

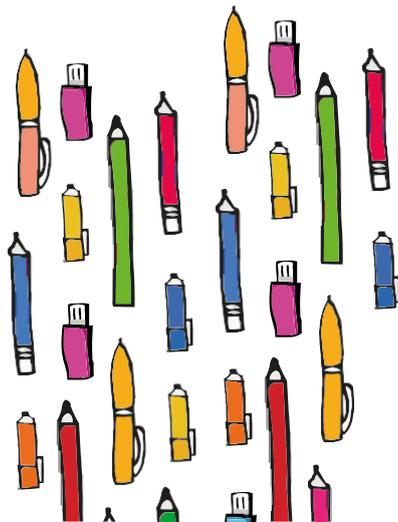
Jornadas de Investigación en Educación

"Disputas por la igualdad:
hegemonías y resistencias en
educación"



9, 10 y 11 de octubre 2019

TOMO I





**Jornadas de
Investigación en
Educación**

"Disputas por la igualdad:
hegemonías y resistencias en
educación"



**XI Jornadas de Investigación en Educación:
"Disputas por la igualdad: hegemonías y resistencias en educación"
A 100 años del nacimiento de María Saleme de Burnichon**

En memoria de Juan Pablo Abratte

ORGANIZAN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES

Decano: Dr. Juan Pablo Abratte

Vicedecana: Lic. Flavia Andrea Dezzutto

Secretaria Académica: Lic. Vanesa Viviana López

Subsecretaria Académica: Lic. María Luisa Gonzáles

Secretaria de Investigación, Ciencia y Técnica: Dra. Jaqueline Vasallo

**CENTRO DE INVESTIGACIONES DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y
HUMANIDADES "MARÍA SALEME DE BURNICHON"**

Director: Dr. Eduardo Mattio

ÁREA DE EDUCACIÓN

Coordinador: Dr. Octavio Falconi

ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Directora: Mgtr. Liliana del Carmen Abrate

Vicedirectora: Mgtr. Nora Zoila Lanfri

Córdoba 9, 10 y 11 de octubre de 2019- CIFFyH – ECE // FFyH – UNC

XI Jornadas de Investigación en Educación: "Disputas por la igualdad: hegemonías y resistencias en educación"

Compilado por Octavio Falconi; Liliana Abrate.- 1a Ed. Volumen Combinado-2019.

Libro digital, PDF. Archivo Digital: descarga y online.

ISBN 978-987-86-2326-9

1. Ciencias de la Educación. I. Falconi, Octavio, comp. II. Abrate, Liliana, comp.
CDD 370.72



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



XI Jornadas de Investigación en Educación:

"Disputas por la igualdad: hegemonías y resistencias en educación"

A 100 años del nacimiento de María Saleme de Burnichon

Córdoba 9, 10 y 11 de octubre de 2019

CIFFyH – ECE // FFyH – UNC

En memoria de Juan Pablo Abratte

Las políticas educativas del actual gobierno nacional, entramadas en complejos procesos de negociación, acuerdos y diferencias, con las gestiones de sus pares provinciales, debilitan y lesionan algunos de los principios igualitarios fundantes del sistema educativo argentino: universalización, gratuidad y laicidad educativa.

En esta dinámica, la implementación de un conjunto de acciones viene deteriorando la educación pública a través de la privatización de diferentes ámbitos del sistema educativo, la mercantilización del conocimiento, la reducción presupuestaria, el desfinanciamiento en infraestructura, el vaciamiento de recursos, la fragmentación de la oferta formativa, la descualificación del trabajo docente, la desacreditación de las organizaciones gremiales y el desmantelamiento de programas y proyectos socioeducativos, entre otros, que socavan las capacidades y condiciones materiales y simbólicas para sostener el derecho a la educación de la población. Estas medidas tienden progresivamente a ampliar la brecha en el acceso, permanencia y terminalidad educativa entre regiones, sectores y grupos según sus diferenciales situaciones socioeconómicas. Proceso que se desarrolla en un creciente contexto de desigualdad y en el marco de discursos que impulsan el mérito, el esfuerzo personal y la eficiencia tecnoburocrática de las instituciones.

