

**Territorio y desarrollo:
un proyecto para la
intervención –horizontal y
vertical– en un contexto
culturalmente heterogéneo**

Omar Tobío



Serie Avances de Investigación nº 67

Madrid, enero de 2012

Estos materiales están pensados para que tengan la mayor difusión posible y que, de esa forma, contribuyan al conocimiento y al intercambio de ideas. Se autoriza, por tanto, su reproducción, siempre que se cite la fuente y se realice sin ánimo de lucro.

Los trabajos son responsabilidad de los autores y su contenido no representa necesariamente la opinión de la Fundación Carolina o de su Consejo Editorial.

Están disponibles en la siguiente dirección:
<http://www.fundacioncarolina.es>



CeALCI- Fundación Carolina
C/ General Rodrigo, 6 – 4º.
Edificio Germania
28003 Madrid
www.fundacioncarolina.es
cealci@fundacioncarolina.es

Publicación electrónica
ISSN: 1885-9135

Proyecto CeALCI 15/10



**Territorio y desarrollo: un proyecto para la
intervención –horizontal y vertical- en un
contexto culturalmente heterogéneo**

Omar Tobío

**Informe Final
Proyecto de Investigación CeALCI 15/09**

1. Índice

1. Índice	2
2. Resumen ejecutivo	4
3. Introducción	9
3.1. Objetivos	9
3.2. Marco conceptual y analítico	10
3.2.1. Escuela y lazo social	10
3.2.3. Capital social	12
3.2.3.1. Los componentes del capital social	12
3.2.3.2. Los precursores del capital social	13
3.2.3.3. Lectura crítica y recuperación del uso original del concepto de capital social: retornando a Pierre Bourdieu	14
3.2.4. Lazos fuertes, lazos débiles y cultura cívica: los planos asociativos	16
3.3. Metodología	18
4. Análisis	20
4.1. Primera aproximación analítica: planos y escalas de asociación y escalas de espacios políticos	20
4.2. Análisis del espacio de la micropolítica	22
4.2.1. La nueva forma de proponer aprendizajes como objetivo docente	22
4.2.2. La movilización de componentes de capital social en la población estudiantil	24
4.2.2.1. Capitales sociales estudiantiles	24
4.2.2.2. La condensación de los precursores de capital social	25
4.2.2.3. Dimensiones analíticas del precursor “acción política directa e indirecta”	26
4.3. Análisis del espacio de la mesopolítica (política situada territorialmente)	27
4.3.1. Empoderamiento como objetivo docente	28
4.3.2. Capital social para empoderar: la construcción de una agenda de intervención docente	29
4.3.2.1. El capital social nacional o societal: la apropiación del acervo cultural	32
4.3.2.2. El capital social de escalera: la intervención vertical	33
4.3.2.3. El capital social puente: la intervención horizontal	34
4.3.2.4. El capital social comunitario: construcción de ciudadanía	36
4.3.2.5. El capital social grupal: la producción de liderazgos	37
4.3.2.6. El capital social individual: promoción de una vida con sentido	37

4.4. Análisis del espacio de la macropolítica	38
4.4.1. Repolitización como objetivo docente	38
4.4.2. Principales obstáculos para el aprovechamiento de los capitales sociales estudiantiles en las escuelas	40
4.4.2.1. La inadecuada definición de “sujeto crítico”	40
4.4.2.2. La emergencia del “sujeto espectador”	41
4.4.2.3. Dificultades para la cohesión del pensamiento y el desarrollo de la capacidad argumentativa	42
4.4.3. El sujeto político colectivo	43
4.4.4. El legado social de la cultura expresado en los diseños curriculares emanados desde el Estado	45
4.4.5. Relaciones de reciprocidad y virtud cívica: república y democracia	46
5. Conclusiones y recomendaciones	48
5.1. Conclusiones generales	48
5.2. Recomendaciones orientadas al diseño e implementación de políticas por parte de los actores involucrados	53
5.2.1. En relación al Estado como acompañante clave de la labor docente	53
5.2.2. En relación al Estado en función de las metas de desarrollo	54
6. Bibliografía citada	57
7. Anexo	60

2 Resumen ejecutivo

La etapa expansiva de la economía de Argentina de la década de 2000 no se vio acompañada de una mejora de las condiciones de vida de la población estructuralmente sumergida en la pobreza desde el siglo XX, más allá de algunas iniciativas por parte del Estado Nacional en relación a asignación de recursos a través de políticas sociales focalizadas y algunas de carácter universal.

Por otra parte, los niveles de desigualdad también tendieron a empeorar en el país lo cual derivó en el acentuamiento del creciente proceso de distanciamiento entre los distintos segmentos sociales: esto se expresa en los espacios urbanos, dentro de los que destacan con especial intensidad aquellos situados en el Área Metropolitana de Buenos (en la se encuentra la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el Conurbano Bonaerense).

En forma simultánea, los abordajes clásicos del siglo XX sobre la temática de la pobreza comenzaron a ser revisados: ahora, además de las consideraciones en torno del acceso o no acceso al consumo, a ingresos suficientes, y a la posibilidad de usufructo de las distintas infraestructuras sociales, se torna necesario concretar el desarrollo efectivo de las capacidades de las personas individualmente consideradas y de los distintos colectivos que integran. Tener mayor ingreso es necesario, pero no es garantía de una vida plena sino que también se trata de encontrar la forma en la que se quiere vivir. Para esto último es necesaria la implementación de políticas públicas, las cuales requieren ser repensadas.

La consideración de la necesidad de un desarrollo efectivo de las personas supone concebir que las capacidades humanas sean móviles y que, por lo tanto, sea posible crear condiciones sociales y políticas para su desarrollo. La extensión de la pobreza junto a la intensificación de la desigualdad y el margen restringido de aprovechamiento adecuado de las políticas sociales para los más desfavorecidos son dos instancias que entran en juego para pensar al desarrollo.

Por otra parte, los sectores integrados de la sociedad tienden a percibir de manera naturalizada a la pobreza, como un problema individual de quien la padece y que los gastos paliativos del estado son inútiles, ineficientes y atravesados por la corrupción.

Extensión de la pobreza, escaso margen de aprovechamiento de los recursos del Estado para la asistencia social por parte de los pobres junto a la mirada “economicista” de los sectores socialmente integrados atraviesan al conjunto de la sociedad y se manifiestan con especial fuerza en las escuelas. Éstas, en este contexto, tienden a encontrar debilitado su papel formativo en tanto no logran mayormente encontrar la manera de ayudar a los jóvenes a entender las raíces sociohistóricas y sociogeográficas del problema de la pobreza y la desigualdad. Por otra parte existe una tendencia en el sistema educativo a reproducir una segregación escolar, como consecuencia de otro tipo de segregaciones (culturales, económicas y territoriales) por más que las currículas jurisdiccionales apunten acertadamente en contrarrestar esas tendencias.

El lazo social que la escuela intenta preservar en un contexto social que tiende a erosionarlo supone una serie de elementos que lo constituyen: confianza en las relaciones interpersonales, posibilidad de asociarse, lograr una mayor conciencia cívica o tener presente una serie de valores éticos. En suma, lo dicho se aproxima a lo que Bourdieu, Putnam, Coleman, Sen, Kliksberg o Durston, cada uno de ellos con sus respectivos matices, conceptualizan como capital social.

Se torna, entonces, necesario explorar cuáles son los elementos intervinientes en el vínculo entre la matriz social (expresada en las currículas jurisdiccionales y en una parte nada desdeñable del cuerpo docente formado en el marco de una matriz estadocéntrica) y los problemas de las escuelas (sean ricas, pobres o de clase media) inscriptas territorialmente que obstaculizan y eventualmente pueden fortalecer el desarrollo de capital social en los jóvenes de las escuelas.

Específicamente, para quienes padecen “directamente” la pobreza el problema radica en la existencia de un vínculo estrecho entre el no tener –la desposesión- y empobrecimiento de las necesidades. A modo de ejemplo: si una escuela tiene serios problemas de infraestructura y equipamiento, ésa será la principal necesidad de la comunidad educativa de ese establecimiento, obliterando en el largo y mediano plazo a otras de mayor complejidad, como la dificultad para trabajar adecuadamente una pedagogía orientada a la construcción de

ciudadanía. Se dificulta de esta manera tanto el fortalecimiento del lazo social como la implementación de caminos para lograr capital social. En efecto, la perpetuación de una necesidad pobre y de una demanda pobre en un contexto pobre puede, en muchos casos, consolidar, una cultura de la pobreza, a menos que se establezca una cuña disruptiva, de carácter fundamentalmente político que problematice el proceso de generación de pobreza. De no producirse dicha disrupción política la perpetuación de las necesidades pobres se constituirán en un obstáculo para el desarrollo planteado por la matriz social. Y este obstáculo no es un obstáculo que atañe sólo a los pobres: es del conjunto social. Para quienes no sufren “directamente” la pobreza el problema es no sentirse parte ni responsable de un modelo colectivo generador de desigualdades y pobreza. Y desde los organismos de gestión se propone que el sistema educativo en su conjunto (el que llega a los integrados y a los no integrados) pueda dar cuenta de la centralidad de este problema, que no se resuelve solamente inaugurando nuevas escuelas, arreglando a las deterioradas o aumentando los salarios docentes.

Por otra parte gran parte de los territorios urbanos de las ciudades de Argentina –entre ellos muy especialmente el del Área Metropolitana de Buenos Aires- se encuentran atenazados por un doble juego de fuerzas: por un lado, las dificultades de los Estados Nacional, Provinciales y Municipales para llevar adelante planes articulados, efectivos y sostenidos en el tiempo de desarrollo social y por el otro la emergencia de esferas de poder territoriales semiautónomas respecto del Estado en aquellos espacios geográficos en los que éste no puede estar presente en toda su intensidad, lo cual se conjuga para el sostenimiento en el tiempo tanto de la pobreza como de la desigualdad.

Por lo tanto, y de acuerdo hasta lo aquí afirmado, el abordaje de las escuelas como uno de los ámbitos en los cuales puede perpetuarse el empobrecimiento de las demandas requiere sea abordado desde dos dimensiones: una vertical y una horizontal. Este abordaje se realiza en función de pensar en empoderamientos, lo cual nos instala tanto en una dimensión política, además de una cultural para poder abordar al desarrollo.

En la dimensión vertical se trabaja con un cuerpo de 17 docentes que trabajan en las escuelas del área metropolitana el “ida y vuelta” desde el territorio hacia instancias superiores institucionales y viceversa analizando cuáles son las debilidades y posibilidades del vínculo entre el plano social general y lo que efectivamente acontece en los territorios locales, los cuales, en muchos casos, están constituidos por una importante trama de reglas no escritas que pueden

presentar gran estabilidad. Estas pueden ir compenetrando a las tramas formales, como la escuela, acercando su propia visión naturalizada de la realidad, que puede en ocasiones contribuir al encapsulamiento pero también, adecuadamente consideradas, constituir una importante instancia de mezcla, e hibridación cultural. El encapsulamiento que tienden a sufrir las escuelas encerradas en sí mismas da lugar a que se reproduzca el patrón de segregación social, cultural y territorial vigente en la sociedad. Esto atenta contra la elaboración presente y futura de un proceso de desarrollo conjunto. Por este motivo, políticas aisladas (de mejoras de infraestructura o equipamiento en las escuelas más desfavorecidas) no son suficientes: se requiere el despliegue de políticas orientadas a la adquisición de otros derechos, muchos de los cuales están formalmente prescritos en la Constitución Nacional pero que en lo concreto no son ejercidos por la pobreza de las demandas. La pobreza estructural sólo podría ser abordada por medio de políticas sociales universales, (como por ejemplo arreglar todas las escuelas y construir otras nuevas), pero esto necesita estar acompañado de políticas compensatorias, es decir, de acciones desde el Estado que procuren un mejor abordaje de cuestiones pedagógicas.

En efecto si se torna fundamental fortalecer la escuela como un espacio de socialización, de generación de capital social y de hibridación de culturas necesaria para impulsar el desarrollo del país surge, nuevamente, la necesidad de pensar políticamente a la cultura.

En relación a la dimensión horizontal se parte de la constatación derivada del consenso académico referido a que uno de los problemas centrales de la sociedad argentina es la profunda heterogeneidad social (anclada en la heterogeneidad estructural trabajada teóricamente a lo largo del siglo XX en América Latina), caracterizada por un fuerte distanciamiento socioeconómico pero también cultural entre las partes constitutivas del todo social. La construcción de ciudadanía no es sólo un déficit de los sectores más postergados sino también de los integrados dado que este proceso supone tener conciencia de integrar una misma nación además de saber cuales son los propios derechos y obligaciones. En efecto, se trata de considerarse parte del legado de una historia compartida en la que se inscriben valores y rasgos culturales comunes y con conciencia de una vinculación solidaria, con capacidad de sustentar un poder político propio. El lazo cultural que une a los distintos grupos en torno a dichos valores y rasgos compartidos se encuentra seriamente erosionado (aunque no disuelto). La heterogeneidad social geografizada se expresa en la existencia de áreas segregadas a partir de los distintos niveles de acumulación de ventajas sociales por parte de los diferentes segmentos de la sociedad y esto se expresará en la creciente ausencia de mezcla social

configurando territorios específicos con escuelas específicas. Todo esto, a su vez se sobreimprime en un contexto cultural signado por una creciente segregación basada en los rasgos étnicos y la procedencia extranjera (en especial el confinamiento territorial de poblaciones descendientes de pueblos originarios y de países limítrofes que habitan el área).

Los desafíos a encarar remiten a cómo concebir el doble juego de llegada intensa y permanente del Estado nacional y provincial a los territorios locales y cómo proponer en el territorio concreto, focalizando en la institución escuela, un trabajo con los actores locales que implique construir ciudadanía como proyecto cultural nacional desde las instancias de gestión provincial y nacional incorporando la multiplicidad de voces evitando y estando advertidos de no convocar a los más desfavorecidos sólo para que se organicen a fin de lograr su sobrevivencia más inmediata.

De este modo, el abordaje de la relación entre cultura y desarrollo, desde una perspectiva política reconociendo la importancia de lo local, pero también no centrándose en la gestión de lo local para encarar el tema de la pobreza, supone realizar una lectura crítica y a la vez necesaria del uso del concepto de capital social arriba enunciado.

Teniendo en cuenta que el capital social remite a distintos tipos de relaciones con sus componentes específicos y sus precursores, se trabaja aquí sobre la politización de este tipo de capital. Los actores encargados de esta tarea son los 17 docentes arriba mencionados con el apoyo y asesoramiento del equipo técnico del Centro de Estudios Geográficos de la Universidad Nacional de San Martín. Estos docentes definen los planos de asociación y las distintas escalas de espacios políticos en los cuales es menester trabajar. Esto supuso realizar desde la relectura de los diseños curriculares en Historia y Geografía, correspondientes al marco cultural general – como capital social societal- que remiten a la cultura compartida por todos los argentinos, hasta la exploración de algunos de los precursores de capital social en los estudiantes de los territorios en los que estos docentes desarrollan sus actividades.

La compleja y artesanal agenda de trabajo que han construido los docentes de que colaboraron en este proyecto han logrado articular lo vertical con lo horizontal atravesando los distintos planos asociativos del lazo social, que son fundamentalmente políticos.

3. Introducción

3.1. Objetivos

Objetivo general

- Aportar elementos conceptuales para la elaboración de una posible futura agenda de intervención estatal orientada a la promoción del desarrollo efectivo de la cultura ciudadana de jóvenes que asisten a escuelas en el Conurbano Bonaerense y Ciudad Autónoma de Buenos Aires articulando lo local con los lineamientos de la matriz social propulsora de metas de desarrollo.

