultural, de la discontinuidad histórica, y del malestar social. Aterrizar. Tal vez en busca de algo que se parezca más a un *shock* que a una caricia.

Comenzamos esta tesis en los Capítulos I y II recorriendo un encuadre teórico y metodológico, que intentó presentar las directrices epistémicas y conceptuales con las que la investigación fue construida. Por la complejidad del concepto de experiencia, organizamos la presentación de los datos y el análisis siguiendo un contrapunto, una alternancia, que Stuart Hall reconocía en los vaivenes de los estudios culturales: entre miradas estructuralistas y culturalistas. Como pudimos ver, estas oscilaciones referían más bien a énfasis diferenciales que los autores de tal corriente de estudios habían desarrollado en sus indagaciones, fuera a las estructuras que “nos hablaban”, o a los sujetos que las construían y las cuestionaban. Propusimos, por esto, un juego de distancias, una alternancia de encuadres: una tesis que transitara esas lecturas y, finalmente, construyera a tientas una interpretación situada de las experiencias.

En el Capítulo III analizamos la condición urbana como contexto sensible y social en Córdoba capital. La segregación era una de las fuerzas estructurantes de las experiencias, íntimamente vinculada al conflicto de clases: la producción mercantil de la ciudad suponía la subsunción de la vida al mercado, y esto incluía los horizontes de circulación y encuentro, la vivienda y el acceso a servicios básicos, las relaciones sociales posibles y las sensibilidades de los habitantes. La ciudad era producida por aquella lógica hegemónica, al tiempo que producía en los sujetos las estructuras de prácticas y sentidos que garantizaran

su reproducción: no sólo aceptábamos vivir separados, sino que lo elegíamos. Decíamos justamente que la segregación suponía *construir subjetividades y prácticas sociales entre los mismos, es decir, entre sujetos socio-económicamente similares, culturalmente equivalentes y sensiblemente reconocibles*. En la Zona Este y los barrios que la componían, pudimos confirmar las tendencias de separación espacio-clase, y tomamos el Instituto Privado y el IPEM como lugares de estudio de sus complejidades.

Vimos también las características socio-habitacionales de los barrios donde se emplazaban las escuelas estudiadas, pero además donde vivían los jóvenes estudiantes, y algunos docentes: niveles de escolaridad y de Necesidades Básicas Insatisfechas distintas y sectorizadas. La calidad de vida, como sostuvo Harvey, estaba atada a la capacidad de consumo de mercancías. Las escuelas elegidas, situadas en zonas de “frontera”, suponían áreas limítrofes y ricas en circulación e intercambio. Recuperamos, finalmente, el concepto de *entorno de clase*: formas específicas de estar juntos estando separados, “eligiendo” ese encierro-grupal entre equivalentes.

Llegábamos al Capítulo IV con una premisa, que sería confirmada por numerosos estudios: la fragmentación del tejido urbano en términos socio habitacionales presentaba continuidades con la existencia de circuitos escolares diferenciales. Fragmentación, segmentación y segregación educativa como realidades imposibles de ignorar. En paralelo, analizamos transformaciones en las escuelas secundarias, profundizando en las ideas generalizadas de “crisis” y desconcierto, llamadas y conceptualizadas desde perspectivas teóricas distintas. El aumento de las tasas de escolarización en el nivel secundario y la extensión de su obligatoriedad implicaron cambios importantes pero muy distintos en cada institución. Propusimos también una historización de los debates educativos, particularmente en la interrogación de la arbitrariedad cultural del sistema escolar. Descubrimos, así, que en sus debates fundacionales la relación entre “cultura” y escuela estaba muy clara, aunque hoy era opaca. Propusimos la hipótesis de una cierta “autonomización” del rol escolar, que dejaba por fuera de la reflexión y del cuestionamiento a los conocimientos ofrecidos, presentándolos como no-culturales y, así, “más allá” de la discusión sobre su arbitrariedad o etnocentrismo. Referimos a las maneras múltiples en que los rasgos culturales de las juventudes, y en particular de las juventudes

subalternas, habían sido sistemáticamente obturadas por el sistema escolar. Incluso, reconocimos que en muchos momentos de su historia, la escuela intentó reemplazar aquellos sentidos y prácticas culturales por otros, legitimados.

Vimos que la escisión entre escuela y vida cotidiana también poseía una historia de larga tradición, que se traducía en la separación entre escuela y barrio, entre conocimiento y afectos, entre tecnologías y aulas. La intención de ruptura entre escuela y vida cotidiana no era sólo “temática”, sino sobre todo *gramática*. Y difícilmente se podía entender que esa escisión fuera exitosa: las escuelas estaban impregnadas de las transformaciones sociales, constituidas por las culturas de sus actores, configuradas por el espacio urbano en que se ubicaban y por las tensiones de clase presentes. Y justamente, la idea de *gramática* calaba al hueso en la pregunta de esta tesis: la escisión entre escuelas y vida cotidiana se expresaba menos en objetos idénticos, es decir en fenómenos transportables a cualquier espacio social urbano. Más bien las continuidades respondían a *modelos de producción social de sentidos, prácticas y sensibilidades: lógicas, principios, estructuras e incidentes comunes*.

Se fue haciendo claro, al transitar la escritura de la tesis, que las escuelas suponían un “estar juntos” muy particular, organizado en roles fuertemente regulados. Juntos en tiempos en que el mandato social enfatizaba “estar separados”. Juntos con formas de reconocimientos, prácticas y sentidos muy específicos. Las escuelas secundarias se mostraban tensionadas en el mandato social y político de educar bajo imperativos de igualdad, pero en condiciones espaciales, sociales y de gestión de la enseñanza, muy disímiles.

En el Capítulo V, finalmente, construimos dimensiones de análisis nacidas del trabajo de campo. Fueron en este capítulo las palabras, prácticas y demostraciones de los sujetos los que tensionaron nuestro encuadre conceptual, metodológico y estructuralista. Y esta operación intelectual tuvo un alto costo: la alternancia no era un recorrido simple, sino un desgarrar que las investigadoras debíamos vivenciar, un cambio de enfoque radical, y necesariamente doloroso y, por momentos, frustrante.

La experiencia de los sujetos se presentó menos como una construcción sólida, monolítica, transparente, y más como un campo de fuerzas, constituido por tensiones, solapadas por momentos y desgarradas en otros: coordenadas de tiempo muy diferentes

entre estudiantes y docentes, con vinculaciones de corta o de larga temporalidad, con el presente constituido en recurso explicativo absoluto; con momentos de ruptura y de placer compartidos. La tensión de la “inclusión”, un mandato normativo y político vigente en los discursos institucionales, estatales y docentes, implicaba una operatoria sin directrices claras, necesariamente situada. Inclusión, que por momentos, implicaba acompañar individual y afectivamente a los estudiantes, y en otros flexibilizar los estándares institucionales de evaluación y promoción. Tensiones entre lo individual y lo universal, el mandato de las “aulas heterogéneas” y la “integración” de estudiantes con discapacidad como políticas que generaban malestar entre los trabajadores, quienes parecían carecer de recursos semánticos y prácticos para resolverlo. Tensiones entre familiaridad y ajenidad, disímiles predisposiciones a la construcción de relaciones afectivas, y *a ser afectados por los otros* en las escuelas. Estos fueron algunas de las dimensiones que pudimos construir como organizadores de la experiencia de los sujetos, por nuestras entrevistas, análisis documentales y observaciones.

Alguna lectora atenta puede haber notado que la segregación en la Zona Este –Capítulo III- se construía de manera compleja, pero se “medía” en términos socio económicos, habitacionales o educativos; aunque hablábamos –enfáticamente- de ordenamiento *clasista*. E insistimos en que aquellos no era sinónimos. La aparente contradicción, era en realidad un “vacío” que deberá ser trabajosamente llenado, e insistentemente cuestionado. Es, entonces, un desafío por delante, para las investigaciones que, descentradas de la obsesión estadística, intenten comprender *la reproducción y producción de vida*, la desigual distribución de capacidades vitales, no sólo como una “tasa” que se intenta medir, sino como proceso de expropiación que debe ser “comprendido”.

Y justamente, por esto, decíamos que el conflicto de clases, esquivo y omnipresente a la vez, encontraba en la segregación socio espacial una forma predilecta de expresión: porque la tendencia a construir subjetividades y prácticas sociales entre similares/equivalentes era, no sólo su “resultado” sino condición para su perpetuación. Los iguales, en entornos seguros, en entornos conflictivos; estábamos aceptando –pero además pidiendo, construyendo, eligiendo- nuestra escisión, más que oponiéndonos a ella. Williams nos había ofrecido pista para pensar cómo las relaciones de “determinación” no eran sólo restrictivas,

sino también *productivas*. Como decíamos en el Capítulo III: la segregación supuso una gramática de la “negación” psicoanalítica: que al reconocer/ocultaba para protegerse. Horkheimer y Adorno también había ofrecido una interpretación: los sujetos no entramos en conflicto con nuestras condiciones de existencia.

6.2. Las afirmaciones

Al comenzar esta tesis, nos preguntábamos cómo operaba en las experiencias en las escuelas secundarias, el mandato social/urbano/subjetivo de la segregación socio espacial. ¿Qué nos decía, entonces, aquel breve recuento sobre las respuestas construidas para los objetivos de investigación planteados?

Tomadas en su literalidad, si hemos dicho que las experiencias de los sujetos están atravesadas por dimensiones básicas como la temporalidad, la espacialidad, la institucionalidad, el conflicto social, y en particular la existencia de clases sociales; podríamos aseverar que no hemos dicho mucho. Eso estaba presente ya en la literatura. El valor de un trabajo crítico, sin embargo, suele estar en el anverso de las cosas, en lugares a la vez “evidentes” y no esperados. Un primer punto de llegada fue la posibilidad misma de analizar, efectiva y empíricamente, cómo las experiencias sociales, variadas y distintas, eran producidas por *gramáticas* comunes. Esta hipótesis encubría aquel concepto de “estructura de la experiencia” (Williams, 2000) que nombrábamos en el primer capítulo -y que no incluimos en los objetivos de esta tesis, por modestia y por temor-. Existían, por un lado, normas universales y abstractas que organizaban desigualmente las experiencias en las escuelas, y eran resueltas de formas situadas. La importancia de esta premisa supone que cualquier intento de transformación de la educación secundaria debería ser, desde nuestra perspectiva, un proceso también situado, porque no existen escuelas abstractas, sino concretas y definatorias de las juventudes y trabajadoras.

En el IPEM y en el Instituto mostramos cómo se condensaban procesos sociales y urbanos “extra-escolares”. Cómo la producción cultural en las escuelas estaba en tensión con las gramáticas sociales cotidianas. Cómo algunos elementos de la mediatización social se presentaban inevitable y disruptivamente en las aulas y se engarzaban con los horizontes

deseables del mérito. Cómo los sentidos eran producidos al interior de un vínculo de desigualdad social y simbólica.

En la construcción de las experiencias, la mirada de los “otros” resultó estructurante: cómo se vinculaban docentes y estudiantes en función de su recíproca mirada. Por eso la *experiencia* era *social*: porque era relacional e histórica. Constituyó, así, la primera definición del concepto: no hablábamos de “experiencias escolares” porque no dábamos por supuesto que la dinámica escolar fuera separable de la dinámica social más general. Y esa fue otra dimensión concluyente de esta tesis: las experiencias de los sujetos en las escuelas estaban configuradas por sentimientos, discursos y prácticas producidas también por fuera del espacio escolar, elaboradas en el seno de la vida cotidiana, producidas en las calles de la ciudad, en las casas humildes, en los medios de comunicación, en las miradas fijadas en tecnologías portátiles, en los muros y en las “púas”. Y aunque esto pudiera parecer evidente, no estaba presente en las prácticas y sentimientos de sus actores. El “puro presente sin historia” como gramática de las experiencias de docentes y estudiantes mostraba, una y otra vez, ser letal para su comprensión y acción.

