

Escuela técnica y socialización política: la experiencia cotidiana en los espacios de taller como instancia de aprendizaje político

Cecilia Carrión, Marcos Javier Luna
y Andrea Bonvillani

Resumen

La investigación que presentamos tiene por objetivo explorar las características de una escuela técnica pública de la ciudad de Córdoba (Argentina) como ámbito de socialización política de los/as estudiantes. Indagamos específicamente el impacto de la experiencia cotidiana escolar en los espacios de taller de trabajo sobre la construcción de aprendizajes políticos explícitos e implícitos. Desde un enfoque metodológico cualitativo, realizamos observación participante en talleres de trabajo, entrevistas y análisis documental. Recuperando la micropolítica de Ball (1987) y la analítica del poder de Foucault (2002), reconstruimos dos lógicas vinculares coexistentes: una centrada en lo afectivo que, a través de la confianza, el diálogo y el conocimiento recíproco, favorece el aprendizaje de actitudes autónomas y de responsabilidad; y otra centrada en la dimensión laboral que implica disciplinamiento, negación del conflicto y desarrollo de actitudes pasivas y de dependencia.

Introducción

En el año 2008, en el marco de nuestros estudios de grado en Psicología, nos aproximamos a una escuela técnica¹ de la ciudad de Cór-

1 Se trata de una de las modalidades que encontramos dentro de la oferta del sistema educativo argentino para el nivel medio de enseñanza. Forman parte de la denomina-

do (Argentina) con el objetivo de desarrollar un proyecto de intervención desde el área de la psicología educacional. Nos presentamos en las aulas y conversamos con docentes y estudiantes acerca de la institución, sus integrantes y su vida cotidiana. En estas indagaciones iniciales, algo llamó nuestra atención: muchos² estudiantes señalaban al trabajo en el *taller* como una de las actividades que más disfrutaban. Por otra parte, hablaban con insistencia de sus buenas relaciones con los *maestros de taller*. Al hablar del *taller*, nos referimos a ciertos espacios de la escuela –generalmente amplios galpones– equipados con máquinas y herramientas, donde se realizan tareas específicas de las materias técnicas: reparar un motor, construir un mueble de madera, ensamblar un circuito electrónico, entre otras.

De este modo advertimos que la vida cotidiana en este establecimiento debía ser comprendida en relación con una serie de prácticas, símbolos, vínculos y discursos ligados particularmente a la educación técnica; un conjunto de elementos que, además, aquí se inscribían en una cultura institucional con casi cien años de historia. Estos indicios dieron lugar a la investigación que presentamos aquí³ y en la cual nos preguntamos por las implicancias políticas de las relaciones entre estudiantes y maestros de taller, en el cotidiano de los talleres de una escuela técnica. Más específicamente: ¿Qué aprendizajes políticos se construyen en los espacios de taller en una escuela técnica? ¿Qué valor tiene la educación técnica para la formación ciudadana?

-
- da “Educación Técnico Profesional”, encargada de la formación de técnicos medios y técnicos superiores en áreas ocupacionales específicas y de la formación profesional.
- 2 El uso de la forma genérica masculina no debe entenderse como un sesgo sexista en el uso del lenguaje. La asumimos con el estricto objetivo de facilitar la lectura del trabajo.
 - 3 Trabajo final de grado para acceder a la licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) titulado: “Escuela técnica y socialización política: la experiencia cotidiana en los espacios de taller como instancia de aprendizaje político. Estudio de caso en una escuela técnica de la ciudad de Córdoba”. Autores: Cecilia Carrión y Marcos Javier Luna. Dirección: Andrea Bonvillani. 2010.

Por lo tanto, en las páginas siguientes analizaremos las características de una escuela técnica de la ciudad de Córdoba como ámbito de socialización política, discutiendo algunas de las conjeturas realizadas en torno a la experiencia cotidiana escolar en los espacios de taller y sus efectos en el desarrollo de aprendizajes políticos, tanto en un nivel explícito como implícito. Con este fin, primero presentamos una conceptualización de las relaciones de poder orientada desde la micropolítica (Ball, 1986) y la analítica del poder de Foucault (2002). En un segundo momento, tras explicitar nuestras principales premisas metodológicas, daremos lugar a la descripción del cotidiano escolar en los talleres técnicos y a la reconstrucción de lógicas relacionales que coexisten de manera tensionada y sus diversas implicancias sobre los procesos de socialización política de los/as estudiantes.

Relaciones de poder y aprendizajes políticos en la escuela: conceptos principales y precisiones metodológicas

Procesos de socialización política: aprendizajes formales e informales

Entendemos a la socialización política como el proceso de construcción de aquellas disposiciones básicas por las cuales un sujeto percibe, organiza y actúa sobre el ámbito de lo político en lo cotidiano (Benedicto y Morán, 1997). Desde una concepción compleja e integral, consideramos que es el producto de la interacción de cada sujeto con múltiples agentes, en diversas instancias y a lo largo de toda su vida, siendo cada etapa del ciclo vital potencialmente significativa para la socialización.

Al concebir la socialización política como un proceso dinámico que tiene lugar en la complejidad de lo social, el conflicto adquiere un lugar de suma relevancia. En este punto seguimos la propuesta de Mouffe (2007) para afirmar que la dimensión antagónica es constitutiva de lo político y nos proponemos admitir a la ambivalencia y al conflicto en las relaciones humanas.

