

Construcciones en torno al “sujeto joven”: tensiones, contradicciones y resignificaciones en espacios educativos formales y no formales

Autores

Castro, Natalia Sofía(IAPCS/UNVM)- nsofiacastro@hotmail.com

Huerta, Ignacio (IAPCS/UNVM)- huertaignacio@hotmail.com

Ruffini, María Luz (IAPCS/UNVM- CEA/CONICET)- mariluzruffini@hotmail.com

Tomini, Julieta (IAPCS/UNVM)- julitomini@gmail.com

1. Introducción

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación “*Estrategias de reproducción social e infancia(s). experiencias de niñas, niños y adolescentes de clases populares*”¹, el cual se propone de manera general indagar las formas en que niñas, niños y adolescentes de clases populares resignifican las tomas de posición que sobre ellos se construyen desde la asimetría adultocéntrica, así como también situar las condiciones de producción que dan cuenta de la razonabilidad de sus prácticas sociales.

Los avances que aquí se presentan centran la indagación en la experiencia de un CAJ (Centro de Actividades Juveniles) con sede en un I.P.E.M. de B° Cofico, Córdoba Capital. El CAJ, si bien desarrolla sus actividades en el marco de una institución de educación media, establece - en las modalidades de dictado de sus talleres, la forma particular de construir los vínculos pedagógicos y el tipo de saberes que allí se construyen- una clara tensión con la lógica pedagógica propia de la escuela formal. En efecto, muchas veces propone formas diferentes de trabajo, al no emplear determinadas formas tradicionales de control -como toma de asistencia diaria-, e incluso al interpelar al joven a explorar nuevas formas de pensarse y actuar que no son posibles en el espacio escolar. En este sentido, creemos factible pensar al CAJ como un ámbito en el cual se darían condiciones para que los jóvenes construyan representaciones y prácticas relativamente novedosas y potencialmente transformadoras².

1 Avalado y financiado por el Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Villa María y dirigido por la Mgter. Paula I. Pavcovich.

Pensar estas condiciones es, según nuestra perspectiva teórica, el primer paso para dar cuenta de las tomas de posición de los jóvenes, que se definen en función de la resignificación que éstos hacen de representaciones y discursos sociales que atraviesan los espacios en que desarrollan sus vidas. Así, este trabajo se constituye como **una primera aproximación a las lógicas que configuran los espacios educativos de los que los jóvenes forman parte, buscando caracterizar las construcciones pedagógicas legítimas de la escuela formal y aquellas que entran en disputa con éstas a partir del espacio CAJ.**

En este sentido, a partir de la realización de entrevistas en profundidad semiestructuradas a miembros del equipo directivo de la escuela, coordinador CAJ, talleristas CAJ y talleristas CAJ que a la vez son profesores de la escuela, buscamos reconocer sentidos que permitan caracterizar los **modelos pedagógicos**³ en pugna, en tanto éstos constituyen condiciones en base a las cuales los adolescentes configuran parte de las visiones del mundo que fundamentan sus prácticas.

2 Cabe mencionar que este carácter diferencial respecto a la escuela formal es parte de la definición oficial del programa nacional CAJ: *“Esta línea de acción del Programa Nacional de Extensión Educativa destinada a los alumnos del Nivel Secundario tiene como objetivo crear nuevas formas de estar y de aprender en la escuela a través de la participación de los jóvenes en diferentes acciones organizadas en tiempos y espacios complementarios a la jornada escolar. En los CAJ los estudiantes pueden participar de actividades educativas y recreativas vinculadas con el cuidado del ambiente y el disfrute de la naturaleza; la ciencia; el conocimiento y el uso de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías; el deporte y la recreación; el arte y la literatura.”*

<http://portales.educacion.gov.ar/dnps/extension-educativa-caj-y-turismo/centro-de-actividades-juveniles/> No obstante, la implementación efectiva de esta política pública se encuentra poco reglada, y esta tendencia a generar lógicas divergentes a las de la escuela media puede potenciarse o neutralizarse en función de las prácticas que opten por impulsar directivos, coordinador CAJ y talleristas.

