

SUJETOS, HISTORIA SOCIAL Y EDUCACIÓN

REFLEXIONES DESDE EL TRABAJO DE CAMPO EN CONTEXTOS DE RAIGAMBRE OBRERA

Autor: Olga Silvia Avila¹

Palabras claves. Sujeto –instituciones-identidad sociales- escolarización

Introducción: las preocupaciones que nos convocan

Esta presentación surge de interrogantes acuñados en las tareas investigación y de extensión en zonas que constituyeron el corazón de la Córdoba industrial, fueron devastadas en tanto que tales por la *desindustrialización* y las transformaciones productivas ocurridas en la década de los noventa² y en las que están emergiendo, con posterioridad al 2001, algunos signos de recuperación de lo público y lo comunitario.

En nuestros recorridos vinculados a las problemáticas escolares de los niños y jóvenes, cobra fuerza tanto el relato de los vínculos entre escuela y barrio obrero, en sus orígenes y significaciones fundantes, como las dificultades en la escolarización, especialmente de los varones, quienes presentan una particular fragilidad.

Llama la atención, el lugar que ocupa la figura social del trabajador industrial en los procesos de subjetivación y repercute en la escolarización. Esta figura -como núcleo de significaciones imaginarias y organizadora de identidades sociales- pasó por momentos de onda desarticulación en las búsquedas de los adolescentes del barrio y sus expectativas y proyectos; sin embargo, a pesar de los resquebrajamientos producidos en los avatares de los cambios, parece no haber cerrado el ciclo de afectaciones, y late -social y simbólicamente- pugnando por recuperarse, reorientarse, encontrar causas instituyentes en otros recorridos y significados subjetivos, o emergiendo como un espectro difícil de zanjar, desplazar y confrontar desde otras identidades sociales, otras perspectivas o valores.

Recorridos escolares errantes, reconstruidos en el trabajo de campo, nos invitan a pensar las relaciones y tensiones entre transformaciones sociales, instituciones y posicionamientos subjetivos, y replantear las miradas en torno a las elaboraciones simbólicas que producen los sujetos jóvenes en situación y en estos contextos.

Historia social, experiencia y subjetividad: una experiencia en terreno

El trabajo se sitúa en los primeros barrios obreros de Córdoba, cercanos a la Fábrica Militar de Aviones. Algunos de ellos tuvieron como marca fundacional su carácter

de barrios obreros, ligados a la *Fábrica*, mientras que otros reunían al personal técnico especializado -ingenieros y técnicos que tuvieron a su cargo el diseño y desarrollo de los aviones – y al personal militar ligado a la *Fábrica* y la Escuela de Aviación. Registran también una fuerte marca de trabajo colectivo: los servicios se lograron por medio de una cooperativa y la incidencia sindical (A.T.E) fue importante.

Un vecino decía: *"todavía me acuerdo, cuando éramos chicos, a la hora de la salida de la fábrica, cuando sonaba la sirena, empezaba a sentirse el ruido de las motos, era impresionante, empezaba a bramar la ruta, y después aparecían las motos, muchísimas las motos de los obreros de la fábrica. Todos los chicos del barrio salíamos y corríamos a la ruta a mirar. Allí trabajaban nuestros padres, tíos, hermanos... Todos queríamos ser como ellos.*

Una maestra comentaba emocionada:

"La sirena de la fábrica se oía en la casa... Mi mamá decía: Chicos a tomar la leche que su padre acaba de salir a tomar el desayuno... y cuando volvía a sonar (la sirena) decía, " ahora a estudiar, hacer los deberes, que su padre ya está trabajando, para que cuando venga vea que uds. también aprovecharon el día...

En estos barrios conocimos a Marcos y luego a Juan, adolescentes cuya trayectoria vital nos permite vislumbrar la complejidad de los procesos subjetivos ligados a una historia social desgarrada y que se condensa por momentos en problemáticas escolares.