Desde la perspectiva teórica que aquí suscribimos, entendemos que el sujeto participa activamente en sus relaciones sociales, poniendo en práctica procesos de apropiación y resignificación (Bonvillani, 2009). Por lo tanto, entendemos la socialización política como aprendizaje, subrayando su carácter constructivo y su desarrollo de modo formal pero también, y fundamentalmente, de modo informal y latente. En esta línea, Almond y Verba (1966 en Friedmann, 1997) definen como socialización política latente aquellos aprendizajes que influyen en la conducta política de un sujeto, pese a no calificarse como estrictamente políticos. De acuerdo a los estudios, esto ocurre en un primer momento, mediante la construcción de disposiciones generales (por ejemplo, roles sociales), que se redireccionan hacia objetos políticos en una segunda instancia.

Siguiendo a Benedicto y Morán (1995), la escuela ha recibido mucha atención en cuanto ámbito de socialización política, lo cual confirman diversas investigaciones disponibles en la literatura contemporánea. Entre éstas, podemos distinguir por un lado una línea que aborda la socialización política directa, ya que se observan las propuestas formales de enseñanza de contenidos políticos en un sentido estricto –como por ejemplo sistemas de gobierno, partidos políticos, democracia, entre otras– (Pattaro y Lenzi, 2008; Nateras Domínguez, 2007; Rodríguez Solano, 2006; Astiz, 2007). Por otro lado, varios estudios en el contexto latinoamericano (Ames Ramello, 1999; Castillo y Sánchez, 2003; Elizondo Huerta, 2000; Pérez Serrano, 2001; Sandoval y Hatibovic, 2010) subrayan la importancia de considerar, para el estudio de la socialización política en la escuela, la dimensión latente e informal, al igual que los aprendizajes que tienen lugar de forma indirecta. Estas investigaciones que abordan la dimensión no formal de la socialización política en la escuela, muestran una gran diversidad de dimensiones susceptibles de indagación, entre las que podemos mencionar a la experiencia escolar en situaciones de conflicto, valores, actitudes, normas, cultura institucional.

En Argentina se destacan una serie de estudios en torno a juventudes (Chaves, 2005; Litichever y Núñez, 2005; Núñez, 2008; 2010)

que, partiendo de una línea de investigación de raíz latinoamericana, “se caracterizan por la búsqueda de la cosa política en las y los jóvenes o de lo juvenil en la política” (Núñez, 2008: 4). Sin embargo y pese a estos importantes desarrollos, es preciso señalar que hasta el momento no hemos hallado antecedentes que consideren las singularidades de la escuela técnica y, en particular, de los talleres técnicos para analizar los procesos de socialización política que allí tienen lugar.

La institución escolar: una mirada dinámica y relacional de sus tramas de poder

La escuela, como una de las dimensiones inherentes al proyecto moderno, emerge ante determinadas coordenadas socio-históricas, a saber: la definición del estatuto de infancia, la creación de un espacio específico para la educación de los niños, y de un cuerpo de especialistas, saberes y tecnologías a partir del reemplazo de otros modos de educación característicos de lo premoderno (Varela y Álvarez-Uría, 1991). Resulta interesante para nuestro estudio destacar este último aspecto, ya que la escuela reemplaza modalidades alternativas de socialización como el aprendizaje de oficios en los talleres y corporaciones universitarias medievales, situaciones en las que la cooperación e interacción con adultos y el vínculo con la comunidad, se distingue por su potencialidad para la socialización política del aprendiente. En este punto nos preguntamos, ¿es posible hallar huellas de estos modos de aprendizaje en la relación docente-alumno y en las actividades que promueve la educación técnica contemporánea?

Ahora bien, ¿qué implica pensar la escuela como institución? Desde la perspectiva teórica que adoptamos, supone reconocer que ésta cuenta con una cuota de poder social mediante la cual regula los comportamientos individuales, a lo cual corresponde una tensión derivada de la expresión de los deseos individuales de los sujetos que se enfrentan a los mecanismos de control social (Fernández, 1994). Podemos afirmar entonces que la tensión y el conflicto constituyen el sustrato de la

dinámica social sobre la cual se desarrollan aprendizajes políticos en el ámbito escolar.

La consideración del conflicto como un elemento central de la experiencia escolar es compartida por el enfoque micropolítico sobre las organizaciones escolares, que reconoce como uno de sus fundadores a Ball (1987). Desde esta óptica la vida cotidiana se entiende como un “orden negociado” donde lo conflictivo resulta esperable, “saludable” y no intrínsecamente negativo.

Recurrimos a la teoría micropolítica porque viabiliza un análisis de la vida cotidiana escolar en el que las relaciones de poder informales –que exceden a lo estructural o formalmente pautado- son centrales. Asimismo, en este marco se entiende al poder como dinámico y relacional, es decir, que emerge en la acción conjunta de múltiples actores (incluyendo alumnos/as) y no está ligado a determinadas posiciones jerárquicas (docentes y/o directivos). Por esta vía podemos entonces aproximarnos al carácter político latente de diversas actividades y relaciones al interior de estas instituciones, más allá de su nivel de formalización.

Finalmente, recuperamos el pensamiento de Foucault y su analítica del poder (2002). Más precisamente, profundizamos en sus desarrollos acerca del poder disciplinar; el cual conlleva una tecnología política del cuerpo que, con sus técnicas y saberes específicos, se constituye en un medio para la normalización y recalificación del sujeto en el juego de saber-poder. Estas ideas explican la emergencia de un control infinitesimal y constante sobre la economía y la eficacia de la fuerza corporal, lo que Foucault (2002) denomina una “microfísica del poder”, que atraviesa instituciones como la escuela y la fábrica. Es fundamental para nuestro estudio subrayar que, mediante la imposición de todo un conjunto de disciplinas sobre el cuerpo, esta modalidad de poder tiende hacia la constitución de subjetividades dóciles y útiles, afines al proyecto moderno de productividad.

Enfoque metodológico y precisiones acerca del trabajo de campo

La investigación que origina este trabajo se realizó desde un enfoque metodológico cualitativo, empleando como estrategia un estudio de caso (Stake, 2000).