Objetivos específicos

- Elaborar un primer diagnóstico cuantitativo y cualitativo referido a cuáles son los problemas que obstaculizan el desarrollo del capital social en las escuelas seleccionadas en zonas seleccionadas del Conurbano Bonaerense
- Identificar las fortalezas y debilidades de los nexos existentes entre la cultura cotidiana en los territorios en los que se encuentran enclavadas las escuelas y las propuestas de desarrollo económico y social de la matriz social general.
- Delinear el nuevo papel que le puede caber a las instituciones educativas del área de estudio en relación a la recomposición y fortalecimiento del vínculo vertical entre la cultura local y la cultura provincial y nacional, desde una perspectiva vertical.
- Identificar los obstáculos para el atemperamiento de la segregación social y geográfica evidenciada horizontalmente en las escuelas.

3.2. Marco conceptual y analítico

3.2.1. Escuela y lazo social

Las concepciones sobre desarrollo en los últimos veinte años fueron virando progresivamente de una mirada estrictamente economicista hacia una más amplia que incluye la incorporación de aspectos culturales. En efecto, la vida económica no es necesariamente la (única) fuente de generación de lazo social (Peña, Tiróni; 2008). Es más, la aplicación radicalizada de la perspectiva que entendía al mercado como la institución central para la asignación de recursos acentuó esta limitación de lo económico y ha deteriorado seriamente a la capacidad de la sociedad de producir su propia cohesión.

En este sentido, uno de los temas recurrentes en la bibliografía especializada, remite a la persistencia de la pobreza en los países latinoamericanos, a pesar del crecimiento económico sostenido, en especial a lo largo de la década de 2000. En efecto, como señalan Cardoso y Foxley (2009), existe una tipología en el manejo de las políticas sociales atenuadas por la falta de recursos destinadas a éstas: la focalización, la mala calidad aunque haya amplia cobertura, la persistencia de redes clientelares y los frecuentes cambios de prioridades constituyen un conjunto de obstáculos para el desarrollo de una nación.

Si uno de los objetivos centrales de las políticas públicas consiste en la distribución equitativa de los mecanismos que faciliten el aprovechamiento de las protecciones y de las oportunidades (Ocampo, 2003) será necesario tener en cuenta el trasfondo de los determinantes estructurales consistentes en la mala distribución de oportunidades educativas y ocupacionales, o las dimensiones éticas y de género, entre otras, que no se circunscriben a lo meramente económico. En tal sentido el problema será, como señala Amartya Sen (2007, 2008a, 2008b), el de la pobreza asociada estrechamente al de la desigualdad, lo cual requiere que -además de las dimensiones éticas que implica- se piense en el desperdicio de talentos o en la creciente debilidad del Estado para ejercer sus capacidades sobre todo el territorio con igual intensidad, problema agudamente desarrollado en el campo de la Ciencia Política latinoamericana (O'Donnell, 1993, 2003).

Básicamente los problemas asociados a la pobreza y desigualdad son de:

- dificultad para el conocimiento y apropiación de los propios derechos por parte de los sectores sociales menos favorecidos,
- obstáculos para el reconocimiento de los derechos de los otros por parte de los sectores integrados,
- de encapsulamiento o encierro de las poblaciones sobre sus mismos territorios en el que se hayan insertas, tanto sean de sectores socioeconómicos altos como bajos.

Las escuelas, al ser uno de los escenarios privilegiados en los que se expresa el conjunto de dimensiones reseñadas, tienden a encontrar debilitado su papel formativo en función de la recreación del lazo social en tanto no logran mayormente encontrar la manera de ayudar a los jóvenes a entender las raíces sociohistóricas y sociogeográficas del problema de la pobreza y la desigualdad y a promover la comunicación y mezcla con lo distinto, por más que la currícula jurisdiccional de la Provincia de Buenos Aires (y en menor medida la de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires) apunte acertadamente en esa dirección y existan en las escuelas un cierto número de docentes capacitados adecuadamente para dicha tarea y comprometidos con la misma. El gran tema pendiente que plantea Schwartzman (2009), que recogemos en esta investigación, consiste en que existe un sentimiento generalizado de que los contenidos de la educación no son adecuados, tanto para cumplir con las exigencias del mercado laboral, para fortalecer los valores de la cohesión social pero que tampoco se logra encontrar un camino de resolución de este conjunto de problemas.

El lazo social que la escuela intenta preservar en un contexto social que tiende a erosionarlo supone una serie de elementos que lo constituyen: confianza en las relaciones interpersonales, posibilidad de asociarse, lograr una mayor conciencia cívica o tener presente una serie de valores éticos. En suma, lo dicho se aproxima a lo que Sen (2007), Kliksberg (2008) o Durston (1999, 2002), cada uno de ellos con sus respectivos matices, conceptualizan como capital social tomando los trabajos pioneros de Putnam (1995), Coleman (1990) y Bourdieu (1985).

Entendemos en esta investigación que el abordaje de las temáticas sobre pobreza y sobre pobres en función de una intervención para la mejora de su situación empoderándolos es pertinente e imprescindible. No obstante, es menester subrayar que aquí se sostiene que, ese empoderamiento para la asociatividad -a fin de lograr algún objetivo material- es sólo una parte

del camino hacia una posible solución. La otra parte, complementaria y necesaria de tener en cuenta, consiste en que los problemas de pobreza requieren procesos redistributivos de la renta a nivel nacional para generar una “fertilidad” suficiente a fin de que los proyectos de empoderamiento para la producción sean exitosos. Esta propuesta de redistribución del ingreso, por supuesto, puede ser motivo de fuertes controversias y resistencias políticas por parte de los sectores sociales más concentrados de la economía argentina (que, como muchas otras latinoamericanas, se encuentra entre las más desiguales del planeta). Esta perspectiva de cultura política recoge las propuestas iniciales de Putnam (1995), las cuales, atendiendo a las razonables críticas que se la ha realizado (Ríos Cázares y Río Figueroa; 1999), es importante para esta investigación.

3.2.3. Capital social

3.2.3.1. Los componentes del capital social

Partiendo de la conceptualización del capital social –entendido este muy someramente como el conjunto de valores compartidos que promueven la cooperación social (Ocampo, 2003)- se optó por ponderar el planteo de Durston (2002) quien basándose en Putnam considera que las relaciones de confianza, y conductas de reciprocidad y cooperación son las constitutivas de las relaciones sociales que definen al capital social. En este sentido, el capital social es aquello que permite que los individuos en situación de debilidad se agrupen para defender sus intereses y se organicen en apoyo a sus necesidades colectivas. En tal sentido se ponen en juego “las características de organización social tales como la confianza, las normas y las redes que pueden mejorar la eficiencia de la sociedad mediante la facilitación de acciones coordinadas” (Putnam, citado por Millán y Gordon, 2004: 725).

En esta definición, por lo tanto se encuentran tres componentes centrales del capital social, que son recuperados para esta investigación:

- *Confianza*, entendida como la posibilidad de predecir la conducta de un actor independiente. Si es posible predecir una correspondencia por parte del otro, se entra, por lo tanto en una instancia de reciprocidad.

- *Normas de reciprocidad*, entendidas como la posibilidad obtener logros para uno mismo y para los otros. La reciprocidad es una lógica ajena al mercado y es básicamente un mecanismo por el cual los intercambios están basados en obsequios y su correspondencia. La reciprocidad supone equidad en la disposición a equilibrar el intercambio y equidad en el trato.
- *Redes*, conceptualizadas como los vínculos que se pueden sostener en el tiempo a raíz de que la confianza es correspondida (y no sólo aprovechada).

Estos tres componentes son los que forman parte de la matriz de aspectos a indagar en las aulas de las escuelas de los distintos territorios.

3.2.3.2. Los precursores del capital social

Los precursores del capital social son aquí entendidos como la base de sostenimiento de las relaciones de reciprocidad, cooperación e intercambios en la cual se alojan una serie de valores que sirven de argamasa para dichas relaciones. Para la CEPAL y la Universidad del Estado de Michigan (2001) dichos precursores son ocho a saber: memoria social, identidad, religión, vecindad amistad, parentesco, principios de reciprocidad horizontal y vertical y satisfactores socioemocionales. En términos más restringidos los precursores se pueden sintetizar en las relaciones de parentesco, la identidad cultural, la vecindad y la memoria histórica (Monzó: 2003).

Los precursores se encuentran en el plano cultural del sistema y no determinan comportamientos sino que constituyen potencialidades discursivas dentro de un repertorio cultural variado. Por este motivo, la comprensión de las injusticias sociales se comprenden a partir de cómo desde la puesta en movimiento de dichos precursores los individuos entienden por justas o injustas las situaciones que atraviesan en sus vidas.

De este modo cobra un nuevo sentido la labor docente en la escuela, donde, además de transmitir la ineludible experiencia en construcción de relatos sobre temas históricos y geográficos en relación a la formación de ciudadanía se toman en una referencia como personas que marcan un norte, una orientación en tanto son capaces de acceder al núcleo y funcionamiento de los precursores.

3.2.3.3. Lectura crítica y recuperación del uso original del concepto de capital social: retornando a Pierre Bourdieu

En el contexto del cambio de la concepción economicista del desarrollo hacia una abierta hacia las cuestiones culturales cobra especial fuerza la idea por la cual se entiende que la vida económica no es necesariamente la única fuente o la fuente privilegiada de generación de lazo social. Es más, la aplicación radicalizada de la perspectiva que entendía al mercado como la institución central para la asignación de recursos acentuó esta limitación de lo económico y se considera que ha deteriorado seriamente a la capacidad de la sociedad de producir su propia cohesión (Peña y Tironi: 2008). La producción de lazo social y de cohesión social, lo cual supone poner en movimiento los elementos precursores del capital social, no constituyen un tema nuevo surgido en las décadas del siglo XX. Por el contrario, una larga tradición en el campo de las Ciencias Sociales, en particular de la Sociología desde el siglo XIX así lo demuestra, a través de la obra de, entre otros, Durkheim (1985), Weber (1998) y Marx (1987). Asimismo las conceptualizaciones sobre capital social en Antropología son un antecedente importante: tal es el caso, por ejemplo, de Marcel Mauss (2009).

En la década de 1980, Bourdieu conceptualiza al capital social como la totalidad de los recursos actuales y potenciales asociados a la red duradera de reconocimientos mutuos (Bourdieu 1980). En este sentido, el capital social alude a la totalidad de los recursos basados en la pertenencia a un grupo (Marrero: 2006) poniendo, por lo tanto, la conceptualización de Bourdieu la existencia de la apropiación de un trabajo social acumulado con el fin de obtener un rendimiento económico privado. Por lo tanto, el carácter económico es opacado porque un bien económico puede expresarse en dinero, en objetos físicos o también en capital cultural (poseer en la casa una gran biblioteca, realizar inversiones culturales y educativas, asistir a distintos eventos artísticos, entre otras posibilidades).

James Coleman (1988) toma el concepto y lo desplaza de lo estrictamente económico. Lo instala en un marco más general de la acción de los actores, aunque sin negar el énfasis económico. Considera que los distintos capitales necesitan ser acumulados y que distinto volumen y tipo de capital generará diferente tipo de rendimiento (entendiendo por rendimiento, al igual que Bourdieu, la capacidad de apropiación de la energía social). No obstante, Coleman omite hacer alusión a la manera en qué se puede realizar la apropiación individual de lo producido socialmente a través de las acumulaciones (económicas, culturales y sociales) previas, las cuales a su vez tienen mecanismos de transmisión intergeneracional. Dicho en otras

palabras, para Coleman, esa apropiación diferencial individual de lo social no es objeto de problematización. En este sentido, Coleman se centrara en las denominadas “fuentes” del capital social: reciprocidad, información y normas de sanción y reconocimiento. Queda fuera del campo de análisis los mecanismos de generación de esas fuentes.

Robert Putnam (1995), introduce un desplazamiento más: mientras entre Bourdieu y Coleman se puede encontrar una coincidencia en relación a que los activos de las personas son efecto de las relaciones con los otros, en el caso de Putnam la unidad de análisis no será el individuo sino agregados de personas diversos (grupos, barrios, comunidades) apuntando a observar los efectos económicos del desempeño de los gobiernos en las comunidades en tanto generadores de confianza y reinstalando, de alguna manera, la efectividad de las instituciones políticas, aunque no a escala nacional sino comunal.

En esta investigación, si bien se reconocen y retoman los desarrollos de Coleman y Putnam, se trabajará retomando la fuente inicial: se considera que, tal como había planteado Bourdieu en la década de 1980, la cultura es apropiada diferencialmente por los distintos actores con desigual capacidad económica, pero el mecanismo económico que generó condiciones para su peculiar distribución queda disimulado. Así, la combinatoria de capital económico con capital cultural permite generar capital social, también de manera diferenciada dado que los grupos de pertenencia en un caso y en otro será diferente, siendo desigual el acceso a redes de intercambios en donde lograr poner en movimiento el capital económico y cultural acumulado. Dos son, por lo tanto, las dimensiones fundamentales del capital social desde la perspectiva de Bourdieu: la extensión de la red y el volumen del capital, los cuales, a su vez, requerirán de permanentes inversiones económicas para su sostenimiento y perpetuación en el tiempo.

Estas inversiones económicas suponen la constitución de un espacio de disputas. En él se dirimen fuerzas, se establecen disensos y se pueden desplegar consensos. En suma, se trata de un campo de fuerzas político. Este espacio político atraviesa instituciones y actores, siendo la escuela, los docentes y los alumnos un condensado de dicho entramado político, objeto de esta investigación.

3.2.4. Lazos fuertes, lazos débiles y cultura cívica: planos asociativos

En el presente trabajo se ha tomado como referencia el clásico trabajo de Granovetter (1973) de los años setenta se realizaba la distinción entre lazos fuertes y débiles al conjunto de lazos interpersonales que conforman el tejido social.

En el caso de los lazos fuertes se refiere a los vínculos estrechos entre personas dados por relaciones de parentesco, amistad o vecindad, con relativamente escasa información y cierta tendencia a la redundancia de la misma. En general el lazo fuerte tiende a ser más frecuente entre los sectores sociales más desfavorecidos y con menores capitales de todo tipo. Si bien estos lazos generan fuerte integración, no posibilitan la ampliación de los márgenes de desarrollo personal y grupal. Estos lazos son útiles para el desarrollo cuestiones de la vida privada y están regidos por normas específicas de cada relación diádica. Por tal motivo se puede decir que se constituyen en bienes privados

Por el contrario, los lazos débiles son mucho más fluidos, abiertos al ingreso de nueva información y tiende a ser observado –de manera intuitiva y aproximativa- en estudiantes de las escuelas de mayor nivel socioeconómico. Los lazos débiles, que genera puentes más que integración, son poco especificidad y tienden a ser difusos pero son mucho más enriquecedores. Estos lazos se rigen por normas que no surgen específicamente en cada diada sino que son instrumentos sociales compartidos que se ponen en acto en el momento del establecimiento de una relación. Es por este motivo que se los considera como bienes públicos.

Tanto los productos de lazos débiles como los fuertes pueden ser aprovechados en el momento (consumirlos sin corresponderlos o sin contraprestación) o pueden ser correspondidos (en término de inversión a mediano o largo plazo)

No obstante el lazo débil (más fácilmente concretable a raíz de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación) requiere de la presencia de destrezas de distinto tipo para poder ser cabalmente aprovechado. Estas destrezas tienen que ver con capitales culturales y sociales previos (provistos por el origen familiar) que terminan reforzando las desigualdades. Pero esos saberes pueden ser provistos por la escuela en su función integradora e igualadora.

