



## **II Congreso Latinoamericano de Teoría Social y Teoría Política**

“Horizontes y dilemas del pensamiento contemporáneo en el sur global”  
Buenos Aires, 2 al 4 de Agosto de 2017

## **II Congreso Latinoamericano de Teoría Social y Teoría Política**

“Horizontes y dilemas del pensamiento contemporáneo en el sur  
global”

Buenos Aires, 2 al 4 de Agosto de 2017

MESA 49 | Cultura, subjetividades y educación. Enfoques poscríticos  
para pensar la escuela contemporánea

Las prácticas culturales de los sectores populares: tensiones y  
conflictos en el escenario escolar

María Magdalena Tosoni, Fac. de Educación UNCuyo  
magdalenatosoni@yahoo.com.ar

### **Resumen**

Los sectores populares tienen un acceso cada vez mayor a señales de televisión y disponen de una amplia oferta musical y radial. Asimismo, la expansión de los smartphones y la disponibilidad de conexión en espacios públicos les facilitan la comunicación centrada en imágenes y sonidos. En el ámbito familiar, las relaciones entre adultos y niños se modifican: éstos les enseñan a sus padres a conectarse, usar el celular, elegir programación, etc. Por otro lado, en las escuelas, se insiste en el libro como medio de comunicación y se afirma que los adultos educan, lo cual deja poco espacio para las sensibilidades y experiencias culturales de los niños, que son interpretadas como conductas inapropiadas por los docentes.

En el marco Proyecto de Investigación Dinámicas escolares complejas: docentes, padres y niños de escuelas primarias de la ciudad de Mendoza (UNCuyo–SECTyP, 2016-18), observamos situaciones y reunimos relatos sobre prácticas culturales de chicos de sectores populares que motivaron una revisión de diferentes estudios sobre educación, comunicación y culturas populares.

En este trabajo, ponemos a consideración los resultados de nuestra búsqueda de categorías teóricas adecuadas para reconocer las relaciones de poder y resistencia cultural de los sectores populares en el escenario escolar.



## II Congreso Latinoamericano de Teoría Social y Teoría Política

“Horizontes y dilemas del pensamiento contemporáneo en el sur global”  
Buenos Aires, 2 al 4 de Agosto de 2017

### Introducción

Nos alegró la propuesta hecha por esta Mesa 49 del II Congreso de Teoría Social de pensar la cultura, el poder y la conformación de subjetividades en el escenario escolar, porque estas instancias de debate teórico son pocas en el ámbito académico argentino. Entendemos que la escasez de estos espacios se debe, por un lado, a que la discusión sobre educación tiende a girar en torno a los temas de la agenda gubernamental (calidad, trayectorias, currículum, formación docente, participación de las familias, etc.) y por otro, a que, durante años, para muchos sociólogos y politólogos la educación ha aparecido como un área de conocimiento menor o una problemática propia de pedagogos. Por lo cual, celebramos la iniciativa de quienes propusieron esta mesa de trabajo e invitaron a pensar el conflicto en las escuelas contemporáneas. Asimismo, agradecemos la aceptación de esta ponencia, ya que nos permite poner al debate algunas reflexiones teóricas sobre las escuelas en barrios empobrecidos y las culturas populares que venimos trabajando en *Proyecto de investigación Dinámicas escolares complejas: docentes, padres y niños de escuelas primarias de la ciudad de Mendoza* (SECTyP- UNCuyo 2016-18).

Este proyecto de investigación surgió a partir de las experiencias del *Proyecto de Extensión Noticias de y para niños* en escuelas de los barrios del sur de Godoy Cruz, municipio conurbado del Gran Mendoza. En éstas, advertimos algunos conflictos entre docentes, padres y niños vinculados las condiciones edilicias, a las relaciones de autoridad y a las prácticas culturales de los niños y niñas. Como observadores, intuimos que los mismos eran emergentes de relaciones de poder cambiantes y contradictorias en el espacio escolar, por lo cual consideramos oportuno una indagación más sistemática y profunda. En la fundamentación de nuestro proyecto de investigación, señalábamos que era importante abordar el estudio de los conflictos en el día a día escolar porque su tratamiento era más frecuente en los medios de comunicación masiva que en las jornadas institucionales.