En nuestro estudio, la escuela técnica escogida constituye un contexto cuya particularidad y valor comparativo se fundamentan en su dimensión histórica: fundada en la segunda década del siglo XX en la ciudad de Córdoba, es una de las primeras instituciones creadas bajo la modalidad de Instituto Provincial de Educación Técnica (IPET), en la provincia homónima. El contexto de estudio también se destaca por la continuidad que los talleres y las actividades relacionadas con estos tuvieron a lo largo de casi un siglo, pese a las fluctuaciones socio-políticas de la Argentina, lo cual ha devenido en la construcción de una densa trama simbólico-cultural que atraviesa la cotidianeidad escolar.

Entre estas contingencias históricas, en las últimas décadas del siglo XX, la escuela técnica argentina recibió el impacto de un fuerte proceso de desindustrialización, secundarización de la educación técnica –con la consiguiente pérdida de actualidad y fuerza de la educación tecnológica y del aprendizaje en taller– y crisis del empleo (Gallart, 2006); proceso en el que la denominación de la institución que aquí nos ocupa mudó de IPET a IPEM (Instituto Provincial de Educación Media). Sin embargo, en este período sus talleres no dejaron de funcionar, aunque el interés y el financiamiento estatal de la educación técnica se renovarían recién a partir del año 2005, con la sanción de la Ley 26058 de Educación Técnico Profesional.

El trabajo de campo del cual ahora daremos cuenta, tuvo lugar durante el año 2010, durante el año lectivo, y si bien las observaciones se desplegaron por todo el espacio institucional, los talleres de la escuela se asumieron como escenarios específicos para realizar nuestra indagación. Esta opción se fundó en el hecho de que los talleres constituyen

espacios sumamente significativos para los actores de esta escuela, ya que entre sus paredes se desarrolla la actividad que distingue a este establecimiento en un sentido amplio, esto es: el aprendizaje de distintas profesiones técnicas. Por otro lado, allí es principalmente donde se ponen en acción las relaciones entre estudiantes y maestros de taller.

La investigación se llevó a cabo en dos momentos. La primera instancia se orientó a la indagación de las características institucionales, para lo cual inicialmente realizamos un análisis documental tanto de las normativas de trabajo para los talleres como de distintos números de dos revistas institucionales, correspondientes al 80^a y 90^a aniversario de la escuela. Todo esto se complementó con entrevistas en profundidad a distintos integrantes de la institución: vice-director, jefes y maestros del taller. Los análisis en proceso de esta etapa nos llevaron a explorar otras zonas del entramado relacional de la escuela, por lo cual entrevistamos y conversamos con el preceptor del internado, la psicopedagoga de la institución, el preceptor de aula y un maestro de taller que también fue exalumno de la escuela.

En un segundo momento desarrollamos observación participante en los talleres, con el fin de producir registros sobre la experiencia cotidiana escolar propia de estos espacios, retomando algunos lineamientos propios de la etnografía escolar (Rockwell, 2009). Las distintas decisiones de muestreo respondieron a criterios tales como año y especialidad que se cursa, buscando explorar panorámicamente los distintos modos de habitar la experiencia escolar. En consecuencia, se seleccionaron para realizar las observaciones distintos grupos-clase, de acuerdo a los cursos que a continuación se detallan: uno de primer año, uno de segundo año, dos de tercer año y finalmente uno de sexto año. Luego, se entrevistó en forma particular a seis estudiantes pertenecientes a los cursos mencionados. En coherencia con un enfoque metodológico cualitativo, el diseño en general se caracterizó por ser de tipo emergente (Valles, 1999), en cuanto se planeó inicialmente contar con cierta apertura y

flexibilidad para atender a los requerimientos que los análisis en proceso fueran produciendo, respecto del proyecto de investigación formulado.

De este modo y en el marco de un estudio de casos como ya mencionamos, desarrollamos una triangulación de técnicas que incluyó entrevistas en profundidad, observación participante y análisis de documentos institucionales. Por último y en relación con el procedimiento de análisis, recurrimos al método comparativo constante de Glasser y Strauss (Strauss y Corbin, 2002) e hicimos uso del software Atlas.ti, específico para este tipo de enfoques, el cual facilitó la organización y recuperación de los documentos, categorías y notas-memos elaborados en las distintas etapas del estudio.

La experiencia cotidiana en los talleres de una escuela técnica: lógicas relacionales y marcos culturales como condiciones de socialización política

Para dar cuenta de los procesos de socialización política que tienen lugar en nuestro caso de estudio, presentaremos la reconstrucción de ciertas ideologías institucionales que funcionan como tramas de significación sobre los estudiantes, las cuales le dan marco a las interacciones entre ellos y los docentes/directivos de la escuela. En un segundo momento procederemos a caracterizar la experiencia cotidiana al interior de los talleres, dimensión que hemos definido como central para la indagación de los procesos de aprendizaje político informales. Se intentará mostrar, en consecuencia, cómo distintas dimensiones analíticas que caracterizan esta experiencia escolar que analizamos, tales como tareas pedagógicas, uso del tiempo y del espacio, modos de trabajo y relación maestro-alumno, se combinan de distintos modos, lo que nos permite proponer a modo conjetural la co-existencia, en ocasiones contradictoria, de dos lógicas: una en la que destaca la dimensión afectiva de las relaciones entre maestros y alumnos, y otra donde juegan un papel nuclear las semejanzas de los talleres con ambientes laborales como las fábricas.

Una “escuela abierta” con ideologías en conflicto

Nos parece conveniente iniciar este apartado con una breve caracterización de la institución donde tuvo lugar nuestra investigación, lo cual explica en gran parte los desarrollos posteriores.