Es importante remarcar que de ambos tipos de lazos el débil se encuentra en todos los sectores sociales. Más que su presencia o no lo que interesa a los efectos de esta investigación es cómo se puede mejorar la implementación de lazos débiles.

Los componentes del capital social (confianza, normas y redes) tienden a reforzarse virtuosamente. Se definen así dos planos asociativos -los de los lazos fuertes y débiles- que requieren ser observados en relación con el carácter cívico del compromiso social (debido a que los reforzamientos de los componentes de capital social no necesariamente se orientan la bien común). Este carácter cívico y de compromiso social define un nuevo plano, el asociativo-cultural.

Cuadro

Planos de asociación según tipo de lazo y fuentes o componentes del capital social

	Confianza	Reciprocidad	Redes
Plano asociativo de lazos fuertes	Bien privado	Reciprocidad específica	Redes horizontales producen lazo integrativo. Densas. Segregadas
Plano asociativo de lazos débiles	Bien público	Reciprocidad generalizada	Redes horizontales producen lazo puente. Fluidas Asociadas.
Plano asociativo-cultural	Virtudes cívicas	Virtudes cívicas cobran mayor fuerza en contextos de reciprocidad (máxima generalización o difusión)	Las redes horizontales de compromiso cívico penetran y alimentan una cooperación más amplia fomentando el capital social

Por último, la cultura cívica define un plano específico de la asociatividad: el correspondiente a lo cultural o político-cultural. Esto es, en suma, el plano asociativo-cultural. En las escuelas, la generación de capital social en este plano (o la constatación de que el mismo existe en los territorios en los cuales ella se encuentra) podrá lograr dos cosas:

- que las virtudes cívicas cobren mayor fuerza en contextos de reciprocidad
- una cooperación más amplia fomentando el capital social en los niveles mesosocial y microsocioal.

3.3. Metodología

Los análisis y conclusiones presentadas en este informe final son el resultado del trabajo conjunto de los integrantes del equipo de esta investigación junto con 17 docentes que trabajan actualmente en el sistema educativo en el nivel secundario entre los meses de febrero de 2010 y julio de 2011. Las reuniones se realizaron quincenalmente en el contexto institucional del Centro de Estudios Geográficos de la Universidad Nacional de San Martín.

Las preguntas, supuestos, construcción de objeto de estudio, proceso de conceptualización, definición de estrategia de trabajo en el campo de la cultura política y propuestas de insumo para exploración de precursores de capital social en las aulas han sido un producto colectivo de la red de docentes que se estuvo constituyendo a lo largo del desarrollo de esta investigación. Este colectivo consta de 17 docentes del área de las Ciencias Sociales (Geografía e Historia) con los cuales se ha desarrollado esta investigación

El trabajo sobre desarrollo asociado a la movilización de capitales sociales es complementario con el enfoque conocido como investigación acción participativa. Al trabajar con docentes integrantes de la matriz nacional o socueta depositaria del capital social se procedió y se continuará procediendo a la reflexión conjunta sobre cómo inscribirse en el conjunto social y de circulación de distinto tipo de capitales sociales en reuniones quincenales. Con esta metodología se apunta a para la formación y fortalecimiento del capital social de los docentes aunque con el objetivo compartido lograr impacto en el de los estudiantes. La investigación acción en este proyecto aporta a la formación intencional de capital social colectivo junto a la expansión del radio de confianza mediante la repetición de las prácticas de colaboración y la complejización del colectivo (docente comprometido con el cambio) al que pertenecen.

Se ha tomado el camino de explorar, a partir de situaciones de diálogo, las propias fortalezas como docentes en función de encontrar un sentido propositivo que apunte a ir más allá del diagnóstico de demandas escolares destinadas a ser usualmente resueltas desde intervenciones tecnocráticas o por medio la donaciones (en el sentido antropológico del término) de carácter clientelar. Esta exploración se registró por escrito en cada sesión con los profesores que fue de carácter quincenal.

Una segunda metodología, consistió en realizar un relevamiento cuantitativo en las aulas en las que trabajan los profesores de la red para ubicar precursores de capital social en los alumnos a través de una encuesta aplicada a los mismos (ver los insumos y la encuesta en el punto 7. “Anexo”). La encuesta fue aplicada a 104 estudiantes de establecimientos educativos en los que se desempeñan los 17 docentes del colectivo arriba mencionado.

4. Análisis

4.1. Primera aproximación analítica: planos de asociación y escalas de espacios políticos

El desafío del colectivo de docentes ha sido el de romper la inercia de la ilusión de formar individuos virtuosos aislados a través del adecuado trabajo de los contenidos del diseño curricular. El virtuosismo cívico en forma de archipiélago no se constituye en capital social, aún cuando los alumnos acrediten las disciplinas con las calificaciones más elevadas. En efecto, el capital social de esta manera propuesto despliega un ambiente asociativo que eleva la conectividad social y la productividad mediante la creación y puesta en acto de una disposición de una cultura sobre los asuntos públicos orientada hacia el interés y el beneficio común.

A raíz de lo señalado, el desarrollo de formas capital social basadas en confianza y reciprocidad pueden derivar en organizaciones destructivas (delictivas, de narcotráfico, de “justicia por mano propia”), motivo por el cual, la escuela es un lugar clave para el adecuado trabajo del acervo cultural cívico de la matriz societal ínsita en los diseños curriculares. En efecto, allí se establece el marco del virtuosismo cívico y de la orientación deseable de las formas de capital social basadas en la confianza y reciprocidad. Así, las escuelas conectarían el mundo del virtuosismo cívico con la generación de capitales sociales en función de contribuir a la formación de sujetos políticos con vocación para la constitución de redes bajo la forma de compromiso cívico.

- En primer lugar, el tema recurrente en las discusiones con profesores del grupo en torno al sentido de la actual escuela secundaria son resignificados aquí: reintroducción de las complejidades de la cultura letrada (que no se suele enseñar fuera de la escuela) a través del desarrollo de los contenidos del legado histórico y geográfico en el aula. Esto es: un espacio de trabajo en el aula de saberes básicos para la constitución de sujetos políticos lo que supone la implementación de las estrategias docentes orientadas al desarrollo del currículum en función de enseñar y aprender los saberes escolares

necesarios para la vida política. Llevar adelante esta tarea requiere de la implementación de mecanismos para encontrar los precursores de capital social presentes en los distintos territorios. Se trata, por lo tanto de una tarea de politización de los saberes, inscripta en el marco de la micropolítica

- En tal sentido, en segundo lugar, se persigue la formación de liderazgos culturales en los estudiantes a largo plazo, lo que supone una actividad de política situada territorialmente (o mesopolítica) en la que se operacionalizan las disputas, interrupciones, consensos, presentes en el espacio más amplio de la cultura (la macropolítica) pero articuladas a nivel local o provincial y con proyecciones al nacional. El nivel de avance de esta red es a nivel de área metropolitana de Buenos Aires (un nivel intermedio entre el local y el provincial). El empoderamiento resultante combina saberes políticos, saberes técnicos y situaciones territoriales específicas.

Planos de asociación según tipo de lazo y rol de los docentes

	Espacio de la	Papel de los docentes	Objetivo central
Plano asociativo de lazos fuertes	<u>Micropolítica</u> Resignificación de la tarea de enseñanza de la cultura letrada y de los contenidos de Historia y Geografía como expresión concreta de la cultura política	Implementación de mecanismos de búsqueda de precursores de capital.	Enseñar y aprender saberes escolares necesarios para la vida política
Plano asociativo de lazos débiles	<u>Mesopolítica</u> (Política situada territorialmente articulada a nivel local, provincial o nacional) Puesta en acto del legado social de la cultura política	Formación de liderazgos culturales y políticos en los alumnos para el largo plazo Consolidar el capital social como bien público de reciprocidad generalizada Promoción de: <ul style="list-style-type: none"> • Control de gestión de políticos y burocracias • Conocimiento de los entramados políticos y las dimensiones técnicas implicadas en problemas locales • Identificación de prácticas paternalistas para la resolución de problemas 	Empoderamiento
Plano asociativo-cultural	<u>Macropolítica</u> (Legado social de la cultura política expresado en currículums)	Transmisores del legado societal intergeneracional Promoción de ideales compartidos presentes implícita o explícitamente en los diseños curriculares: <ul style="list-style-type: none"> • Lucha contra la corrupción • Lucha contra la pobreza • Lucha contra el uso privado de los bienes públicos <ul style="list-style-type: none"> ○ uso privado del medio ambiente ○ redes clientelares 	Repolitización

- En tercer lugar, si las escuelas son el ámbito de conexión entre la propuesta de virtuosismo ciudadano de la currícula y los capitales sociales de los estudiantes (preexistentes, o a promover o a crear) el papel de los docentes será, en primer lugar, el de transmitir el legado societal generacional promoviendo un conjunto de tareas (o luchas) en las que existe un acuerdo más o menos generalizado. Esta tarea, se denomina aquí como de macropolítica en tanto se trata de recreación del legado expresado en los currículums. Esto implica un proceso de repolitización, de reintroducción de la importancia de las virtudes cívicas en tanto posibilidad de construcción permanente (y preservación) de la esfera pública claramente separada de la privada.

4.2. Análisis del espacio de la micropolítica

El espacio de la micropolítica se corresponde con el plano asociativo de lazos fuertes, que se expresan en las aulas, en donde se analizan las nuevas formas de proponer aprendizajes, problematizando en clave política los temas clásicos de las disciplinas Geografía e Historia. Asociado a lo anteriores se analiza aquí los precursores de capital social de los alumnos en función de poder analizar alternativas en torno a la enseñanza y aprendizaje de saberes escolares necesarios para la vida personal, pero por sobre todo, política. En este sentido se alanza la forma en la que se producen las reciprocidades específicas

4.2.1. La nueva forma de proponer aprendizajes como objetivo docente

El grupo de docentes, a lo largo del seminario organizado para este proyecto de investigación, ha señalado que al analizar en la escuela cualquier problemática de la agenda social con implicancias geográficas e históricas –y que, por lo tanto, remiten a las disciplinas escolares de referencia- se torna necesario construir un relato al interior de la institución en el cual los acontecimientos puedan ser mostrados en su desarrollo enlazándose unos con los otros y sin ser

presentados como producto de rígidas determinaciones, sean estas económicas, culturales, naturales o de cualquier otro tipo. Los conflictos territoriales y de carácter histórico trabajados en las aulas, en realidad, son el resultando de otro abanico de conflictos de distinto orden y magnitud que a lo largo del tiempo van sedimentando en una compleja trama social. De este modo, tampoco existen dos problemas geográficos –con sus antecedentes y sedimentaciones históricas- que sean iguales.

Si existe algo que pueda tornar útil y relevante para promover aprendizajes de la Geografía y la Historia en las escuelas eso será entender que nada se repite en los actos humanos y sociales. La manera en la cual los actores definen su accionar y los contextos en los cuales realizan esta tarea, la definición de tácticas, de tanteos y la posibilidad (o no) de inscribirlos en determinadas estrategias dan espacio a observar imaginaciones y capacidad de inventar. Y esto vale tanto para los sectores subalternos en protesta o rebelión como para los sectores del capital que enfrentarán, neutralizarán o combatirán por diferentes medios esas expresiones sociales. De este modo, lo que los profesores puedan construir en las aulas no necesariamente necesitará una respuesta para prever una solución, sino plantear una complejidad que puede asentarse en algún sentido subterráneo, pero que para nada garantiza el carácter del desenlace de los acontecimientos.

Los profesores de Geografía e Historia con los que se trabajó en esta investigación admiten la necesidad de suficiente apertura para encontrarse con temas y cuestiones que en un primer momento no tenía planificado buscar. Necesitará estar preparado para toparse con “temas” y “cuestiones” que no intentaba buscar pero que adecuadamente problematizados contribuyen a los aprendizajes. Un “río” en un mapa aislado no tiene sentido alguno. Su problematización política articula los contenidos esperados para el desarrollo de ese tema (que no se trata tanto de una exigencia curricular sino de un sedimento en los profesores que aprendieron el río memorísticamente y fuera de cualquier contextualización cultural y política.

Los profesores advirtieron que es necesario evitar agregarle perentoriedades ideológicas –lícitas, inevitables, necesarias, en cualquier profesor- para evitar victimizaciones, construcción de héroes o villanos. Se trata, en suma, de entender cómo funciona el capitalismo monopólico en países periféricos en la Argentina, sin que esto asfixie a la palabra e intención de los actores y sin que uno mismo –con materiales provistos por el discurso de estos últimos- termine relatándolos o abogando por alguno de ellos. El planteo complejo de lo social en la Geografía y

la Historia escolares requiere del planteamiento de dilemas como que no tienen una resolución unívoca, sino que sirven para ordenar los problemas en el aula.

De este modo, los aprendizajes esperados, entrarán en contacto con el reservorio de cultura política presente en los alumnos. Ese reservorio es la materia prima de los componentes del capital social que los docentes señalaron que deben ser rastreados necesario para el objetivo planteado en torno a los aprendizajes escolares.

4.2.2. La movilización de componentes de capital social en la población estudiantil

En este apartado se realiza un recorrido sobre los resultados de la encuesta aplicada a los alumnos (ver punto 7 “Anexo”).

4.2.2.1. Capitales sociales estudiantiles

A partir de la exploración realizada sobre la muestra de alumnos con el instrumento de la encuesta se observa que más de la mitad de los encuestados había participado por lo menos una vez en el año en algún tipo de organización, destacándose fuertemente el papel de las distintas iglesias en todos los sectores sociales, aunque con más énfasis en los de menor nivel socioeconómico.

En relación a la movilización por algún problema o dificultad puntual también en el último año más de la mitad de los estudiantes de los distintos niveles socioeconómicos se movilizaron. Los motivos principales han sido problemas ambientales y de inseguridad por delincuencia en general y, en el caso de los estudiantes de menores recursos existe una más alta presencia de movilizaciones por abuso policial. En los estudiantes de escuelas de sectores medios y altos se advierte una mayor incidencia de la movilización en defensa de los derechos humanos. Entre quienes no se movilizaron, se manifiesta en la mayoría de los entrevistados una percepción de los problemas más o menos similar a la expresada por quienes sí se movilizaron. Ante la pregunta sobre cómo se resolvería la situación sentida pero sin haberse movilizado la mayoría prefiere mantenerse desmovilizada sin recurrir ni a sus vínculos (débiles o fuertes).

En el caso de los que se movilizaron por algún problema puntual se destaca el peso de las redes sociales de Internet y también los intercambios con compañeros de las escuelas.

En vinculación con la confianza en las instituciones para la resolución de los problemas, a la que más le confían es a la familia y a las iglesias y, las que más desconfianza le producen es la policía. Esto se advierte de manera pareja en los distintos sectores sociales. Asociado a lo anterior existe una mayor confianza en la resolución de los problemas personales en la familia y en las distintas iglesias. Las argumentaciones en torno a la elección tienden a centrarse en la cercanía y la confianza expresadas mayormente en una actitud comprensiva por parte de los distintos actores de esas instituciones. En relación a las instituciones mejor vistas para resolver los problemas del barrio son las mismas, y la argumentación sobre su elección se vinculan a la honestidad y transparencia.