3 Emplearemos a lo largo de este trabajo la noción de *modelo pedagógico* en un sentido laxo, entendiéndolo como una unidad construida inductivamente en función de determinadas semejanzas que consideramos pertinentes para la definición de la práctica pedagógica ofrecida por los agentes consultados. En este sentido, remite a la idea de “semblanzas de familia” propuesta por Semán y Miguez a la hora de caracterizar las culturas populares (Semán y Miguez, 2006)

Así, este trabajo se estructura del siguiente modo: en primer lugar, damos cuenta de los fundamentos teóricos a partir de los cuales hemos podido, en esta etapa de avance, tematizar y problematizar: la escuela, el CAJ y los modelos pedagógicos en disputa, mostrando cómo la noción de *campo político* de Bourdieu permite complejizar el análisis de del CAJ y la escuela secundaria como espacios de lucha, al tiempo que los conceptos foucaultianos de *gubernamentalidad* y *biopolítica* hacen posible visualizar las prácticas pedagógicas como dispositivos biopolíticos de intervención y normalización que actúan al nivel de la construcción de subjetividad. Luego, damos cuenta de las elecciones metodológicas a partir de las cuales abordamos nuestro objeto de estudio, que implican la apuesta por construir, captar, y complejizar tanto la dimensión objetivo-estructural, como la subjetiva, vinculada a la construcciones de sentidos de los educadores en el espacio. Finalmente, presentamos los principales resultados que este estudio preliminar nos permitió alcanzar, en tres principales oposiciones que enfrentan a los modelos pedagógicos en pugna según estas dimensiones transversales definitorias: las relaciones entre el CAJ y la escuela formal, la concepción del educando y la finalidad de la práctica educativa.

2. Fundamentos teóricos

2.1. Gubernamentalidad y biopolítica como marcos heurísticos

Como mencionáramos en nuestra introducción, es posible asumir que, con el surgimiento del programa CAJ a nivel nacional en Argentina, se genera un proceso tenso y conflictivo, en tanto implica el surgimiento, en la escuela media, de un espacio de apertura para la introducción de nuevas lógicas pedagógicas que transforman las condiciones institucionales –a nivel educativo, claro está- en que los jóvenes configuran sus subjetividades. Ahora bien, creemos que estas tensiones y conflictos responden al contraste entre modelos pedagógicos, lo que se vincula a dinámicas sociohistóricas más amplias: estos discursos, susceptibles de engendrar prácticas diferenciadas con consecuencias políticas muy diversas, son producto de un extenso proceso histórico de construcción de técnicas disciplinarias y dispositivos de regulación de poblaciones, dos dimensiones de lo que Foucault comenzará a denominar *biopoder* en sus trabajos del año 1976. En palabras del autor: “[...] ese poder sobre la vida se desarrolló desde el siglo XVII en dos formas principales; no son antitéticas, más bien constituyen dos polos de desarrollo enlazados por todo un haz intermedio de relaciones. Uno de los polos

[...] fue centrado en el cuerpo como máquina [...] asegurado por procedimientos de poder característicos de las disciplinas: anatomopolítica del cuerpo humano. El segundo polo [...] se centró en el cuerpo-especie [...] una serie de intervenciones y de controles reguladores: una biopolítica de la población. Las disciplinas del cuerpo y las regulaciones de la población constituyen los dos polos alrededor de los cuales se desarrolló la organización del poder sobre la vida” (Foucault, 2008:132-133)

En el marco de nuestro eje de investigación, resulta central retomar el concepto foucaultiano de **gubernamentalidad**, que aplicado al Estado permite dar cuenta de la relación de éste con los procesos de intervención y normalización destinados a encauzar y producir desde la lógica del poder la vida de la población. Coincidiendo con Agamben, podemos situar los objetivos de la indagación en esta perspectiva en los puntos de confluencia entre el modelo jurídico- institucional del poder y su forma biopolítica (Agamben, 2006).

La biopolítica así entendida, entonces, como parcialmente coextensiva a la gubernamentalidad, permite dar cuenta de *“[...] la relación del poder con el cuerpo viviente y, al mismo tiempo, con la construcción de subjetividad. La biopolítica define el acceso a la vida y las formas de su permanencia, y asegura que esa permanencia se desarrolle como una situación de dominación”* (Bustelo, 2011:24). La producción de discursos pedagógicos diferenciales en disputa por su legitimidad constituye, en este marco, un dispositivo biopolítico de fundamental importancia.

Ahora bien, creemos central **profundizar en las dinámicas, los procesos a través de los cuales se produce la gubernamentalidad y se reproducen o transforman los dispositivos biopolíticos en función de las prácticas de agentes sociales concretos**. Para ello, proponemos pensar al Estado en general y la escuela media en particular a modo de campos, siguiendo la propuesta de Bourdieu, a fin de basar en sus disputas –en este caso, sincrónicamente consideradas- la explicación de la hegemonía de determinadas construcciones discursivas, que conforman dispositivos biopolíticos en tanto condicionan la dirección que van a adoptar las intervenciones sobre la población.

2.2. El Estado y la escuela como campos sociales

Bourdieu retoma de la tradición estructuralista el carácter relacional del mundo social, construyéndolo teóricamente como un espacio de posiciones y relaciones entre

posiciones, mutuamente definidas (Bourdieu, 1993). Estas posiciones se definen a partir de la distribución de recursos socialmente valorados: los capitales en sus diferentes especies, cuyo volumen absoluto y relativo determina la ubicación de cada agente.