Esta escuela fue fundada en la década de 1920, siendo uno de los más antiguos establecimientos públicos de educación técnica de la ciudad de Córdoba (Argentina). Su objetivo inicial fue ofrecer formación para el trabajo a un grupo de niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad social. A lo largo de su trayectoria de casi cien años, reconoce como sus bastiones la defensa permanente de un hogar estudiantil para alumnos “internos” y la formación técnica propiamente dicha, funciones que durante dicho lapso se han encontrado más de una vez en tensión con las vicisitudes sociopolíticas propias de Argentina, motivo por el cual sus integrantes destacan su “condición de escuela decana de la enseñanza técnica oficial en la provincia” (Documento institucional “Breve reseña histórica de la Escuela de Artes y Oficios (...)”, 1994).

Actualmente el establecimiento cuenta con un amplio predio en el cual se encuentran distintos pabellones (aulas, talleres, hogar estudiantil, comedor) y canchas para deportes. La población, en el momento en el que realizamos nuestro estudio, estaba conformada por aproximadamente mil alumnos, en su gran mayoría varones. De acuerdo con los entrevistados, los estudiantes proceden de una gran diversidad de barrios de la ciudad de Córdoba, “más bien humildes” o “de clase media, media baja”. Además, en el hogar estudiantil habitan jóvenes que provienen de localidades del interior de la provincia.

El análisis de los algunos fragmentos discursivos de las entrevistas que realizamos a los agentes institucionales, así como lo emergente en las revistas que reseñan su historia, nos permiten reconstruir un modelo institucional (Fernández, 1994) que caracterizamos en términos de “escuela abierta” —empleando los términos con los que nuestros entrevistados describen al establecimiento—. En un primer momento,

asociamos esta categoría con el amplio espacio físico y la distribución edilicia dispersa del establecimiento. No obstante, al comparar distintos registros de campo, notamos que esta denominación alude a múltiples dimensiones del modelo institucional. Así, “escuela abierta” en este caso habla también de una desregulación en el control sobre los tiempos y la circulación de los estudiantes por los distintos espacios de la misma. En esta escuela, según los entrevistados, los alumnos pueden circular “libremente”, disponer de los tiempos en los que no tienen actividades educativas para entrar y salir, utilizando sus distintos espacios para actividades recreativas o simplemente “estar”. El control, dicen, se realiza sólo en la puerta del aula o del taller, al momento del ingreso.

El ejercicio de este estilo de control institucional habilita márgenes de acción en el uso de tiempos y espacios para los estudiantes que, en primera instancia, podrían propiciar una experiencia escolar más autónoma, en la medida en que los jóvenes se vuelven responsables de sus formas de habitar la escuela. Se trata de un proceso de aprendizaje, como se puede inferir de las palabras de una estudiante de sexto año: “demasiados chicos de primer año se llevan muchas materias porque no están acostumbrados a eso [...]. Ellos tienen que tener controlado el tiempo, y si salen tienen que volver a entrar en 5 minutos”. En este proceso, como señala nuestra interlocutora, son “ellos” quienes se van “acostumbrando” a responsabilizarse por el uso del tiempo y el espacio.

A la vez, consideramos que dichos márgenes de acción también favorecen sentimientos de pertenencia. La experiencia de la escuela como un lugar para estudiar, pero también jugar o para simplemente “estar” y habitarla de otros modos, conjugada con una novela institucional que resalta el prestigio histórico de la institución y del aprendizaje en los talleres, generan fuertes vínculos entre estudiantes y maestros de taller con la escuela.

Por otra parte, el concepto de “ideología institucional” (Fernández, 1994) también incluye al sistema de concepciones sobre los alumnos y sus posibilidades que cada escuela construye, el cual nos permite

realizar inferencias acerca del grado de reconocimiento institucional del estudiante como sujeto con capacidad de acción. A su vez, dicho sistema se entrama con la particular producción cultural acerca del origen y la trayectoria del establecimiento, denominado por Fernández (1994) “novela institucional”. En esta dimensión hemos podido reconstruir, a partir de entrevistas con adultos de la escuela y del análisis de documentos institucionales, una narrativa acerca de los estudiantes como seres incompletos, sea como “carenciados afectivos, carenciados económicamente, socialmente” (entrevista a preceptor) o como seres victimizados, ya que al no tener capacidades resultan “castigados” por su contexto social (su familia, los adultos, etc.). En otras palabras, es posible delinear una mirada proveniente de directivos y docentes sobre los niños y jóvenes alumnos como seres carentes de recursos –afectivos, económicos, sociales–, que requieren de la intervención adultocéntrica educativa para no convertirse en “elementos instintivamente negativos” de la sociedad, de acuerdo a lo que se enuncia en la reseña histórica de la escuela. Asociado con lo anterior, los adultos afirman con frecuencia que el medio social del que proceden los estudiantes actúa como límite de sus posibilidades. Así lo expresa uno de los maestros entrevistados:

Yo hablo con ellos: “vayan y busquen tal libro”..., disculpen la expresión, pero ni se calientan, no tienen esas ganas yo no sé si son ellos o es el ámbito familiar también, que yo creo que también el ámbito familiar compete mucho en esto de la educación de los chicos.

En relación con estos datos, las investigaciones de Chaves (2005) revelan que tanto en Argentina como en el resto de Latinoamérica es posible encontrar un conjunto de concepciones hegemónicas acerca de los jóvenes que niegan su existencia como sujeto con capacidad de agencia, a partir de lo cual sus prácticas son evaluadas predominantemente en forma negativa.