Para orientar nuestra mirada sobre las relaciones de poder en la escuela, en el sistema educativo y en la ciudad contábamos con algunas herramientas conceptuales de Foucault que era necesario precisar. Asimismo, necesitábamos categorías teóricas que nos permitieran comprender los conflictos entre docentes, niños y padres, e interpretar las culturas populares (dimensión simbólica de las experiencias de los sectores subordinados). Por lo cual, tomamos como eje de nuestras búsquedas la noción de



## II Congreso Latinoamericano de Teoría Social y Teoría Política

“Horizontes y dilemas del pensamiento contemporáneo en el sur global”  
Buenos Aires, 2 al 4 de Agosto de 2017

hegemonía, que remite a relaciones de poder y a las batallas de sentido que tienen lugar en la sociedad en su conjunto (Tonkonoff, 2015; Rodríguez, 2014).

A continuación presentamos los resultados de nuestra búsqueda de categorías teóricas para abordar la fragmentación urbana, la segmentación educativa, los conflictos en el escenario escolar y las relaciones entre escuela y prácticas culturales de los sectores populares.

### Las escuelas en los barrios populares: dispositivos y órdenes inestables

A partir de la década de los noventa, el territorio urbano y el sistema educativo han experimentado procesos de fragmentación. En la ciudad de Mendoza reconocemos áreas, por ejemplo, los barrios del distrito de las Tortugas, Municipio de Godoy Cruz, que concentran población pobre debido a las políticas habitacionales destinadas a “familias de recursos insuficientes.” Las escuelas allí localizadas sufren la precariedad, la falta de recursos y la estigmatización. Por otro lado, las políticas educativas provinciales han delegado a las escuelas la resolución de problemas edilicios, de cuidado y educativos bajo la modalidad de gestión de proyectos específicos. Por lo cual, las instituciones ofrecen diferentes condiciones de enseñanza y aprendizaje profundizando la segmentación educativa. Así, en la zona mencionada, las familias evitan unas escuelas y eligen otras, reforzando los procesos de concentración de matrícula empobrecida en algunos establecimientos y fragmentación educativa.

En relación a las desigualdades urbanas entre barrios ricos y pobres y a las diferencias entre las escuelas recuperamos los planteos de Grimberg (2014; 2015), quien señala que estas divisiones urbanas y escolares son una forma de gobierno resultado de las políticas neoliberales de la década de 1990. La localización de la población en determinadas áreas, la atribución a las uniones vecinales de la mejoras de la infraestructura urbana, la delegación a las instituciones escolares del mantenimiento del edificio operan como *dispositivos de gubernamentalidad*, porque refuerzan el discurso que insiste en “la responsabilidad de la comunidad”.

En nuestro proyecto de investigación elegimos dos instituciones de nivel primario del distrito de Las Tortugas, municipio de Godoy Cruz, en la zona sur del Gran Mendoza. Ambas escuelas tienen una matrícula proveniente de los barrios aledaños y reciben niños con discapacidad. Los edificios fueron construidos como parte de diferentes operatorias habitacionales (FONAVI o Sismo) durante la década de los ochenta,



## II Congreso Latinoamericano de Teoría Social y Teoría Política

“Horizontes y dilemas del pensamiento contemporáneo en el sur global”  
Buenos Aires, 2 al 4 de Agosto de 2017