Marcos es nieto de uno de los fundadores del barrio; el abuelo materno - de ascendencia italiana y criado en una zona rural del norte– llegó al lugar por razones de trabajo, joven y recién casado. Fue obrero de IME antes del cierre de la fábrica; luego tuvo una pequeña despensa. Cuando la empresa "Lokheed Martin" se instaló en los predios privatizados para dedicarse al armado, mantenimiento y reparación de aviones, lo buscaron para emplearlo. Le plantearon que *"no había jóvenes con esa experiencia"* y la fábrica buscaba *"viejos"* que pudieran trabajar y enseñarle a otros. Pero él no quiso volver. Marta –la madre- tiene una pequeña tienda en la entrada de su casa, construida frente a la casa paterna y continúa cultivando las relaciones de su infancia, muchos se fueron y volvieron, otros permanecieron, otros nuevos llegaron a la cuadra.

Carlos, el padre, criado en un asentamiento precario, Villa La Tela –nombre que toma de la "tela" de fábrica, el alambrado que la circunda- conoció a Marta en uno de los bailes, él se integró a las relaciones de Marta y siempre vivieron en el barrio. Cuando se casaron trabajaba en la cocina de un hotel, en los noventa quedó sin trabajo y tras muchos

intentos fracasados de conseguir empleo, puso un kiosco primero y una verdulería después, allí en el local construido en la casa.

Marcos se crió más que en su casa, en la *cuadra* donde los chicos habitan la calle como si fuera su patio; pasan de una casa a la otra y se quedan con los vecinos, son recibidos como miembros de la propia familia. Aunque contenido afectivamente, la vida cotidiana de Marcos transcurre en una especie de *gran desorden*. Los horarios no son fijos y los espacios varían con la ocasión. Desde pequeño va y viene, cuesta que se quede quieto, o que se concentre en algo; está un rato en su casa, otro en lo de su vecino, más luego en lo de su madrina. Una parte del cotidiano de Marcos transcurre en el “*Cyber*”, espacio instalado en un garaje al que concurren especialmente varones que permanecen hasta cerca de las once de la noche y comparten gaseosas, cigarrillos y juegos electrónicos de todo tipo, a bajo precio y en condiciones de hacinamiento. Allí se gestan muchas de “*las movidas*” de los chicos con diversas orientaciones³.

El padre lo incluye en sus actividades⁴, anda con *los hombres* de aquí para allá, junto a ellos sometido al mismo transcurrir errante y disperso, por momentos atiende el negocio, por momentos ayuda en arreglos domésticos a algún vecino. Más allá de la escuela, una parte importante de las horas en la vida de Marcos se llenan con actividades que desarrolla junto a estos hombres del barrio. Más específicamente “*los hombres de la cuadra*” son en su mayoría conocidos de la infancia de Marta, o esposos de las mujeres con las que jugaba de niña. Otros son parientes – más o menos cercanos – de esas familias establecidas en construcciones levantadas en los fondos de las casas, familiares que se aglutinaron para afrontar tiempo de enormes dificultades económicas y laborales. Varios de ellos son desocupados de las fábricas o talleres de la zona y se dedican a comercios diversos (venta de zapatillas, verduleros, dispenseros) o son “remiseros”.

Entre ellos parece haberse gestado un espacio colectivo, pequeño, modesto y no deliberado, nacido de afinidades de intereses y desgracias, lugar para arreglar cosas, armar y desarmar sus vehículos, autos y motos, ayudarse en tareas manuales, conversar, buscar changas. Se trata de reuniones frecuentes, con el mate en la mano y mucha charla. Rotan los encuentros en distintas casas, de vez en cuando van a pescar, actividad en la que también participa Marcos. Cuando tenía alrededor de diez años Marcos se apegó mucho a su tío José que trabajaba en un Taller y arreglaba autos y motos. Su sueño a esa edad –según recuerda su tío - era “*armarse una moto*”.

En los bordes de barrio contiguo vive Juan, dentro de la misma zona. Su calle está en el final del barrio, frente a ella hay un gran descampado y luego las villas, poblaciones

nuevas asentadas durante la década del noventa. Sobre la base de esas villas, y sumando varias otras trasladadas desde distintos puntos de la ciudad, se creó uno de los “barrios ciudades” impulsadas por el gobierno de De la Sota. Un gran arco de color rosa, con un cartel de dimensiones anuncia el ingreso a la ciudad, bien diferenciada en el contexto local, con sus casas uniformes, su dispensario, y otras dependencias.