Las entrevistas realizadas en nuestro trabajo de campo confirman la presencia de estas concepciones, que de acuerdo con Chaves (2005) se inscriben en un discurso sociologista, entendido como aquel que su-

braya el poder determinante y negativo o limitante que las condiciones sociales tienen sobre las trayectorias de las y los jóvenes. En tanto ideología institucional, estas concepciones quitan agencia a los jóvenes, desconociendo sus capacidades para desarrollar otras formas de habitar el espacio social, obstaculizando además la posibilidad de un mayor conocimiento recíproco, en tanto se constituyen en fuente de fuertes prejuicios.

Sin embargo, como afirma Ball (1986), al interior de las organizaciones escolares, podemos encontrar diversidad de ideologías coexistentes dentro de una política de “libre acoplamiento”, es decir, en ausencia de regulaciones formales o estructurales. En esta dirección, fue posible observar la existencia de otras miradas acerca de los/as alumnos/as. Así, por ejemplo, un maestro de taller describía su tarea diciendo:

En el taller nosotros a los chicos les enseñamos a trabajar en grupo. El chico tiene que trabajar en grupo, se tienen que solucionar los problemas ellos solos. Cuando ellos ya no pueden solucionar el problema, recién entonces buscan al docente.

Asimismo, al referirse a las producciones de los estudiantes en los talleres, un preceptor de la escuela nos comentó:

Se sienten comprometidos porque son sus trabajos, ya es lo de ellos, no es lo del profesor, no es lo que les imponen, son trabajos que han hecho ellos, entonces esa parte son como protagonistas, y les gusta.

En estas palabras de los adultos entrevistados advertimos, entonces, un reconocimiento de las capacidades de acción y protagonismo de los alumnos, indicando que estas construcciones acerca de los jóvenes como sujetos autónomos también forman parte de la ideología institucional. Este pensamiento se expresa, además, en prácticas específicas, como se verá en la sección siguiente, cuando desarrollemos lo que hemos denominada “lógica afectiva”.

La experiencia cotidiana en los talleres técnicos: lógicas relacionales coexistentes

El clima o ambiente en el que se desarrolla la tarea educativa, constituye un factor clave a la hora de analizar los procesos de socialización política al interior de las instituciones escolares (Friedmann, 1997). En lo cotidiano, coexisten en nuestro caso ciertas ideologías, discursos y prácticas que suponen jóvenes protagonistas y responsables, con otras que les quitan agencia o capacidad de acción. En consecuencia, recurrimos a desarrollar analíticamente y a modo propositivo dos lógicas que representan distintas articulaciones entre estos elementos. Estas lógicas, pese a que dan cuenta de diferentes efectos –en algunos sentidos contradictorios– en cuanto a los procesos de socialización política, conviven en el universo de significaciones y prácticas de los agentes institucionales.

Lógica afectiva y aprendizajes en torno a la responsabilidad

Tanto adultos como alumnos/as caracterizan frecuentemente las relaciones que los articulan como un vínculo entre pares, un vínculo “más familiar” o una relación “muy afectiva”, que posibilita un conocimiento recíproco entre las partes, más confianza y cercanía.

De acuerdo con el análisis realizado de nuestros registros de campo, el desarrollo de este tipo de relación se ve favorecido al menos por dos factores. Por una parte, la ratio docente-alumno contribuye al desarrollo de mayor cercanía afectiva y conocimiento personalizado, mientras que la modalidad de actividad cotidiana en estos espacios, en la cual maestros y alumnos trabajan juntos, en colaboración mutua, tiende hacia la producción de relaciones de horizontalidad. Por otro lado, también cuentan las numerosas horas que cada maestro de taller comparte con el mismo grupo de alumnos en la semana y durante sucesivos años lectivos, lo que se comporta como un conjunto de condiciones objetivas que favorecen el desarrollo de grupalidad.

Además, la presencia del hogar estudiantil a lo largo de la historia del establecimiento permite suponer una impronta afectiva en las relaciones que, en general, mantienen jóvenes y adultos en la escuela, ya que la misma amplifica notablemente el rango de experiencias que cotidianamente se comparten, sumando a las típicas de orden pedagógico, otras de orden doméstico, fuertemente atravesadas por los sentimientos (comer, dormir, compartir el tiempo libre, por ejemplo). Observamos que esta impronta afectiva se manifiesta con mayor claridad entre quienes desarrollan fuertes sentimientos de pertenencia con la escuela. En este sentido, los maestros de taller, muchas veces exalumnos de la institución e incluso exinternos del hogar estudiantil, suelen expresar con frecuencia que sostienen relaciones cercanas con los estudiantes; las cuales describen como un vínculo “entre pares” o “más familiar”, resaltando la confianza y el respeto mutuo.

Relaciones similares han sido descritas por Núñez (2010) en sus investigaciones en Argentina. Se trata de lazos intergeneracionales, mediados por el respeto y la comprensión, en un plano de reciprocidad. El diálogo constituye así también un modo de resolución del conflicto que los entrevistados adultos señalan con frecuencia, lo cual parece vincularse con la presencia de espacios de escucha y enunciación de problemas personales que la escuela dispone para los jóvenes.

Ahora bien, desde los interrogantes que nos planteamos en este trabajo, se impone la pregunta: ¿qué implicancias para la socialización política tienen dichas tramas relacionales? En primer lugar podemos decir que favorecen miradas alternativas sobre los jóvenes que reconocen su protagonismo y capacidad de acción, en tanto el prejuicio frente a ellos cede su espacio a la construcción de un conocimiento mutuo basado en el respeto por el estudiante. Además, esta relación de afectividad, está estrechamente relacionada con actitudes de confianza entre alumno y maestro, lo cual pudimos notar en las modalidades de trabajo cotidiano en el taller.