Encontramos, así, experiencias sociales enmarcadas mucho más por las condiciones dominantes de estructuración de las relaciones sociales, que por los conocimientos u horizontes de aprendizaje racional de la escuela. La división de lo sensible y lo inteligible como sostenía Marcuse (1967), se presentó más bien como un deseo/frustración/horizonte de docentes, que como una práctica o vínculo efectivo. Entonces, aquel presupuesto de la cultura afirmativa, se confirmaba: aunque los sujetos escolares, y especialmente los docentes, sostenían y reproducían las definiciones instituidas que separaban el conocimiento y la racionalidad de las pasiones y los afectos, no se pudo confirmar esa escisión en el campo de trabajo. Esto implicaba, también, un padecimiento. Y ese dolor no se configuró como promesa a ser resuelta, sino como malestar multiforme.

Recorrimos, a la largo de esta tesis, cómo la separación de la realidad en parcelas fragmentadas, era tanto una operación científica como una construcción epistémica, un principio político, y un trabajo ideológico. La escisión simplificaba lo complejo, separaba lo que estaba unido, individualizaba lo que era colectivo. Habría, a nuestro entender, un *paradigma social de la escisión* como otra de las gramáticas de las experiencias. Incluso,

sostendremos que esa escisión era limitante para el reconocimiento entre sujetos escolares en un sentido que no hemos referido aun. Docentes y estudiantes, por su necesario encuadre social e histórico, tenían mucho más en común de lo que estaban dispuestos a reconocer. Las fascinaciones por el éxito/mérito individual, las subjetividades que necesitaban “anclarse en lo virtual” para no diluirse en el torbellino de la incertidumbre; las dificultades y rechazos para practicar esa “interioridad silenciosa” que se esperaba del aprendizaje. Por sólo nombrar algunas dimensiones que deberíamos profundizar a futuro, en sus operatorias específicas.

Analizábamos, en este sentido, la lógica de la *separación entre escuela y vida*. Este principio fue central en la formación del sistema escolar: la constitución de entornos sagrados, según Dubet, que escapaban a las contradicciones de la vida económica. Podíamos reconocer este principio de separación en la escritura de la LEN: la educación parecía ser una misión pacífica y transparente. No se tematizaban las fisuras, las contradicciones, los imposibles. Todo parecía factible y obligado en la escritura asertiva de la ley.

No encontramos, como hemos sostenido, aquel divorcio como experiencia homogénea o principal en los discursos de los actores escolares. En cambio había una continuidad desordenada, irregular, desigual, pero innegablemente presente. Barrio, amistades, familias, trabajo, política, vida cotidiana, marcaban las innumerables dimensiones de continuidad entre el espacio social y el espacio escolar. *La densidad de lo social estaba en la escuela*, y los sujetos parecían no lograr conjurar esas continuidades, ni recomponer los fragmentos de sus experiencias con una “mirada global”.

La realidad social se enfrentaba abiertamente a las tendencias de “autonomización” de la escuela. Y esta contradicción se presentaba como constitutiva de las experiencias escolares actuales: aunque es fácticamente imposible aislar uno de otro, las lógicas y prácticas institucionales intentaban, cotidianamente, reforzar ese divorcio. Tanto alumnos como docentes llevaban inscriptos en sus cuerpos, sensibilidades y discursos, la realidad externa que la escuela intentaba expulsar de sí, o, al menos, neutralizar. Una vez más, *el reconocimiento de la amenaza intentaba negarla como mecanismo de resolución*.

En este sentido, recorrimos la caracterización de un escenario urbano organizado por la segregación socio espacial y la construcción de entornos de clase. El psicólogo social mejicano, Pablo Fernández Christlieb, afirmó al respecto:

Por razones obvias, los habitantes de unos espacios conocen otros, siquiera porque pasan por la calle de vez en cuando. Pero resulta que cuando realmente quieren salir a un espacio más público no saben cómo, porque el único discurso que conocen es el suyo, y para ellos no existe ningún otro lenguaje, ni parámetro ni estilo ni mundo que el suyo; viven encerrados dentro de un solo sistema de lógica y de estética y, por lo tanto, son incapaces de hacer una traducción a otra retórica, por lo que, cuando salen, lo único que hacen es enquistar su espacio privado en otro más público, como cuando se elige votar por un candidato político porque es bonito: la simpatía hace las veces de argumento; los espacios más privados se empotran en los espacios más públicos, sin modificación alguna, y con eso las personas creen que ya salieron al mundo, cuando en rigor sólo lo privatizaron” (Fernández Christlieb, 2004: 86)

En algún sentido, menos individual y más vinculado a la imposición simbólica, lo que reconocimos en las escuelas respondían a esa gramática: “empotrar” modelos culturales legitimados en el espacio escolar, en cualquier espacio social, como valores absolutos y necesarios, desde los cuales se vivenciarían con más o menos comodidad las redes significantes, estéticas y éticas de los “otros” . En este sentido también, las escuelas como *entornos*, tenían continuidades con la ciudad.

Sin embargo, ocurría un fenómeno social de especial interés para el estudio de las experiencias urbanas contemporáneas: los sujetos se veían obligados a convivir/coordinar/reconocer diariamente con/a otros, fuertemente articulados entre sí. Múltiples sujetos de quienes dependía el tiempo/espacio propio, el trabajo, el cuerpo, y la subjetividad. La escuela compelia a estar juntos y a hacer cosas juntas. En el Capítulo V, reconocimos parte de este fenómeno: tanto estudiantes como docentes mostraron inmensas capacidades para relacionarse con las investigadoras, para lidiar con situaciones no previstas, para incluirnos en sus rutinas y, también, para ignorarnos si querían. Estas eran capacidades desarrolladas por los actores *en las escuelas*. Y en sintonía con esto, los sujetos podían habitar condiciones complejas y contradictorias, no unificadas ni pacificadas; pero que no eran vividas como amenazantes. Los sujetos convivían, entre sí, con sus propias experiencias no suturadas. Pero convivían y no sólo empotrándose unos sobre otros.

La implicación de los sujetos entre sí, expresó desde dos lógicas distintas: como conflicto en el IPPEM, y como “familia” en el Instituto. Los entornos de clase que

reconstruimos de cada escuela, un entorno conflictivo y un entorno seguro respectivamente, podían ser entendidas como continuidades de las experiencias posibles en la ciudad: “elegir” “libremente” estudiar/trabajar/habitar/consumir/bailar entre sujetos parecidos a mí, podía significar una experiencia segura, amurallada, identificada, controlada, ordenada. Podía incluso, asemejarse a un espacio familiar. Sin embargo, podía ser también una experiencia conflictiva si la igualdad y el reconocimiento no se cumplían, si el entorno no conjuraba la movilidad imprevista de los cuerpos, la apertura a lo que podía pasar, la alteridad social opaca, confusa.

Entendemos, además, que estas dos modalidades convergentes de *entornos de clase* no se correspondían linealmente a grupos económicos: los barrios humildes podían ser entornos seguros como nos mostró Rubén, y también los barrios de sectores medios podían ser entornos conflictivos y amenazantes, como reflejaban las entrevistas a los estudiantes del Instituto privado.

Entre las afirmaciones que construimos en esta tesis, sostenemos que estas configuraciones físicas y sensibles del “estar juntos” se extienden a lo largo de la ciudad de Córdoba: amurada, segura, transparente, legible en algunos espacios/tiempos. Abierta, confusa, borrosa, incómoda, en otros.

6.3. Afirmaciones polémicas I: sensibilidades y relación social

¿Cómo avanzan nuestras conclusiones sobre las experiencias sociales? Fue en el campo de la comunicación/cultura donde se nos presentaron herramientas interpretativas con las que profundizar nuestras conclusiones. En la ancha avenida de reflexiones que venimos construyendo, emergieron del trabajo en el campo dos dimensiones, presentes en nuestro marco conceptual, que resultaron esclarecedoras en este momento de síntesis: el vínculo entre sensibilidades y relaciones sociales, y el rol del lenguaje en la producción material y simbólica. Respecto al primer punto, Martín Barbero decía:

Más que un conjunto de nuevos aparatos, de maravillosas máquinas, la comunicación designa hoy un nuevo *sensorium* (W. Benjamin): nuevas sensibilidades, otros modos de percibir, de sentir y relacionarse con el tiempo y el espacio, nuevas maneras de reconocerse y de juntarse” (Martín Barbero, 1996: 5)

Lo que queremos afirmar, y que venimos argumentando en este sentido, es que las estructuras del sentir de los docentes y estudiantes eran parte de un *sensorium* social del presente. Las relaciones espaciales, corporales y simbólicas que hemos tematizado en las escuelas secundarias estudiadas eran relaciones de comunicación, estructuras de significación, y formas de reconocimiento y predisposición sensible, que presentaban continuidades con las modalidades más generales de relación y comunicación social. Pero, además, tal como lo explicamos en la definición de la experiencia, esa continuidad no era sólo discursiva o material, sino también sensible, y afectiva.

La emergencia de esta unión entre una estructura del sentir social e histórica, y los discursos y prácticas escolares, dejó al desnudo una pregunta no dicha: ¿por qué hubiéramos imaginado su autonomía? ¿Por qué creeríamos que la escuela podía ser un espacio social escindido de su presente y de los conflictos que se instituían? ¿Cómo se construía, sino, su autonomía como más que un reflejo de condiciones determinantes? Habíamos rastreado esta escisión en el cuerpo de la tesis, y encontramos que una vertiente que nutría esa idea era la historia institucional del sistema escolar, principios fundacionales y debates que constituyeron el campo desde ese proyecto: separar a la escuela de su entorno para que, de ella, surgieran nuevos sujetos. Otra respuesta era la concepción más general, racionalista, ascética y naturalista de los conocimientos científicos/cívicos escolares como “más allá” de la cultura y la lógica de los intereses, y por ellos docentes y estudiantes encarnando roles claros, y distintos del resto de su vida. Otra explicación, en la que avanzar a futuro, podría ser la hipótesis de Castoriadis (1999): la tendencia a la *heteronomía* de los sentidos e instituciones, que se irían separando de la producción humana y presentándose como eternos, naturales o necesarios.

Sea cual fuera, escuela y sociedad se mostraron inescindibles, también en el terreno de las sensibilidades. Y entonces emergieron dos horizontes de acción que queremos resaltar. Ambas líneas de prácticas suponen, ante todo, reconocer la dimensión sensible de la vida social y subjetiva, del conocimiento, de las relaciones sociales e institucionales, y de la ciudad. Abriendo este espacio de discusión, entendemos entonces que una línea de trabajo, referida a las políticas públicas de educación, supone justamente aceptar la premisa de la unidad de la escuela con su entorno socio histórico y con las sensibilidades sociales de los

sujetos que las habitan. Las políticas escolares deberían, entonces, planificar sus intervenciones en base a esas relaciones de continuidad y no al margen de ellas, delinear los programas educativos vinculando esferas de la realidad social y económica, y formar profesionales atentos a sus uniones y no suponiendo su separación.