En palabras de Sota, *“Es en el marco del sistema posicional del espacio social pero recortado por algo que está en juego en un área restringida de ese espacio donde cobra vida la interacción de los agentes otorgándosele, por lo mismo, especificidad a ese subespacio en función de las luchas que allí se establecen. El espacio social se especifica y cobra relevancia metodológica y epistemológica a través del esquema ordenador de la noción de campo social. se distinguen así multiplicidades de campos sociales, tantos como bienes diferenciados están en juego”* (Sota, 2013: 57)

En efecto, un campo se define como un espacio de conflicto y competencia en el que los agentes rivalizan por el monopolio sobre el tipo de capital que sea eficaz en él⁴, lo que está en juego, el objeto de las luchas, que sólo es percibido como tal por aquellos agentes dotados de *habitus* (esquemas de pensamiento, percepción y acción producto de la internalización de propiedades del mundo social) que involucren el conocimiento y reconocimiento del juego tal como se presenta (Bourdieu, 1984). Existe, en este sentido, una relación no conscientey un ajuste objetivo entre un *habitus* y un campo, que constituyen el fundamento de las estrategias de los agentes.

En particular, en el Campo Político tal como Bourdieu lo construye, las luchas tienen por objeto el control de los principios legítimos de visión y división del mundo social: los agentes disputan por la posibilidad de imponer ideas-fuerza, formas de ver el mundo capaces de constituir fuerzas sociales. Ahora bien, en tanto el Estado monopoliza este ejercicio de violencia simbólica legítima y cuenta con el auxilio de numerosos capitales concentrados para efectivizar su ejercicio, las luchas políticas tendrán a éste como arena y a sus instrumentos de poder como objeto ineludible.

En este marco, proponemos concebir al Estado como un campo en los que tienen lugar las luchas por el poder de constituir e imponer en cierto territorio un conjunto coercitivo de normas (Bourdieu, 2008) en el que, siguiendo a Carla Villalta “[...]”

4 Si bien también puede adquirir relevancia la disputa por el poder de “[...]” decretar la jerarquía y las tasas de conversión entre todas las formas de autoridad del campo del poder” (Bourdieu, 2008: 43)

distintos agentes, grupos, organizaciones (gubernamentales y no gubernamentales) compiten, luchan por esa forma peculiar de autoridad [...] que consiste en el poder de mandar por medio de legislaciones, políticas de distinto tipo, regulaciones, medidas, y por monopolizar áreas de acción que van a considerar como de su exclusiva incumbencia” (Villalta, 2014).

De este modo, creemos posible construir al IPEM como una arena de disputas en la que convergen agentes, lógicas y políticas que delinean diversas concepciones en torno a la ‘práctica educativa válida’, disputa cuyo resultado –siempre histórico y no determinado– condicionará de manera decisiva las acciones institucionales y, correlativamente, las experiencias de recepción, respuesta y resignificación de los adolescentes.

3. Precisiones Metodológicas

A la hora de analizar un campo resulta central, en el marco de la propuesta teórica estructural constructivista de Bourdieu, dar cuenta de dos dimensiones que resultan constitutivas del mundo social: objetiva y subjetiva. Con respecto a la dimensión objetiva, es necesario dar cuenta de las posiciones ocupadas por los agentes que disputan por lo que está en juego en el campo, posiciones que condicionan la disponibilidad de capitales y, por tanto, la desigual posibilidad de tener éxito en sus estrategias de maximización. Por otro lado, en cuanto a la dimensión que podemos llamar subjetiva, es imperativo dar cuenta de las construcciones de sentido que, siendo producto de determinadas matrices producto de la internalización de las condiciones objetivas –habitus- dan lugar a determinadas prácticas.

En el caso del IPEM y el CAJ que funciona en su marco institucional, retomamos las posiciones de los adultos responsables de la dirección y coordinación de ambos espacios: miembros del equipo directivo de la escuela, coordinador de CAJ, talleristas CAJ (incluye profesores de la escuela y educadores no docentes) y, por medio de entrevistas en profundidad semiestructuradas, buscamos reconstruir una serie de dimensiones/variables que caracterizan su propuesta pedagógica.

Nuestra hipótesis de trabajo supone que en el espacio institucional que estamos considerando es posible reconocer cuatro posiciones objetivas en relación al espacio CAJ: Equipo directivo de la escuela (2), Coordinador CAJ (1), Talleristas-profesores (2), Talleristas no profesores (3) y que, sobre la base de dichas posiciones, se erigen

construcciones significantes en torno a la práctica educativa vinculada a adolescentes y jóvenes⁵.

Tentativamente, creemos que de las construcciones discursivas de los agentes posicionados diferencialmente en el campo podemos inferir la gravitación de dos construcciones pedagógicas: una, vinculada a las posiciones directivas del espacio escolar y a los los talleristas-profesores y otra con los educadores y coordinador que no forman parte del espacio escolar formal.