Como lo ha documentado Gallart (2005), el trabajo en los talleres promueve la responsabilidad de los alumnos sobre sus producciones. Ahora bien, de acuerdo con la lectura que hemos producido en nuestra investigación, dicho trabajo cotidiano en el taller se sostiene de forma necesaria por las relaciones de confianza que a su vez suponen, por parte del maestro, el reconocimiento de capacidades en los alumnos para trabajar y solucionar distintos problemas que hacen a la dinámica del taller, como lidiar con máquinas relativamente peligrosas y manipular materiales y herramientas que suponen ciertos riesgos para la integridad física. Es decir que el desarrollo de actitudes responsables para la preservación propia y de los demás, así como el despliegue de un trabajo cooperativo, se apoya en la confianza que media entre maestro y alumno. Este tipo de disposiciones no sólo favorece el ambiente del taller, sino que configura un aprendizaje implicado en la socialización política, ya que se trata de un recurso psicosocial necesario para compartir la vida comunitaria de manera activa y responsable.

Lógica laboral: exigencia, disciplinamiento y paternalismo

En la reconstrucción de nuestro trabajo de campo hemos percibido que distintos adultos entrevistados manifiestan el deseo de que la escuela técnica se aproxime más al mundo laboral. Estos sentidos se vinculan con las expectativas de contar con prácticas en fábricas o empresas, de disponer de las últimas tecnologías para enseñar y también con la valoración de la experiencia profesional de los docentes del taller. En el mismo sentido, dentro de las expectativas de formación de estos mismos actores educativos predomina la idea de “formar un técnico”.

Esta presencia del mundo laboral en la escuela técnica se hace palpable en el quehacer cotidiano de los talleres. De acuerdo al análisis etnográfico realizado, los modos de trabajo que estudiantes y maestros desarrollan como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje presentan semejanzas con la actividad profesional en ámbitos industriales, a saber: se trabaja en tareas diferenciadas como si fueran parte de una

línea de producción fabril, utilizando maquinarias y herramientas idénticas a las propias de fábricas, lo cual implica la estricta observación de normas de seguridad y define los atuendos con los que los estudiantes cumplen con sus horas de formación en estos espacios (mamelucos, guantes, lentes, etc.). La observación de estas normas se revela como un contenido transversal de las vivencias en el taller:

Ya en la clase podemos observar que los alumnos están trabajando en distintas mesas, algunos limando y otros con un serrucho cortando un pedazo de metal. El profesor se acerca y nos comenta que están aprendiendo habilidades y actitudes de trabajo básicas [...] nos cuenta que con los chicos de primer año está muy pendiente porque todo es muy nuevo, señalando principalmente las cuestiones de seguridad (Observación Metalmecánica 2).

Esto hace a la actividad cotidiana del taller claramente distinta a la del aula, en varios sentidos, como sostiene un docente de segundo año:

Yo creo que el taller es muy diferente al aula, es más bien parecido a una situación de trabajo, hago una analogía, hay un jefe que dice qué hacer y grupos de gente que trabaja siendo supervisados por otro para ver que todo salga bien.

En este contexto, la consigna de “trabajar” funciona como un regulador de las prácticas que los maestros de taller utilizan cada vez que los alumnos se distraen. Tal consigna puede traducirse como una exigencia propia del dispositivo de taller, en la medida en que se trata de procesos que no pueden ser interrumpidos o alterados en su desarrollo: se necesita un estricto control que se cumple a través de la figura del maestro. De este modo, gran parte de su rol docente consiste en acompañar y a veces inducir a los estudiantes a realizar esfuerzos físicos, que hemos observado producen cansancio en ellos, resignando otros intereses como relajarse, sentarse, jugar, evitando de este modo que la tarea que se ha iniciado se interrumpa o abandone. Así lo grafica el relato del siguiente maestro:

Tenemos un recreo de diez minutos, más o menos, son cinco minutos, yo trato de darles diez minutos porque cinco minutos no les alcanza, trato de darles diez minutos, ya está, se tomen algo, vayan, vayan al baño se asean un poco y vuelvan con las pilas cargadas nuevamente.

Atendiendo a lo que propone Ball cuando sostiene que “las escuelas albergan estrategias de control diversas y contradictorias” (1987: 25), es posible identificar en la institución escolar en estudio la combinación de dos lógicas. En tal sentido, si bien anteriormente hablamos de un modo de control desregulado como característica del modelo institucional, desde una mirada micropolítica de la organización escolar, podemos admitir que la lógica laboral que opera en los talleres técnicos conlleva otras formas de control, en particular cierto disciplinamiento sobre las prácticas de los estudiantes.

En este marco, observamos que los de primer año asumen con agrado el reconocimiento que demuestra hacia ellos el maestro cuando cumplen con su tarea, mientras que cuando se portan mal perciben su indiferencia. Veamos la siguiente conversación con algunos alumnos/as de 1^{er} año:

Alejandro⁴: Ellos te dan la confianza.

Yamil: Como en todo, te la vas ganando y ellos te la van dando.

Julieta: El ambiente también.

Alejandro: Depende de vos como te portés, o depende de vos como trabajés. Cuando yo me portaba mal, el profe B ni la hora me daba. Pero ahora yo hablo con él, de todo, me habla, hablamos que se yo, le cuento “mirá hice esto”. Pero antes ni ahí, ni me miraba, porque me portaba mal yo; y como ahora me empecé a portar bien, empecé a trabajar bien, me habla (estudiantes de primer año).