posteriormente se fueron deteriorando y sus mejoras han dependido de aportes de las familias o proyectos específicos. En estas escuelas, los docentes interpretan la relación con los barrios desde la problemática de la inseguridad debido a la presencia de bandas de drogas. Por lo cual, los maestros adhieren a discursos que señalan la importancia de trabajar con la comunidad y buscan realizar actividades con organizaciones sociales para sostener la inclusión educativa de los niños y niñas. Pero, demandan la presencia policial e instalan alarmas y cerraduras, reforzando la idea de una institución de encierro donde los maestros tienen a cargo a los alumnos desprendidos de su contexto barrial. Consideramos que las nociones de *dispositivos de normalización* y de *gubernamentalidad* son útiles para interpretar las relaciones de poder en escuelas ubicadas en áreas urbanas empobrecidas, como lo mostraremos a continuación. A principios del 2017, durante nuestro trabajo de campo, tuvimos la oportunidad de observar una situación inesperada. El edificio de una de las instituciones elegidas pasó a estar compartido por dos escuelas debido a que a una escuela de la zona sufrió el derrumbe de su techo a causa de las lluvias. Esto redundó en una especie de hacinamiento escolar. La Dirección General de Escuelas (DGE) propició esta solución y los docentes de la institución debieron “hacerse cargo” de situaciones derivadas: dos salas de 5 en la misma aula, la ubicación en un edificio de dos direcciones, la negociación con los padres sobre la recepción de otra institución en el edificio. En este episodio, advertimos la activación de *dispositivos de gubernamentalidad*: delegación de responsabilidades a las familias y maestros, interpretación de los resultados del compromiso individual y ejercicio de la autoridad como orientación y asesoramiento (regulación frugal) (Foucault, 2001). Asimismo, observamos *mecanismos disciplinarios* propiciados en las escuelas o reclamados a instancias del gobierno como supervisores o DGE: protocolos para atender problemáticas conflictivas, prohibición del ingreso o permanencia de adultos en el establecimiento, e insistencia en la escritura de actas. El gobierno provincial ha profundizado el control de asistencia a docentes y alumnos y promovido el aula como espacio privilegiado de actividades. En síntesis, en la interfaz barrios empobrecidos y escuela las relaciones de poder son el resultado de ensambles transitorios de *dispositivos disciplinarios* y de *gubernamentalidad* activados por funcionarios, supervisores, docentes, padres, estudiantes.

En relación a la interfaz escuelas y familias, consideramos que las políticas educativas desde la década de los noventa han delegado a docentes y padres funciones que tradicionalmente estuvieron a cargo del Estado Nación (Cerletti 2012). Como



## II Congreso Latinoamericano de Teoría Social y Teoría Política

“Horizontes y dilemas del pensamiento contemporáneo en el sur global”  
Buenos Aires, 2 al 4 de Agosto de 2017

consecuencia, se han enrarecido los vínculos entre las escuelas y las familias. Si bien, los docentes reconocen la conflictividad, los discursos oficiales sugieren una relación armónica y ocultan las diferencias. En las escuelas donde realizamos nuestro trabajo de campo, la apelación a la fuerza física por parte de algunos padres en diferentes situaciones es sufrida, pero no aparece en los discursos de los maestros. Por ejemplo, solo una docente nos comentó que los padres habían lanzado piedras a la camioneta que realizaba la mudanza del mobiliario de la escuela con problemas edilicios al otro establecimiento.

A propósito de estas situaciones, consideramos que el aporte de la Teoría Política Crítica (Mouffe, 2007) al estudio del espacio escolar, es el reconocimiento del conflicto como inherente a las relaciones sociales. De manera específica, su concepto de *hegemonía* nos ayuda a interpretar las relaciones de poder entre las familias y los docentes en el escenario escolar como un orden inestable y precario, resultado de la articulación temporaria de prácticas, que contiene en sí mismo la posibilidad de cambio. Dentro de esta perspectiva, la noción *fronteras escolares* como gestión del afuera que es también configuración del adentro (Roldán, 2011: 24) nos parece sugerente para indagar las relaciones de las escuelas con las familias. Desde estas conceptualizaciones hemos reelaborado nuestros interrogantes de investigación:

¿Qué dispositivos dispone la institución para gestionar la presencia de los padres en establecimiento? ¿Cuáles son las prácticas de los padres en relación a la escolarización de sus hijos? ¿Qué discursos y qué prácticas de las familias son incorporados en los ámbitos escolares y cuáles no? ¿Qué discursos y prácticas son rechazados por los docentes? ¿Qué mecanismos activan en la institución para atender las demandas de los padres?

Consideramos que el estudio de la *dimensión agonial* de las relaciones entre padres y docentes nos servirá para describir las diferencias que subyacen a las disputas, los acuerdos inestables y las exclusiones resultantes.

### La cultura popular-masiva, las prácticas culturales y las escuelas en clave de hegemonía

Desde los inicios del sistema educativo en la Argentina, la cultura popular ha sido interpretada como diferente a la cultura escolar. La distinción entre educación asociada a la alta cultura y la cultura de masas era clara, los saberes escolares se contraponían a los saberes transmitidos por las familias, las costumbres propias de comunidades de



## II Congreso Latinoamericano de Teoría Social y Teoría Política

“Horizontes y dilemas del pensamiento contemporáneo en el sur global”  
Buenos Aires, 2 al 4 de Agosto de 2017

pueblos originarios, etc. A partir de los años noventa, en el marco del debilitamiento del Estado, se plantea, por un lado, la vinculación entre educación y diferencias culturales, y por otro, la posibilidad de incorporar los medios de comunicación en la escuela. Al mismo tiempo, los medios pasan al “adentro de la escuela” y las instituciones escolares son alentadas a tener un lugar en el campo comunicacional (pensamos en las radios escolares tan difundidas por las políticas educativas entre 2003-2015).