En la solicitud de enunciación de un barrio que sea muy diferente al que el estudiante vive, se tiende, mayoritariamente a señalar a asentamientos y villas de emergencia. En todos los casos se señala que se vive peor en ese barrio que en el propio. Más de la mitad de los estudiantes que señalaron que en el otro barrio se está viviendo en peores condiciones está dispuesto a realizar algún tipo de actividad de integración. En la mayoría de los casos mencionan el papel de los deportes como elemento importante para el establecimiento de vínculos.

4.2.2.2. La condensación de los precursores de capital social

Como se señaló en la Introducción los precursores del capital social se encuentran en el plano cultural del sistema y no determinan comportamientos, sino que constituyen potencialidades discursivas dentro de un repertorio cultural variado. Si bien todas las personas comparten estos elementos con otros, sólo en ciertas circunstancias deciden ponerlos en movimiento a raíz de la necesidad de implementar un proyecto personal de desarrollo o enfrentar un riesgo necesitarán reclutar los posibles aliados: la amistad puede constituirse en un instrumento y pasar a ser “algo más” que un perdurable valor sostenido a lo largo del tiempo. Es así como los precursores se transforman en recurso.

En las respuestas abiertas del cuestionario aplicado a los estudiantes en las escuelas se verifica un problema en lazo intergeneracional. Esta polaridad entre el carácter que asumen los precursores para los docentes (adultos) y para los estudiantes (jóvenes) se expresa en la

sensación por parte de los últimos de fractura de la idea de progreso, de movilidad social o de seguridad laboral y en la dificultad de comprensión (inicial) del heterogéneo comportamiento estudiantil por parte de los adultos considerados en esta investigación. La desconfianza expresada frente a distintas instituciones (con la salvedad parcial de las iglesias y las familias) por parte de los alumnos no difiere de la expresada en los primeros encuentros de los seminarios de los profesores; la diferencia radica en la inestabilidad que registran los estudiantes frente al contexto macrosocial.

Teniendo en cuenta el carácter de tramitación política y de acción política que surgió del trabajo con la red de docentes convocados para esta investigación (ver apartado 4.3.), se optó por sintetizar los cuatro precursores uno útil necesarios para esta investigación: la acción política directa e indirecta

4.2.2.3. Dimensiones analíticas del precursor “acción política directa e indirecta”

Este precursor-síntesis condensa elementos de la cultura política juvenil y se constituye en un reservorio que puede ser puesto en movimiento con docentes organizados en red y motivados políticamente y en condiciones escolares adecuadas. Algunas las dimensiones analíticas de este precursor son las siguientes:

- Las protestas por condiciones urbanas, de abuso policial o de deficiencias de infraestructura escolar son percibidas como justas por todos los jóvenes aunque presentan mayor legitimidad que las estrictamente políticas.
- Una sensación bastante extendida referida a la injusta (arbitraria) penalización las infracciones institucionales en relación a la aplicación de las normas.
- Una necesidad de reparar, de algún modo, lo que es percibido como una irregular e ineficaz aplicación de la justicia, en tanto no se garantiza universalmente para todos.
- La movilización e interés por la movilización política tiende a estar más presente en los sectores medios y altos que en los bajos aún cuando estos últimos presentan mayor cantidad de problemas a resolver de origen social y económico que los afectan directamente. En simultáneo, es en estos sectores en los que se evidencia una mayor presencia de las iglesias.
- Se pueden advertir *grosso modo* dos niveles o instancias o subsistemas: uno caracterizado por una mayor presencia de lo político como interrupción o como planteo de

desacuerdo que apela a la racionalidad para la acción -en donde se combinan instancias personales con colectivas- y otro nivel, instancia o subsistema caracterizado por apelar a la sensibilidad (religiosa) en función de promover la cohesión social y –eventualmente- un proceso de construcción (y no de protesta) colectiva.

- El conjunto o repertorio de acciones directa de los estudiantes, además de una dimensión física (la correspondiente a la movilización de los cuerpos para hacerse ver u obtener el funcionamiento del espacio público) supone la construcción de un “otro”. Del “otro” se desconfía, lo cual forma parte de la centralidad de lo político: existen grados de desconfianza y en todos los a ese “otro” se le opone un “nosotros” construido en la cotidianeidad de la escuela (y en varios casos, en especial, de los sectores de menores recursos, en el barrio)
- En general las respuestas se orientan hacia entender que existe una menor densidad histórica en los desarrollos políticos, lo cual es reemplazado por una sobreabundancia informativa de la cual es difícil despejar cuál es útil para los propios objetivos y cual no.
- La importante extensión del uso de las tecnologías de la comunicación supone una disputa por los significados y una búsqueda de nuevos efectos de sentido, aunque esta disputa depende de las formas de concebir y posicionarse ante lo político y la política que del diferencial uso entre generaciones de las tecnologías.
- En relación a la dimensión socioterritorial los problemas (en especial en los barrios con más dificultades) como abuso policial o contaminación ambiental dan lugar en la escuela la reelaboración de la identidad en tanto se desnaturalizan esos problemas y se reconstruye tanto la historia como la trama de poderes implicados en ese problema.

4.3. Análisis del espacio de la mesopolítica (política situada territorialmente)

El espacio de la mesopolítica corresponde al plano asociativo de lazos débiles. Aquí se analiza el procedimiento por el cual se pone en movimiento el legado social de la cultura política (la cultura política se encuentra, por su parte, alojada en el espacio de la macropolítica. Este es el plano en el que los docentes formulan las estrategias para la generación de liderazgos culturales y

políticos en los alumnos, pensando en el largo plazo. Interesa consolidar al capital social como un bien público (ya no restringido como en la micropolítica) de reciprocidad generalizada. Esto supone comenzar el recorrido analítico sobre el objetivo central del colectivo docente en este plano: el producir empoderamientos.

4.3.1. Empoderamiento como objetivo docente

Al analizar el nivel micropolítico se observó que el objetivo docente está orientado a generar condiciones para el logro de los aprendizajes por medio de problematizaciones que complejicen los temas a enseñar. Estos temas son inscriptos en la matriz sociopolítica en la que se encuentran los estudiantes desarrollan sus vidas con sus propios capitales sociales, cuyos contenidos han sido explorados y parcialmente rastreados e identificados. Retomando ese objetivo el colectivo docente con el que se trabajó propone en este plano mesopolítico deconstruir los mecanismos de poder e implantar nuevas formas y procedimientos que operen en función de proyectos colectivos propios. Esto significa iniciar un camino de empoderamiento en términos cercanos a los planteados por Mejía y Awad (2003).

Estos docentes parten de entender a la acción educativa como diversa dada la existencia de una diversidad de sujetos con sus capitales sociales, los cuales pueden activarse bajo ciertas circunstancias. Los proyectos de aprendizaje se orientarían, por lo tanto, hacia el logro de aprendizajes orientados a la transformación social, la cual puede darse en el plano local. Por otra parte, no es deseable que ese desarrollo local excluya otras posibilidades de desarrollo (específicamente macrosocial).

En este sentido, estos docentes entienden que todos los participantes en el proyecto educativo son activos y con poder de decisión. Dicho poder se va construyendo colectivamente y demanda tiempo consolidarlo. Esta perspectiva entronca parcialmente con la tradición latinoamericana de la educación popular de raíz freireana una de cuyas características es el empoderamiento. Se señala que no entronca plenamente dado que este conjunto de profesores aspira a lograr impacto en el plano de la macropolítica entendiendo que las transformaciones provienen del fortalecimiento del Estado Nacional ante quien se realizarán las demandas para la mejora, sin

perjuicio de las actividades de desarrollo comunitario que eventualmente se puedan despelegar en los territorios locales.

4.3.2. Capital social para empoderar: la construcción de una agenda de intervención docente

Durante el proceso de definición de las necesidades pedagógicas (problematizar complejamente y empoderar) y de exploración sobre los componentes y precursores del capital social en los estudiantes se construyó colectivamente una agenda de intervención a partir del trabajo colectivo con el texto de Durston (2002). En dicha agenda se logró ir más allá de la consideración de los capitales sociales “micro” (individual, social y comunitario) para trabajar con aquellos para el cual fueron formados en las instituciones educativas de nivel superior: los “macro” (societal nacional). A su vez esto implicó trabajar sobre los capitales intermedios: los “meso”.

En este sentido, la clasificación propuesta por Durston (2002) de seis capitales sociales en tres niveles ha sido el objeto de debate en donde uno de los centros de la discusión consistió en que este autor elaboró esa clasificación para áreas y comunidades rurales, lo cual requirió repensarlos en función de una red docente urbana (y, más específicamente, de gran área metropolitana latinoamericana, como es Buenos Aires). Los niveles considerados, reformulados y operacionalizados son los siguientes:

- Nivel macrosocial: capitales social nacional o societal y de escalera
- Nivel mesosocial: capitales puente y comunitario
- Nivel microsociales: capitales grupal e individual

Cada uno de los capitales sociales en los tres niveles presenta un conjunto de obstáculos epistemológicos y políticos para los docentes.

Desde lo epistemológico, en primer lugar supone repensar la disciplina desde una perspectiva problematizadora (que va más allá de la generación de aprendizajes significativos) que implica revisar el propio vínculo guardado hasta el momento con conocimiento disciplinar con el que se cuenta. En segundo lugar el planteo de interrogantes que no tienen una respuesta cerrada

también supone un obstáculo epistemológico: una cierta dimensión contingente está operando descentrando las certezas existentes en torno al saber disciplinar pero sin que esto suponga su anulación.

Desde lo político se expresa primero el obstáculo referido a la toma de partido en alguno de los docentes. Posteriormente referido a cómo hacer para que el propio discurso no termine relatando al otro.

Estos obstáculos se expresan en la agenda en la definición del ámbito social de desarrollo y de una instancias organizativas Asimismo esos obstáculos dan lugar al desarrollo de una serie de tareas principales y secundarias o asociadas en función de desarrollar capitales sociales que son aquí presentados como resultados de investigación. Este conjunto de tareas de gestión de la cultura política implica una serie de “momentos” en la totalidad del proceso de definición de una estrategia global en la mediación cultural:

- El nudo central de la tarea de los docentes se encuentra en el desarrollo de los capitales sociales de escalera vinculados a la intervención vertical para el empoderamiento y el desarrollo del capital social puente (intervención horizontal), que es el de constituirse como red (ver las áreas señaladas en gris cuadro “Instancias organizativas según capitales sociales para el desarrollo de una agenda de gestión político-cultural”). Se trata, en suma de la definición estratégica para esos dos tipos de intervenciones.
- Las tareas “hacia arriba” (con el capital societal) del nudo central son básicamente de reposicionamiento cultural, político e institucional docente a partir de la toma de conciencia de la propia situación (ver área sombreada en amarillo en el cuadro “Instancias organizativas según capitales sociales para el desarrollo de una agenda de gestión político-cultural”).
- Las tareas “hacia abajo” (capitales sociales comunitario, grupal e individual) son las vinculadas a los logros en las aulas y los territorios desde la red de profesores reposicionados (ver área sombreada en verde en el cuadro “Instancias organizativas según capitales sociales para el desarrollo de una agenda de gestión político-cultural”). Esta área es la de la implementación de las tácticas para llevar adelante el planeamiento estratégico. Es también el área de exploración de los precursores de capital social.

Cuadro.
Instancias organizativas según capitales sociales para el desarrollo de una agenda de gestión político-cultural

REFERENCIAS

	Espacio de reposicionamiento cultural, político e institucional docente
	Espacio de definición estratégica de intervención vertical y horizontal
	Espacio de implementación táctica de la agenda estratégica y de exploración de condiciones sociales y territoriales

Nivel social	Tipo	Ámbito de:	Instancia organizativa	Tarea(s) principal(es)	Tareas asociadas a promover
Macro	Capital social Societal o nacional	Los sistemas normativos integradores en una sociedad	Universidad Nacional de San Martín	Rescate del espíritu cívico presente en el diseño curricular Identificar las dinámicas específicas de exclusión social en el marco de la deseable universalidad Concientización sobre el propio papel docente	Recuperar la valoración del conocimiento científico como producción social entre ellos el legado de los estudios en Historia y en Geografía Recuperar el papel e importancia de las instituciones estatales Recuperar la participación democrática institucionalizada en estatutos y en marco de la ley Recuperar la definición de la distinción entre lo público y lo privado Recuperar la noción de la importancia de la universalidad de los derechos. Construir la promoción de la cultura compartida pero receptiva y asimiladora de las diferencias.
	Capital social de Escalera	Conexión del actor estatal con mayor poder (personificado o en los docentes) con los territoriales de menor poder	Colectivo de profesores de Enseñanza de las Ciencias Sociales de UNSAM-EHu	Intervenir verticalmente Empoderar a otros y desarrollar sinergias	Profundización de la democracia en función de desmontar la relación patrón-cliente en tanto existencia de un grado de control y de cantidad de capital social de una parte mayor que la de la otra Reconstrucción de la autoridad escolar desde la construcción de confianza pero manteniendo la asimetría necesaria en el contrato pedagógico Interrelacionar la universalidad societal y particularidades territoriales Identificar los elementos de las currículas jurisdiccionales pertinentes y útiles para el desarrollo de capitales sociales comunitarios y del nivel microsocietal Elaborar la estrategia para romper con el sentido común de los alumnos
Meso	Capital social Puente	Acceso horizontal y simétrico a personas e instituciones distantes geográfica y socialmente	Red de docentes de Enseñanza de las Ciencias Sociales de UNSAM-EHu	Intervenir horizontalmente Consolidar el lazo entre docentes más allá del territorio y del gremio profesional	Articular la formación estadocéntrica homogeneizante con las diferentes experiencias docentes en los territorios Identificar cómo se expresa concretamente en los territorios el desajuste entre el Estado y los capitales sociales promovidos en la matriz societal Diagnosticar qué hay en común en las especificidades evidenciables en los territorios
	Capital social Comunitario	Institucional de cooperación comunitaria	Colectivo de alumnos provenientes de distintos colegios de un mismo o de distintos barrios	Promover ciudadanía y democracia (capacidad argumentativa política y técnica sobre problemas territoriales)	Activar los mecanismos de exigencia de inclusión vía derechos en reemplazo de lo caritativo y clientelar Activar en los estudiantes el sentimiento de inclusión en la matriz societal
Micro	Capital social Grupal	Múltiples vínculos cruzados que generan liderazgos	Grupos de jóvenes y adolescentes en las escuelas	Promover liderazgo constructivo	Promoción de la asociatividad: Identificar grupos de cooperación en función de colaborar en los aprendizajes de manera colectiva.
	Capital social Individual	Relaciones diádicas	Alumnos individuales en contexto de aula	Promover confianza en las propias capacidades	Impulsar la apropiación de ser sujeto de derecho (con obligaciones) Reintroducir elementos de la cultura letrada y los saberes fundamentales de la Historia y la Geografía

La agenda así constituida continúa abierta para su enriquecimiento derivado de nuevas aportaciones de los docentes con sus discusiones como de los procedentes del trabajo de nuevos miembros que eventualmente se incorporen a la red del colectivo docente.

4.3.2.1. El capital social nacional o societal: la apropiación del acervo cultural

El capital social societal se encuentra en la cultura nacional, o mejor dicho, es el ámbito de la cultura nacional producida históricamente. Esta última la cual se constituye en un legado que puede ser apropiado, discutido o ignorado. En el caso específico de la educación el acervo bibliográfico y los diseños curriculares forman parte del capital social.