Desde observaciones como la anterior podemos conjeturar que el disciplinamiento en el taller se constituye en la relación maestro-alum-

4 Con el fin de proteger la identidad de nuestros/as interlocutores/as, utilizamos aquí nombres ficticios.

no apoyándose en el carácter afectivo-familiar que adquiere dicho vínculo. La disposición paternal del maestro de taller en su relación con los estudiantes es la base de su posición de autoridad. Como expresan los alumnos, la confianza en la relación “te la vas ganando y ellos te la van dando”, lo cual indica una serie de intercambios en los que los estudiantes se ganan el reconocimiento del maestro a medida que incorporan patrones de trabajo como los siguientes:

Si en carpintería me llegaban a ver sentado en algo [los maestros de taller], me paraban y me mandaban a hacer otra cosa, igual que en metalmecánica [se refiere a especialidades de la enseñanza técnica]. En carpintería siempre tenés que estar parado, no hay ninguna silla, nada. Siempre tenés que estar lijando. Y en metalmecánica limando (estudiante de primer año).

De este modo podemos constatar, en indicaciones de los maestros como la anterior y en el desarrollo de la relación maestro-alumno, la operación implícita de límites que disciplinan a los alumnos. En este sentido, en nuestras entrevistas estos últimos ponen de manifiesto cierto encauzamiento de sus prácticas hacia la búsqueda de una utilidad vinculada con la productividad, lo cual lleva implicado cierto matiz de queja en torno a la exigencia de llevar adelante tareas regulares y repetidas, de acuerdo a lo que el dispositivo de taller pone en juego.

Se evidencia a partir de todo lo dicho la presencia de un control de la actividad en el eje del tiempo, que tiene por objeto orientar la fuerza corporal hacia la economía y la eficacia. Como se ha propuesto anteriormente, vemos aquí de qué modo el disciplinamiento en las prácticas educativas tiende a promover la constitución de subjetividades dóciles y útiles, encausadas hacia la productividad en el taller.

Todo esto implica indicios de cierto malestar derivados de la experiencia en taller, pero que en las entrevistas fue mencionado sólo por algunos alumnos de primer año, quizás porque no han naturalizado aún estas dimensiones de su experiencia al estar en los inicios de la escolarización técnica. Estas situaciones, en tanto conflictivas, son minimizadas

por los adultos en las entrevistas y son resueltas en la práctica de un modo rígido y directivo, apelando los maestros a una posición de autoridad de tipo paternal-masculina o, inclusive, a una negación de la dimensión conflictiva que esto podría suponer. Es posible conjeturar al respecto que esta forma de procesamiento de las tensiones en la relación docente-alumno se orienta hacia un cumplimiento eficaz de la tarea, que permita sostener la exigencia de la productividad, simulando de algún modo lo que podría pensarse como clima propio del ambiente laboral. Esto recuerda la visión tecnocrático-positivista acerca del conflicto (Jares, 1997), desde una modalidad particular de ejercicio de las relaciones de poder que niega el conflicto y obstaculiza su aprovechamiento para una resolución por medio del diálogo, que permita el procesamiento de las diferencias y el desarrollo de aprendizajes autónomos.

Vale recordar que las relaciones de autoridad constituyen un factor de referencia en cuanto a la socialización política latente, específicamente en el modelo de transferencia interpersonal (Dawson y Prewitt, 1969 en Friedmann, 1997) que se expresa en este caso, en la particular relación que se construye entre docentes y estudiantes en la experiencia del taller. En este sentido y recuperando conceptos de Benbenaste (2006), la negación del conflicto en esta experiencia, habla de la expresión de un vínculo de tipo autoritario, ya que la ausencia de diálogo o reflexión en dichas situaciones, conlleva un menoscabo en las mediaciones simbólicas entre los agentes. Un vínculo autoritario, que tiende a promover actitudes de pasividad y dependencia en el estudiante, ya que supone que éste delega parte de su voluntad a otro, que entonces, pasa a determinar los cursos de acción que hacen a la tarea pedagógica-didáctica específica.

Reflexiones finales

En esta investigación nos propusimos reconstruir algunas características de los procesos de socialización política de los jóvenes, que tienen lugar en los espacios de taller de una escuela técnica ubicada en

la ciudad de Córdoba (Argentina). En otras palabras, nos interesó reconstruir las condiciones de posibilidad dentro de las cuales los jóvenes construyen sus universos políticos, prestando especial atención a las particularidades que le imprime a este proceso la experiencia cotidiana en los talleres técnicos.

En orden a estos propósitos, pudimos afirmar en primer lugar que los talleres de esta escuela técnica poseen características particulares que permiten distinguirlos como ámbitos de socialización política con respecto a otros espacios educativos (como el aula, por ejemplo). Su singularidad se debe al interjuego en lo cotidiano de múltiples componentes: modos de trabajo, relación maestro-alumno, prioridad de las normas de trabajo y seguridad, entre otros. De este modo, la socialización política en los talleres pudo pensarse a partir de al menos dos lógicas o formas de articulación de estos componentes en la experiencia cotidiana.

Por un lado, pudimos describir una lógica en la que destaca el papel de los afectos, que a través de la confianza, el diálogo y el conocimiento recíproco, favorecen el aprendizaje de actitudes autónomas y de responsabilidad. Desde otra perspectiva, a partir de las similitudes entre el taller y el ambiente de trabajo, reconstruimos una lógica laboral que implica disciplinamiento y negación del conflicto, obstaculizando la democratización de estos espacios y promoviendo el desarrollo de actitudes pasivas y de dependencia en los estudiantes.

Como referimos en varios pasajes de este trabajo, estamos concibiendo la socialización política como un proceso que incluye experiencias deliberadamente vinculadas a contenidos asociados a lo político, así como también aquellas que permiten aprendizajes latentes, vinculados a disposiciones de los sujetos que repercuten de manera indirecta en sus posicionamientos políticos. En tal sentido, es posible poner en diálogo las lógicas institucionales que hemos definido, con las posibilidades de desarrollar distintas formas de socialización política latente en el espacio de la escuela técnica. Así, los modos de relación docente-alumno basados en el respeto y la confianza en las potencialidades del estudiante,

favorecen el despliegue de actitudes responsables y autónomas, necesarias para la vida en común democrática. En sentido contrario, lógicas institucionales centradas en el disciplinamiento y en la naturalización de unas condiciones de enseñanza y aprendizaje poco reflexivas, tienden a generar unas disposiciones subjetivas en los estudiantes más centradas en la pasividad y en cierta tendencia a aceptar dócilmente las imposiciones de la autoridad, actitudes que están muy lejos de favorecer la convivencia democrática.