La Radio y la Televisión, entendidas como industrias culturales, ofrecen una serie de discursos y prácticas a niños y niñas. Asimismo, en los últimos años, internet se ha convertido en un medio masivo, gracias a los teléfonos celulares que permiten no solo la comunicación interpersonal sino también el acceso a la información y la transmisión de contenidos a toda la población a través de Facebook o Twitter, Whatsapp, plataformas virtuales, entre otras. Desde el ámbito educativo se ha propiciado el uso de internet y de las redes sociales “con fines educativos” mientras existe una relación ambivalente con el uso de celulares en las escuelas.

A fin de enmarcar nuestra investigación buscamos en los Estudios Culturales categorías teóricas para comprender la relación entre *cultura popular/masiva* y educación, y entre *prácticas culturales* de los sectores populares y escuela. Elegimos esta perspectiva porque sus autores hacen hincapié en las relaciones de hegemonía, como articulaciones de sentido, siempre precarias y transitorias. Nuestras exploraciones conceptuales se orientaron en dos direcciones, por un lado, las Pedagogías Críticas que abordan la problemática de los medios masivos y la educación y por otro lado, los Estudios Culturales en Argentina.

### *Pedagogías críticas*

Para nuestra investigación hemos considerado de las Pedagogías Críticas los estudios de Giroux y el debate que sobre la “cultura común” presentado por Bekerman en el libro *Cultura popular y educación. Imágenes espejadas* (Silverman-Keller et al., 2011).

Giroux describe detalladamente la articulación entre transformaciones en el proceso de militarización e industria de los video juegos en EE UU (Giroux, 2011). El autor nos ofrece una descripción detallada de los dispositivos de biopolítica en el país del norte. Su análisis resulta particularmente interesante porque logra desentrañar la lógica hegemónica que articula la importancia adquirida por las Fuerzas Armadas y las innumerables ofertas de entretenimiento, vestimenta y música para los jóvenes, cuyo contenido militar sirve para alentar su participación en el ejército. Describe la relación entre la política militar exterior de EE UU posterior al Setiembre 11, la justicia criminal



## II Congreso Latinoamericano de Teoría Social y Teoría Política

“Horizontes y dilemas del pensamiento contemporáneo en el sur global”  
Buenos Aires, 2 al 4 de Agosto de 2017

de tolerancia cero y presencia policial en las escuelas con la comercialización de ciertos consumos culturales (films de Hollywood, videojuegos, juguetes de peluche vestidos de fajina, banderas, etc.). Así, a través de la difusión de mercancías, aparentemente triviales, se alienta el patriotismo, el machismo, la intolerancia, la cultura del miedo y se configura de un orden social, en el cual los jóvenes de sectores populares ocupan un papel subordinado. Por otro lado, Giroux señala que los activistas y los intelectuales deben advertir sobre los peligros que la “ideología de la guerra de todos contra todos” trae aparejada para la democracia. Además, indica que la resistencia a la militarización de la sociedad estadounidense debe localizarse en los ámbitos escolares, universitarios, familiares, comunidades religiosas, medios de comunicación.