A este estado de situación se suma un proceso de abandono y ahogo del sistema de ciencia y tecnología, principalmente el perteneciente a las universidades nacionales, que pone en riesgo su capacidad de producción y difusión del conocimiento científico y su contribución a la ampliación de derechos humanos y educativos.

Como investigadores y estudiosos del campo de las ciencias sociales y humanas, nos interesa en estas *XI Jornadas* promover discusiones, intercambios e interrogantes sobre las múltiples construcciones de hegemonías, contra hegemonías y resistencias inscriptas en los diversos ámbitos del quehacer pedagógico y escolar. Así, desde diferentes enfoques y

perspectivas de la producción de conocimiento en educación convocamos a pensar/nos a partir de una posible serie de interrogantes:

¿De qué modos el sistema educativo se ve afectado por las actuales políticas nacionales?, ¿Estamos en presencia de un proceso hegemónico del proyecto neoliberal-conservador?, ¿Cómo sucede dicho proceso en términos de dominación, supresión y destrucción de condiciones materiales y simbólicas?, ¿Cómo se transforma, organiza y opera el aparato administrativo-burocrático en materia educativa?, ¿Qué articulaciones globales y regionales facilitan o impulsan las políticas neoliberales actuales?, ¿De qué manera las soluciones tecnoeducativas contribuyen a la consolidación de mercados mundiales de educación?, ¿Qué mediaciones construyen las jurisdicciones respecto de la descentralización y/o desfinanciamiento de planes, programas y proyectos nacionales?, ¿Qué tensiones, luchas o resistencias pueden identificarse en los procesos educativos de diferentes ámbitos y niveles escolares?, ¿Qué actores emergen como voces disparejas en dicho proceso?, ¿Cuáles serían sus efectos en las prácticas de gestión directiva y de enseñanza en las instituciones?, ¿Cuáles serían los sentidos y las objetivaciones en disputa en las prescripciones curriculares y en las producciones de las didácticas específicas?, ¿Y en la formación docente?, ¿Qué dispositivos se constituyen en esa lucha?, ¿Qué características asumen las situaciones de aprendizaje y los desarrollos cognitivos de niños, adolescentes, jóvenes y adultos? ¿Qué otras luchas y espacios críticos, como los de los feminismos, están atravesando las agendas políticas y los espacios educativos, cuestionando las matrices culturales que permean nuestras discusiones y prácticas teórico-pedagógicas?

Orientados e interpelados por estos interrogantes, invitamos a colegas y estudiantes del país y la región a encontrarnos en un intercambio fructífero, a partir de los desarrollos teórico-metodológicos de sus respectivas investigaciones. De tal modo que resulte posible construir conocimiento, imaginar y desplegar líneas de acción desde la resistencia, la lucha y la defensa de la educación como un derecho para todos.

Coordinación General:

Dr. Octavio Falconi. - Coordinador Área Educación del CIFFyH-UNC
Mgter. Liliana Abrate - Directora de la Escuela de Ciencias de la Educación. FFYH-UNC.

Comité Organizador:

Silvia Servetto
Marina Yazzi
Lucia
Beltramino

Fernanda
Delprato
Jessica Arévalo
Cecilia Bocchio

Comité Académico:

Juan Pablo Abratte
Nora Lanfri
Nora Alterman
Vanesa Lopez
Alicia Acín
Cecilia Martinez
Silvia Ávila
Andrea Martino
Claudia Baca
Patricia Mercado
Gloria Borioli
Guadalupe Molina
Alejandra Castro
Marisa Muchiut
Adela Coria
Horacio Paulín
Ma Eugenia Danieli
Marcela Pacheco

Fernanda Delprato
Celia Salit
Eda Gelmi
Silvia Servetto
Gustavo Giménez
Marcela Sosa
María Luisa Gonzalez
Eduardo Sota
Natalia Gonzalez
Ana Testa
Gonzalo Gutierrez
Adriana Tessio Conca
Mariela Prado
Mariana Tosolini
Monica Uanini
Ma del Carmen Lorenzatti
Jorge Lorenzo