El segundo horizonte de acción se refería a las prácticas docentes, y a las gestiones institucionales situadas: ¿cómo repensamos la propuesta escolar desde el precepto de su ineludible unidad con lo histórico-social, y particularmente con una *sensibilidad* compartida? Un primer camino fue propuesto a los estudiantes de la Maestría en Comunicación y Cultura, por el Profesor Dr. Gabriel Kaplún –vivencia que hoy, recuperamos-: las docentes, decía, deberían siempre recorrer un proceso primigenio y cíclico de auto-reconocimiento, que no era ni más ni menos que un intento por objetivar el punto de partida, y hacer accesible a los otros –y a nosotras mismas- las premisas básicas y ordenadoras del trabajo. Esta apuesta, aunque excede los lindes de esta investigación, supone nombrar con claridad el objeto de la interrogación, que es al fin de cuentas la relación, no abstracta ni genérica, entre sujetos de pensamiento, sentimiento y acción, en determinadas condiciones de desenvolvimiento de la relación social. El profundo compromiso que pudimos reconocer en muchos actores individuales en las escuelas secundarias, es un sustrato que creemos que hace posible este tipo de planteo.

(...) las dudas son inmensas: ¿cómo dialogar, enseñar y aprender en estas nuevas circunstancias tan desafiantes? Quizás la respuesta sea: instituyendo en cada caso el papel del otro y el de uno mismo, pensando y enunciando siempre las reglas según las cuales se van a organizar las significaciones. Frente a la contundencia de la ley universal, solventada por el magno poder estatal, esta solución puede sonar demasiado endeble, pero quizás convenga explorar las potencias de esa fragilidad para dar a luz otra cosa, ampliando así el campo de lo pensable y lo posible. (Sibilia, 2016: 207)

La ausencia de interrogaciones sobre el rol de la escuela y la tarea docente podrían suponer una experiencia como la que veíamos en el Capítulo V con el estudiante que, estando y eligiendo estar presente en un taller de fotografía extra curricular, resolvía afirmativamente su experiencia en un modo esencialmente performativo: “más capacitados para actuar ante la mirada ajena o frente a la lente de una cámara que para replegarse en la propia interioridad” (Sibilia, 2012: 71). Estamos hablando del riesgo de reproducir acciones “fantasmáticas” en el sentido en que Žižek lo propone: escenificando para la mirada de

otro, sustentando una narración no dicha (Žižek, 1999: 23). Las prácticas de enseñanza, basadas en los preceptos de alteridad radical, que no confiaban en las capacidades de aprendizaje de los estudiantes, correspondería también a esta lógica: “hacer como si...”.

Esa práctica de reflexividad y este descentramiento sensible que proponemos para las políticas educativas y las gestiones escolares, se parece mucho a la idea de *aprendizaje* que se esperaba de los jóvenes estudiantes. Una apertura de la subjetividad, pero además, un estatus como relación comunicativa y comunicable. Se asemejaba a la idea de “experiencia” de Larrosa: una interioridad puesta en juego, objetivada para otros, pero no “para ser vista” como un espectáculo, sino involucrada con las sensibilidades. Justo lo inverso a lo que venimos diagnosticando, sobre la construcción de entornos que desvinculaban, separaban y hacían de los otros “exterioridades” para las que se montaba, en el mejor de los casos, una escena de “simpatía”. Benjamin sostenía: “Vivenciar sin espíritu es cómodo, pero funesto” (Benjamin, 1989b: 43). La importancia de esta tematización y comunicabilidad de las experiencias, será el objeto del próximo apartado.

6.4. Afirmaciones polémicas II: lenguaje y experiencias sociales

¿Dónde está la hegemonía y el conflicto de clases? ¿En las fábricas? ¿En los call centers? ¿En las escuelas? ¿En las calles? ¿En las familias? ¿En el Estado? ¿En los cuerpos? ¿En las mercancías? La respuesta es, a nuestro entender: en todos esos lugares, constituyéndolos y destruyéndolos a la vez. Y está, también, en la comunicación, en la cultura y en el lenguaje.

Ya habíamos dicho, que el lenguaje se situaba en una dualidad tensiva de su propia naturaleza, íntimamente vinculada a la dualidad del sujeto. Sostuvimos, así, que además de ser una fuerza estructurante, que constreñía, prescribía sentidos hegemónicos, proscribía sensibilidades y conflictos que no tenían expresión; era también un campo de acción y de prácticas, diferencialmente productoras de mundo y de subjetividad.

Respecto a las escuelas secundarias estudiadas, reconocimos que las experiencias sociales de docentes y estudiantes estaban constituidas por prácticas, discursos y sensibilidades. Sin embargo, el trabajo de campo nos mostró que algunas dimensiones y tensiones de la experiencia se expresaban desigualmente en esos niveles –de lo que hacía,

decían y sentían- los sujetos. Tanto en el IPEM como en el Instituto privado, estudiantes y docentes *sentían y desarrollaban prácticas* en su vida cotidiana que implicaban la complejidad, la afectación, la fragmentación de las experiencias; pero carecían de las palabras que permitieran *nombrar* esas dimensiones. En dichas experiencias sociales, se constituían núcleos no tematizables, variables que organizaban la experiencia pero que no tenían un repertorio comunicativo para objetivarlas en el discurso. Incomunicables: eran-y-no-eran existentes. Y en esta conclusión, también, recuperábamos la idea de Williams de “estructuras de la experiencia”: “los sentimiento tal y como son pensados” y “los pensamientos tal y como son sentidos no eran una realidad sencilla de objetivar. Pero sí eran. Y sostendremos que había en la producción de las experiencias una *gramática sensible que excedía las capacidades del discurso*.

Entendimos, junto a Stuart Hall, que “dar sentido” también era “producir el mundo”:

Estos “significados” que atribuimos a nuestras relaciones y por medio de los cuales captamos, en la conciencia, el modo en que vivimos y lo que hacemos, no son simples proyecciones teóricas e ideológicas de los individuos. “Dar sentido” de este modo es, fundamentalmente, localizarse uno en la experiencia y condiciones propias, en los discursos ideológicos y objetivados, las series de “experienciaciones”, hechas y preconstituidas, mostradas y ordenadas a través del lenguaje que dan carne a nuestra esfera ideológica. (Hall, 1989: 7)

Decíamos, entonces, que hemos reconocido ciertos núcleos de las experiencias sociales en las escuelas, que parecían no tener palabras para ser tematizados, objetivados, y puestos a disposición de los otros. Walter Benjamin planteaba una pregunta de gran interés al respecto: ¿por qué los hombres de su tiempo volvían enmudecidos del campo de batalla? ¿Qué implicaba la imposibilidad de narrar, de hacer comunicable la propia experiencia? Justamente, por estas preguntas es que llegamos a interrogar al lenguaje: la palabra hablada de los sujetos, la palabra escrita de las normativas y los medios de comunicación, los discursos sociales circulantes, no “representaban” ni “acababan” de explicar la complejidad de las experiencias. Por el contrario, el trabajo de campo en escuelas nos llevó a concluir que las experiencias de docentes y estudiantes eran complejas, fragmentarias, contradictorias, y que esa complejidad estaba, en parte, constituida por la falta de simbolización. Esto es: la carencia de expresiones que permitieran organizar los fragmentos. Faltaban recursos semánticos para tramar y construir una “unidad narrativa” –y

reflexiva- de la vida cotidiana en las escuelas. Esta falta se hizo evidente, justamente, al estudiar desde el concepto de experiencias sociales, ya que desde la alternancia metodológica y en la combinatoria de dimensiones subjetivas y estructurales, se hicieron visibles estos núcleos no simbolizados pero presentes.

De lo que se trata es de investigar la presencia del lenguaje en la conformación de la sociedad como sistema, el papel del lenguaje en la gestación de las estructuras mentales colectivas, sociales. La parte que le cabe al lenguaje en permitir o impedir la entrada del individuo en un grupo social, el instalarnos en un sistema de cosas desde el sistema de palabras (Martín Barbero, 2002b: 20)

Así, siguiendo a Martín Barbero y a Hall, la tarea era interrogar también al lenguaje en su función de constitución del mundo social, y de reconocer sus límites: porque había en la experiencia de docentes y estudiantes *excesos no simbolizados* que, sin ser hablados, estaban en las prácticas y las sensibilidades de los sujetos.

Una de las dimensiones que no encontraban expresión discursiva era, justamente, la *complejidad*: los actores carecían de palabras que nombraran el laberinto multiforme e inacabado de la realidad escolar. Entonces, quienes intentaban la aventura explicativa, se veían obligados a construir largas descripciones de anécdotas, a veces superpuestas y contradictorias, pero siempre fragmentarias. No existían recursos explicativos para tematizar, por ejemplo, las mediaciones entre los preceptos ideales de la LEN, de las capacitaciones docentes, o de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI); con las realidades incompletas, las sensaciones de frustración y desconcierto, la coordinación dificultosa en la práctica individual. El carácter efímero del aula y la “atención” de los estudiantes, el inacabado proceso de enseñanza- aprendizaje, la incongruencia de las expectativas de los alumnos que valoraban y sufrían a la vez asistir a la escuela, que apreciaban los conocimientos pero fácticamente no los aprehendían.

La nostalgia y la mirada hacia el pasado, eran un recurso de sutura en los discursos docentes. Habíamos sostenido que un pasado idealizado permitía construir marcos estables de interpretación de las propias prácticas profesionales e institucionales, para lidiar y explicar los descontentos. Encontramos pocas palabras para nombrar las transiciones, los cambios, las contradicciones, e incluso para efectivamente narrar un proceso histórico. Un vocabulario formado por binomios -como éxito/fracaso, bueno/malo, etc.-, constituían las

descripciones de docentes y estudiantes. Y aquí, el control de los cuerpos y la conducta parecía ser otra forma de anclaje en la complejidad: conjurarla, día a día, con prácticas rutinarias, establecidas, predecibles.

Otra de las dimensiones que, sostenemos, no encontraban simbolización, fue el debate de la “heterogeneidad” en las aulas: no había recursos semánticos para, si quiera, *pensar* la existencia de diversidades que no llevaran a individualizar la práctica docente en función de cada estudiante particular. La enseñanza y el aprendizaje se presentaban como tareas eminentemente individuales o absolutamente abstractas, ocultando el carácter social y colaborativo del trabajo humano, de la reproducción y producción cultural.

Los docentes y las estudiantes, mónadas, desempeñaban sus roles, en última instancia, en soledad. La ausencia de conceptos intermedios, que refirieran al carácter social y colectivo de la enseñanza-aprendizaje, y que nombraran el trabajo educativo como más algo más que “uno-a-uno” o “uno-a-masa”, eran síntomas de las sensibilidades capitalistas contemporáneas. Ya lo hemos dicho, pero el principio de escisión del capital suponía esta individuación: “ajenos a los destinos de los demás (...) al retirarse de la vida común, ese individuo perdería vida”, afirmaba Richard Sennett (1997: 393). Pero, además, sostendremos que los docentes y estudiantes, al no tematizar la colaboración humana, sellaban el propio fracaso: intentado resolver, uno a uno, problemas que eran colectivos –y no por ello universales, o generales- como si fueran individuales.

Un síntoma de esta sensibilidad hegemónica fueron, a nuestro entender, los discursos proferidos por docentes y estudiantes en el acto de colación y egreso en diciembre de 2016 en el IPEM. Como se puede leer en las Notas de Campo (NC, IPEM, 12/12/2016), las palabras de los profesores y estudiantes pasaban, sin mediaciones, de lo general a lo individual: clichés y frases genéricas sobre la vida, el mérito, el esfuerzo, la educación, el trabajo, como “máximas” válidas para todos; a reconocimientos individuales, mejores promedios, y nombres propios. ¿Cómo se conjura semánticamente esta tensión, esa ausencia de mediaciones?