En relación al debate sobre la escuela y la “cultura común” primero sintetizamos, el planteo de Paul Willis y, luego, la crítica de Bekerman al mismo. El autor de *Aprendiendo a trabajar* observó que, a partir de la década de los noventa en Inglaterra, las formas electrónicas de comunicación y consumo globales (MTV, Mc Donald, Pepsi, Disney, etc) han afectado a la clase obrera (Willis, 2008). El mercado de provisión cultural del capitalismo promueve mensajes que son apropiados activamente por los jóvenes de clases populares, quienes, situados en relaciones de subordinación, desarrollan preocupaciones y sensibilidades en campos expresivos. Mientras, éstos reciben cada vez menos recursos culturales de generaciones anteriores y se hayan excluidos del capital cultural legítimo, encuentran en el uso situado de mercancías electrónicas posibilidades de afirmación y construcción identitaria. Este consumo activo de los jóvenes de clase obrera ha dado lugar a una “cultura común,” que puede ser interpretada como la emergencia de una posibilidad semiótica o como una nueva forma de dominación. Esta “cultura común,” que tiene sus propias fuentes de privilegios y rangos, genera tensiones en las escuelas, que, a su vez, mantienen clasificaciones y jerarquías modernas (meritocracia, capital cultural, etc.). La escuela se vuelve escenario de conflictos culturales y de negociación, por lo cual, es necesario que maestros y organizaciones educativas, comprendan algunos procesos y racionalidades de la “cultura común” para separar la “explotación mercantil” de la “creatividad.” Así, los aliados de fuerzas progresistas podrán contribuir al conocimiento de este nuevo frente de lucha abierto a los jóvenes de clases trabajadoras por las transformaciones culturales de capitalismo.

Por su parte, Bekerman (2011) critica a los teorizadores de la cultura popular porque consideran que su inclusión en las escuelas puede contribuir a la emancipación de los



## II Congreso Latinoamericano de Teoría Social y Teoría Política

“Horizontes y dilemas del pensamiento contemporáneo en el sur global”  
Buenos Aires, 2 al 4 de Agosto de 2017

sectores marginados. Además cuestiona a los multiculturalistas por su pretensión de promover desde los escenarios escolares la justicia y el cambio social. Plantea que el sistema educativo es el dispositivo cultural del Estado Nación, cuya conformación demandó la homogeneización cultural de la población. Como consecuencia, la escuela se organiza en torno a la enseñanza de la “alta cultura”: el estudiante permanece separado de sus parientes y familia, la transmisión se organiza en programas y disciplinas científicas, el conocimiento se lleva a cabo fuera de su contexto. El autor afirma que, dada esta configuración de las escuelas, los cambios sociales y culturales promovidos por los intelectuales críticos difícilmente puedan tener lugar en el escenario escolar. Además, considera que la extensión de la jornada escolar a través de apoyos educativos, en muchos casos, ha servido para colonizar la vida cotidiana de los sectores más desfavorecidos, alterando sus ritmos familiares y estandarizando actividades. Bekerman postula la diferenciación de ámbitos, y señala que los intelectuales que pretenden la emancipación de los marginados deben, por un lado, promover el desarrollo de la cultura popular en espacios autónomos y, por otro, que las escuelas transmitan de manera eficiente y con medios pedagógicos la alta cultura que les permitirá a las clases bajas acceder a un lugar en la sociedad. Asimismo, afirma que el cambio social es en primer lugar político y estructural.

Consideramos que la virtud de los planteos de Giroux, Willis y Bekerman es poner al debate la cultura popular y su relación con la escuela. Una cultura popular, modificada por los medios de comunicación masiva y las tecnologías de la información, que requiere ser reinterpretada en relación a los procesos de construcción hegemónica. Por lo cual, es necesaria una revisión del lugar de la escuela en la nueva configuración cultural por parte de los intelectuales críticos.

### *Estudios culturales en Argentina*

Los estudios culturales en Argentina se caracterizan por interpretar la politicidad de la cultura en clave de hegemonía, por estudiar objetos “menores” y por el horizonte de transdisciplinariedad de sus investigaciones (Grimson y Caggiano (2010). En este amplio campo de conocimientos, nuestras búsquedas han estado vinculadas a los conflictos emergentes que hemos podido observar en las escuelas en el marco del proyectos de investigación y de extensión.

En primer lugar, recuperamos la distinción que plantea Rodríguez sobre las dos vertientes en el estudio de *la/s cultura/s populares*, como dimensión simbólica de las prácticas de quienes ocupan una posición subordinada en la estructura social y,



## II Congreso Latinoamericano de Teoría Social y Teoría Política

“Horizontes y dilemas del pensamiento contemporáneo en el sur global”  
Buenos Aires, 2 al 4 de Agosto de 2017

también, como *cultura popular masiva*, poniendo de relieve la interfaz entre las tramas de significantes y las condiciones materiales de producción, circulación y consumo en el ámbito de la sociedad en su conjunto (Rodríguez, 2014: 67 y sgtes.). Ésta nos resultó útil para distinguir niveles de análisis, ya que en nuestro proyecto de investigación abordamos las prácticas culturales de los niños y niñas en las escuelas, pero, nos interesa comprender cómo éstos se apropian y recrean los sentidos ofrecidos por los medios de comunicación. Consideramos que en la intersección entre las *prácticas culturales* y la *cultura popular masiva* es donde pueden ser identificados los órdenes de significación en disputa.