Todos los docentes del país se encuentran formados en el marco del Estado Nacional, lo que presupone una homogeneidad de origen (la matriz societal). Los docentes forman parte también de ese capital social (independientemente de si está malgastando, mal gestionado o si se dilapidan talentos entre estos profesionales)

Tanto el legado cultural como los docentes que se reconocen como parte de ese acervo y aspiran a reproducir y ampliar el capital requieren de un ámbito organizativo-institucional. En este proyecto el ámbito en el que ese capital mora y se puede expandir es la Universidad Nacional (pública) -en nuestro caso la Universidad Nacional de San Martín-. Allí acuden docentes que trabajan en el sistema educativo secundario con el objetivo para adentrarse en las características de la matriz societal que da origen. En otras palabras, no se dirigen a la Universidad sólo para una mera de mejora de los instrumentos a aplicar o mejorar en sus prácticas áulicas. En efecto, los docentes se encuentran se reconocen portadores privilegiados de capital social en tanto concentran sobre sí los sistemas normativos integradores de la sociedad que deberían incorporar a toda la población –a través del proceso de enseñanza aprendizaje sistematizado en las instituciones creadas a tal efecto-.

Interesa muy especialmente observar cómo la persistencia de la pobreza o de la baja calidad democrática está relacionada con las dinámicas específicas de producción de marginalidad y de una relación poco funcional entre el capital social y un estado con despliegues ineficientes o contradictorios. El acervo cultural ofrece elementos para explicar los problemas que inciden en las dificultades de reproducción del capital social. Otros temas a ser encarados y apropiados por los docentes que se reconozcan como portadores de capital social societal apuntan a la difusión

de la importancia de las instituciones estatales, la participación democrática, la universalidad de los derechos sociales, civiles y políticos, el carácter pernicioso de la ayuda clientelar, caritativa y prebendaria y la importancia social del conocimiento científico.

En síntesis, el conjunto de docentes convocados para esta investigación estuvo buscando, a través de la promoción del capital social societal, la elaboración de un programa de propuestas de construcción de ciudadanía con el fin de poner en acto al compromiso y espíritu cívico (entendido éste último en los términos de Putnam, de raíces tocquvillanas), porque se constituye en ámbito de los sistemas normativos integrados de la sociedad.

Normalmente los docentes tratan de llevar los elementos de la cultura compartida por medio de diferentes estrategias y posicionamientos pedagógicos (conductista o constructivista) en el aula pero desde una posición desmantelada desde lo institucional (véase apartado 4.4.2). El trabajo encarado por los docentes logró una reapropiación de los contenidos del capital social societal en función del logro de una concientización del conjunto de profesores a fin reinvestirse de autoridad, la cual había sido erosionada tras distintos procesos de desmantelamiento y destitución simbólica en términos cercanos a lo planteado por Duschatzky y Corea (2004), Lewkowicz y Corea (2004) y Tobío (2010).

4.3.2.2. El capital social de escalera: la intervención vertical

El capital social societal, como ya se indicó, es un legado cultural del cual los docentes pueden o no tomar conciencia de que son parte de él. En esta etapa del trabajo se ha concluido que la falta de toma de conciencia sobre la necesidad de cambio de la posición docente es una de las fuentes principales del fracaso del sistema escolar. Una vez que esta toma de conciencia se generó, el paso siguiente es el de la constitución de un agregado humano, un colectivo de profesores que trabajan concientemente en el sistema educativo.

Una vez tomada esta conciencia, que en el caso de este conjunto de profesores comenzó mucho antes del inicio de este proyecto de investigación, se crea un ámbito de conexiones asimétricas entre actores estatales (los docentes) con los actores (principalmente los alumnos) de los territorios, siendo por lo tanto, el capital social de escalera el que se pone en juego en esta instancia.

Los docentes concientizados reconocen las consecuencias sociopolíticas derivadas de la posibilidad de conectarse verticalmente con otro actor de menor poder (los alumnos de las escuelas). Es harto frecuente la relación vertical caracterizada por el vínculo paternalista o autoritario. Sin toma de conciencia o con una postura rígida se obtura una valiosa posibilidad: la de empoderar a otros y desarrollar sinergias. De hecho, el empoderamiento, es asumido por el colectivo de profesores como uno de los desafíos políticos centrales. En efecto, elaborar y hacer uso de este tipo de capital por parte de los docentes posibilitará a los alumnos el acceso a otros recursos y a la ampliación del margen de posibilidades económicas y políticas).

En este sentido, el capital escalera, posibilita trabajar realizando una articulación e intervención vertical entre los capitales societales por un lado y los del nivel mesosocial y microsocioal. En efecto, los docentes se encuentran realizando tareas de enseñanza en comunidades cuyas poblaciones –culturalmente heterogéneas- interpelan los saberes del legado presente en el capital societal puesto en acto en los docentes realizando estos últimos la tarea de resignificación y luego de reflexión sobre esta tarea.

A su vez el colectivo docente está abierto a la ampliación de sus miembros (de hecho, este carácter le es inherente) lo cual implica desarrollar un conjunto de acciones de construcción de confianza con los posibles nuevos integrantes.

Si la tarea central es la de empoderar y desarrollar sinergias, algunos elementos de la agenda de trabajo que se introdujeron son la profundización de la democracia en función de desmontar la relación patrón-cliente en los vínculos asimétricos, resignificar los elementos de la universalidad del capital societal para hibridarlos con las particularidades territoriales o elaborar estrategias conjuntas para romper con el sentido común de los alumnos.

4.3.2.3. El capital social puente: la intervención horizontal

Los docentes concientizados y empoderados comenzaron a densificar sus vínculos y a constituir un entramado flexible, relativamente difuso, orientado al intercambio de información y abierto a su ampliación. El mismo colectivo docente, en este sentido, se constituye en una red de docentes que trabajan articuladamente. Esta red es entendida como un tipo de arreglo social caracterizado por la horizontalidad e independencia entre los miembros con un alto nivel de democratización en la toma de decisiones tal como lo plantea Lorenzelli (2003). En la red

comenzó a gestarse una cultura de reciprocidad y confianza ante el abordaje de los distintos obstáculos epistemológicos de los diferentes territorios en los que trabajan cada uno de los docentes. De esta manera, se pone en juego todo el conjunto de elementos que constituyen el capital social puente.

La concreción de la expansión y densificación de las relaciones del colectivo constituyen el ámbito del acceso simétrico de personas e instituciones distantes geográficamente y heterogéneas en relación al territorio en el que se encuentran (aunque con procesos de concientización y empoderamiento en marcha).

En el caso del capital social puente caracterizado por la simetría de los vínculos se trata de realizar una articulación e intervención horizontal entre profesores inmersos en sus propias realidades territoriales tratando de constituir una red a partir del acercamiento e intercambio de experiencias. En otras palabras el capital puente está conectando diversos profesores dentro de una vasta área urbana como es el Área Metropolitana de Buenos Aires en función de poder comenzar a articular con otros docentes de otras áreas urbanas y no urbanas de la Argentina en términos cercanos a lo planteado por Flora y Butler Flora (2003) en su trabajo sobre intersecciones de áreas de influencia que incluyen al Estado el mercado y la sociedad civil.

Esta construcción se realiza teniendo en cuenta la advertencia realizada por Ocampo (2003) al señalar que si las redes asociativas quedan circunscriptas al nivel microsocio y al mesosocio comunitario (es decir, a la conformación de un colectivo-red, sólo local) puede, efectivamente, fortalecerse la integración de un barrio o de una organización (a través de la acción de profesores empoderados y recursivos) pero esta construcción no bastará para crear suficiente capital social que pueda vincular a dichos sistemas con los ámbitos sociopolíticos macro. En efecto dichos ámbitos macro los grupos más favorecidos logran movilizar su propio capital social para perpetuar su situación de privilegio, consolidando esta tendencia intergeneracionalmente, tal como ya se indicó en relación a los vínculos autoritarios o de patronazgo. La escuela y los docentes empoderados, por lo tanto, introducirían una cuña frente esta reproducción de la apropiación del capital social por parte de los mejor posicionados de la sociedad. Por este motivo, la tarea principal asociada al capital puente es la de consolidar el lazo entre docentes más allá de las especificidades territoriales y de las acciones colectivas enmarcadas en la lucha gremial.

Algunas de las tareas asociadas a la principal que constituyen la agenda de la red de docentes es identificar qué hay en común en las especificidades evidenciables en los territorios o articular los capitales sociales con la diversidad de experiencias territoriales de los docentes.

4.3.2.4. El capital social comunitario: construcción de ciudadanía

El capital social comunitario es uno de los más trabajados en los distintos programas de promoción de superación de la pobreza orientados a promover el desarrollo de las sociedades (Durston, 1999, 2003). No obstante, como ya se señaló, uno de los problemas de centrarse en este tipo de capital es el de enclaustrarse en los territorios, no ampliar ni articular experiencias y, por sobre todo no articular con el capital societal, lo que deriva en un proceso de apolitización. Sumado a lo anterior, los sectores más desfavorecidos de la sociedad tienden a desgastarse porque sienten que son convocados exclusivamente para la implementación de mejoras sólo para la supervivencia más inmediata. Haciendo esta salvedad, el capital social comunitario como ámbito de la institucionalidad de la cooperación comunitaria es el espacio de la acción colectiva en sus distintas expresiones (distintas iglesias, protesta social, nuevos movimientos sociales y gremialismo de acción directa y territorial).

La instancia organizativa correspondiente es la de un colectivo de alumnos locales o de distintos territorios provenientes de distintos establecimientos, vinculados a la red de docentes en cuyo seno se discute la promoción y construcción de la ciudadanía y la democracia poniendo en juego la capacidad argumentativa y los saberes necesarios para el abordaje político y técnico de los distintos temas. Asimismo la generación de capital social comunitario implica el enriquecimiento de las relaciones de los actores que están constreñidos por las relaciones paternalistas y clientelares. Esta promoción es la tarea principal a desarrollar siendo central la activación de los mecanismos de exigencia de inclusión social por la vía del efectivo cumplimiento y ampliación de los derechos y no a través de las acciones orientada hacia la ayuda (prebendaria, caritativa, paternalista o autoritaria). Si bien la red de conexiones es la que surge de la red de docentes que conectan con la matriz societal, no se descarta, sino por el contrario, se estimula, que este colectivo de estudiantes se transforme, a su vez, en una red desterritorializada autónoma pero conectada a la de los docentes.

4.3.2.5. El capital social grupal: producción de liderazgos

El ámbito en el que se despliega el capital social grupal es el de múltiples vínculos cruzados en el cual se definen liderazgos a partir del prestigio o de distintos tipos de recursos que el líder posea y pueda poner en movimiento. Este ámbito es, como en el caso del capital comunitario, uno de aquellos en los cuales se pone especial énfasis para los programas de lucha contra la pobreza.

En el caso de la red de docentes de esta investigación lo que se busca es una repolitización en tanto recuperación del espíritu cívico e institucional. Por tal motivo lo que se busca en esta instancia es ver la forma de promover liderazgos constructivos tanto en lo material como en lo político, siendo la instancia organizativa la de los grupos de jóvenes en las escuelas. Estos liderazgos apuntan fundamentalmente hacia la promoción de la asociatividad para el aprendizaje no enciclopédico ni enciclopedista de los saberes. La escala de desarrollo es el interior de la escuela, entendiéndola a ésta como una de las instituciones con fuerte incidencia en la comunidad. La idea central es la de poder problematizar los saberes disciplinares presentes en el currículum, acercados por los docentes y articulados con las problemáticas locales.

4.3.2.6. El capital social individual: promoción de vida con sentido

El capital social individual es el ámbito de las relaciones diádicas. Normalmente son contratos informales. En este sentido el capital social individual se asocia con la cantidad de relaciones que una persona mantiene. Las redes egocentradas que constituyen las personas, independientemente si están constituidas por lazos fuertes o débiles en los términos que plantea Granovetter (1983) requieren de un enriquecimiento que debe provenir un ámbito distinto que el mercantil o de la vida cotidiana. Los saberes impartidos en la escuela en función de poder entender los propios problemas no sólo se constituyen en un capital humano de conocimiento, sino también en un capital social en tanto abren un abanico de posibilidades para el establecimiento de vínculos más fructíferos. En tal sentido la propuesta de trabajo apunta a promover el desarrollo de las propias capacidades en tanto comprensión de que la propia situación personal es, en gran medida, producto sociopolítico sobre el cual se puede trabajar colectivamente. En términos sencillos, se trata de promover una vida con sentido. El colectivo docente está advertido del riesgo de psicologizar un proceso de empoderamiento de los alumnos. Esta confusión podría surgir porque se trata de un trabajo con alumnos individuales dentro del aula.

4.4. Análisis del espacio de la macropolítica

4.4.1. Repolitización como objetivo docente

Como ya se ha señalado, la necesidad detectada por los docentes de volver a pensar los vínculos entre generaciones en función de proceder a la transmisión del legado del capital social societal requiere recuperar lo heterogéneo, discontinuo y disruptivo en las escuelas. Se instaló como uno de los centros de las preocupaciones la construcción de un “nosotros” escolar que sin negarla convendría que fuese más allá de la identidad estricta con la escuela y el barrio. El “nosotros” a impulsar también se asocia más a una articulación política entre docentes y alumnos. Esta forma diferente de construcción de comunidad se aloja en el trabajo sobre aprendizajes, como ya se señaló, en primer lugar en torno a problemas sociales complejos no reductibles a soluciones binarias y, en segundo lugar, en torno al empoderamiento de los alumnos y los docentes. Ambas dimensiones del aprendizaje se completa en esta instancia con el proceso de repolitización. Esto implica que los aprendizajes pasan a ser relacionales, es decir, se requerirá de observar y trabajar sobre las tensiones, confrontaciones y posibles acercamientos entre los estudiantes y otros sectores de la sociedad.

La fuerte impronta empirista de la enseñanza de la Historia y la Geografía en la antigua formación docentes supone el muy trabajado problema de la necesaria apertura hacia la teorización. Pero, más aún, también pone de relieve las dificultades de estructurar una perspectiva política alejada de los juicios e impugnaciones pre políticas de aparición frecuente en el abordaje de temas de la agenda de las ciencias sociales escolares. La confección de la agenda de intervención docente junto a la exploración de los precursores de capital social en los alumnos daría espacio o margen a los profesores del nivel medio puedan cumplir la doble tarea de transferir saberes geográficos e históricos y, desde allí, generar instancias emancipadoras en una línea similar a lo propuesto por Giroux (1998, 1998a, 2003, 2003a) y Apple (1997, 2002) en tanto se constituyesen primero ellos mismos (nosotros mismos, reflexionando colectivamente en la Universidad) en sujetos políticos.

Como se ha sostenido en reiteradamente a lo largo de este análisis, de la discusión con los profesores se desprende que el problema central –más allá de las formas anticuadas de

comunicación y propuesta de enseñanza aprendizaje de la formación inicial del profesorado- está constituido por una profunda despolitización en los ámbitos de formación docente en tanto se produce una separación tajante entre el desarrollo de contenidos específicos disciplinares a enseñar, por un lado, de la dimensión del ejercicio de la ciudadanía de los docentes, por el otro. En efecto, éstos parecen no poder dar cuenta de la posibilidad de producir enunciados políticamente potentes a la vez que temáticamente relevantes orientados a la promoción de reflexión geográfica e histórica sobre amplias franjas de la población estudiantil.

Politizar las relaciones y observar desde una lectura de tramitación del poder la propia trayectoria de cada docente por distintos mundos (de por sí politizados) coadyuvará a realizar evaluaciones en el aula que se alejen del intento de control de los alumnos sino, por el contrario, de poner en movimiento los componentes de su capital social y de sus precursores.