Otra dimensión no tematizada por las docentes, fue su malestar por ser el pilar de los horizontes educativos marcados por la LEN, pero ser a la vez trabajadoras mal remuneradas, genéricas, y desdibujadas en su subjetividad. La Coordinadora de Curso del

Instituto privado, compartió una idea que nos pareció reveladora: sostuvo que frente a una situación muy triste que vivieron en esa escuela, en la que no podían “culpar” a nadie por lo sucedido, entonces “el malestar iba girando” (Entrevista, Instituto privado, Coordinadora de curso). Esa expresión era bastante descriptiva de un estado del sentir en las instituciones. Si el sistema escolar secundario estaba en crisis, ¿quiénes eran los responsables? El malestar iba girando, y no encontraba expresiones que sintetizaran, que pusieran palabras, que pudieran nombrar las derrotas. Una profesora de Matemática, decía: “en 2º hay un alumno que va y no hace nada. No pone voluntad. ¿Qué quieren? Le pongo toda la voluntad y me estoy muriendo, y ellos no ponen nada” (NC, IPEM, 01/06/2017). Esta expresión mostraba, no sólo el cansancio y la frustración de la trabajadora, sino el pasaje discursivo -casi inadvertido- de nombrar *un* estudiante específico, a una grupalidad abstracta (“ellos no ponen nada”). De lo individual a lo general, nuevamente sin mediaciones. Un docente, con malestar, frente a numerosos estudiantes, frente a otros profesores. Nadie podía ser culpado. Y el malestar iba girando.

Fuertemente vinculado a la idea anterior, otra de las dimensiones que reconstruimos en el trabajo de campo sin simbolización, fue justamente *el dolor* en las escuelas secundarias. ¿Qué es ese “malestar” que giraba? Habíamos visto en el Capítulo V cómo algunos sujetos elegían vincularse afectivamente con las situaciones y actores escolares, y otros intentaban mantenerse distanciados. “Bajo el dominio del principio del placer, el individuo desea descomprometerse” decía Sennett (1997). Las circunstancias y relaciones dolorosas, negativas, tanto de docentes como de estudiantes, parecían no ser conceptualizadas en las escuelas, más que como anécdotas aisladas. Esta negativa a conceptualizar/comunicar los sentimientos dolorosos, pareciera ser parte de la construcción de entornos: la predominancia de la “protección” (Sennett, 1997: 396), el resguardo de las amenazas, y la aceptación de lo racional por sobre lo sentimental como dimensiones de la cultura, de lo escolar y de lo urbano. Las ideas podían comunicarse, pero los sentimientos -y especialmente los negativos- no encontraban espacio/tiempo propio. Y esta negativa a comunicar y simbolizar el dolor social como dimensión de nuestras experiencias, este “malestar que gira”, es central para comprender la construcción de entornos de clase en las

ciudades actuales: espacios controlados y otredades alejadas eran, a nuestro entender, elementos de un espacio ideológico.

(...) este contenido –“verdadero” o “falso” (...) - es funcional respecto de alguna relación de dominación social (“poder”, “explotación”) de un modo no transparente: la lógica misma de la legitimación de la relación de dominación debe permanecer oculta para ser efectiva (Žižek, 2003: 15)

Como veíamos con los autores de Frankfurt y con el mismo Hall, el silencio que rodeaba y constituía el malestar cultural; la insatisfacción cotidiana, al no ser nombrada, se mantenía por fuera de la reflexión, de la objetivación y del espacio público. Y como decía Žižek, “oculta” y evidente a la vez.

Una de las grandes paradojas de este diagnóstico, de la falta de palabras que nombraran la complejidad de lo escolar, radicaba en otra observación del campo de las escuelas: las políticas de formación docente proponían y difundían “nuevos términos” para nombrar las problemáticas en las aulas, las transformaciones en el rol docente, las gestiones escolares, etc. Sobraban y faltaban palabras, a la vez. Quizás, como retomaba Martín Barbero de Paulo Freire, podemos entender que faltaban “palabras generadoras”, palabras que constituyeran preguntas importantes, anudadas significativamente a la vida. Faltaban palabras para nombrar las relaciones sociales, faltaban recursos semánticos, espacio/tiempos, para nombrar eso que pasaba en las escuelas estudiadas en dimensiones referidas a lo complejo, lo contradictorio, lo colectivo y lo afectivo. También, sostuvimos que faltaban expresiones comunicativas para nombrar lo doloroso.

Uno de los desarrollos lingüísticos que evidenciaban en el Instituto privado para nombrar lo colectivo y lo afectivo, empero, era un léxico de “la familia”, que brindaba palabras para los vínculos personales y las relaciones mediadas por emociones y cercanía. La familiaridad era el vocabulario para referirse a los otros no anónimos, numerosos, que afectaban a los sujetos y con los que se construía la vida cotidiana. ¿Qué dice esto de las experiencias en las escuelas secundarias? Entendemos que la familia proponía un diccionario de palabras/sentimientos. Esa institución íntima pero colectiva, era la que nutría la vida escolar de palabras para nombrar la co-presencia colaborativa, grupal y sentimental de los docentes y de los estudiantes en el Instituto privado.

Consideramos que el lenguaje de la amistad entre los estudiantes era otra fuente, menos sistematizada por esta investigación, pero muy presente en las prácticas, como formas de vivenciar los procesos colectivos. Sin embargo, tanto familia como amigos eran relaciones sociales que no podían ser homologadas a la experiencia en escuelas, al encuentro y relación social con “otros”, que necesitaban reconocidos con un campo semántico propio.

Si el lenguaje, según Hall (1981) era uno de los principales articuladores de la hegemonía y de la ideología, y tenía centralidad como constituyente de la realidad en la que producimos y en la que somos producidos; nada tenía de raro que se presentara como articulador de nuestras conclusiones. La comunicabilidad de las experiencias de los sujetos se presentaba como un camino necesario al abordaje de las problemáticas escolares. Podría ser resumido como *el pasaje de la experiencia a la cultura*: hacer accesible y compartido un sistema signifiante, conjunto de prácticas/discursos/sensibilidades que existían efectivamente de formas desordenadas, contradictorias, pero que necesitaban ser tematizadas, objetivadas, debatidas. *Un lenguaje que superara el paradigma de la escisión.*

¿Cómo se vincula este diagnóstico con las lecturas sobre el presente como tiempos de hipertextualidades, de chats, de mediatización social? Intentaremos que se entienda como un complemento al diagnóstico de cómo nos comunicamos en las ciudades hoy, y cómo eso configura espacios sociales específicos como las escuelas secundarias. La velocidad de la mirada, la lógica de la información, la literalidad de la imagen, la función fática del lenguaje, el encierro de los cuerpos y las comunicaciones entre iguales. Todas estas eran cualidades de la comunicación actual, que parecen primar y delinear el campo de lo posible. Sólo podemos aventurarnos afirmando que, tal vez, sea desde la función poética, desde el detenimiento, desde el dolor, desde la afectación y la “nueva barbarie”, desde el reconocimiento de los otros por medio de nuevos vocabularios elaborados desde procesos afectivos y racionales a la vez, desde una nueva estética de la educación y de la ciudad; desde donde se pueda poner en cuestión, *poner en crisis* –para no sólo “estar en crisis”–, el paradigma referencial del lenguaje, el paradigma “masivo” de lo colectivo, el paradigma escindido de la educación, el paradigma clasista de la vida urbana. Un nuevo lenguaje para una crítica esperanzada del presente. Un lenguaje que se abre al conflicto y no sólo a la sutura.

6.5. Cierre

Puede resultar, para algún lector, extraño que las conclusiones de una investigación en escuelas secundarias resulten en afirmaciones referidas a las modalidades producción cultural y a los repertorios comunicativos de los sujetos. ¿Por qué, partiendo de una hipótesis de apertura de lo escolar, de su continuidad indisoluble con lo histórico-social y en particular con la ciudad y las clases, llegaríamos a conclusiones “estrictamente escolares”? Interrogar la experiencia suponía analizar cómo en ella se *condensaban* las dimensiones estructurantes en un espacio-tiempo determinado, definidas por su relación con el sujeto y sus condiciones materiales de vida. La experiencia fue ambivalente y esquiva en todos sus aspectos. Y aunque intentamos conocerla y analizarla, sabíamos que no iba a ser ésta una enumeración de sus “rasgos”. Más bien, intentamos *comprender sus dimensiones constituyentes y las gramáticas operantes en su formación*. Era justamente la experiencia la que debía ser explicada.

Richard Sennett (2018), en sus estudios sobre la vida en el capitalismo actual, sobre la “carne”, la “piedra” y las ciudades posibles como espacios vitales; refería a “lo doloroso” de vivir con otros como un aprendizaje clave de la vida urbana. Para que el otro “duela” debe estar cerca de mí, a una distancia como para afectarme. Si me duele, es porque lo reconozco en su sensibilidad y pongo en juego la mía. Y consideramos que, frente a la huida y la construcción de entornos como dinámicas urbanas hegemónicas; la escuela efectivamente tenía algo que decirnos: vivencia dolorosa, que interpelaba incluso a quienes intentaban mantenerse alejados. Un “ejercicio cotidiano de lo posible”, como sostienen Echavarría y Bard Wigdor “motorizado por una utopía o un deseo, que como meta discontinua respecto de las condiciones presentes, les permite pensar lo que es posible en un espacio-tiempo determinado” (Echavarría y Bard Wigdor, 2014: 3).

Justamente en este sentido volvemos al principio, para interpretar qué tenían para decirnos las escuelas sobre la vida urbana actual. Si aceptamos la hipótesis de Sennett, entonces era justamente ese espacio no simbolizado aún en las experiencias de docentes y estudiantes, un campo de indagación futuro. Y una fuente de la que nutrimos para “pensar de nuevo” ciertas relaciones sociales.

El desafío que proponemos es, así, imaginar una escuela secundaria que interpela el ordenamiento urbano, y que instituye nuevas hegemonías en las que “lidiar” con los malestares de los otros pueda ser un aprendizaje central en el desarrollo humano -no abstracto sino concreto-. ¿Qué política, qué acción colectiva, qué educación, qué sensibilidades y qué ciudad serían posibles si en lugar de construir “el acuerdo”, educar los “absolutos”; aprendiéramos a resolver situadamente el desacuerdo, la diferencia, la alteridad, el conflicto? Y vale aclarar, no en una gestión “administrativa” del conflicto como paso al orden, no “como si...”, sino en una experiencia sensible y afectada por el otro.

En este sentido, decíamos también, que esta tesis podía resultar más parecida a un *shock* que a una caricia. Tal vez incluso un golpe a ciertas narrativas más dulcificadas sobre los procesos educativos. Sin embargo, entendemos que una de las principales razones por las que estudiamos y trabajamos en escuelas secundarias fue porque, todavía, increíble y esperanzadamente, nos sostenemos juntos en esos espacios masivos, universalmente conflictivos en las diferencias, pero co-presentes al fin, involucrados, frustrados, pero movilizantes e interpelados. Si esas condiciones materiales no existieran, esta pregunta ya no se tendría sentido, y probablemente nunca hubiera sido proferida. Porque ella también tiene sus condiciones materiales de producción. Desde nuestra mirada epistémica y conceptual, la crítica cultural y materialista necesita que nombremos el conflicto social, la tensión irresoluble, sin eufemismo ni suavidad.