En segundo lugar, recuperamos de Barbero la tematización de la conflictividad entre escuela, medios de comunicación y construcción de subjetividades. Barbero plantea que la escuela y la familia, como instituciones socializadoras, están en crisis y que la oferta cultural de los medios de comunicación y las tecnologías de la información influye en la conformación de subjetividades adolescentes. Porque *“les proporcionan pautas de comportamiento y ritos de iniciación, que si bien tienen mucho de tramposo, también tienen mucho de empatía con una nueva sensibilidad que ni la familia ni la escuela son capaces de descifrar para hacerse cargo de ella”* (Barbero 2008: 67). La escuela no funciona como agente socializador, *“no por causa de los maestros o de los alumnos, sino de un modelo de comunicación escolar que nada tiene que ver con las dinámicas comunicativas de la sociedad, es decir, por causa de una escuela que sigue exigiendo a los alumnos dejar fuera de ella su cuerpo y su alma, sus sensibilidades, sus experiencias y sus culturas, sean estas orales, gestuales, sonoras, visuales, musicales, narrativas y escriturales”* (Barbero, 2008: 68).

A partir de las primeras entrevistas durante nuestro trabajo de campo y de algunas experiencias en el desarrollo del Proyecto de Extensión: Noticias de y para niños (Fac. de Educación UNCuyo) entendemos que, en las escuelas, los niños y niñas de sectores populares no están obligados a dejar sus cuerpos, sus prácticas culturales y sus sensibilidades, si no que en el “adentro escolar” tienen lugar disputas de sentido, negociaciones y consumos culturales diferentes. Por lo cual, nos parece oportuno indagar sobre la *cultura popular masiva* y la apropiación que hacen niños y niñas en el día a día escolar: ¿Qué objetos tecnológicos logran ingresar al “adentro escolar” y cuáles no? ¿Cuáles no permite introducir la escuela? ¿Cuáles son sus consumos culturales? ¿Qué contenidos transmitidos por los medios de comunicación son incorporados por niños y niñas y recreados en el aula?



## II Congreso Latinoamericano de Teoría Social y Teoría Política

“Horizontes y dilemas del pensamiento contemporáneo en el sur global”  
Buenos Aires, 2 al 4 de Agosto de 2017

A continuación presentamos dos situaciones que consideramos sugerentes para debatir algunas respuestas posibles sobre la relación entre escuelas y culturas populares.

### Dos situaciones, algunas preguntas y respuestas posibles

#### *El uso de celulares*

En la provincia de Mendoza la incorporación de los celulares en las escuelas está regulada por la Resolución N° 445/2013 que establece que cada institución en el marco de sus normas de convivencia determinará los tiempos y el uso de los mismos. Si bien, es materia institucional, al iniciar su gestión en el 2016, el Director General de Escuelas señaló que sacaría los celulares del ámbito escolar porque distraían a los estudiantes. En los hechos sigue operando la reglamentación de 2013 y a fines del año pasado la misma DGE celebró en su página web el proyecto de un docente de una escuela secundaria que utilizaba el celular con fines educativos. En una de las escuelas donde realizamos el trabajo de campo, los directivos nos comentaron que algunos de los niños de 6to. y 7mo. año llevan celular y que a veces se los dejan a ellos para que los cuiden por miedo a los robos. Los utilizan en los recreos en grupo, el chico que tiene un celular se reúne con otros. Los docentes reconocen que no saben a qué páginas ingresan, ni a qué contenidos acceden, es decir, queda fuera del control propiamente escolar.

¿Qué vínculos establecen con sus compañeros en torno al uso del celular? ¿qué contenidos buscan, qué redes, que juegos utilizan? ¿Qué sentidos construyen en relación a los contenidos que ofrece internet? ¿Es posible que para los niños, el uso del celular sirva para escapar de la mirada de los maestros?

¿Por qué los docentes no intervienen en el uso que hacen los chicos del celular y sólo indican momentos para su uso, por ejemplo en el recreo? Los adultos perciben que los niños saben más que ellos de las nuevas tecnologías (Morduchowics, 2014), ¿Será que esta asimetría los inhibe a la hora de decidir sobre su utilización en la escuela?