Un punto de partida de lo político es generar las condiciones para sentirse parte de algo, de un proyecto de transformación social compartida, lo cual resultaba casi absolutamente imposible para la mayoría de los estudiantes y de los docentes hasta fines de la década de 1990 en la Argentina. El contexto nacional y continental latinoamericano se fue modificando durante la década de 2000 y la Geografía e Historia pueden aportar materiales para su lectura, los cuales, traspuestos adecuadamente, pueden brindar elementos para enriquecer las preguntas, no apurar las respuestas, no tratar de cerrar los temas, delinear más matizadamente los conflictos, ejercer la práctica de observar cómo los actores definen sus los escenarios estudiados y reconocer el carácter histórico y mutable de los conflictos en términos cercanos a los planteados por Rancière (1996). En suma, desde la enseñanza de la Geografía e Historia, desde el estudio de las conflictivas expresadas en las configuraciones geográficas, se trata de aproximarse y entender los núcleos sobre los que se fundamenta lo político en cada aula de cada escuela, de cada territorio reconociendo sus especificidades y los hilos invisibles que las conectan.

4.4.2. Principales obstáculos para el aprovechamiento de los capitales sociales estudiantiles en las escuelas

4.4.2.1. La inadecuada definición del “sujeto crítico”

Las perspectivas introducidas en la década de 1990 en Argentina para promover el aprendizaje – incriptas en lo que genéricamente se da en llamar “constructivismo”- instaló el acento y la mirada sobre la producción de un tipo de el alumno (crítico), quien debía realizar las tareas solicitadas esperadas luego del planteamiento del problema, muchas veces sin ayuda del docente. Esta soledad deriva en el desarrollo de actividades mecánicas y ritualizadas que no requieren asistencia alguna. Al ritualizarse se pierde el objetivo deseado de confrontar creativamente con lo que se tiene por delante e introducir un sentido por parte del alumno que interpele a la realidad, perdiéndose uno de los elementos centrales en la tensión del vínculo intergeneracional ya mencionado en este análisis en reiteradas ocasiones.

Muchas veces, el trabajo sobre las problematizaciones planteados desde el constructivismo –si bien apelan al sentido crítico del alumno- va desarrollando por grupos que se manejan con relativa autonomía: en esa ausencia total o parcial del docente, los contenidos, perspectivas, y discusiones existentes en el mundo de la Geografía –previstas en la mayoría de las currículas jurisdiccionales- pierden densidad al punto de su extravío, quedando, por el contrario, un desarrollo temático muy pegado a la anécdota y a los intereses más inmediatos de los alumnos. Asociado a lo dicho si el interés individual se torna norma, tienden a desaparecer las miradas de conjunto, por más que se trabaje en grupos. En síntesis: el desarrollo de esta concepción, si bien produjo un desplazamiento de las formas autoritarias y prescriptivas ha dado lugar a un divorcio intenso entre lo que sucede en el aula y lo que se esperaría desde los equipos de producción de contenidos de las diferentes jurisdicciones de la Argentina.

El alumno o sujeto crítico esperado por el constructivismo realiza su tarea escolar de manera esforzada en vistas por el resultado futuro (acreditar la materia) La enseñanza de la Geografía y de la Historia en el marco de la escuelas en la que se encuentran los docentes con los que se ha trabajado en esta investigación parece estar en condiciones generar algo que pueda ser transferido a otras situaciones: el un alumno crítico recorre las instituciones pero no está pudiendo realizar una síntesis entre lo que ellas proponen y él no acepta. Esta imposibilidad de establecer síntesis revela la inadecuada definición –y producción- del alumno crítico en el sistema educativo.

4.4.2.2. La emergencia del alumno “sujeto espectador”

Se tornó importante pensar por parte del colectivo de docentes sobre cómo se genera este nuevo sujeto que no critica ni puede introducirse en la dinámica de apropiación del legado intergeneracional. Los docentes, en sus relatos, señalan que la postura de los alumnos es de desafío pero desde el desinterés, lo cual coincide con lo que plantean Dutschatzky y Corea, (2004); y Corea y Lewkowicz (2004). No se desafía al docente en el sentido de tratar de interpelar sus saberes o sus dichos sino de desafiarlo en su intento de comunicar algo (que resulte, por supuesto, interesante). Y ahí radica su carácter expectante. El alumno se sitúa en el lugar de espectador: ni acata, ni critica. Tampoco espera conmoverse. Sólo espera conectar con lo que el docente dice y no busca –necesariamente- interpretar. En este sentido el sujeto espectador es diferente al esperado por el constructivismo, inscripto éste últimos en el mundo de la cultura letrada: el sujeto espectador no está modelado por las instituciones educativas sino por el mundo mediático e informacional que, en los últimos treinta años, de manera creciente, ha desplazado a la escuela como productora central de significantes para los jóvenes. Los jóvenes se conectan y son los receptores de un vasto mundo de estímulos. Dichos estímulos se presentan de manera asistemática y, por sobre todo, ninguna institución les impone que los atienda, o que los lea. Por el contrario, ellos navegan y van eligiendo entre la multiplicidad de opciones simultáneas de información y de resolución de temas de la vida cotidiana. Todo ese proceder, sostenido en tiempo, en el día a día, va constituyendo una subjetividad muy diferente a la crítica esperada por el constructivismo: el sujeto elige como un consumidor que recorre las góndolas de un supermercado, no critica, sino que se desecha –sumaria y lapidariamente- lo que no agrada. No se construye nada nuevo sino que todo lo que está ahí –en el mundo mediático, de la información y de lo virtual- se va usando, se va consumiendo. Entran, navegan y son espectadores de lo que se les presenta y cuanto más rápido se navega menos densidad y profundidad guarda con cada cosa que pasa frente a ellos. Las condiciones de los alumnos navegantes en el hipertexto es de fluidez en donde sólo se detienen en lo que les parece relevante o les gusta en ese momento y no en lo que se espera necesitarían pensar –con una dosis de esfuerzo haciendo algo que no gusta del todo- para transferir en situaciones futuras.

El sujeto espectador, por lo tanto, no es construido por la institución escuela sino por el espacio más amplio del plano de lo asociativo cultural y espacio de la macropolítica.

4.4.2.3. Dificultades para la cohesión del pensamiento y el desarrollo de la capacidad argumentativa

El sujeto espectador estudiantil detectado a partir de los relatos docentes logra cohesionar algo en su pensamiento en la medida que algo –que le interesa- se reitera en los distintos soportes. Esto significa que una sola operación como puede ser presentar una problematización aislada del hipertexto en la escuela. En este sentido, de lo que se trata es de conectar desde los contenidos escolares con el flujo del hipertexto sin intentar competir con éste ni entregándose al mismo.

Lo importante es que un estímulo único en este contexto de fluidez informativa sigue de largo. La escuela y la enseñanza de la Geografía, se manejan –en general- con un formato único: el estímulo inicial, el aula, el docente, los alumnos, el repertorio de recursos, una serie de contenidos a enseñar -con la posibilidad de ampliarlos, mejorarlos, enriquecerlos recurriendo a Internet- y siempre pensándose como centro en el proceso. Pero, la nueva subjetividad, la del alumno espectador, se basa, por el contrario, en la multiplicidad sin centro y en la simultaneidad de opciones en el hipertexto. Por ese motivo, se genera la fuga estudiantil hacia lo ritual y memorístico.

Los materiales hallables en el entorno mediático y virtual no servirán por sí solos para aportar a la profundización de la capacidad argumentativa en función de luchar por la ampliación de la base democrática de la sociedad. Tampoco sirve para entender cómo funciona una República ni se sabrá cómo actuar ante una injusticia social, cómo articular acuerdos, realizar demandas, petitionar ante las autoridades o llevar adelante una medidas de fuerza.

Pasan muchas cosas con la vida de los estudiantes por fuera del hipertexto y el sujeto espectador no puede encontrarle sentido, pero yendo al hipertexto tampoco se lo encuentra, a menos que se cuente con las herramientas adecuadas para bucear en el mismo, que se corresponden con las de la cultura letrada y la de la escolarización densa, antigua, de los siglos XIX y gran parte del XX. Las injusticias sociales, las desigualdades económicas, los vacíos en la jurisprudencia, las discriminaciones de todo tipo -desde étnicas hasta las de género-, son cuestiones de carácter macroestructural y macropolíticas siguen existiendo y necesitan ser decodificadas y develadas desde la racionalidad y no sólo desde la emoción.

Fluidez informacional y sujetos espectadores por un lado y persistencia y continuación de la vida concreta, visible, palpable – muchas veces violenta- por el otro, se conjugan en los individuos que asisten a la escuela -y en la escuela misma-. Por lo tanto lo que la enseñanza de la Geografía y la Historia han perdido es la posibilidad de elaborar una mediación entre un sujeto -totalmente diferente al esperado por la escuela clásica- y la catarata de relatos sobre el complejo mundo circundante que condiciona la vida de ese sujeto. Las discusiones entre docentes en esta investigación, la elaboración de la agenda antes descrita y la exploración de los precursores de capital social en los jóvenes apuntan a construir la mediación entre el sujeto escolar y el medio circundante. Esa mediación la construyen estos docentes en el marco institucional escolar.

4.4.3. El sujeto político colectivo

Si existe una producción de sujeto espectador entrelazado con las subjetividades (e identidades) emergentes de los contextos territoriales físicos específicos, será necesario pensar sobre la recuperación de la estos últimos para lograr que la enseñanza de la Historia y la Geografía en el contexto de la escuela democrática pueda efectivizarse. El ejercicio de la ciudadanía supone la toma de determinados derechos (civiles, políticos, sociales, culturales) y una serie de obligaciones dentro de la nación a la que se pertenece o está habitando. Ahora bien, los derechos ciudadanos no han sido algo dado graciosamente a lo largo de la historia, sino que han sido producto de arduas luchas. Tampoco los derechos todos son tan visibles a simple vista para todos los jóvenes sujetos espectadores. La violación de dichos derechos requiere estrategias (y no sólo tácticas) de reparación y de eventual conquista de otros nuevos, en el mejor de los casos. En este sentido la idea de ciudadanía no es algo fijo, sino una construcción social en la cual el papel de la enseñanza de la Geografía e Historia puede contribuir al hacer tomar conciencia y que las formas de representación y legitimidad están en permanente mutación.

En la enseñanza de la Geografía y la Historia se necesita reforzar la tarea de poner la atención en la centralidad de cada individuo como portador de derechos ciudadanos. En efecto, existe una relación entre la construcción -la producción- subjetiva y la política como espacio de disputa y de diálogo, de enfrentamiento y de consenso. Cada alumno así, en el aula, puede constituirse en un sujeto político ubicado en una situación política concreta (lo que a él/ella le pasa en un territorio concreto en este momento preciso que no es sólo un hoy sino el producto de una serie de

circunstancias históricas atravesadas por lo contingente). Así como las propuestas constructivistas apelaban al sujeto crítico-interpretativo que trabaja colectivamente, la propuesta de buscar un sujeto político ahonda esa intención pero, ahora, reconociendo el carácter de la subjetividad creada en el entorno de fluidez informacional y de incertidumbre en la vida física cotidiana en los territorios. Este sujeto se hace cargo de la complejidad política, la reconoce como existente y operando más allá y a pesar de la creciente omnipresencia de la producción de sujetos espectadores. También el sujeto político es él mismo el que se forma conscientemente y no es modelado desde afuera, aunque son necesarias una serie de condiciones externas (contexto sociopolítico) como para que éste pueda desarrollarse. En efecto, para llevar este proceso de construcción de subjetividad se requiere de la ayuda externa y de una institución que rompa con lo cotidiano: esa será la escuela –de hecho esta ha sido siempre una de sus funciones centrales- y las disciplinas que en ella se enseñan y aprenden entre las que se cuentan la Geografía y la Historia.

La enseñanza de la Geografía y la Historia en la escuela con esta red de docentes contribuiría a la realización de este sujeto que se autoconstruye como tal, pero que, por la misma vulnerabilidad de su procedencia (su carácter híbrido de espectador en un medio fluido típico de espacialidad virtual junto a lo contingente del territorio del cual proviene), necesita de las herramientas que aporta la escuela: el saber científico y técnico, la capacidad argumentativa, la ampliación del vocabulario –con la consiguiente mayor capacidad de nombrar cosas para operar luego sobre ellas-, todos recursos que no se podrán encontrar en su vida cotidiana, incluso en aquellos hogares con mayores capitales culturales. También, por la fragilidad de este sujeto, el acompañamiento del docente es fundamental. No se puede, para el alumno sujeto político, dejar todo librado a su parecer y a la plena autonomía.

Ubicarse en el plano de la formación integral del alumno en tanto ciudadano, supone trabajar sobre las reglas necesarias para que el espacio político compartido pueda ser evidenciado y se pueda tomar conciencia de la posibilidad –fundada en un derecho- de intervenir en él. Si la escuela introduce la idea de comenzar a comportarse como un ciudadano es porque esta institución es justamente un espacio social con reglas que requirió de un esfuerzo colectivo muy intenso construirlas. También es necesaria la responsabilidad individual para no sólo no erosionar –cuando no directamente demoler- dicho esfuerzo colectivo sino también para enriquecer esa construcción, que es –en esencia- frágil. Es decir, las construcciones colectivas que se expresan en normas compartidas –tanto en la legalidad republicana como en las

correspondientes al hacer y conducirse en la vida en democracia-, requieren esfuerzos sostenidos para crearlas, sostenerlas, fortalecerlas y contener las inclinaciones propias – egoístas- para vulnerarlas. Larga es la tradición en estudios sobre comportamiento adolescente que dejan establecida la imperiosa necesidad de redoblar la apuesta en la trasgresión, que es saludable en tanto crítica a lo impuesto y posibilita su superación y enriquecimiento. Si el marco institucional no puede generar condiciones para establecer un punto de referencia, difícilmente se podrá hablar de enriquecimiento personal y colectivo alguno, reforzándose así la carencia de contención política de los adolescentes.

4.4.4. El legado social de la cultura política expresado en los diseños curriculares emanados desde el Estado

Una de las ventajas cruciales que aún presentan las escuelas remite a que los currículos jurisdiccionales proponen perspectivas diferentes a las del sentido común imperante, básicamente en torno a considerar la necesidad de contribuir a la construcción de una sociedad tendiente a superar las desigualdades sociales aceptadas por el sentido común. Por ese motivo el problema es cómo hacer que las perspectivas propuestas por la escuela cobren fuerza dentro de las aulas. En ese punto se torna clave, entonces, pensar sobre cómo, desde los materiales que el mismo Estado está aportando, encarar la enseñanza de la Geografía y la Historia en función de lograr una mirada alternativa a la predominante en la sociedad. Esto es así porque la escuela (y dentro de ella la enseñanza de la Geografía e Historia) sigue siendo el ámbito privilegiado para intentar la transmisión de un legado social de la cultura política compartido expresado en los currículum, aún cuando la escuela ya no sea el ámbito principal de producción de hegemonía cultural y política.

El papel de los profesores de Geografía de este colectivo se propone como generador de experiencias que no se pueden producir en el seno de las familias, el barrio o las expresiones de la cultura de masas. Es decir, la escuela, que antiguamente fue un espacio de producción de hegemonía, ahora, a través de la conquista de ciertas condiciones de realización del pensamiento, puede constituirse en el lugar privilegiado de desarrollo de contra cultura o contrahegemonía en términos cercanos a los planteados por Giroux (1990).

En este sentido, los profesores al inscribir en una matriz de sentido –político- a los contenidos del currículo puede generar cohesión en el pensamiento en tanto son parte constitutiva de un proceso político que atañe a todos quienes están presentes en el aula. Justamente, de lo que se trata es de hacer ver las determinaciones sociales y económicas -cuya raíz, en última instancia es política y, más específicamente, macropolítica- presentes en la vida de las personas. Cumplir el papel de ciudadano y de sujeto político requiere conocimientos sólidos de Geografía e Historia para un despliegue personal cuyo horizonte no es el individuo sino el colectivo social.