Puede entenderse, entonces, que la imposibilidad de una educación igualitaria mantiene unido al sistema educativo y a sus actores, en la búsqueda de ese horizonte imposible. Esa es, al fin de cuentas, la definición de una utopía. La construcción de un *topos*, un lugar, que no existe. El actual horizonte igualitarista de la escuela es, sin embargo, un precepto ideológico: supone que el sistema educativo “acepta” la desigualdad, la segregación, y trabaja desde ella, negándola o reconociéndola, pero nunca desafiando su necesidad.

(...) el efecto de sentido que se puede llamar “ideológico” es precisamente la anulación de toda posibilidad de desdoblamiento: bajo el efecto ideológico, el discurso aparece como teniendo una relación directa, simple y lineal, con lo real: dicho de otra forma, aparece como siendo el único discurso posible sobre su objeto, como si fuese absoluto (Verón, 1996: 23)

Por eso insistimos epistemológicamente en la existencia de una *razón polémica*, en la construcción de un debate que instituyera la complejidad, la sospecha, reconstruyendo las “huellas” veronianas, entendiendo de forma situada y material el precepto derrideano de una “totalidad no cerrada”, el antagonismo que unía al dividir, como afirma Žižek sobre la lucha de clases:

Aunque la “lucha de clases” no aparece directamente en ningún lugar como entidad positiva, funciona, sin embargo, en su ausencia misma, como el punto de referencia que nos permite ubicar cada fenómeno social sin relacionarlo con la lucha de clases como sentido último. (...) sino concibiéndolo como un intento (más) de ocultar y remendar la fisura del antagonismo de clase, de borrar sus huellas” (Žižek, 2003: 32)

Hay un núcleo im procesable en la concepción de *la educación, y especialmente de la educación pública*, que da sustento a muchas idealizaciones teóricas respecto a las escuelas –y, por qué no, a las universidades-. Esta mirada idealista es expresada por numerosos discursos científicos y políticos, que aspiran a un sistema educativo que

(...) reconociendo la singularidad o diversidad de los sujetos o grupos socio-culturales (ya sea por diferencias de clases sociales, étnicas, socio-culturales, de género, generacionales o diferencias biográficas) no desconozca aquella que hace a la educación común como igualdad del derecho a una educación de calidad para todos” (Achilli, 2008: 127)

Sin distanciarnos en el deseo –en tanto que utopía- que Achilli expresaba, diagnosticamos en sus fundamentos un *principio ideológico* que propone que sería posible lograr el objetivo de una educación igualitaria en una sociedad desigual. Y con desigual no hablamos de “diversa” o “intercultural” –como sí sostiene la autora- sino desgarradoramente clasista, organizada y fundada en la desposesión y la desigualdad en la producción y distribución de capacidades sociales de vida.

La posibilidad de garantizar derechos ciudadanos en una sociedad subsumida por la lógica del capital pareciera ser una tensión irresoluble: a cada quien la mercancía que puede consumir, bajo promesa de igualdad abstracta. A cada quien, individualizado, en su fragmento de mundo, entre sus iguales-económicos-cívicos, bajo promesa de universalidad. A cada quien, en fin, el entorno que pueda consumir.

Esta preocupación es, sin dudas, parte del malestar producido en las experiencias de docentes con la “inclusión educativa”. En este sentido, recuperamos la idea de Sandro Mezzadra expresada con el concepto de “traducción homolingüe”: no sostenemos desde

nuestro deseo como investigadoras la subsunción de los sujetos/grupos/escuelas/espacios sociales al lenguaje del valor. Por el contrario, entendemos que esta *es* una de las gramáticas hegemónicas en que existimos en el mundo social y urbano, integrados a la trama del presente. Entonces el ordenamiento clasista no es, desde nuestra perspectiva, un precepto teórico sino un diagnóstico empírico. La interrogación que planteamos, lo diremos una vez más, no fue moralista ni pesimista, sino crítica. Por el contrario, creemos que en su pronunciamiento yacía parte de la experiencia que permanece innombrable pero ineludible -ideológica diremos-.

Dice Achilli:

Me preocupan, por la fuerte resonancia que tienen a nivel de la formación de los futuros docentes, aquellos trabajos en los que se habla del sinsentido de la escuela, de los niños en banda, de los maestros errantes, de las fronteras diluidas, del nihilismo (...) Si me están diciendo que ese mundo al que me voy a incorporar y donde voy a trabajar no tiene sentido, que es un mundo constituido por una trama violenta (...) ¿cómo construyo mi propia subjetividad para ser docente? (Achilli, 2008:132)

Responderíamos, a Achilli: ¿cómo? Justamente desde allí, desde el dolor en el sentido de Sennett (2018), desde la afectación por el otro y el no ocultamiento de nuestras condiciones de producción cultural. Si tiene sentido, si explica una porción de la experiencia; entonces hay que instituirlo en el lenguaje, objetivarlo, someterlo a debate y a reflexión. Si las escuelas están en crisis: “pasárnosla con poco”, como decía Benjamin, *ponernos* en crisis.

Habíamos sostenido, en torno al capitalismo, que el uso de sus propios términos podía ser más autofirmativo que esclarecedor. Lo mismo podemos extender a esta lectura que proponemos. En una sociedad de desencuentros, ¿tan grave nos parece caracterizar el desencuentro que hay en la escuela? O a la inversa, ¿tan productivo nos parece celebrar el frágil encuentro educativo por la buena intención de sus trabajadoras o intelectuales? La obsesión por el crecimiento, la atadura a los proyectos de progreso moderno como “*fulgurante marcha adelante*” (Bejamin) entendemos que bloquean la posibilidad de preguntarnos qué hacer si la sociedad, la escuela, la economía, no progresan. Estar en el mismo “subdesarrollo”, o estar incluso peores, parecen conclusiones imposibles de proferir. La promesa de todas nuestras instituciones ha sido siempre la del crecimiento, pero tal vez sea el dolor, la incomodidad, la frustración, el lugar más productivo desde donde desarrollar una nueva crítica, y por qué no, una nueva utopía. Tal vez, en el sentido de Benjamin, sea el

detenimiento el que ofrezca nuevas claves de lectura. Como sostuvimos al comenzar esta tesis: tomarnos el tiempo para no-progresar, no-acumular, no-avanzar; sino pensar, leer, sentir, como sedimentos para una nueva transformación. Una nueva barbarie escolar, que nos llevara “a comenzar desde el principio, a empezar de nuevo” (Benjamin, 1989: 2) trabajar con poco, y desde el dolor. Pueden ser estos elementos parte de una teoría comunicacional de la experiencia contemporánea, y de un nuevo lenguaje para las ciudades.

Por eso el reto es inmenso en las nuevas circunstancias: si no se realizan en cada caso las operaciones capaces de asentar la experiencia deteniendo la multiplicación desenfrenada, si no se produce pensamiento generando algún sentido, y por tanto, subjetividad y encuentro, sólo restará un exceso de estimulación que gira en el vacío y se extingue en el tedio. La saturación total impide pensar y actuar, por eso es tan vital resistir al flujo mediante estrategias de fijación, algo que la escuela contemporánea debería asumir como un compromiso de los más desafiantes. (Sibilia, 2012: 89-90)

Y las palabra de Sibilia, nos llevaban de regreso al comienzo, a preguntarnos si algo tenía de malo, si algo tenía raro, que estar “con otros” en las escuelas, nos hubiera lastimado, nos hubiera “roto el corazón” o estallado la mirada. Para empezar de nuevo, con otros, con otras, siempre con poco.

Referencias bibliográficas

- Achilli, Elena (2008): Formación docente e interculturalidad. En revista Diálogos pedagógicos. Año VI, N°12, octubre 2008. Pp. 121-138. Consultado el 10/07/2018. Disponible en: <http://www.revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/prueba/article/download/471/pdf>
- Achilli, Elena (1986): La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario. Rosario.
- Ammann, Beatriz (1996): Prácticas del espacio, extranjería e identidad. Segmentación, reconversión y significado en una forma urbana: "Pueblo Nuevo", Güemes y el actual "Paseo de las artes". En Revista Estudios, N°6, Junio 1996 (pp.29-35). Centro de Estudios Avanzado, UNC. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=391661>
- Ammann, Beatriz; Liponetzky, Tamara y Bonino Sebastián (2015): *Vulnerabilidad social y discursos juveniles en el espacio urbano*. Ponencia presentada en el VIII Seminario Regional (Cono Sur) ALAIC. Córdoba, Agosto, 2015. http://www.alaic2015.eci.unc.edu.ar/files/ALAIC/EJE8/alaic_8_-_31.pdf
- Ammann, Beatriz; Liponetzky, Tamara; Morales, Paula; Schneider, Luciana; Pelosio, Eduardo; Ramos, Pablo y Hamada, Pablo (2013): Prácticas juveniles en la tecnocultura contemporánea. Ponencia presentada en el IV Encuentro Panamericano de Comunicación, Córdoba, 2013. <http://www.publicacioncompanam2013.eci.unc.edu.ar/files/companam/ponencias/Comunicación.%20cultura%20y%20poder/-Unlicensed-Comunicaciónculturaypoder%20-%20AMMANN.pdf>
- Ameigeiras, Aldo Rubén (2006): El abordaje etnográfico en la investigación social. En Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) "Estrategias de investigación cualitativa" (pp. 107-151). Gedisa Editorial, Barcelona.
- Antonelli, Mirta (2004): Espacios urbanos: Tensiones entre el Estado y 'victimizadas'. En Navia y Zimmerman (coords.), "Las ciudades latinoamericanas en el nuevo (des)orden mundial. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- Avalle, Gerardo; De la Vega, Candela y Hernández, Juliana (2009): Desigualdades sociales y políticas habitacionales. Plan 'Mi casa, mi vida' para grupos vulnerables en la provincia de Córdoba. http://www.academia.edu/3848130/Desigualdades_sociales_y_pol%C3%ADticas_habitacionales._Plan_Mi_casa_mi_vida_para_grupos_vulnerables_en_la_provincia_de_C%C3%B3rdoba
- Azpiazu, Daniel; Manzanelli, Pablo y Schorr, Martín (2011): Concentración y extranjerización en la economía argentina en la posconvertibilidad. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Bárcena, Alicia (Coord.) (2000): De la Urbanización Acelerada a la Consolidación de los Asentamientos Humanos en América Latina y el Caribe: el Espacio Regional. Secretaría de CEPAL para la Conferencia Regional de América Latina y el Caribe, Santiago de Chile. <https://www.cepal.org/publicaciones/xml/0/5070/G-2116-e.pdf>
- Bayardo, Rubens (2010): Políticas culturales y derechos: entre la retórica y la realidad". Revista RIPS, Vol.9, núm. 2. Pp. 55-64.
- Bayardo, Rubens (2006): Cultura y desarrollo: ¿nuevos rumbos y más de lo mismo? En: Marchiori Nussbaumer, Gisele (Org), "Teorías & Políticas da cultura. Visões Multidisciplinares" (pp. 67 – 94). Coleção Cult. Editora da Universidade Federal da Bahia. UFBA, Brasil.
- Benjamin, Walter (1999): París, capital del siglo XIX. En Benjamin, W., "Poesía y capitalismo, Iluminaciones II" (pp.171-189). Editorial Taurus, Madrid.