El nacimiento de este territorio diferenciado, estuvo jalonado por un gran conflicto; muchos vecinos –entre ellos los padres de Juan- se opusieron a la instalación de ese conglomerado de familias. Sostenían que se incrementaría la “inseguridad”, y que no se oponían a que se les resolviera el problema a los habitantes precarios, pero no en ese lugar, frente a sus hogares. La cuadra de Juan es heterogénea, está habitada por población variada de sectores medios y medios bajos, trabajadores fabriles, la mayoría hoy desocupados, comerciantes y algunos profesionales con bajos ingresos.

Cuando Juan era muy pequeño, el padre, Raúl, trabajaba en una fábrica prestigiosa. Ana - la madre- cuenta cómo era su vida en esa época: *“todo era hermoso, yo dejé de trabajar cuando quedé embarazada, cuando Juan era chiquito, hacía las cosas de la casa, preparaba la comida y esperábamos a Raúl que llegara de la fábrica, contentos, con la comida caliente, la mujer en la casa para que esté la comida caliente, para cuidar a los chicos, Raúl siempre quiso así...lo despidieron en la época de Menen, decía que había estabilidad y yo siempre digo, el peso estaba estable y nosotros inestables, todo empezó a ser distinto cuando lo echaron de la fábrica, las peleas, cuando nació Valeria ya no éramos así de felices...”*

Cuando Raúl cobró la indemnización compró un auto para “remis”, y comenzó con los trámites; entre tanto trabajaba sin papeles, *“siempre con el corazón en la boca, siempre pensando.. si no le iban a quitar el auto, o si le podía pasar algo....yo no estaba acostumbrada a anduviera en la calle, por cualquier lado, barrios feos, a cualquier hora... me daba miedo, extrañaba esos días de salir a la vereda y verlo llegar del trabajo...”*

En el marco de estas situaciones familiares, creció Juan, Con su padre siempre afuera, día y noche en el auto, sólo con su hermana, encargado de acompañarla al colegio, esperarla, cuidar la casa mientras no había ningún adulto; Ana comenzó a trabajar en una casa de familia por la mañana, para que hubiera algún ingreso fijo, aunque fuera bajo. El contexto más cercano del barrio, a diferencia de la cuadra de Marcos, no muestra un entramado sensible de relaciones sociales ajustadas; más bien se trata de una convivencia amable pero desligada, con historias fragmentadas, arraigos más centrados en la adquisición de las propiedades y las expectativas económicas en el desarrollo de la zona,

que en una historia de sentidos compartidos. Existe un centro vecinal, en otra parte del barrio, cuyos orígenes se relacionan con el trabajo político de algunos partidos.

Durante la adolescencia de Juan, las experiencias cotidianas se reparten entre la escuela, un establecimiento creado para cubrir la obligatoriedad del tercer ciclo - uno de los llamados “*CBU barriales*”.-, el Cyber de esa zona del barrio - un lugar de reunión parecido al que frecuentaba Marcos- en el cual se encontraba con otros muchachos pero solía retirarse por la proliferación de peleas y altercados. Buscando un espacio más “*tranqui*”, y ayudado por su madre se cambió a un colegio céntrico y prestigioso entre los públicos. Los relatos que nos permiten acercarnos a sus vivencias versan sobre más soledades, estar en casa, salir con algún amigo de la edad y extrañar a la familia ausente, que sobre otras experiencias estimulantes. Al decir de su madre, Juan “*siempre fue más de la casa, de jugar adentro, de estar con los chicos de la escuela...los amiguitos de la escuela en la primaria, cuando pasó al secundario no se encontró, nunca se hizo amigos...*”

Travesías en los bordes: caminos errantes en territorios escolares

Interesa traer al papel referencias a los recorridos escolares de Marcos y Juan, a fin de afinar nuestras exploraciones acerca de los modos en que parecen imbricarse algunas condiciones y procesos sociales, subjetivos y escolares. En la infancia de Marcos encontramos un lugar relevante atribuido a la escolarización. Comienza el jardín de infantes, en la escuela pública del barrio; pero al iniciar primer grado, lo inscribieron en una escuela privada parroquial a la que concurren niños de los sectores medios y medios bajos. “*Me llamaron varias veces por la conducta... pero dentro de todo, terminó bien la primaria porque dicen que es vivo, inteligente*”. A la hora de su ingreso a la secundaria, Marta insistía en inscribirlo en el colegio secundario privado parroquial pero fue Marcos quien eligió -con el tácito aval de su padre- ir a “*la Técnica*” anotándose en un colegio ubicado cerca del centro, que en su momento fue una prestigiosa ENET (Escuela Nacional de Educación Técnica).