Se trata de recuperar, por parte de este colectivo docente, a la enseñanza de la Geografía y la Historia (y la escuela en general) como cuña en los alumnos para ejercitarlos en la interrogación sobre si cada cosa que realizan es beneficiosa para alguien aparte de para ellos mismos; si lo que dicen, plantean o hacen contribuye a construir o promover igualdad y no solo a tolerar la diferencia como también interrogarse sobre a quien se perjudica con la propia acción. Los problemas del presente trabajados en Geografía e Historia del diseño curricular ayudan a observar que detrás de la heterogeneidad de situaciones existe una fuerte homogeneidad (la del mercado globalizado) y una insidiosa y permanente profundización del individualismo.

La tarea de la recrear el campo de saberes de la Geografía e Historia en la escuela, necesita de una negociación permanente entre este objetivo de máxima a largo plazo con la inmediatez enraizada en los sujetos espectadores. Y esa negociación, orientada a la constitución de un sujeto político, supone la construcción de un sentido que, como hemos dicho anteriormente, es de carácter sociopolítico. A su vez es necesario comprender cuáles son los núcleos centrales de la Geografía e Historia para poder, de esta manera, construir las mediaciones necesarias para su conexión con el hipertexto virtual. Lo dicho supone no incorporar como un apéndice una investigación en la computadora para ampliar un informe para la clase de Geografía –que corre el riesgo de ser realizado de manera ritual-, sino de reinstaurar en la enseñanza de la Geografía e Historia la capacidad de generación de significados.

4.4.5. Relaciones de reciprocidad y virtud cívica: república y democracia

La búsqueda en la escuela del compromiso cívico o cultura cívica (propuesto por las currículas jurisdiccionales y también presente en el discurso de los profesores formados en la misma matriz

societal que generó dichos documentos) pone en el centro de la discusión del colectivo de profesores el por qué en nuestro país no existe respeto por las instituciones. En efecto, de manera implícita o explícita, los diseños curriculares promueven asociatividad, interés por los asuntos públicos, y el despliegue de relaciones cooperativas e igualitarias, a la vez que con confianza pero esto no parece poder evidenciarse ni en la vida de las escuelas ni fuera de ellas.

En este sentido, este capital social de la matriz societal, el correspondiente a las virtudes cívicas, se refiere a un capital de las comunidades, más que de los individuos. Ahora bien, la virtud cívica es mas fuerte cuando esta enmarcada en una red densa de relaciones sociales de reciprocidad.

5. Conclusiones y recomendaciones

5.1. Conclusiones generales

1.

En la escuela, para lograr los objetivos orientados a impulsar el crecimiento equitativo, el desarrollo democrático, la consolidación de la ciudadanía y el desarrollo personal, se requiere llevar adelante un proceso de reintroducción de la cultura política. Esto, se concluye aquí, se realiza articulando precursores de capital social de los estudiantes con insumos de la matriz societal en la que se encuentra el legado cultural de la sociedad. Esta tarea se desarrolló y se desarrolla en una doble línea: una intervención horizontal expandiendo una red de docentes empoderados localizados en sus territorios y intervención una vertical que es la articulación que realiza el mundo local con el acervo cultural. Un rasgo de esta propuesta es su fragilidad (ver conclusión N° 28).

2.

Este proceso de articulación, se ha diagnosticado, está quebrado, pero es posible recomponerlo con una adecuada agenda de trabajo realizada por docentes comprometidos y posicionados de manera diferente a la tendencia imperante caracterizada por resoluciones áulicas individuales y de aporte de volumen de conocimiento a los estudiantes.

3.

La posibilidad del diálogo e intercambio con los estudiantes supone correrse de una cultura escolar basada en la sobreinformación y acercarse hacia una tendiente a la problematización. Esto se piensa en función del aporte que podrían hacer los estudiantes al espacio público. En este sentido, se trata de la producción de sujetos dialógicos más que de sujetos receptores de paquetes didácticos para lograr un mejor aprendizaje.

4.

La producción de diálogo se orienta hacia la definición de campos de fuerzas con actores antagónicos que requieren definirse, nombrarse y reconocerse como tales para llevar adelante la interacción política de manera tal de encauzar conflictos y utilizarlos

5.

No necesariamente las interacciones y luchas políticas desembocarán siempre en consensos. Por el contrario, cada momento define una situación política, un punto de llegada político que es, en sí mismo inestable. La escuela, por lo tanto, puede a través de docentes adecuadamente posicionados, introducir el doble elemento de inestabilidad y provisoriedad en las pujas antagónicas que describen cada momento sociopolítico y articular este despliegue con los contenidos curriculares prescriptos en las Jurisdicciones de Provincia de Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

6.

La definición de los antagonistas en este marco posibilita una profundización de la democracia entendida como instancia dialógica.

7.

La escuela, con sus docentes, necesita hacer ingresar la idea de que las mutaciones en el escenario sociopolítico derivadas de los cambios en las relaciones de fuerzas requieren implementarse por la vía institucional vigente estableciendo como eje central el no romper ni forzar las estructuras vigentes.

8.

La escuela, en este sentido, está en condiciones de disputarle el terreno de la definición de los antagonismos a los actores mercantiles o distintos tipos de corporaciones de interés. De este modo la escuela puede regresar a su función de producción simbólica política en el plano de la cultura.

9.

Es necesario reconocer que la escuela no podrá generar ese sentido en todas las subjetividades. Es decir, no podrá movilizar políticamente a todos.

10

En la escuela -con los docentes posicionados de manera diferente a como tendieron a ser formados en el Profesorado- se puede promover el desarrollo de liderazgos sociales (y políticos) pensados no sólo para el presente sino en función del largo plazo.

11.

Los capitales sociales en juego se constituyen en el hilo conductor entre la matriz social estatal (que propone contenidos a enseñar y virtudes cívicas a internalizar) en un extremo y los aprendizajes (esperados) de los alumnos individuales en el otro extremo.

12.

Los capitales sociales se hacen presentes los distintos tipos de lazos (fuertes y débiles) siendo una de las tareas la de mejorar la calidad (no necesariamente la cantidad) de los lazos débiles.

13.

Se concluyó que la producción de capitales sociales no necesariamente puede derivar en una sociedad más democrática. En tal sentido se hace hincapié en la importancia del plano asociativo cívico, que debe entrelazarse con el asociativo de lazos fuertes y lazos débiles.

14.

Se definieron tres espacios de desarrollo de la agenda de gestión político-cultural: el macropolítico (legado social que posibilita encuadrar los grandes temas de trabajo a nivel nacional), el mesopolítico (correspondiente a la política situada territorialmente) y el de la micropolítica (en la que se resignifica en las aulas la enseñanza y aprendizaje de la cultura letrada y de los contenidos del legado cultural en Historia y Geografía).

15.

La construcción de esta agenda requiere de la búsqueda de precursores de capital social en las aulas.

16.

La formación de liderazgos sociales y políticos puede tener beneficios sobre los estudiantes más apáticos o menos movilizables.

17.

Para el logro de liderazgos es necesario reconstruir saberes básicos que perdieron sentido para los alumnos en las escuelas. Para esto es necesaria la reintroducción de la cultura letrada con sus efectos benéficos sobre la capacidad argumentativa.

18.

Los conocimientos disciplinares específicos en Geografía e Historia aportan a la capacidad argumentativa en tanto forman parte del acervo cultural correspondiente al capital societal puesto en movimiento por los docentes reposicionados.

19.

Los liderazgos articulan los mundos escolares y del territorios específicos en el que se encuentran los estudiantes; el papel de la escuela, por lo tanto es de nexo, que se encarna en personas concretas, entre el mundo de la cultura letrada (escolar) y el de la imagen (el extraescolar).

20.

Uno de los problemas más acuciantes de la sociedad argentina es el de la utilización privada de los bienes públicos. En tal sentido los profesores en la escuela se orientan hacia la politización entendiendo a ésta como un proceso de definición clara de los ámbitos público y privado.

21.

Un elemento central de lo político, tal como fue pensado y trabajado en esta investigación, consiste en generar las condiciones para sentirse parte de un proyecto de transformación social compartida. Esto resultaba casi absolutamente imposible para la mayoría de los estudiantes y de los docentes hasta fines de la década de 1990 en la Argentina. No puede dejarse nunca de lado el marco histórico político en el que se desarrolla la vida de docentes, estudiantes y los despliegues institucionales.

22.

Las injusticias sociales, las desigualdades económicas, los vacíos en la jurisprudencia, las discriminaciones de todo tipo -desde étnicas hasta las de género-, son cuestiones de carácter macroestructural y macropolíticas siguen existiendo y necesitan ser decodificadas y develadas

desde la racionalidad y no sólo desde la emoción. Tampoco pueden ser motivo de abordaje o tramitación meramente local.

23.

Una idea de democracia historizada, móvil y con posibilidades de expansión, junto a la capacidad de poder cohesionar el pensamiento, son dos de los elementos que necesitan ser incorporados en las agendas de enseñanza de los contenidos de la Geografía e Historia. Este programa supone una distanciamiento ya sea tanto de la celebración como de la sensación de impotencia frente al avance del sujeto espectador analizado en el plano asociativo cultural.

24.

Se concluye que los partidos políticos son instituciones irremplazables en las sociedades democráticas porque –más allá de sus fallas y faltas- son el principal procesador ideológico de las tensiones en el seno de la sociedad civil con vistas a incidir en las agendas públicas en torno a la ampliación de la democracia, y el acercamiento entre culturas. Es importante tener en cuenta esta conclusión porque los partidos políticos, son objeto de desconfianza de muchos estudiantes, según lo relevado en las encuestas y son objeto de distanciamiento por parte de algunos docentes del colectivo (estos últimos en especial por su adscripción a ciertas tradiciones autonomistas y libertarias).

25.

La persistencia de la pobreza o de la baja calidad democrática está relacionada con las dinámicas específicas de producción de marginalidad social y de una relación poco funcional entre el capital social y un estado con despliegues ineficientes o contradictorios. El acervo cultural ofrece elementos para explicar los problemas.

26.

La falta de toma de conciencia sobre la necesidad de cambio de la posición docente (política y epistemológica) es una de las principales fuentes para el fracaso del sistema escolar en su conjunto.

27.

El sujeto espectador es un actor central está invisibilizado como tal, o no es percibido en sus características constitutivas más importantes. Éste no es construido (sólo) por la institución

escuela sino por el espacio más amplio del plano de lo asociativo cultural y de la macropolítica. El cambio de posición docente (en red y con empoderamiento) otorga pistas para su abordaje satisfactorio.

28.

Se concluye que ambos tipos de intervenciones (horizontal y vertical) pueden ser efectivamente implementadas, tal como quedó demostrado en esta investigación, pero también estas acciones son muy frágiles y corren peligro de desaparecer si no son acompañadas por decididas políticas de Estado.

5.2. Recomendaciones orientadas al diseño e implementación de políticas por parte de los actores involucrados

5.2.1. En relación al Estado como acompañante clave de la labor docente

1.

El lazo débil requiere ser creado significativamente de manera que no derive en dispersión y en un mero acompañamiento del fluir de la lógica del mercado, en especial por la expansión y creciente facilidad de acceso a Internet. Facilitar el acceso a tecnología (como el Plan Conectar Igualdad de Argentina) son fundamentales, pero requieren de trabajos político pedagógicos como el aquí desarrollado.

2.

Es necesario impregnar o al menos hacer entrar en contacto la lógica del lazo débil con la lógica de los lazos fuertes de cada alumno de manera que sea posible estar alerta en relación a las prácticas sociales de utilización privada de los bienes públicos de las cuales pueden ser víctimas. En el caso de los sectores populares esa apropiación privada se puede expresar en el clientelismo. En los sectores socioeconómicos más acomodados puede expresarse en convocatorias por parte de ciertas instituciones para la acción de voluntariado con el riesgo de tornarse en ayudas caritativas, tornando pasivos a los sujetos receptores de ayuda (y no de

derechos) y perpetuando (vía legitimación) la asimetría ya existente de la segmentación social. En este sentido, el impulso desde el Estado de políticas sociales universalistas (como la Asignación Universal por Hijo) es crucial para el éxito de un emprendimiento como el desarrollado en esta investigación.

3.

Los lazos fuertes son mucho más difíciles de ser coordinados por su especificidad, densidad y nivel de segregación, motivo por el cual se torna necesario enriquecer las redes individuales y grupales con vínculos débiles. En este sentido, los programas estatales de contención social, emanados actualmente desde el Estado Nacional deben suponer “algo más” que un ingreso económico y de fortalecimiento de ciertos lazos locales: se trata de la recomposición de lazos con la comunidad más grande, la nacional.

4.

Promover la politización del sujeto que aprende en la escuela en tanto el enriquecimiento de los lazos débiles supone la apertura a nuevas formas de conocimiento y nuevos sentidos en los individuos. Debería existir un apoyo explícito (material y simbólico) a los profesores que promueven innovaciones de espíritu colectivo en sus escuelas. Uno de los argumentos centrales es la soledad en la que se encuentran trabajando: de allí la importancia de la formación de una red donde fortalecer los lazos para luego regresar a la soledad de la escuela donde se realiza el trabajo de transformación.

5.

Realizar un trabajo artesanal por parte del docente, el cual debe centrarse en la gestión de relaciones sociales articulando capitales individuales sociales con el acervo del capital social societal. El Estado debería empezar a reconocer la importancia del trabajo no estandarizado como uno de los pilares de la educación actual, sin que esto obste, por supuesto, el proceso de enseñanza y aprendizaje de temas macro de incumbencia para todos los ciudadanos del país.

5.2.2. En relación al Estado en función de las metas de desarrollo

1.

Se entiende que los cambios y modificaciones en las condiciones de vida serán posibles en la medida que exista una decisión política de llevar adelante una redistribución del ingreso. Esto supone una la carga de conflictos políticos y de reposicionamiento cultural en el plano macropolítico, pero con incidencia inmediata en el micropolítico. Los pobres organizándose en soledad no podrán sortear (sino tramitar con mayor o menor suerte) la pobreza. Por otra parte, los sectores de mejores ingresos que se propongan acercarse (interculturalmente) al mundo de la pobreza pueden deslizarse hacia el plano del mero voluntarismo o, peor aún, en la pasivización de los sujetos a los cuales se pretende ayudar.

2.

En este sentido se requiere trabajar con los capitales sociales para la formación de liderazgos sociales, que a la vez sean políticos los cuales, eventualmente, pueden converger en el fortalecimiento del sistema de partidos políticos de manera de poder formar parte de sus agendas con llegada al Estado y atender a los problemas del desarrollo.

3.

El colectivo que aquí se formó no es una ONG, ni conviene que se constituya en tal dispositivo institucional, dado que se trata de profesores que están trabajando en las escuelas (y no realizan un trabajo adicional, sino que se reposicionan en relación al mismo, sin requerir en el futuro el desarrollo de una burocracia para poder desarrollarse), ni tampoco se trata de la conformación de un nuevo movimiento social orientado a la resolución de algún tema en particular. Por supuesto, no se descarta cualquier posibilidad de articulación con ONGs y con movimientos sociales que compartan los objetivos institucionales y democráticos de esta red, pero el objetivo debería ser el de lograr financiamiento adicional sostenido a lo largo del tiempo por del Estado para los profesores del colectivo teniendo en cuenta el fuerte carácter de politización (sin burocratización) que asume esta tarea que, en estos momentos.