Asumimos, además, que estas significaciones se enmarcan en y contribuyen a producir y reproducir determinadas construcciones pedagógicas que disputan su legitimidad como mecanismos biopolíticos susceptibles de producir subjetividades dóciles en el marco de determinadas relaciones de poder social, por lo que resulta fundamental ahondar en su especificidad.

4. Dos concepciones en pugna

4.1. Las relaciones CAJ- Escuela formal: entre el “conflicto” y el “consenso”

En tanto el CAJ como política pública prescribe la introducción de nuevas lógicas en la institución escolar que se articulan de maneras no exentas de tensiones y conflictos con las modalidades pedagógicas de la escuela formal. Resulta central dar cuenta de las maneras en que los agentes tematizan el **vínculo entre ambos espacios**.

En base a las entrevistas en profundidad pudimos reconocer dos visiones contrastantes a este respecto, a las que denominamos *conflictual* y *consensualista*. Creemos, en base a nuestros presupuestos teóricos, que estas visiones del mundo se encuentran en estrecha relación con la posición ocupada dentro del campo escolar y dan cuenta de las diferentes maneras de significar los conflictos, las potencialidades y las debilidades, correlaciones y oposiciones del CAJ en relación a la escuela y, en consecuencia, con relación a los jóvenes que circulan en ambos espacios. Y, efectivamente, podemos asociar la

⁵ De este modo, a lo largo del mes de septiembre de 2014 realizamos el mismo número de entrevistas en profundidad semiestructuradas de carácter exploratorio, distribuidas de ese modo: una por cada agente en la posición considerada. En fechas: 9/09/14: Matías (tallerista), Juana (tallerista) y Elena (directora entrante); 15/09/14: Dante (tallerista profesor), Flavia (vicedirectora), Nahuel (coordinador CAJ) y Romualdo (tallerista); 29/09/14: Celeste (tallerista profesora)

construcción conflictual con los talleristas no profesores y el coordinador de CAJ, mientras que la *construcción consensual* arraiga en los talleristas que al mismo tiempo son docentes y en los directivos.

La construcción que hemos denominado **conflictual** respecto a los vínculos entre la escuela formal y el CAJ parte de una oposición casi radical entre las prácticas pedagógicas de ambos espacios. Se piensa al CAJ como una instancia que puede subvertir la lógica propia de la educación formal y, por lo tanto, en el que se puedan llevar a cabo nuevas prácticas educativas que busquen la construcción de un vínculo diferente con el educando. Un espacio de “libertad” donde los participantes pueden expresarse desde otro lugar y desde otras formas. Juana, encargada de dictar el taller de fotografía, hace referencia a esta oposición.

“Me parece que la escuela formal no le contempla un montón de cosas, hay contenido que son por imposición, y la forma de dar no me parece, de muchos profes, no se adecua a la enseñanza que se puede, la enseñanza del siglo XXI [...] Eso me parece. En el CAJ la posibilidad es distinta. Primero hay una cuestión de expresión y más libertad. Hay una cuestión más horizontalidad. ¡Qué es lo que ésta pasando! Ahora, esta cuestión de verticalidad en lo societario no existe en ciertas cosas. Me parece que, todo una cuestión de otro tipo de alfabetización que tiene que ser encarado de otra manera. Por eso se sienten bien en el CAJ. Porque se los escucha, porque hay una cosa mucho más horizontal, porque los chicos pueden aportar sus propias ideas. Que se construyan entre todos conocimiento. Ese tipo de cosas. Que los escuchen y que todo eso no es poco me parece.” (Entrevista a Juana, 2014)

Vemos también que, desde esta mirada, el CAJ no solo debe generar un espacio de “libertad y expresión” para los jóvenes que asisten, sino que además ese espacio se convierte en lugar clave para posibilitar una convivencia diferente en y con la escuela. Nahuel hace referencia a este compromiso del espacio.

“Pero en el caso de interacciones que se generan con espacios como el CAJ... hay intentos, hay intentos en todas partes de generar espacios amigables para que se pueda estar de otra manera adentro del cole, o sea, estar tranquilos, estar divertidos, estar aprendiendo, pero desde otro lugar. También se aprende, también se educa, pero desde otro lugar.” (Entrevista a Nahuel, 2014)

En consecuencia, se pone el énfasis en la dimensión política de la práctica y el potencial transformador del espacio. Éste adquiere dos formas fundamentales: el brindar a través de los talleres nuevas herramientas que posibiliten otra mirada del mundo en los jóvenes, por un lado, y tensionar la mirada adulto-céntrica dominante sobre las prácticas escolares y los jóvenes de sectores populares que directivos y docentes reproducen, por otro.