Tras este recorrido, sostenemos la relevancia de continuar en líneas de investigación sobre socialización política en la escuela técnica que conciban a los talleres como ambientes que merecen un tratamiento desde la singularidad de sus prácticas y de las relaciones que allí se entablan; diferenciando estos espacios de las aulas tradicionales, las cuales resultan el contexto en donde se han estudiado predominantemente los procesos de socialización política en el ámbito escolar.

Pensando en próximos estudios, consideramos pertinente profundizar en la relación entre el taller de la escuela técnica y el mundo laboral, prestando especial atención a sus implicancias para el desarrollo de aprendizajes políticos. Asimismo, conjeturando que la construcción cultural de masculinidades es un componente sobresaliente en las lógicas informales de la escuela técnica, sugerimos indagar en las relaciones de poder que atraviesan las cuestiones de género, teniendo en cuenta, además, que la socialización política en clave femenina es una temática que cuenta con escasos estudios.

Bibliografía

Ames Ramello, P.

1999 “Las prácticas escolares y el ejercicio del poder en las escuelas rurales andinas”. Documento de Trabajo 102, Serie Sociología y Política, 21.

Astiz, M. F.

2007 “La socialización política de los adolescentes: un análisis comparado y transnacional”. Serie Documentos de Trabajo, 26.

Ball, S.

- 1987 *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós-MEC.
- Benedicto, J. y Morán, M. L. (eds.)
 1995 *Sociedad y política. Temas de sociología política*. Madrid: Alianza.
- Benbenaste, N. *et al.*
 2006 “La contribución de la psicología al concepto de poder”. En: *Universitas Psychologica*, mayo-agosto, 351-360.
- Bonvillani, A.
 2009 *Subjetividad política juvenil. Estudio comparativo en jóvenes cordobeses de procedencias sociales contrastantes*. Tesis de doctorado. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Mimeo.
- Castillo Guzmán, E. y Sánchez, C.
 2003 “¿Democratizar la escuela o escolarizar la democracia? Dilemas de la socialización política en la escuela colombiana”. En: *Revista Colombiana de Educación*, 45 (2): 145-164.
- Chaves, M.
 2005 “Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea”. En: *Última Década*, 23: 9-29.

Documentos Institucionales

- 1994 “Breve reseña histórica de la escuela de artes y oficios [...]”. Córdoba.
- 2004 “Escuela [...] 90 años”. Córdoba.
- 2005 Ley de Educación Técnico Profesional. [Recuperado el 28 de julio de 2009, disponible en: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley26058.pdf].
- Elizondo Huerta, A.
 2000 “El curso cívico en la escuela”. En: *Perfiles Educativos*, 22: 115-129.
- Fernández, L.
 1994 *Instituciones educativas: Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M.
 2002 *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Friedmann, R.
 1997 “Socialización y educación política de la niñez y la adolescencia en la RFA y EU”. En: Pizarro, C. y Palma E. (eds.), *Niñez y democracia*. Bogotá: Ariel-UNICEF.

- Gallart, M. A.
2006 *La escuela técnica industrial en Argentina. ¿Un modelo para armar?* Montevideo: ILO-Cinterfor.
- Jares, X.
1997 “El lugar del conflicto en la organización escolar”. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, 15: 53-73.
- Litichever, L. y Núñez, P.
2005 “Acerca de lo justo, lo legal y lo legítimo. Cultura política en la escuela media”. En: *Última Década*, 23: 103-130.
- Mouffe, C.
2007 *En torno a lo político*. México: FCE.
- Nateras Domínguez, J. O.
2007 “Información política en estudiantes de primaria y secundaria. Aspectos socioeconómicos y exposición a medios de comunicación: los inicios de la socialización política”. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XII: 1357-1403.
- Núñez, P.
2008 “La redefinición del vínculo juventud-política en la Argentina: un estudio a partir de las representaciones y prácticas políticas juveniles en la escuela secundaria y media”. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6 (1): 149-190.
2010 “Política y poder en la escuela media: disputas en torno a la ‘participación juvenil’ en el espacio escolar”. En: *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, nº 2. [Disponible en: <http://perio.unlp.edu.ar>].
- Pattaro, M. A. y Lenzi, A. M.
2008 “Concepciones docentes sobre conocimientos políticos: un abordaje psicoeducativo”. Ponencia presentada en el II Congreso de Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.
- Pérez Serrano, G.
2001 “Valores sociopolíticos de los jóvenes. Estudio empírico. Pedagogía social”. En: *Revista Interuniversitaria*, 7: 279-305.
- Rockwell, E.
2009 *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

- Rodríguez Solano, A.
 2006 “Los valores para la vida democrática en la escuela primaria: la enseñanza explícita e implícita de la tolerancia”. En: *Tiempo de Educar*, 7: 209-241.
- Sandoval Moya, J. y Hatibovic Díaz, F.
 2010 “Socialización política y juventud: el caso de las trayectorias ciudadanas de los estudiantes universitarios de la región de Valparaíso”. En: *Última Década*, 32: 11-36.
- Stake, R.
 2000 “Case Studies”. En: N. Denzin y Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage Publications.
- Strauss, A. y Corbin, J.
 2002 *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Universidad de Antioquia, Colombia.
- Valles, M. S.
 1999 *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Varela, J. y Álvarez-Uría, F.
 1991 *La arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.