4.

Desplazarse de la idea de inclusión como simple convivencia física bajo el mismo techo del edificio escolar implica tener en claro que el Estado debe garantizar mejores condiciones

edilicias, mayor cantidad de establecimientos, diseños curriculares democráticos sofisticados y obligatoriedad de la escolaridad media, pero que la pregunta sobre qué se hace pedagógicamente dentro del aula, los docentes no pueden seguir eludiéndola: realizársela forma parte de su responsabilidad profesional e intelectual. Y se necesita también para eso acompañamiento del Estado como expresión de la voluntad política de concretar las metas de desarrollo regularmente definidas.

6. Bibliografía citada

Apple, Michael; *Educación “como Dios manda”. Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona, Paidós, 2002

Apple, Michael; “La defensa de las escuelas democráticas”, en Apple, M. y Beane, J. (comp.); *Escuelas democráticas*, Morata, Madrid, 1997

Bourdieu, Pierre; “The forms of capital”; en Richardson, John; *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*; New York, Greenwood Press, 1985

Bourdieu, Pierre; “Le capital social. Notes provisoires”. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, num 31, 1980

Cardoso, Fernando H.; Foxley, Alejandro; “Nuevos desafíos de la democracia del desarrollo en América latina”; en Cardoso, Fernando H.; Foxley, Alejandro (eds.); *A medio camino. Nuevos desafíos de la democracia y del desarrollo en América latina*. Santiago, Uqbar, 2009

CEPAL; Universidad del Estado de Michigan; “Capital social – parte del problema, parte de la solución. Su papel en la persistencia y en la superación de la pobreza en América latina y el Caribe”; Santiago, 2001

Coleman, James; “Social capital”; en Coleman, James (comp); *Foundations of Social Theory*, Cambridge, Mass, The Belknap Press of Harvard University, 1990

Coleman, James: “Social capital in the Creation of Human Capital”; en *The American Journal of Sociology, Vol 94, Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure*, 1988

Corea, Cristina; Lewkowicz, Ignacio; *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires, Paidós, 2004

Durkheim, Émile; *La división del trabajo social*. Barcelona, Planeta-Agostini, 1985

Durston, John; “Capital social: parte del problema, parte de la solución, su papel en la persistencia y en la superación de la pobreza en América Latina y el Caribe”. En Atria, Raúl et al.; *Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma*. Santiago, CEPAL, 2003

Durston, John; “Construyendo capital social comunitario”; en *Revista de la CEPAL*, N° 69, 1999

Durston, John; *El capital social campesino en la gestión del desarrollo rural. Diadas, equipos, puentes y escaleras*. Santiago, CEPAL, 2002

Duschatzky, Silvia; Corea, Cristina; *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires, Paidós, 2004

Flora, Jan; Butler Flora, Cornelio; "Desarrollo comunitario en las zonas rurales de los Andes"; en En Atria, Raúl et al.; *Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma*. Santiago, CEPAL, 2003

Giroux, Henry; *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. México, Siglo XXI, 1998

Giroux, Henry; *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid, Morata, 2003

Giroux, Henry; *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós, 1998b

Giroux, Henry; *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*. Buenos Aires, Amorrortu, 2003a

Granovetter, Mark; "The strenght of the weak ties"; en *American Journal of Sociology*. Vol 78, N° 6, 1973

Kliksberg, Bernardo; "Introducción"; en Kiksberg, Bernardo; *Pensamiento social estratégico. Una nueva mirada a los desafíos sociales de América latina*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2008

Lorenzelli, Marcos; "Capital social comunitario y gerencia social"; en *Actas del VIII Congreso Internacional del CLAD sobre la reforma del Estado y de la Administración Pública*, Panamá, 2003

Marrero, Adriana; "La teoría del capital social. Una crítica en perspectiva latinoamericana". *Arxius de Sociologia*, N° 14, 2006

Marx, Karl y Federico Engels: *La ideología alemana. Crítica de la novísima filosofía alemana en las personas de sus representantes Feuerbacho, B. Bauer y Striner y de socialismo alemán en sus diferentes profetas*. México, Grijalbo, 1987

Mauss, Marcel: *Ensayo sobre el don. Forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas*. Madrid, Katz, 2009

Mejía, Marco; Awad, Myriam; *Educación popular hoy. En tiempos de globalización*. Bogotá, Aurora, 2003.

Millan, René; Gordon Sara; "Capital social una lectura de tres perspectivas clásicas"; *Revista Mexicana de Sociología*. Año 66, N° 4, 2004

Milton Santos: *Por una nueva geografía*. Madrid: Espasa. Universidad, 1990

Monzó, Evelyn; "Estrategias individuales y colectivas de capital social: el impacto de programas públicos en dos comunidades campesinas Los casos de Ajjal de Quiles y Cerro Blanco, VI Región de Chile". En *Seminario Taller "Capital social, herramienta para los programas de superación de la pobreza urbana y rural"*. Santiago, CEPAL, 2003

Ocampo, José A.; "Capital social y agenda de desarrollo"; en Atria, Raúl et al.; *Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma*. Santiago, CEPAL, 2003

O'Donnell, Guillermo: "Estado, democratización y problemas conceptuales. Una perspectiva latinoamericana con referencia a países poscomunistas"; *Desarrollo Económico*, N° 130, 1993

O'Donnell, Guillermo; *Disonancias. Críticas democráticas a la democracia*. Buenos Aires, Prometeo, 2007

Peña, Carlos; Tirón, Eugenio; "Presentación: la miseria del economicismo. Política, políticas públicas y cohesión social"; en Tiróni, Eugenio (ed.); *Redes, estado y mercados. Soportes de la cohesión social latinoamericana*

Puiggrós, Adriana; *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires, Ariel, 1995

Putnam, Robert; "Bowling Alone: America's Declining Social Capital"; en *Journal of Democracy*, N° 1, 1995

Ríos Cázares y Ríos Figueroa; "Capital social y democracia: una revisión crítica de Robert Putnam"; en *Política y gobierno*. Vol VI, N° 2, 1999

Schwartzman, Simón; "Educación y recursos humanos"; en Cardoso, Fernando H.; Foxley, Alejandro (eds.); *A medio camino. Nuevos desafíos de la democracia y del desarrollo en América latina*. Santiago, Uqbar, 2009

Sen, Amartya; *Identidad y violencia. La ilusión del destino*. Buenos Aires, Katz, 2008a

Sen, Amartya; "Una mirada estratégica a los temas sociales clave: la pobreza, el mal y el delito"; en Kliksberg, Bernardo; *Pensamiento social estratégico. Una nueva mirada a los desafíos sociales de América latina*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2008b)

Sen Amartya; "Temas claves del siglo XXI"; en Sen, A.; Kliksberg, B.; *Primero la gente. Una mirada desde la ética del desarrollo a los principales problemas del mundo globalizado*

Tobío, Omar; "Erosión de los poderes públicos, movimientos socioterritoriales y agenda de lo geográfico: volviendo a pensar la Geografía escolar en la Argentina"; en Moreno Lache, Nubia; Hurtado Beltrán, Mario Fernando (comp.); *Itinerarios geográficos en la escuela: lecturas desde la virtualidad*. Bogotá, Geopaideia-Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2010

Weber, Max; *Economía y sociedad*. México, Fondo de Cultura Económica, 1998

7. Anexo

Cuadro 6. Información contenida en la encuesta para la exploración sobre capitales sociales en el nivel individual, grupal y comunitario correspondientes al espacio de la micropolítica y del plano asociativo de lazos fuertes aplicada a los alumnos (incluye criterios de codificación)

Pregunta	Respuesta cerrada	Respuesta abierta	Criterio codificación de la respuesta	Detalle del criterio de codificación
1. ¿Participás o participaste en los últimos dos años en algún tipo de agrupación aunque haya sido en una sola ocasión?	SI	Registrar nombre de la organización (puede ser más de una) (NO leerle al entrevistado el detalle de la tabulación)	Por tipo de organización	<ul style="list-style-type: none"> • Escuelas y/o universidades • Partidos políticos • Sindicatos • Centro vecinal / sociedad de fomento • Clubes sociales y/o deportivos • Bibliotecas y/o centros culturales • Murgas y/o colectivos culturales • Movimientos de trabajadores desocupados • ONGs laicas • Iglesias y ONGs confesionales • Otros (especificar)
	NO			
	NS/NC			
2. ¿En los últimos dos años te movilizaste en las calles, rutas, puentes o plazas por algún problema social, cultural, económico, político o de tu vida cotidiana alguna vez en los últimos dos años?	SI	Registrar motivos centrales (señalar cinco como máximo) (NO leer la tabulación al entrevistado) (pasa a pregunta 5)	Por tipo de demanda	<ul style="list-style-type: none"> • Defensa medio ambiente • Derechos humanos • Derechos del trabajo y los trabajadores • Derechos de los estudiantes o problemas en las escuelas • Derechos de minorías indígenas • Derechos de minorías religiosas • Derechos de las minorías sexuales y de transgénero • Temáticas de género • Derechos sexuales y reproductivos • Derechos de los afectados por alguna patología médica • Inseguridad vial • Inseguridad delincencional en general • Inseguridad por crimen organizado • Abuso policial • Problemas con el sistema de salud • Problemas con el servicio de saneamiento urbano • Problemas con el servicio de transporte • Problemas de inundaciones • Problemas de vivienda • Problemas de equipamiento urbano y espacios verdes • Otros
	NO (pasa a pregunta 3)	-	-	-
	NS/NC			

Pregunta	Respuesta cerrada	Respuesta abierta	Criterio codificación de la respuesta	Detalle del criterio de codificación
3. ¿A pesar de no movilizarte te afecta a vos alguno de los siguientes problemas? (leer el listado de la tabulación de la pregunta 2)	SI (pasa a pregunta 4)	-	-	-
	NO (pasa a pregunta 6)	-	-	-
	NS/NC			
4. ¿Y cómo pensás enfrentar o encarar ese problema?		Registrar la estrategia	Por tipo de consulta	<ul style="list-style-type: none"> A parientes A conocidos, vecinos y amigos A uno o varios docentes o profesionales en la escuela A profesionales en instituciones no educativa Fuentes de información diversas (TV, diarios, Internet, etc)
			Por tipo de acción	<ul style="list-style-type: none"> Individual Acompañado por alguien (que no comparte la inquietud o problema) Colectiva (mínimo dos personas que comparte la inquietud)
	No lo piensa resolver NS/NC			
5. ¿Cómo te enteraste de esa movilización?		Registrar la fuente de la información (No leerle la tabulación al entrevistado)	Por tipo de fuente de información	<ul style="list-style-type: none"> Por ser integrante de alguna organización social En el trabajo Medios de comunicación nacional o provincial Información por los medios de comunicación local Carteles o folletos en la calle Carteles o folletos en instituciones (excepto escuela) Carteles o folletos en la escuela Compañeros o docentes de la escuela Amigos, conocidos o vecinos Parientes
	NS/NC			
6. Indicá de este listado las dos instituciones en la que más confiás (1 la que más confía)	<ul style="list-style-type: none"> Escuela Universidad Policía Partido político Iglesia católica Iglesia evangélica Otras iglesias Centros de salud Centro vecinal Familia Ninguno 		Por tipo de normas de confianza	<ul style="list-style-type: none"> Cívico-institucional (Escuela, sindicatos, policía, partido político) Social generalizada (las distintas iglesias, centros de salud, centros vecinales) Social específica (familia)
	NS/NC			
7. Indicá de este listado las dos instituciones en las que menos confiás (1 es la que menos confía)	<ul style="list-style-type: none"> Escuela Sindicatos Policía Partido político Iglesia católica Iglesia evangélica Otras iglesias Centros de salud Centro vecinal Familia Ninguno 		Por tipo de normas de confianza (por ausencia de la misma)	<ul style="list-style-type: none"> Confianza negativa cívico-institucional (Escuela, sindicatos, policía, partido político) Confianza social generalizada negativa (las distintas iglesias, centros de salud, centros vecinales) Confianza social específica negativa (familia)
	NS/NC			

Pregunta	Respuesta cerrada	Respuesta abierta	Criterio codificación de la respuesta	Detalle del criterio de codificación
8. Indicá de este listado donde los dos lugares sentís que podés resolver mejor y más rápido tus problemas personales (1 es el de mejor y más rápida resolución)	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela • Sindicatos • Policía • Partido político • Iglesia católica • Iglesia evangélica • Otras iglesias • Centros de salud • Centro vecinal • Familia • Ninguno 		Por tipo de normas de reciprocidad (preguntas 8 y 9 combinadas) en relación al trato	<ul style="list-style-type: none"> • Amable – Impersonal • Empático-Personalizado
			Por tipo de normas de reciprocidad (preguntas 8 y 9 combinadas) en relación a la forma de resolver	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica • Reflexiva
	NS/NC			Por tipo de normas de reciprocidad (preguntas 8 y 9 combinadas) en relación tipo de acción
9. ¿Por qué realizás esa elección?	NS/NC	Registrar dos motivos centrales		
10. Indicá de este listado donde los dos lugares creés los problemas del barrio (1 es el de mejor y más rápida resolución)	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela • Sindicatos • Policía • Partido político • Iglesia católica • Iglesia evangélica • Otras iglesias • Centros de salud • Centro vecinal • Familia • Ninguno 		Por expresión de ausencia de elementos de generación reciprocidad (preguntas 10 y 11 combinadas)	<ul style="list-style-type: none"> • Irrespeto • Maltrato • Lentitud • Sin explicación • Confuso • Otros
11. ¿Por qué realizás esa elección?	NS/NC	Registrar dos motivos centrales		
12. Indicá el nombre de un barrio que sea muy diferente al que vos vivís	NS/NC	Registrar dos nombre del barrio	Por estrato socioeconómico	<ul style="list-style-type: none"> • Superior al del que vive el estudiante • Igual al que vive el estudiante • Inferior al que vive el estudiante
13. En tu barrio se vive mejor o peor que en el que mencionaste en la pregunta anterior	Mejor (pasa a pregunta 14)			
	Peor (pasa a pregunta 15)			
	NS/NC			
14. Indicá dos motivos por lo que se está mejor en tu barrio	NS/NC	Registrar los dos motivos (pasa a pregunta 16)		
15. Indicá dos motivos por los que se está peor en tu barrio	NS/NC	Registrar los dos motivos (pasa a pregunta 16)		

Pregunta	Respuesta cerrada	Respuesta abierta	Criterio codificación de la respuesta	Detalle del criterio de codificación
16. ¿Te gustaría realizar alguna actividad con la gente de ese barrio?	SI (pasa a pregunta 17)			
	NO (pasa a pregunta 18)			
	NS/NC			
17. ¿Qué actividad?		Registrar un máximo de tres actividades		
	NS/NC			
18. ¿Por qué no?		Registrar dos motivos		
	NS/NC			

Bajo el título «Avances de Investigación», se editan en formato electrónico, para su acceso libre desde la página web de la Fundación, los resultados iniciales de los proyectos que han sido objeto de financiación a través de la Convocatoria de Ayudas a la Investigación, Becas de Estancias Cortas o informes realizados por encargo directo de la Fundación y de su Centro de Estudios.

Fundación Carolina

C/ General Rodrigo, 6, cuerpo alto, 4º piso
Edif. Germania
28003 Madrid
informacion@fundacioncarolina.es

CeALCI

General Rodrigo, 6, c. alto, 1º
Edif. Germania
28003 Madrid
cealci@fundacioncarolina.es