“En venir acá yo siento que le estoy dando una oportunidad. Y me doy una oportunidad. Hay como un intercambio. Primero porque siento que le abrí la cabeza a los pibes. Que le abrí la cabeza, les das otra cosa, les das otras herramientas. A ver, una semillita que siembre, de otra cosa, de otro pensamiento puede ser posible, que acá pueden tener un montón de posibilidades, que acá pueden pensar en estudiar, en cambiar su historia, en cambiar su entorno, en toda su vida. Entonces bueno, esas son las cosas que a mí me interesan”⁶ (Entrevista a Juana, 2014)

“Nosotros tenemos una forma de pensar la educación como una educación para eso, para la felicidad, para la vida, entonces equilibra. Son parches, digo, nuestro objetivo macro es otra cosa, es ir corriendo, ir cambiando la educación desde adentro, pero para eso tenemos que cambiar las cabezas y la cultura de la gente que habita la educación. Entonces los conflictos son permanentes con profesores que han sido formados de una manera particular, que piensan de una manera particular... entonces sí, las opciones son confrontar al sistema por otro y bueno, algunos deciden ese camino. Los que estamos en estos espacios decidimos la construcción democrática y colectiva inclusive con los que piensan diferente y piensan que otra escuela es necesaria. (Entrevista a Nahuel, 2014)

Por otro lado, en lo que respecta a la visión **consensualista**, podemos reconocer visiones más conservadoras en relación al CAJ y el espacio escolar. En efecto, esta mirada reconoce las características diferenciales de ambos espacios pero estos no son

⁶ Creemos interesante, en función de esta cita, considerar en el desarrollo ulterior de la investigación ahondar en la heterogeneidad presente en estas miradas que hemos englobado bajo la noción conflictual. En efecto, aquí se pone en evidencia cierta “conciencia de sí” como un agente ajeno a las relaciones de fuerza y asimetrías de poder, que se autoreconoce acriticamente como un agente transformador de la realidad de los jóvenes.

pensados como respondiendo a lógicas que entran en oposición o contradicción, sino como modalidades diferentes destinadas a la complementariedad.

“Por ende, el tema de los talleristas, el tema de los talleres del CAJ lo percibo como una manera distinta de ver a la escuela, que es lo que ven los chicos también. De una manera distinta de contactarme con los chicos. Si bien, muchos de estos chicos les doy clases en las aulas, con materias que son de la curricula como educación tecnológica o matemáticas, cuando vos los ves en los talleres y tratás con ellos en los talleres los vínculos son distintos, y en el aula se ve reflejado también distintos porque ellos ya no te ven como la profesora lejana sino como alguien con quien pueden compartir otras cosas mas allá del respeto que vos impartís como profe también está el lazo que vos creas y el vínculo que vos creas en el caj” (Entrevista a Celeste, 2014).

En este caso, el CAJ ya no aparece como una herramienta para propiciar transformaciones políticas, sino como un complemento para suplir deficiencias escolares, introduciendo algunas prácticas puntuales que permitan mejorar la realidad escolar. Entre las prácticas que se considera central implementar se destacan: el trabajo con los deseos de los jóvenes, la flexibilización de objetivos y tiempos e incluso la generación de un vínculo más cercano entre educadores y educandos.

Sin embargo, ni siquiera la valoración positiva de estas herramientas parciales es completa: la flexibilidad es también condenada en tanto dificulta cumplir metas a largo plazo, lo que incidiría negativamente a la hora de pensar transformaciones más profundas tal como se propugna en la construcción conflictual.

“Aquí cuando se intenta hacer muestras, hay veces que se puede dar de un modo más o menos natural, pero, visto esta este año que no se pudo hacer, este, como querían hacer, una comedia musical porque no estaban dadas las condiciones, no se puede pretender un compromiso porque, es un espacio totalmente libre, era un proyecto muy grande, un proyecto a muy largo plazo y los largos plazos tampoco figuran en el CAJ.” (Entrevista a Dante, 2014)

4.2. La visión sobre el educando: Reflexividad optimista Vs. Irreflexividad ambivalente

Con respecto a la forma en que es construido el **sujeto destinatario de las acciones pedagógicas**, cuestión central en la definición de un modelo pedagógico, podemos observar como primera línea divisoria identificable la existencia - o no - de una problematización sobre las miradas de los adultos que dan forma a su trabajo con los jóvenes. En este sentido, son el coordinador y dos de los talleristas no profesores quienes plantean la centralidad de las formas en que los adolescentes (en particular de sectores populares) son concebidos por quienes trabajan con ellos, cuestión que habilita determinadas prácticas y modalidades de intervención al tiempo que imposibilita otras.