#### *La música*

En las aulas de las escuelas del distrito de Las Tortugas, una de las tensiones que reconocemos es la que emerge de los comentarios sobre la música que escuchan los niños y niñas. En el marco del *Proyecto de Extensión Noticias de y para niños*, en mayo de 2017, concurrimos a la Esc. N° 1-00A, cuya matrícula en el turno tarde proviene de los barrios Huarpes II, Tres Estrellas localizados en el distrito antes mencionado. Allí, desarrollamos una secuencia didáctica en el curso de 7mo año. Como parte de las actividades, los chicos y chicas elegían temas musicales para acompañar las noticias



## II Congreso Latinoamericano de Teoría Social y Teoría Política

“Horizontes y dilemas del pensamiento contemporáneo en el sur global”  
Buenos Aires, 2 al 4 de Agosto de 2017

que habían elaborado en grupos. La docente advirtió que un grupo de chicas había concluido las tareas y les preguntó cuál canción habían elegido, una de ellas mencionó el tema de El Dipi ¿La querés poner?. La maestra les dijo a las alumnas que “esa canción no era para cantar en la escuela, que decía cosas agresivas sobre las mujeres,” que no podían elegirla. Las alumnas se miraron entre ellas e hicieron silencio. Justo tocó el timbre del recreo. A la semana siguiente, antes de ir a la Radio Comunitaria a grabar las noticias, les pedimos a los grupos de chicos que completaran las noticias y los temas musicales. El grupo anteriormente señalado había elegido otro tema, Trap de Shakira y Maluma. En el transcurso de la semana hubo un cambio de docente, volvió la maestra titular, quien no sabía los temas elegidos por los alumnos, como ella estaba atenta a la revisión de las autorizaciones de los padres para visita la Radio no preguntó sobre la música.

A partir de esta situación, entendemos que en la escuela los chicos se las arreglan para incluir la música que escuchan en algunas actividades. En el episodio relatado, la maestra cumple con establecer lo permitido y lo prohibido en la escuela. Las niñas aprovechan un hecho circunstancial, que la maestra titular termina su licencia y vuelve al curso el día de la visita a la Radio y proponen un tema musical, manteniendo el contenido sexualizado.

Los estudios sobre cultura popular señalan que las jóvenes escuchan cumbia y la asocian a la diversión; el contenido de sus letras les sirve para jugar y ensayar formas de vivir su feminidad, pero dentro de un repertorio social que las continúa ubicando en un lugar subordinado (Semán y Vila, 2011). Las niñas buscaron incluir su música en actividades escolares y frente a la prohibición propusieron un tema de otro género musical, cuyo contenido también está sexualizado. En este sentido coincidimos con Langer en relación a que en prácticas de resistencia, los sectores populares buscan ingresar a la escuela, no salir (Langer, 2014). Pero, en la escuela se activan mecanismos que contribuyen a normalizar las prácticas, en el caso aludido, un tipo de feminidad donde el sexo se asocia a la maternidad, aunque queda algún espacio para construir otros sentidos.

### Comentarios finales

Comenzamos este trabajo señalando que el mismo resumía nuestra búsqueda de categorías teóricas que nos permitieran reconocer las relaciones de poder en los barrios empobrecidos e interpretar los conflictos y las prácticas culturales de los sectores



## II Congreso Latinoamericano de Teoría Social y Teoría Política

“Horizontes y dilemas del pensamiento contemporáneo en el sur global”  
Buenos Aires, 2 al 4 de Agosto de 2017

populares en el escenario escolar. Apelamos a las *nociones de dispositivos disciplinarios y de gubernamentalidad* para describir la interfaz barrios y escuela. Destacamos las categorías de *dimensión agonial* de las relaciones entre docentes y padres, la configuración de *prácticas hegemónicas* y las *fronteras escolares* inestables. Posteriormente revisamos los aportes de la Pedagogías críticas para comprender la articulación entre cultura popular y educación y para describir los procesos de sociales y los consumos de los jóvenes. Luego, reconocimos el aporte de los estudios culturales en la Argentina al centrar su atención en los procesos culturales en clave de hegemonía y en la circulación de objetos considerados triviales. Finalmente presentamos algunos relatos o situaciones observadas a fin de problematizar la frontera, siempre cambiante, entre prácticas culturales de los sectores populares y escuela.