Sin embargo, empezó con dificultades en distintas materias, al tiempo que crecía su queja porque “*no hacían nada en los talleres*”; una de las alternativas que se planteó en ese momento fue “*ser Chef*”, y “*con suerte*” llegar a “*ser como los de la tele*”⁵; pronto desistió: “*sale caro, todas son academias caras*”. Al quedarse de año – con doce materias reprobadas - adhirió a otra “*movida*” de los chicos: ir a una escuela del interior, a trescientos kilómetros de Capital, “*es una técnica y te recibís haciendo una moto*”. Aún con las dudas y temores de Marta, el padre –si bien con preocupación- , avala: “*hay que ver si se la aguanta, pero tiene hacer la suya...*”

Marcos comparte una ilusión con los chicos que van a irse a esa escuela: “ *andan con eso los chicos aquí... dicen que para recibirse arman una moto ellos mismos*”

Al tiempo de irse empezó a “*extrañar*”, “*el barrio*” y de “*la casa*” Otra experiencia escolar que quedó atrás, para él como para otros chicos del barrio. Habiendo regresado a Córdoba, sólo encontró lugar en un IPEN muy alejado, dónde surgieron otras situaciones: tiempo supieron que en lugar de entrar a la escuela, se volvía y permanecía en una gomería cerca de la Ruta, como ayudante. Tras el disgusto, en un intento “*desesperado*” por sostener la escolarización de su hijo, Marta lo inscribió al año siguiente en otro IPEN ubicado en la periferia del barrio “*para que esté más controlado, cerca*”. Allí recibió como comentario inicial: “*si puede cámbielo, es demasiado rubiecito, no le va a ir bien aquí, le van a hacer la vida imposible...*” *esta escuela es de los chicos más de villa*. En meses Marcos dejó la escuela, planteó con gran firmeza que su idea había sido ir a la “*técnica*” pero como ahí no había nada de lo que le gustaba, decidió dejar y dedicarse a trabajar, todo esto planteado frente a la desesperación materna y la mirada atenta pero expectante del padre.

Marcos encontró trabajo, mal pago pero en un clima amable, en un taller del barrio, continuó frecuentando la cuadra, los encuentros masculinos, las salidas a pescar. Se presentó a una convocatoria para ayudantes mecánicos y fue seleccionado. No descarta inscribirse en la escuela de adultos, “*para terminar la secundaria, siempre hace falta para el trabajo...ahora que ya sé mejor lo que voy a hacer...a lo mejor se me da por estudiar de nuevo...*”

Juan, asistió a una escuela primaria pública, bien conceptuada en su barrio, a la que llegan chicos de otras zonas cercanas buscando “*una buena escuela*”; nunca se quedó de grado, ni tuvo problemas de conducta; empezó la secundaria sin altibajos. Sin embargo, sus relatos de esa experiencia está llena de tropiezos y sinsabores; no se sentía bien con los chicos, muchas veces faltaba porque “*van a haber horas libres y no gusta estar allí al vicio...se arman muchos líos...*” En esa escuela no tuvo dificultades en el estudio; sin embargo, su incomodidad era creciente hasta que decidió probar el pase a una escuela céntrica, en cuarto año. El padre aparece poco en los relatos, sumergido en el trajín del “*remis*” a toda hora y agobiado por los problemas económicos; al decir de la madre “*de mal humor*” molesto por el cambio de escuela; “*otra cosa sería si hubiera una técnica, que aprenda a trabajar*”