“[...] capaz que es como la mirada de los adultos sobre la juventud, ¿no? Que es tan problemática, y es lo primero que ven ellos, porque así los ven. Los drogadictos, los que tienen problemas de sexualidad ¿viste? Y capaz que viven más libres que nosotros” (Entrevista a Matías, 2014)

Asimismo, es en este grupo que es posible observar la caracterización más positiva de los jóvenes, en términos de sus ganas de hacer cosas y su libertad y potencial transformador, que suele entrar en conflicto con las lógicas de los espacios institucionales en los que desarrollan sus vidas.

“Yo creo que tienen muchas ganas los chicos a veces. Me parece que la escuela formal no le contempla un montón de cosas, hay contenido que son por imposición, y la forma de dar no me parece, de muchos profes, no se adecua a la enseñanza que se puede, la enseñanza del siglo XXI” (Entrevista a Julia, 2014)

Los talleristas profesores, por otro lado, con una visión menos reflexiva y más vinculada a las nociones hegemónicas, manifiestan visiones ambivalentes: al tiempo que los adolescentes son sujetos en cierta medida problemáticos, en virtud de la violencia y la intolerancia por un lado y la indiferencia y la apatía por otro; son seres creativos y capaces, no sólo de realizar actividades y emprender acciones constructivas, sino de generar relaciones sociales consideradas, positivamente, más plenas, humanas y sinceras.

“[...] no es del CAJ propiamente, la falta de ganas de los chicos, la falta de... la indiferencia que ellos tienen también obedece a algo social Esa indiferencia con que a ellos les pagan, ellos viven en indiferencia todos los días, bueno esa indiferencia es la

que tienen ellos para todas las cosas. Hasta que lo conocen, cuando lo conocen y les gusta, vienen [...] Yo me asombro, todavía me asombro y es lo que me agrada de los chicos, desde el más chico hasta el más grande hasta el más pequeño. Esa creatividad que tienen para las cosas, y para solucionar las cosas que a veces los grandes no tenemos, desde la picardía ¿no? pero lo hacen” (Entrevista a Celeste, 2014)

4.3. El “para qué” de la práctica pedagógica: *Expresión complementaria-hacia dentro Vs. Expresión transformadora- hacia fuera*

Una segunda dimensión clave para entender la propuesta pedagógica de los diversos actores que disputan dentro del campo, es el **propósito que le confieren al trabajo educativo**. En este sentido, todos los entrevistados señalaron la importancia de ofrecer a los chicos un espacio propicio para la expresión creativa, que de otra manera difícilmente podrían experimentar. Así, todos enfatizaron tanto la importancia de los talleres para que los adolescentes desarrollen actividades artísticas, desarrollando y potenciando habilidades como también la importancia del arte como forma de expresión, de comunicación, de canalización de experiencias entre los jóvenes.

Asimismo, todos mencionaron la importancia del espacio CAJ como propiciatorio de **vínculos** positivos entre los jóvenes, cuestión de la que inferimos que uno de los propósitos fundamentales de los espacios educativos, en particular aquí el CAJ, es para todos los agentes entrevistados la construcción de lazos de respeto y solidaridad.

“En todos los casos vi los mismos resultados, que eran las ganas de los chicos de estar y se mitigaba mucho la violencia me parece, porque es como que los chicos al compartir en otra área ya no se veían en el curso, se veían como pares. Creo que también vos ayudas a mitigar socializando esas diferencias que por ahí tienen por desconocerse, que... a veces ese nivel de agresión que tienen por dirigirse mal, por no saber hablar, que se yo, en vez de usar el nombre la bolivianita, el bolivianito, el negrito, la negrita y a veces en el día que estén le cae mal ¿me entendés? y estallan. Y en el CAJ la “bolivianita” es la que baila con migo, entonces hizo, que se yo, el baile de la silla con migo y ya no es... es Mica”. (Entrevista a Celeste, 2014)

En este sentido, observamos que entre los talleristas-profesores se extiende la crítica a la falta de posibilidades de diálogo con los alumnos dentro del espacio áulico formal, en

contraposición a las facilidades que los talleres artísticos ofrecen a este respecto. En este sentido, es en los talleres la participación dentro del espacio y las prácticas artísticas concretas posibilitan a los alumnos expresarse y ser escuchados.

“[Dentro del aula] Podes llegar, y dependiendo del docente, a hablar dos o tres minutos con cada alumno, [...] te podés acercar a preguntar, pero más de eso no, porque ya perdiste la clase, y los otros 40 se están matando [...] yo lo uso para eso, yo lo uso para estar más cerca de ellos, desde la danza, pero estás más cerca de ellos, y ellos te cuentan más otras cosas, y te dicen, te comparten a donde salen a bailar, con quien estuvieron el fin de semana, cómo pasaron la primavera, qué hicieron, qué les gusta, qué no” (Entrevista a Celeste, 2014)

Por otro lado, si bien el Coordinador del CAJ y los talleristas que no son profesores coinciden con el grupo anterior en la necesidad de los jóvenes de contar con un sitio para expresarse, manifiestan también la necesidad de acompañar estas expresiones generando un “espacio de diálogo” más permanente, en oposición a las lógicas consideradas obsoletas de la escuela formal, que permita un acercamiento a la comunidad y la generación de vínculos más fuertes y solidarios entre los jóvenes.