- Benjamin, Walter (1991a): Sobre el programa de la filosofía venidera. En: Benjamin, W. “Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV” (pp. 75-85). Editorial Taurus, Madrid.
- Benjamin, Walter (1991b): El narrador (1936). En Benjamin, W. “Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV” (pp. 189-212). Editorial Taurus, Madrid.
- Benjamin, Walter (1989a): Experiencia y pobreza. En “Discursos interrumpidos I” (pp.165-174). Editorial Taurus, Buenos Aires.
- Benjamin, Walter (1989b): Experiencia (1913). En Benjamin, W. “Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes” (pp. 41-43). Nueva Visión, Buenos Aires
- Benjamin, Walter (1989c): Tesis de filosofía de la historia. En Benjamin, W. “Discursos Interrumpidos I” (pp. 175- 191). Editorial Taurus, Buenos Aires.
- Bensaïd, Daniel (2011): Marx ha vuelto. Buenos Aires: Edhasa.
- Berasategui, María Sol; Morante, Luciana y Muhana Calvó, Facundo (2016): Espacios de participación lúdica: hacia la construcción del reconocimiento del otro. Tesis de Grado. Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología, UNC, Córdoba.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas (1968): La construcción social de la realidad. Amorrortu Editores, Madrid.
- Boito, María Eugenia (2013): La noción de entorno clasista como encuadre de la experiencia en contextos de socio-segregación. En Flabián Nievas (Comp.), “Mosaico de Sentidos”, Estudios Sociológicos Editora, Buenos Aires.
- Boito, María Eugenia y Seveso Zanin, Emilio (2015): La tecnología como ideología en contextos de socio-segregación. Ciudades-barrio (Córdoba 2011-2014). Puño y Letra Editorialismo de Base, Rosario.
- Boito, María Eugenia y Espoz María Belén (2012): Poder, territorio(s) y construcción de entorno: consideraciones políticas y metodológicas de los abordajes sobre cuerpos y emociones. RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção, v. 11, n. 33, pp. 725-748, Dezembro de 2012. ISSN 1676-8965 DOSSIÊ <<http://www.cchla.ufpb.br/rbse/Index.html>>
- Boito, María Eugenia, Espoz Dalmasso, María Belén y Sorribas, Patricia (2013a): Pensar los desbordes mediáticos del conflicto: las ciudades-barrios como síntoma de la actual tendencia urbana de socio-segregación. En Papeles del CEIC, vol. 2012/1, N° 81, CEIC (Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva), Universidad del País Vasco. <<http://www.identidadcolectiva.es/pdf/81.pdf>>
- Boito, María Eugenia, Espoz Dalmasso, María Belén y Sorribas, Patricia (2013b): Ciudad del Bicentenarios cordobés: la visibilidad mediática de las intervencions urbanas como embellecimiento estratégico. Intersticios, Revista sociológica de pensamiento crítico. Vol 7 (1), 2013. Pp. 215-230. <<http://www.intersticios.es/article/view/10943/7779>>
- Bourdieu, Pierre (1989): El espacio social y la génesis de las “clases”. En revista “Estudios sobre las culturas contemporáneas”, N°3 (7), pp. 27-55. <http://www.culturascontemporaneas.com/contenidos/espacio_social_y_genesis.pdf>
- Bourdieu, Pierre (1999a): La distinción. Taurus: Madrid.
- Bourdieu, Pierre (1999b): Comprender. En Bourdieu, P., “La miseria del mundo” (pp. 527). Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1996): La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Editorial Laia, Barcelona.
- Bourdieu, Pierre; Chamboredon, Jean-Claude y Passeron, Jean Claude (2002): El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- Braslavsky, Cecilia (1985): La discriminación educativa en Argentina. FLACSO, Grupo Editor Latinoamericano, Buenos Aires.

- Buraschi, Santiago (2018): Ciudades competitivas. Valorización inmobiliaria y modo de acumulación en Córdoba, Argentina. Quid 16; Ciudad Autónoma de Buenos Aires; Año: 2018
- Caletti, Sergio (2000): Quién dijo República. Notas para un análisis de la escena pública contemporánea, en revista Versión N° 10 (pp.15-58). UAM, México.
- Capdevielle, Julieta (2017): Procesos de urbanización, políticas públicas y generación de renta de suelo en la ciudad de Córdoba, Argentina. Revista de direito da cidade; Lugar: Rio de Janeiro; Año: 2017 vol. 9 p. 163 – 181. <<http://www.eublicacoes.uerj.br/index.php/rdc/article/view/26521>>
- Capdevielle, Julieta (2013): Cambios y continuidades de los grupos ‘desarrollistas’ y su incidencia en la ciudad de Córdoba, Argentina.” En las *VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.
- Carli, Sandra (2000): Comunicación, educación y cultura. Una zona para explorar las transformaciones históricas recientes. En Revista Alternativas. Año XII. N° 1.4. Buenos Aires: Centro de Producción Educativa de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (CIPE).
- Carli, Sandra (1999): La infancia como construcción social. En Carli, Sandra; Lezcano, Alicia; Karol, Mariana y Amuchastegui, Martha (comp.) “De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad” (pp.64-80). Editorial Santillana, Buenos Aires.
- Carman, María (2011a): Las trampas de la naturaleza. Medio ambiente y segregación en Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Carman, María (2011b): El proceso de ennoblecimiento y la salida negociada de los innobles en Buenos Aires, en *Cad. Metrop.* Vol 3 N°2. Pp. 257-278: San Pablo.
- Carril, Vanesa; Marrone, Laura y Tejera, Soledad (2009): Análisis comparativo de la Ley Federal de Educación (24.195) y la Ley de Educación Nacional (26.206). ¿Compartiendo ADN? Eudeba, Buenos Aires.
- Castoriadis, Cornelius (1999): La institución y lo imaginario: primera aproximación. En “La institución imaginaria de la sociedad” (pp. 197-285), Vol. 1. Editorial Tusquets, Barcelona.
- Castro Lara, Eloína (2011): El paradigma latinoamericano de la Educomunicación: El campo para la intervención social. Revista Académica de Comunicación y Ciencias Sociales. Año 0, N° 1, Julio 2011 - Enero 2012. Pp. 116-128. <<http://docplayer.es/52668248-El-paradigma-latinoamericano-de-la-educomunicacion-el-campo-para-la-intervencion-social.html>>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Organización Internacional de Juventud (CEPAL/OIJ) (2007): La juventud en Iberoamérica: tendencias y urgencias, CEPAL/ OIJ, Buenos Aires, Argentina.
- Cornejo, Rodrigo (2006): El trabajo docente en la institución escolar. La apropiación-enajenación del proceso de trabajo docente en el contexto de las reformas educativas neoliberales. Pp. 9-27. En Revista de Psicología, Vol. XV, N°2, 2006. <<http://www.redalyc.org/html/264/26415201/>>
- Cortázar, Julio (1995) Historia de cronopios y de famas. Alfaguara, Buenos Aires.
- D’amico, Desirée (2008): Redes socio-políticas y desempeño organizacional en asociaciones vecinales de los barrios populares de la ciudad de Córdoba, Argentina. Tesis de Maestría en Gestión Política, Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, Universidad Católica de Córdoba. Córdoba.
- Cristiano, Javier Luis (2007): Prácticas sociales y creatividad social: Premisas para un desarrollo conceptual. Astrolabio, 4. Recuperado de <<http://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/download/246/256>>
- Da Porta, Eva (2014): Aportes pensar la semiosis de la mediatización. Conferencia pronunciada en el Congreso Internacional de la Asociación Colombiana de Estudios Semióticos, Facultad de Comunicación Social. Departamento de Lenguaje,

- Universidad Autónoma de Occidente, Santiago de Cali, Colombia, 7 de noviembre del 2014. <<http://congreso.pucp.edu.pe/alaic2014/wp-content/uploads/2013/.../GT9-Eva-Da-Porta.pdf>>
- Da Porta, Eva (Comp.) (2011a): Comunicación y educación. Debates actuales desde un campo estratégico. Córdoba.
- Da Porta, Eva (2011b): Procesos de mediatización y constitución de subjetividades. El caso de los jóvenes de km 8. Tesis Doctoral, presentada en el Doctorado de Comunicación de la Universidad Nacional de La Plata en el año 2011.
- Da Porta, Eva (2000): La mediatización del conocimiento: TV y escuela, en Revista Cuadernos de Educación, Año 1, N°1. Centro de investigación de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Córdoba, 2000. Pág. 191-198. <<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/download/637/601>>
- Debord, Guy (1995): La sociedad del espectáculo. Editorial La Marca, Buenos Aires.
- Derrida, Jacques (1997): Fuerza de Ley. El ‘fundamento místico de la autoridad’. Tecnos, Madrid.
- Del Cueto, Carla Muriel (2001): Sectores medios y oferta educativa en el marco de los nuevos patrones de segregación espacial. Reunión de American Studies Association 2001, Washington DC, 6 al 8 de Septiembre de 2001. <<http://lasa.international.pitt.edu/Lasa2001/DelCuetoCarla.pdf>>
- Duarte Quapper, Klaudio. (2000): ¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar las juventudes de nuestro continente. En Revista Última década, N° 13, Ciudad de Valparaíso. Pp. 59-77. Septiembre, 2000. <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362000000200004>
- Dubet, Francois y Martuccelli, Danilo (1998) En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Editorial Losada, Buenos Aires.
- Dubet, François (2010): Sociología de la experiencia. Editorial Complutense, Centro de Investigaciones sociológicas, Madrid.
- Dubet, François, (2007): El declive y las mutaciones de la institución. Revista de Antropología Social [en línea] 2007, 16 Pp. 39-66, <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83811585003>>
- Duschatzky, Silvia y Corea, Cristina (2002) Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Paidós, Buenos Aires.
- Echavarría, Corina (2008): Ciudadanos y procedimientos democráticos: tensiones y contradicciones. Corporación Región Escuela Nacional Sindical (ENS) Instituto Popular de Capacitación (IPC) Foro Nacional por Colombia Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep). <<https://core.ac.uk/download/pdf/35219143.pdf>>
- Echavarría, Corina y Bard Wigdor, Gabriela (2014): *Continuidades y rupturas: sentidos políticos del trabajo barrial de las mujeres*. En Kairos, Revista de Temas Sociales. Universidad Nacional de Luis. Año 18, N°34, Noviembre 2014.
- Engels, Friedrich (1979): Prefacio a la primera edición, 1884, de “El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado”. Nuevo Horizonte, Cali.
- Entel, Alicia (2010); La belleza gótica y otros estudios visuales. Aidós Editores, Buenos Aires.
- Entel, Alicia (2008): Dialéctica de lo sensible. Aidós Editores, Buenos Aires.
- Espoz, María Belén; Michelazzo, Cecilia y Sorribas, Patricia (2010): Narrativas en conflicto sobre una ciudad socio-segregada. Una descripción de las mediaciones que la visibilizan. En Scribano, A. y Boito, E. (Comps.) “El Purgatorio que no fue: Acciones profanas entre la esperanza y la soportabilidad” Buenos Aires: CICCUS.
- Falú, Ana y Marengo, Cecilia (2004): Las políticas urbanas: desafíos y contradicciones. En CLACSO, “El rostro urbano de América Latina”, pp. 211 – 226. CLACSO, Buenos Aires. <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20100930124923/10p4art2.pdf>>
- Féliz, Mariano. (2015): ¿Neodesarrollismo a la deriva en la Argentina? Hegemonía, proyecto de desarrollo y crisis transicional. En Márgenes, Revista de Economía Política. Año 1, N°1,