La escuela céntrica comenzó a manifestarse también con un espacio relativamente hostil: “*muchas exigencias en las materias*”, poca integración entre los chicos;

complejidades administrativas y escasos interlocutores. Ana sostiene: *“yo he ido muchas veces...pero estoy horas esperando para hablar con alguien y cuando sale la directora, todo rapidito, te manda de nuevo con la preceptora, o sea al vicio,... no te escucha nadie ahí... te las arreglás como podés..”* Entre estos desconciertos y complicaciones, una situación poco clara con las fechas y horarios de los exámenes, lo llevó a quedarse de año. Decidió buscar trabajo y comenzó a trabajar en un pequeño taller; el padre consintió rápidamente: *“si no va a estudiar que ayude en la casa.. que trabaje.. si no le da... o no quiere...”*

Reflexiones y nuevos interrogantes

Hasta aquí los relatos con que contamos; recortes sin duda fragmentarios e incompletos de experiencias escolares en el contexto obrero; historias sugerentes para problematizar la mirada en torno a los procesos sociales, subjetivos y escolares que involucran a los jóvenes en los barrios de raigambre obrera.

En nuestros recorridos pudimos comprender cómo se encuentra presente en las significaciones colectivas aquel imaginario social que configuró la emergencia del barrio como creaciones colectivas en la vida cotidiana, en las luchas, en la gestación de las condiciones de vida y también de escolarización. Es sobre historias barriales, domésticas y escolares como éstas que nos interrogamos, son familias como las de Marcos o Juan, muchas de las que encontramos al indagar acerca de los quiebres en la escolaridad.

Los relatos recabados hablan de una fuerte relación entre la trama del barrio, la escuela primaria, las opciones para la secundaria y los imaginarios prospectivos compartidos. La familia, la fábrica y sus sirenas, la escuela y el futuro de obrero alimentaban el cotidiano barrial y escolar. Los más pobres –al decir de una de las maestras -, los hijos de los albañiles habitantes del barrio tras la ruta, se miraban también en ese espejo y desde allí se integraban con expectativas a las instituciones. Si la escolarización supone la construcción relacional de *lugares* - en el sentido antropológico del término-, estos lugares se construyen en el seno de una experiencia social y anudados a ciertos imaginarios de futuro compartidos y se insertan en dinámicas cotidianas concretas.

Si bien la subjetividad es una producción histórico social, en palabras de A.M. Fernandez *“esta singularidad que somos cada quien, sin duda es un conglomerado de cuestiones singulares e irrepetibles pero también estamos algo más que “moldeados” por la realidad histórica y social en la que vivimos, Castoriadis dirá que somos histórico-social”* Pero un histórico social capaz de rebasarse, de desbordarse y construir sentido indefinidamente.

El sujeto se nutre de los sentidos existentes, creación que surge a partir de las significaciones aportadas desde lo histórico social para gestar lo nuevo siendo parte de un horizonte de sentidos compartidos; tramas colectivas que permiten “*anclar flujos de representaciones, afectos y deseos, dónde anclar pertenencias colectivas, que es lo que tensa con el aislamiento; pertenencia que otorga consistencia a la constitución subjetiva y ofrece sentido, sentido de la vida, aquello que permite armar proyecto.*”

En las observaciones que hemos traído al papel, es posible vislumbrar anudamientos de sentidos y de prácticas, en los chicos, en nuestro caso más específico en Marcos, que abonan la necesidad de profundizar en el conocimiento de las significaciones en construcción. Es necesario redoblar el esfuerzo por comprender el trabajo de producción significativa que se pone en juego en las resoluciones, las lecturas, los caminos emprendidos o las invenciones gestadas para enfrentar, soslayar o resignificar los andamiajes provistos por los procesos sociales y las instituciones. Lejos de encontrarnos con recorridos estereotipados o mandatos asumidos, hemos reconocido un fuerte trabajo de acomodación, de interpretación y de búsqueda de sentidos, no exentos de demandas hacia los adultos, pero profundamente activos, aún en su mutabilidad, su efervescencia o fragilidad.