“Porque siguen haciendo la misma enseñanza de 50 años, en un mundo que ya cambio. Eso me parece. En el CAJ la posibilidad es distinta. Primero hay una cuestión de expresión y más libertad. Hay una cuestión más horizontalidad. (...). Por eso se sienten bien en el caj. Porque se los escucha, porque hay una cosa mucho más horizontal, porque los chicos pueden aportar sus propias ideas. Que se construyan entre todos conocimiento. Ese tipo de cosas. Que los escuchen y que todo eso no es poco me parece.” (Entrevista a Juana, 2014)

Ahora bien, la diferencia en torno a los objetivos atribuidos a la práctica pedagógica no se reduce a la centralidad de la dimensión vincular y las diferencias en torno a los modos en que las relaciones deberían construirse, sino que incluye también la cuestión quizás más específica del **propósito de los talleres CAJ**.

En este sentido, entre los talleristas- profesores aparece la idea que el espacio funciona como mero soporte para contener a los alumnos, mantenerlos fuera de las calles de sus barrios, o que sean escuchados, no como un espacio capaz de propiciar la elaboración de producciones artísticas que puedan trascender al CAJ. Por el contrario, entre los

talleristas que no están vinculados a la escuela formal y el coordinador, se tiende a tomar el espacio CAJ como un foco de producción artística capaz de trascender el ámbito del CAJ y la escuela.

“de pronto no es ese el objetivo del CAJ de ver productos acabados sino de simplemente ver que ellos tienen un espacio diferente” (Entrevista a Dante, 2014)

“Pero bueno, todavía estamos en una etapa de trabajar identidades hacia adentro de la escuela, pero siempre tenemos así como el horizonte de salir de la escuela a la comunidad, hacer salidas, hacer interacciones... lo que pasa es que el día a día a veces nos supera bastante. Pero bueno, es como el desafío que nos queda y hacia donde vamos, poder generar desde la institución, el Leopoldo Marechal, desde las actividades del CAJ, vínculos más fuertes con el resto de la sociedad” (Entrevista a Nahuel, 2014)

En este marco, creemos que es posible asumir que los talleristas- profesores buscan complementar la falta de espacios de diálogo que existen en el aula con su presencia en los talleres, pero no realizan una crítica acabada sobre la escasez de oportunidades para expresarse que ofrece la educación formal, naturalizando este hecho, al tiempo que asumen que las producciones artísticas son un elemento casi residual de las prácticas del espacio. Por otro lado, el segundo grupo que consideramos –talleristas no profesores y coordinador CAJ- parte de una crítica a la escuela formal actual para dar cuenta de su opción por una propuesta pedagógica capaz de priorizar la opinión de los jóvenes, donde ellos puedan dialogar y expresarse en estrecha relación con la comunidad. En este sentido resaltan la necesidad de integrar a los puntos de vista de personas ligadas a la institución escolar, las propuestas pedagógicas de agentes ajenos a la institución y a las lógicas de la educación formal para construir un espacio distinto.

“yo creo que [el espacio del CAJ] está bueno en tanto, no sean las mismas lógicas que producen los colegios, o sea creo que no está bueno que todos los docentes puedan acceder a ser coordinadores de CAJ, porque terminan reproduciendo las mismas lógicas” (Entrevista a Matías, 2014)

Podemos afirmar, con lo analizado hasta ahora, que esas “lógicas” que producen los colegios, y cuya predominancia se busca evitar desde el CAJ, están relacionadas con esta percepción de la expresión complementaria-hacia dentro, en contraste con los lazos

más permanentes con la comunidad que se plantean desde la coordinación⁷, junto con la generación de espacios expresivos capaces de transformar en cierto punto la escuela formal y la elaboración de producciones artísticas y culturales de los adolescentes capaces de trascender el espacio CAJ.

5. Últimas consideraciones

A lo largo de las páginas precedentes buscamos dejar constancia de los primeros avances del proceso de investigación que, situado en el IPEM, buscó dar cuenta de los modelos pedagógicos que allí entran en disputa en función de la ejecución del programa nacional CAJ, que se plantea impulsar ciertas rupturas con las lógicas de la educación formal.