- Agosto 2015. Dossier: “El kirchnerismo, un balance de los últimos 10 años: ¿una alternativa para los sectores populares?” pág. 95-118. Pp. 195. Consultado el 18/05/18 en <<https://www.researchgate.net/publication/281820334> Algunos determinantes de la restricción externa en la Argentina>
- Féiz, Mariano (2012): Sin clase. Neodesarrollismo y neo estructuralismo en Argentina (2002-2011). En revista *Século XXI, Revista de Ciências Sociais*, v.2, no 2, p.09-43, jul./dez. 2012. Consultado el 21/05/18 en <<https://periodicos.ufsm.br/seculoxxi/article/viewFile/7925/4772>>
- Fernández Christlieb, Pablo. (2004): “El espíritu de las calles. Psicología política de la vida cotidiana”. Querétaro, Barcelona.
- Garazi, Débora. (2016): Experiencia, lenguaje e identidad: Algunas notas sobre el concepto de experiencia en la obra de Joan W. Scott. *Trabajos y comunicaciones*, (43), e013. <<http://www.trabajosycomunicaciones.fahce.unlp.edu.ar/article/view/TyC2016n43a013>>
- García Canclini, Néstor (2004): *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Editorial Gedisa, Barcelona.
- García Canclini, Néstor (1984): Gramsci con Bourdieu. En *Revista Nueva Sociedad*, N°74, Marzo-Abril, 1984, pp.69-78. <<http://cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.39/CP.39.7.N%C3%A9stor%20Garc%C3%ADa%20Canclini.pdf>>
- Gelman, Juan (1980): *Hechos y relaciones*. Visor, Madrid.
- Gentili, Pablo (2003): La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento. Laboratorio de Políticas Públicas (LPP) Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ). Ponencia presentada el 20 de setiembre en el Paraninfo de la Universidad. <<http://www.lasociedadcivil.org/uploads/ciberteca/gentili.pdf>>
- Gluz, Nora y Moyano, Inés Rodríguez (2014): Lo que la escuela no mira, la AUH “non presta”. Experiencia escolar de jóvenes en condición de vulnerabilidad social. En revista *Propuesta Educativa* Número 41 – Año 23 – Jun. 2014 – Vol 1 – Págs 63 a 73.
- Gorban, Miriyam, et. al. (2011): *Seguridad y soberanía alimentaria*. Colección Cuadernos, Buenos Aires.
- Grignon, Claude y Passeron, Jean-Claude (1991): *Lo culto y lo popular. Miserabilismo y populismo en sociología y en literatura*. Nueva Visión: Buenos Aires.
- Grillo, Mabel (2007) La investigación en comunicación en Argentina y las profesiones del comunicador. Ponencia presentada en Intercom, Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Santos – 29 de agosto a 2 de setembro de 2007 1º Colóquio Brasil-Argentina de Ciências da Comunicação. <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R2616-2.pdf>>
- Grillo, Mabel (1999) Estilos interactivos, autoubicación espacial e identidades locales. Ponencia presentada en el Congreso ALAIC. Consultado el 26/06/18. <www.eca.usp.br/associa/alaic/Congreso1999/17gt/MabelGrillo.do>
- Hall, Stuart (2003): Introducción: ¿Quién necesita “identidad”? En Du Gay, Paul y Hall, Stuart (comp) “Cuestiones de identidad cultural”, (pp. 13-39). Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- Hall, Stuart (1994): Estudios culturales: dos paradigmas. En *Revista “Causas y azares”*, N° 1, Buenos Aires, 1994.
- Hall, Stuart (1981): La cultura y el “efecto ideológico”. En CURRAN, James y otros (comp.) “Sociedad y comunicación de masas” (pp. 357-392). Fondo de Cultura Económica, Méjico.
- Harvey, David (2012): *Rebel Cities. From the Right to the City to the Urban Revolution*. Verso, New York.
- Harvey, Davida (2008): El derecho a la ciudad. *Revista New Left Review*, Noviembre-Diciembre, No. 53, 2008.

- Harvey, D. (2004): El nuevo imperialismo: acumulación por desposesión. Akal: Madrid.
- Horkheimer, Max y Adorno, Theodor (2016): La industria cultural. Ilustración como engaño de masas. En Horkheimer, Max y Adorno, Theodor, "Dialéctica del iluminismo. Fragmentos filosóficos" (pp. 161-205). Trotta, Madrid.
- Huergo, Jorge (2015): La educación y la vida. Un libro para maestros de escuela y educadores populares. Ediciones de Periodismo y Comunicación, La Plata.
- Huergo, Jorge (2013): Mapas y viajes por el campo de Comunicación/ Educación. Revista Trampas de la comunicación y la cultura, No.75, 2013. Pp. 19-30. <<http://www.acuedi.org/ddata/9359.pdf>>
- Huergo, Jorge (2007): La comunicación en la educación: coordenadas desde América Latina. Revista FISEC-Estrategias, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora Año III, Número 7, Mesa I (2007), Pp. 35-52. <http://cienciared.com.ar/ra/usr/9/486/fisec7_m1pp35_52.pdf>
- Huergo Juliana e Ibáñez, Ileana (2012): Contribuciones para tramar una metodología expresivo-creativa. Ejercicio de lectura de dibujos de mujeres de Villa La Tela, Córdoba. Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social. N°3, Año 2. Abril-Septiembre 2012. Argentina. ISSN 1853-6190. Pp. 66-82. <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5275911.pdf>>
- Kaplan, Carina (2005): Desigualdad, fracaso, exclusión. ¿Cuestión de genes o de oportunidades? En Llomovatte, Silvia y. Kaplan, Carina (coord.) "La desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto" (pp.75-103). Noveduc, Buenos Aires.
- Kessler, Gabriel (2007): Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley. Revista Mexicana de Investigación Educativa, ENERO-MARZO, Vol. 12, núm 32. Pp. 283-303. <<http://www.redalyc.org/html/140/14003214/>>
- Krause, Mercedes (2015): Elementos para una epistemología de la estructura social. Memorias del III Seminario Internacional Desigualdad y Movilidad Social en América Latina Ciudad de Bariloche, 13 al 15 de mayo, 2015. <http://seminariosms.fahce.unlp.edu.ar/sceyms/sceyms-2015/actas-2015/RC_KRAUSE.pdf>
- Lapelle, Hernán, López Asensio Guillermo y Woeflin, María Lidia (2011): El sector construcción-inmobiliario a una década de la crisis 2001. Anales de las XVI Jornadas "Investigaciones en la Facultad" de Ciencias Económicas y Estadísticas. Rosario.
- Larrosa, Jorge (2006a): Sobre la experiencia y sus lenguajes. Ponencia presentada, Publicada en el Ministerio de Educación, Argentina. <www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf>
- Larrosa, Jorge (2006b): Sobre la experiencia. Revista Aloma, 2006: Núm. 19, pp. 87-112. Universidad de Barcelona, Barcelona. <<https://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367/154553>>
- Lefebvre, Henri (2013): La producción del espacio. Gracel Asociados, Alcobendas, Madrid.
- Lefebvre, Henri (1978): El derecho a la ciudad. Ediciones península, Barcelona.
- Lindón Villoria, Alicia (2014) Las huellas de Lefebvre sobre la vida cotidiana. En Revista Veredas, Vol. 5, No.8. UAM, 2014, pp. 39-60.
- Lindón Villoria, Alicia (Coord.) (2000) La vida cotidiana y su espacio-temporalidad. Anthropos-CRIM-El Colegio Mexiquense, Barcelona.
- Llimos, Gabriela; Hamada, Pablo; Palmero, Mariana y Yeremian, Gabriela (2011) TIC, políticas educativas y mercado: reflexiones desde y hacia el campo comunicación y educación. En Da Porta, Eva (Comp.) "Comunicación y educación. Debates actuales desde un campo estratégico" (pp.61-91). Córdoba.
- Marcuse, Herbert (1967): "Acercas del carácter afirmativos de la cultura". En Marcuse, H. En "Cultura y Sociedad", Sur, Buenos Aires.

- Marx, Karl (2005): La cuestión judía. Nuestra América, Buenos Aires.
- Marx, Karl (2004): La llamada acumulación originaria. En Marx, K. "El capital. El proceso de producción del capital" (pp. 891-967). Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- Marx, Karl y Engels, Friedrich (1979): La ideología alemana. Editores de Cultura Popular, México.
- Martín Barbero, Jesús (2010): "Notas para hacer memoria de la investigación cultural en Latinoamérica". En Nelly Richard (ed.), "En torno a los estudios culturales: localidades, trayectorias y disputas" (pp. 133-143). Red de Estudios y Políticas Culturales.
- Martín Barbero, Jesús (2003): Competencias transversales del sujeto que aprende. Revista Electrónica Sinéctica, N° 22, febrero-julio, 2003, pp. 30-36, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, México.
- Martín Barbero, Jesús (2002a): El oficio del cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura. Editorial Fondo de Cultura Económica: Santiago de Chile.
- Martín Barbero, Jesús (2002b): La educación desde la comunicación. Editorial Norma, Buenos Aires.
- Martín Barbero, Jesús (1996): Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. En Revista Nómadas, N° 5, 1996, Universidad Central Bogotá, Colombia. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105118998002.pdf>
- Martín Barbero, Jesús (1987): *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Editorial Gustavo Gili: Barcelona.
- Mata, María Cristina (1999): De la cultura masiva a la cultura mediática. Revista Diálogos de la Comunicación, N°56, Octubre 1999, Pp. 81-91.
- Maxwell, Joseph A. (1996) "Qualitative research design. An Interactive Approach". Sage Publicatios, Nueva York.
- Mezzadra, Sandro (2014): La cocina de Marx. El sujeto y su producción. Colección Nociones Comunes, Ediciones Tinta limón, Buenos Aires.
- Mezzadra, Sandro (2007): Vivir en transición. Hacia una teoría heterolingüe de la multitud. En Transversal Texts. Instituto Europeo para Políticas Culturales Progresivas. <http://eipcp.net/transversal/1107/mezzadra/es>
- Michelazzo, Cecilia y Salguero Myers, Katrina (2017): Capitalismo, refundación y conflicto. La disputa por el espacio-tiempo urbano en Córdoba, Argentina. En Revista Territorios, N°37, Bogotá, pp. 17-40.
- Miller, Toby y Yúdice, George (2004): "Política Cultural". Gedisa Editorial, Barcelona.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y Organización de Estados Americanos (2006) Escuela y comunidad. Desafíos para la inclusión educativa. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Buenos Aires. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005385.pdf>
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2006): Educación y desigualdad social - Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Buenos Aires.
- Molinatti, Florencia (2013): Cambios en los patrones de segregación residencial socioeconómica en la ciudad de Córdoba. Años 1991, 2001 y 2008. Tesis presentada para la Maestría en Demografía, Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba.
- Morabes, Paula (2008): La investigación en Comunicación/Educación: problemas epistemológicos y teóricos en la (in) definición del campo. Revista Oficios Terrestres. N° 21, 2008, Pp. 65-79. http://perio.unlp.edu.ar/oficios/documentos/pdfs/ofi_21/4-investigacion.pdf
- Moreiras, Diego (2014): Planes de mejora institucional. Reflexiones y propuestas. En Polifonías Revista de Educación Año III, N° 4, Abril - Mayo 2014. Pp. 141-157. <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/POLIFONIAS4.pdf>