Estos niños/adolescentes, hijos y nietos del barrio obrero, se encuentran hoy ante una marcada *exigencia de producción simbolizante*, tensando su potencial invención de prácticas y búsqueda/elaboración de sentido, inmersos en avatares no constituyen acontecimientos aislados, sino cotidianeidad saturada de desafíos, frente a los cuales, las transmisiones de adultos golpeados ellos mismos por las transformaciones sociales, -los casos en los que están presentes- ofrecen sentido y dolor, proyectos plenos de deseo, al mismo tiempo que de dolor y frustración. Cuando Marcos elije estar con los hombres de la cuadra, parece estar apostando a un encuentro con aquellas significaciones que organizaron la producción de subjetividades y hoy transitan por la relación con “*los fierros*”, las herramientas, la grasa, las tuercas, prácticas cotidianas entre hombres que reviven para resignificar lo histórico social encarnado, y al mismo tiempo perdido. ¿Qué hace un adolescente allí, en lugar de estar en la escuela? ¿Qué recorridos escolares estuvieron marcados/quebrados por estas búsquedas? ¿Qué consecuencias tiene pensar la escolarización y sus tensiones, si vislumbramos estas búsquedas subjetivas, imaginantes que no logran un anclaje pero que no resignan una historia, para intentar crear otra cosa, sin perderla?

En el caso de Juan, otras son las condiciones en las que transcurren sus recorridos personales. Lo colectivo se desdibuja sin ofrecer elaboraciones compartidas, lo que prima en el contexto es el renegar de las villas se tiene en frente, la disputa por el espacio y las marcas sociales que aquellas poblaciones precarias le imprimen, la escuela “desprestigiada”, la apuesta por salir del barrio. En Marcos hay una búsqueda con raigambre, un espacio –el de los hombres de la cuadra- que desafía a los procesos sociales, custodia el saber y las marcas identitarias, el vínculo con el trabajo. En el caso de Juan en la experiencia social no se vislumbra una instancia colectiva que contenga transmisiones, que preserve identidades y orgullos, Hay más bien un confrontar, un enojo por el lugar perdido, una identidad vacía frente a la fuerza del barrio ciudad, de la identidad marginalizada. La “cuadra” de Juan, su entorno cotidiano es heterogéneo, construido en el seno de las transformaciones deteriorantes, sin una raigambre compartida, Juan transita búsquedas sin norte, la escolarización se juega en sí misma, y al frustrarse, queda desligado como sujeto.

Ante la falta de estos espacios colectivos, la soledad complejiza los modos de afrontar desafíos y compele a recorridos sinuosos y desasociados cotidianos en la búsqueda de referencias que no se encuentran. Razón ésta que intensifica la necesidad de conocer la significación de estas continuas disyuntivas en la vida de los sujetos y de explorar en mayor medida los posicionamientos adultos y sus efectos en la experiencia de los jóvenes.

Lucía Garay, recuperando a Enriquez, propone una mirada acerca de la escuela como “*instituciones de existencia*”, que resulta sugerente para comprender la incidencia de estos procesos en la escolarización. Plantea que las instituciones, y en particular las instituciones educativas “*desempeñan una función esencial para los seres humanos: posibilitar su advenimiento como sujetos el desarrollo de su identidad singular*” y juegan desde ese lugar un papel que va más allá de la enseñanza, constituyéndose en espacios de elaboración identitaria y social, espacios de constitución subjetiva acuñada activamente en el seno de las significaciones disponibles, en sus intersticios y quiebres, en el encuentro y la confrontación con el otro.

Las experiencias sociales y escolares parecen entramarse tanto en sus condiciones y determinaciones, como en las elaboraciones inéditas que cada sujeto produce a partir de las situaciones que vive y afronta. En los casos que estudiamos la escuela se presenta como un espacio difícil de conquistar y a la vez como desafío abierto a la significación, lugar pendiente y esquivo a las búsquedas emprendidas, espacio de pregunta para el

deseo y la frustración. Nos encontramos con historias de escolarización inconclusas y no clausuradas a la vez, desgarradas en su desencuentro con la historia social desde dónde se interpela a las instituciones en las prácticas y abiertas a una construcción diferente desde la demanda y las expectativas que las atraviesan.