Comité Honorario

Gloria Edelstein
Graciela Herrera de Bett
Alicia Carranza
Dilma Fregona
Mónica Maldonado
Liliana Vanella

Estela Miranda
Silvia Roitenburd
Elisa Cragolino
Susana Ferreyra
Silvia Kravetz

Organiza: Área Educación del Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichon” y Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

Secretarias

Salomé García
Valentina Vilchez

ÍNDICE

Mesa 1 Abordajes históricos, filosóficos y económicos en educación	4
Leer, contar, coser y rezar. La religión católica y sus dogmas en los programas escolares (1880-1930) <i>Gabriela Alfonsina Lamelas</i>	4
En torno a la experiencia: apuntes para pensar la enseñanza de la Filosofía <i>Alicia Loforte</i>	17
Poder y crítica en Foucault. Herramientas conceptuales para (re) pensar las prácticas educativas. <i>Florencia Ávila</i>	26
La presencia de los valores en la Pedagogía y en las Ciencias Sociales <i>Eduardo Sota</i>	34
Los usos de Antonio Gramsci por parte de Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell. La construcción de una etnografía educativa crítica en los años 80 <i>Sebastián Gómez</i>	44
Una historia reciente de los cursos de nivelación (FFyH/UNC, 1991-2006) <i>Leandro Inchauspe</i>	55
Formación epistémica en el nivel medio: verdades únicas, ausencia de criticidad y hegemonía del conocer <i>Joel Linossi</i>	65
Experiencias educativas de infancias en el hogar escuela. Un acercamiento teórico <i>Mariano Pussetto</i>	78
Mesa 2 Educación Inicial y Primaria: políticas, dispositivos y sujetos 86	
Creando mundos: un espacio de Filosofía con niños y niñas del Nivel Inicial <i>Julieta Jaimez, Mónica Fornasari</i>	86
Políticas educativo-lingüísticas para la formación de “hablantes competentes”: alternancias entre las concepciones de lengua y lenguaje en documentos curriculares de <i>lengua</i> para el nivel primario, ciudad de buenos aires (1986-2004) <i>Matías Perla</i>	97
Niñas y niños en la construcción de conocimiento ambiental en una escuela primaria de la Ciudad de México <i>Erik Said Lara Corro</i>	108
Tensiones en torno a la construcción de prácticas pedagógicas en escuelas primarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires <i>Emilio Ducant</i>	120
Los sentidos que adquiere la escucha en las relaciones pedagógicas. Un estudio sobre Jornada Extendida en una escuela primaria de la ciudad de Córdoba <i>Marisa Muchiut, Gustavo Rinaudo</i>	131
Infancia(s) y derechos en territorio. Reinenciones institucionales en una escuela primaria de Córdoba capital <i>Marina Yazyi</i>	143

Mesa 1 Abordajes históricos, filosóficos y económicos en educación

Leer, contar, coser y rezar. La religión católica y sus dogmas en los programas escolares (1880-1930)

Autora: Gabriela Alfonsina Lamelas

Pertenencia Institucional: Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

En este trabajo se sistematizan algunos avances de una investigación en curso en la que se estudia un aspecto de las disputas por la hegemonía en Córdoba entre los años 1880 y 1930. Nos centramos específicamente en las tensiones entre clericales y liberales en torno a la presencia e injerencia de la religión católica en las escuelas públicas de la provincia y en los principales ámbitos de decisión y administración del sistema educativo local. El recorte para esta presentación se sitúa en el análisis de programas, planes de estudio y otras fuentes que nos permiten indagar y sistematizar las disputas por lo legítimo y lo ilegítimo en relación al currículum escolar: ¿qué prescribían estos textos respecto a la enseñanza de la religión católica? ¿en qué ámbitos se elaboraban? ¿qué actores y qué fuerzas políticas disputaron sus contenidos? La extensión de la presente comunicación implicó recortar este análisis a un marco general y al programa de la hora de la religión establecido por el Consejo Provincial de Educación en 1914.