Sin duda, nos queda por revisar otros textos, práctica que iremos realizando a medida que vayamos completando nuestro trabajo de campo. A los fines del debate en esta mesa consideramos oportuno discutir sobre la necesidad de articular en torno a la categoría de *hegemonía* conceptualizaciones de la Teoría Política Crítica y de los Estudios culturales para entender el escenario escolar.

### Bibliografía

- Barbero, J. M. (2008). Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad. En E. Tenti, *Nuevos temas de la agenda de política educativa* (págs. 65-99). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bekerman, Z. (2011). Revaluación de las perspectivas críticas en la cultura popular y la educación. En D. Silberman-Keller, Z. Bekerman, H. Girouz, & N. Burbules, *Cultura popular y educación. Imágenes espejadas* (págs. 73-86). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Cerletti, L. (2012). “Familias” y “participación”: un análisis comparativo de la Ley 1.420, la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Nacional. *Propuesta Educativa Número 37 – Año 21 – Jun. 2012 – Vol 1, 69 - 77.*
- Foucault, M. (2001). El sujeto y el poder. En H. Dreyfus, & P. Rabinow, *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (págs. 241-259). Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.



## II Congreso Latinoamericano de Teoría Social y Teoría Política

“Horizontes y dilemas del pensamiento contemporáneo en el sur global”  
Buenos Aires, 2 al 4 de Agosto de 2017

- Giroux, H. (2011). Militarización, pedagogía pública y biopolítica de la cultura popular. En D. Silberman-Keller, Z. Bekerman, H. Giroux, & N. Burbules, *Cultura popular y educación. Imágenes espejadas* (págs. 53-71). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Grimberg, S. (2015). Dispositivos pedagógicos, gubernamentalidad y pobreza urbana en tiempos gerenciales. *Propuesta Educativa, Año 24 Nro. 43*, 123-130.
- Grimberg, S., & Venturini, M. E. (2014). Territorio, barrio y escuela: relatos cruzados. En *Cuadernos de pensamiento biopolítico latinoamericano N° 2* (págs. 59-64). Buenos Aires: UNIPE.
- Grimson, A., & Caggiano, S. (2010). Respuestas a un cuestionario. En N. Richard, *En torno a los estudios culturales. Localidades, trayectorias y disputas* (págs. 17-30). Santiago de Chile: ARCIS/CLACSO.
- Langer, E. (2014). La biopolítica y los signos de resistencia en estudiantes: entrar, pedir respeto, no fracasar y (en el camino) tener humor . En S. Grimberg, E. Langer, & I. Pincheira, *Cuadernos de pensamiento biopolítico latinoamericano N° 2* (págs. 53-58). Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.
- Morduchowicz, R. (2014). *Los chicos y las pantallas. Las respuestas que todos buscamos*. Buenos Aires: FCE.
- Rodríguez, M. G. (2014). *Sociedad, cultura y poder. Reflexiones teóricas y líneas de investigación*. San Martín: UNSAM.
- Roldán, S. (2011). *La producción de fronteras en la configuración del orden escolar. El nivel medio en Neuquén*. Obtenido de [http://tesis.flacso.org/sites/default/files/tesis/Tesis\\_Roldan\\_Soledad\\_A.pdf](http://tesis.flacso.org/sites/default/files/tesis/Tesis_Roldan_Soledad_A.pdf)
- Semán, P. y. (2011). Cumbia villera: una narrativa de mujeres activadas. En P. y. Semán, *Cumbia, etnia y género en Latinoamérica* (págs. 29-99). Buenos Aires: Editorial Gorla Fac. de Periodismo de la UNLaPlata.
- Tonkonoff, S. (Agosto de 2015). *Postestructuralismo y Teoría social*. Obtenido de Jornadas de Sociología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo Balances y desafíos de una década larga (2001-2015): aportes y debates desde la Sociología: <http://bdigital.uncu.edu.ar/7080>



## II Congreso Latinoamericano de Teoría Social y Teoría Política

“Horizontes y dilemas del pensamiento contemporáneo en el sur global”  
Buenos Aires, 2 al 4 de Agosto de 2017

Willis, P. (2008). Los soldados rasos de la modernidad. La dialéctica del consumo cultural y la escuela del siglo XXI. *RASE Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 1 núm. 3 setiembre, 43-66.