En esa trama de tensiones sociales y escolares, el sujeto busca, insiste, merodea, interpela, inventa, evoca, elabora, con el potencial de la imaginación radical. Allí donde *"no hay una congruencia asegurada entre las experiencias y las demandas situacionales, por un lado y los significados disponibles ya contruidos, por el otro"* (Hanners;1995), allí dónde se configuran quiebres y tensiones, se despliegan diversas producciones instituyentes y nos topamos indicios de nuevos procesos en curso. Pero este proceso no es simple, es doloroso, errante, a veces desgarrador para el sujeto; produce confrontaciones, tensiones, desencuentros y fricciones.

Tal vez, el análisis que intentamos realizar, ayude a avanzar en plantearnos una perspectiva diferente acerca de los posicionamientos de los niños y adolescentes en el barrio otrora obrero e industrial. En esa dirección constituye un nuevo insumo para la tarea en las instituciones, ahora con nuevas herramientas; aquellas que nos permiten pensar dispositivos que abran puertas al trabajo de significación y de imaginación, que si bien no pueden cambiar por sí, el rumbo de transformaciones sociales en curso, si pueden proveer de espacios para generar pertenencias, elaborar nuevas significaciones, anudar en nuevas producciones imaginantes, las figuras caleidoscòpicas hechas con girones de una historia social que insiste en construir futuros.

Resulta necesario articular una mirada acerca de las producciones de los sujetos en la experiencias social y el lugar de esta experiencia en las instituciones educativas. Tanto para comprender las lógicas de los desgarros vivenciados como para avanzar en la idea de una *"clínica de invención"* que nos permita fundar intervenciones apoyadas en la elaboración instituyente de los sujetos y en clave colectiva. Una *clínica de la invención instituyente* situada en contextos de transformaciones sociales que acompañe a las lecturas de quiebres y desarticulaciones, recuperando la actividad de los sujetos y los procesos colectivos.

BIBLIOGRAFÍA

Garay Lucía. GARAY, Lucía: *La cuestión Institucional de la Educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones en* Pensando las Instituciones, Paidós Bs As.
Fernández, Ana María. *Lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Bs.As., Editorial Biblos, 2007.

Material de campo del Proyecto: “*Instituciones, sujetos y transformaciones sociales. Cruces críticos y procesos instituyentes en la educación de niños y jóvenes*”.

Ponencia: “*Entre el pasado y el futuro. Niñez/adolescencia, experiencia social y escolarización en barrios de raigambre obrera en Córdoba*” presentada en las V Jornadas de Investigación en Educación: “*Educación y perspectivas: contribuciones teóricas y metodológicas en debate*” UNC. Córdoba 2007.

¹Profesora a cargo de la Cátedra “Análisis Institucional de la Educación” en la Escuela de Ciencias de la Educación. Directora del Proyecto. *Instituciones, sujetos y transformaciones sociales. Cruces críticos y procesos instituyentes en la educación de niños y jóvenes*. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades “María Saleme de Burnichón”. Secretaría de Ciencia y Técnica. Universidad Nacional de Córdoba.

² Los trabajos de Claudia Tomadoni, (Departamento de Geografía-FFyH.UNC) muestran cómo en la década del noventa fueron concomitantes los procesos de desarticulación de las redes industriales con cambios en las lógicas productivas que soslayaron el papel de la gran fábrica, con líneas de montaje y número importante de trabajadores y dieron origen a otras estructuras de producción, centradas en la robotización y la desconcentración. Ambas cuestiones reconfiguraron sustancialmente las bases materiales y sociales de la Córdoba industrial.

³ Esas “*movidas*” no son homogéneas y asumen diversos contenidos vinculados también a la conformación de grupos y las pertenencias territoriales-sociales diferenciadas en la misma zona.

⁴ Este posicionamiento paterno no parece predominante. Aparece en este caso y somos fieles a los registros. Sin embargo, en otros casos, como el de Juan, el deterioro del cotidiano paterno y la distancia con respecto de la vida de los chicos es notable y genera un transcurrir errante en mundo mucho más fortuito.

⁵ Se refiere a los jóvenes cocineros que aparecen en un canal de cable íntegramente dedicado a la cocina, a cargo exclusivamente de hombres.