En este sentido, enmarcados en las nociones foucaultianas de biopolítica y gubernamentalidad y empleando las herramientas para el análisis de los campos sociales de la teoría de Bourdieu, planteamos la necesidad de concebir al Estado y a la escuela a modo de campos en los que determinados modelos educativos entran en disputa por su legitimidad. En particular en nuestro caso de estudio, el IPEM, reconocemos entre los adultos posiciones susceptibles de ser asociadas con dos concepciones pedagógicas disímiles.

Por un lado, los talleristas profesores y el personal directivo dan cuenta de un modelo pedagógico que implica una mirada “consensualista”, para la que las lógicas del espacio CAJ y la escuela formal no se encontrarían en oposición sino que podrían complementarse; una visión del educando ambivalente entre la ponderación y el énfasis en sus problemáticas que, además, no problematiza de manera explícita las visiones hegemónicas sobre los sujetos jóvenes y, además, una concepción de la finalidad de la acción educativa restringida a impulsar la autoexpresión.

Es claro que un modelo de estas características es fundamento para la construcción de dispositivos biopolíticos destinados a condicionar la constitución subjetiva de tal manera que ésta tienda a la reproducción de la situación de opresión de los jóvenes de sectores populares. Así, la conjunción del no cuestionamiento profundo de las lógicas de

⁷ Al respecto cabe acotar que el título del proyecto del CAJ en cuestión, formulado por el coordinador Nahuel es “Arte y transformación comunitaria desde la escuela”.

dominación que atraviesan los espacios de educación formal, la falta de problematización de las construcciones hegemónicas que desde la asimetría adultocéntrica y de clase estigmatizan a las juventudes populares y la escasa proyección de las potencialidades de una práctica pedagógica alternativa conforman, de esta manera, condiciones para la producción y reproducción de la vida en condiciones de subordinación.

En contraste, los talleristas que no son profesores de la escuela formal y el coordinador CAJ resultan exponentes de un modelo pedagógico en el que se combinan una mirada que denominamos conflictual, que opone las lógicas del espacio CAJ y la escuela formal; una visión del educando fundamentalmente positiva conjugada con la explícita problematización de las construcciones hegemónicas de los adultos sobre los jóvenes y, finalmente, una noción del fin de la práctica educativa que aúna la posibilidad expresiva y la apertura a la comunidad.

En este sentido, es factible plantear que este modelo que cuestiona al anterior y se define en numerosas ocasiones por oposición a aquél, abre la posibilidad de generar dispositivos biopolíticos diferentes, que constituyan condiciones de producción de las vidas de sujetos jóvenes potencialmente capaces de poner en cuestión las construcciones hegemónicas que los definen socialmente. La visión no monolítica de la estatalidad adquiere aquí toda su fuerza: en este marco, es posible pensar, desde un espacio estatal concebido como un campo de luchas, prácticas de intervención social de resultado contingente, capaces de -en determinados contextos y en función de determinadas relaciones de fuerza- impulsar ciertos procesos de transformación social.

Para cerrar, entonces, queremos enfatizar el hecho de que en el contexto actual es en la intersección compleja y conflictiva entre los dos modelos pedagógicos caracterizados más arriba que se configuran los dispositivos biopolíticos de la gubernamentalidad en relación a la educación media, con mayor o menor tendencia a la reproducción del orden establecido. Estos dispositivos en tensión se configuran, entonces, como condiciones, fundamento de la construcción de las subjetividades de los jóvenes que los resignifican y recrean. Esta dimensión- de seguro con ayuda de conceptos auxiliares, como el de “biocultura” propuesto por Valenzuela Arce- será el objeto de indagación de la próxima etapa de la investigación cuyos primeros avances aquí presentamos.

6. Bibliografía

- Agamben, G.(2006) El tiempo que resta. Trotta, Madrid.
- Bourdieu, P. (1984) “Algunas propiedades de los campos” en *Sociología y cultura*. Grijalbo, México DF
- _____ (1993) “Espacio social y poder simbólico” en *Cosas Dichas*. Gedisa, Barcelona.
- _____ (2008) *Una invitación a la sociología reflexiva*. SIGLO XXI, Buenos Aires.
- Bustelo E. (2007) El Recreo de la Infancia. Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires.
- Foucault M. (2008) La voluntad del saber. Tomo I Historia de la sexualidad. Siglo XXI, Buenos Aires
- Míguez, D. y Semán, P. (Eds.) (2006) Entre santos, cumbias y piquetes. Las culturas populares en la Argentina reciente. Biblos, Buenos Aires.
- Sota, E. (2013). *La metáfora de “campo social”. Una lectura epistemológica de la sociología de Bourdieu*. Eduvim, Villa María.
- Villalta, C. (2014) *Los debates sobre la protección de la infancia. La creación de problemas sociales y de dispositivos de intervención*. Inédito. Seminario CLACSO: “Infancias y juventudes de América Latina y el Caribe: derechos y disputas por lo público”