- Morin, Edgar (2004): La epistemología de la complejidad. Publicado en la *Gazeta de Antropología* N° 20, 2004. <http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html>
- Muñoz, Blanca (2009): La Escuela de Birmingham: La sintaxis de la cotidianidad como producción social de la conciencia. *I/C - Revista Científica de Información y Comunicación*, 2009, N° 6, pp21-68. <http://consellodacultura.gal/mediateca/extras/blanca_munoz.pdf>
- Neufeld, María Rosa (2005): ¿Persistencia o retorno del racismo? Consideraciones desde la antropología de la educación. En Llomovatte, Silvia y Kaplan, Carina (coord.) “La desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto”, Pp. 67-85. Noveduc, Buenos Aires.
- Neufeld, María Rosa (1999): De eso no se habla. Los usos de la diversidad socio-cultural en la escuela. Eudeba, Buenos Aires.
- Ortiz, Renato (1999): Ciencias sociales, globalización y paradigmas. En Reguillo, R. y Fuentes, R. “Pensar las Ciencias Sociales hoy”, pp.17-46. ITESO, Jalisco, México.
- Pagura, Nicolás (2008): El concepto de “subsunción” como clave para la interpretación del lugar del trabajo en el capitalismo actual. <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/heler/16.12.08pagura.htm#_ftn24>
- Pensa, Dalmira (2007): La Acumulación por Desposesión en el Sector Campesino de Córdoba. El Rol del Estado. XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara. <<https://www.aacademica.org/000-066/366>>
- Pinazo, Germán (2012): El retorno del capitalismo nacional como alternativa histórica. Algunos elementos para el debate y una breve digresión sobre el caso argentino. En revista *Periferias*, año 21, N° 20, p. 69-90, FISYP. <www.fisyp.org.ar/media/uploads/periferias_20_interior.pdf>
- Piva, Adrián (2008): Monsieur le travail, Monsieur le capital y Madame la terre. Notas críticas sobre la noción marxista de clase. En *Revista Bajo el Volcán*, Vol. 7, Núm. 13, 2008, pp. 103-135. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=28611804008>>
- Puiggrós, Adriana (2003): Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente. Galerna, Buenos Aires.
- Reguillo Cruz, Rossana (2005): La construcción simbólica de la ciudad. Sociedad, desastre y comunicación. Universidad Iberoamericana, Distrito Federal, México.
- Reguillo Cruz, Rossana (2000): Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto. Editoriales Norma, Bogotá.
- Rockwell, Elsie (2009): La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Editorial Paidós: Buenos Aires.
- Rockwell, Elsie (1984): Etnografía y teoría de la investigación educativa. En Ezpeleta, J. y Rockwell, E., “La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso”, Edit. Cortés, Sao Paulo, Brasil.
- Rosas, Omar (1999): Walter Benjamin: Historia de la experiencia y experiencia de la historia. En *Revista Argumentos* N° 35/36 “Homenaje a Walter Benjamin dese Colombia”, Julio 1999, pp. 169-185. <http://www.academia.edu/540706/Walter_Benjamin_Historia_de_la_Experiencia_y_Experiencia_de_la_Historia>
- Salguero Myers, Katrina (2015): Segregación urbana y reproducción del capital. El caso de la ciudad de Córdoba (2003-2013), sus transformaciones físicas y las experiencias sociales posibles. En Boito, M.E. (comp.) “Lo popular en la estructura de la experiencia contemporánea. Pp. 201-227. El Colectivo, Buenos Aires.
- Salguero Myers, Katrina (2014) Segregación urbana y reproducción del capital. El caso de la ciudad de Córdoba (2003-2013), sus transformaciones físicas y experiencias sociales posibles. En Boito, M.E. y Espoz, M.B. (Comps.) “Urbanismo estratégico y separación clasista.

- Instantáneas de una ciudad en conflicto”, pp. 113-142. Puño y Letra, Editorialismo de base, Rosario.
- Salguero Myers, Katrina (2013): Configuraciones urbanas y experiencias en la ciudad de Córdoba: gerenciamientos del espacio y sociabilidades en el capitalismo hoy. En Valdés, L. y Morales, S., “Industrias culturales, medios y públicos: de la recepción a la apropiación”, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba. <<https://es.scribd.com/document/214240795/Ponencias-Encuentro-Panamericano-de-Comunicacion>>
- Santillán Pizarro, María Marta (2008): La ciudad de Córdoba y la localización espacial de los movimientos sociales en lucha. En: Ciuffolini, M. A. (comp.) “En el llano todo quema: movimientos y luchas urbanas y campesinas en la Córdoba de hoy” (Pag 45-74), Editorial Educc, Córdoba.
- Sautu, Ruth (2012): Reproducción y cambio en la estructura de clase. Entramados y Perspectivas: Revista de la Carrera de Sociología, 2 (2), Pp. 127-154. <<http://revistadesociologia.sociales.uba.ar/index.php/revistadesociologia/article/download/63/29>>
- Sbattella, José Alberto, Chena, Pablo; Palmieri, Pilar y Bona, Leandro (2012): Origen, apropiación y destinos del excedente económico en la Argentina de la pos-convertibilidad. Editorial Colihue, Buenos Aires.
- Scarponetti, Patricia y Ciuffolini, María Alejandra (2011): Ojos que no ven, corazón que no siente. Relocalización Territorial y conflictividad social: un estudio sobre los barrios ciudades de Córdoba. Nobuko, Buenos Aires.
- Schmucler, Héctor (1997): La investigación (1982): un proyecto comunicación/cultura. En Schmucler, H., “Memoria de la Comunicación”, pp. 139-153. Editorial Biblos, Buenos Aires.
- Scott, Joan (2001): Experiencia. En Revista La ventana, N° 13, pp. 42-74. <<http://revistalaventana.cucsh.udg.mx/index.php/LV/article/viewFile/551/574>>
- Semán, Pablo (2009): Culturas populares: lo imprescindible de la desfamiliarización. Revista Maguaré, N° 23, 2009. Pp. 181-205. <www.revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/view/14978>
- Sennett, Richard (2018): Building and dwelling. Ethics for the city. Editorial Allen Lane, Londres.
- Sennett, Richard (1997): Carne y Piedra. El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental. Alianza Editorial, Madrid.
- Sibilia, Paula (2016): Entre redes y paredes: enseñar y aprender en la cultura digital. En A.A.V.V., “Entornos digitales y políticas educativas. Dilemas y certezas”, Pp. 201- 224. IIPE-UNESCO Buenos Aires Editorial, Buenos Aires.
- Sibilia, Paula (2012): ¿Entre redes y paredes? La escuela en tiempos de dispersión. Tinta fresca, Buenos Aires.
- Svampa, Maristella (2001): Los que ganaron. La vida en los countries y barrios privados. Biblos, Buenos Aires.
- Tecco, Claudio y Valdés, Estela (2006): Segregación socioeconómica residencial e intervenciones para contrarrestar sus efectos negativos: reflexiones a partir de un estudio en la ciudad de Córdoba, Argentina. Cuadernos de Geografía. Revista Colombiana de Geografía, N°15, pp. 53-66.
- Tenti Fanfani, Emilio (2007): Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. En revista Educ. Soc, Campinas, Vol. 28, N°99, pp.335-353, mayo-agosto 2007. <www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a03v2899.pdf>
- Thompson, Edward Palmer (1995): Costumbres en común. Editorial Crítica, Barcelona.
- Thompson, Edward Palmer (1989a): La formación de la clase obrera en Inglaterra. Editorial Crítica, Barcelona.

- Thompson, Edward Palmer (1989b): Tradición, revuelta y conciencia de clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial. Editorial Crítica, Barcelona
- Tiramonti, Guillermina (2007): La trama de la desigualdad educativa. En Tiramonti, G. (comp.) “La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media”, pp. 15-45. Editorial Manantial, Buenos Aires.
- Tiramonti, Guillermina (2005): La escuela en la encrucijada del cambio epocal. Revista de Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 889-910, Especial - Out. 2005. <<http://archipiélago.org.ar/01/wp-content/uploads/2017/12/La-escuela-en-la-encrucijada-del-cambio-epocal-Guillermina-Tiramonti.pdf>>
- Vasilachis de Gialdino, Irene (2009): Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. Revista Forum: qualitative social research. Vol. 10, No. 2, Art. 30, Mayo, 2009. http://www.ustatunja.edu.co/congivil/images/curso/IRENE_VASILACHIS_DE_GIALDINO.pdf
- Vasilachis de Gialdino, Irene (2007): El aporte de la epistemología del sujeto conocido al estudio cualitativo de las situaciones de pobreza, de la identidad y de las representaciones sociales. Revista Forum: qualitative social research. Vol. 8, N°3, Septiembre, 2007. <<http://www.qualitativeresearch.net/index.php/fqs/rt/printerFriendly/290/637>>
- Vasilachis de Gialdino, Irene (Coord.) (2006): Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa Editorial, Barcelona.
- Verón, Eliseo (1993): La semiosis social. Editorial Gedisa, Barcelona.
- Williams, Raymond (2010): La cultura es algo ordinario, en Williams, R. “Historia y cultura común”, pp.133-139. Editorial Catarata, Madrid.
- Williams, Raymond (2003): Palabras claves. Un vocabulario de la cultura y la sociedad. Nueva Visión, Buenos Aires.
- Williams, Raymond (2000): Marxismo y literatura. Península, Barcelona.
- Williams, Raymond (1981): Cultura. Sociología de la comunicación y el arte. Paidós, Buenos Aires.
- Yúdice, George (2002): El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global”. Editorial Gedisa, Barcelona.
- Žižek, Slavoj (comp.) (2003): Ideología. Un mapa de la cuestión. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Žižek, Slavoj (1999): El acoso de las fantasías. “Introducción” y “Capítulo 1” Pp 9-39. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

Páginas web de consulta:

- Centro de Implementación de las Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC). <<https://www.cippec.org/>>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) (2012), Secretaría de Política Económica, Ministerio de Economía y Producción, República Argentina. <www.indec.gov.ar>
- Gobierno de la Provincia de Córdoba (2012) *Córdoba, una ciudad en cifras: Guía estadística de la ciudad de Córdoba. Julio, 2012.* <www.cordoba.gov.ar>
- Gobierno de la Provincia de Córdoba, Secretaría General de la Gobernación, Secretaría de Fortalecimiento Institucional, Dirección General de Estadísticas y Censos. <<https://estadistica.cba.gov.ar/geoport/>>
- Ministerio de Planificación, Inversión y Financiamiento de la Provincia de Córdoba. <www.estadisticas.cba.gov.ar>
- Ministerio de Educación Deportes, Presidencia de la Nación. Dirección Nacional de Planeamiento educativo. Programa Nacional Mapa Educativo. <<http://mapa.educacion.gob.ar/>>

Ministerio de Energía y Minería, Presidencia de la Nación. Visor geográfico.
<<https://sig.se.gob.ar/visor/visorsig.php>>
Municipalidad de Córdoba, Gobierno Abierto. <<https://gobiernoabierto.cordoba.gob.ar/>>
Municipalidad de Córdoba. Catastro Online. <<https://www.cordoba.gob.ar/servicios/catastro-online/>>
Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Ministerio de Educación, Gobierno de la Provincia de Córdoba. <<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar>>

Documentos de consulta

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Secretaría de Educación, Dirección General de Educación Media. Resolución N°1613, 25 de Noviembre de 2009. Recuperado de:
<<http://www.cba.gov.ar/declaraciones-juradas/memorandum-y-resoluciones/coordinadores-de-curso/>>
Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Secretaría de Educación, Dirección General de Educación Media. Resolución N°005, 05 de Febrero de 2010. Recuperado de:
<www.monserrat.proed.unc.edu.ar/pluginfile.php/.../edu_media_resol005_10.pdf?>
Ley de Educación Nacional, N° 26206. (2006). Consultado el 18/07/2018. Disponible en:
<http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf>
Ley de Educación Provincial, N° 9870. (2010). Consultado el 18/07/2018. Disponible en:
<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/edu_Ley98707.pdf>

Anexos



Córdoba, ventoso, 2018