Palabras clave: enseñanza - currículum - historia - religión - clericalismo

Introducción

La presente ponencia se propone aportar a uno de los objetivos explicitados en la convocatoria a estas Jornadas: promover discusiones, intercambios e interrogantes sobre las múltiples construcciones de hegemonías, contra hegemonías y resistencias inscriptas en los diversos ámbitos del quehacer pedagógico y escolar. Más específicamente, se aborda una de las aristas de las disputas por la hegemonía en la historia educativa provincial: la disputa por el currículum, por lo legítimo y lo ilegítimo para ser enseñado en las escuelas públicas, poniendo el énfasis en la enseñanza de la religión y en sus posibles vínculos con otros espacios y temas; se presentan avances de investigación sobre la inclusión de los dogmas de la religión católica en los programas y planes de estudio en la provincia de Córdoba.

El período que analizamos es el que va desde 1880 hasta 1930, décadas claves en la conformación del sistema educativo provincial. Son los años de las definiciones legislativas (Ley de Instrucción Obligatoria de 1884; Ley 1426 del año 1896; Ley 2023 de 1908 y la Convención que reforma la Constitución Provincial respecto al régimen educacional del año 1923; el debate sobre la llamada Ley Sobral en 1930). En todas estas ocasiones fue clave la discusión sobre el carácter que debía asumir la educación provincial respecto a la enseñanza de la religión.

Hemos analizado en investigaciones anteriores¹ y retomamos y profundizamos el estudio en la investigación en curso² el proceso de constitución de una tradición normativa local que incluyó la enseñanza de la religión entre los contenidos mínimos de la enseñanza. El análisis de estas reglamentaciones (y de sus antecedentes) da cuenta de un proceso de tensiones y negociaciones entre una iniciativa liberal laica y procesos de resistencia encabezados por el clericalismo local que logran imponer modificaciones sustanciales a dichas disposiciones.

El Nacionalismo Católico Cordobés (Roitenburd, 2000), ejerció en el período en estudio una acción política organizada, rechazando y combatiendo las leyes que se propusieron eliminar la religión del mínimo de instrucción, batallando además para que se estableciera que debía ser *católica*. Enfrentó a los maestros normalistas y a lo que llamaba la “enseñanza atea”, rechazó las escuelas mixtas, negó que el Consejo de Educación debiera tener la atribución de dictar planes de estudio; acusó al gobierno de buscar “descristianizar” la educación.

Esta acción logró que, desde sus orígenes y al menos hasta el año en que finaliza nuestra investigación, la educación religiosa estuviera incluida como parte de los contenidos mínimos de la enseñanza a nivel provincial, inventando una *tradición* (Hobsbawm y Ranger, 1983) local que llega hasta nuestros días. Los textos resultantes fueron el corolario de negociaciones entre el sector liberal y el clerical, constituyéndose en síntesis que permitían a unos y otros sentar un mojón y retomar sus batallas en otros ámbitos, como veremos.

¹ LAMELAS, G. *El debate sobre educación laica - religiosa en el marco de la Reforma de la Ley 8113/91 en 2010. Abordaje de un recorrido histórico*. Trabajo Final de Licenciatura. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Córdoba, marzo 2013, dirigida por el Dr. Juan Pablo Abratte.

² Se realiza en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación y del proyecto de investigación *Historia política y reforma educativa. Aproximaciones a la Historia Educativa de Córdoba* dirigido por el Dr Juan Pablo Abratte y la Dra. Silvia Roitenburd.

Ámbitos de especificación curricular

Las disputas en torno al lugar que debía ocupar la religión católica en el ámbito escolar, por establecer, delimitar y desplazar los difusos e inestables márgenes de legalidad y legitimidad respecto a la enseñanza de la religión y el dogma católico en las escuelas públicas de nivel primario de la provincia de Córdoba, son un aspecto decisivo del período.

Liberales laicistas y nacionalistas católicos se enfrentaron en el terreno legislativo e institucional, en los discursos y en las prácticas, en la prensa y en las calles, en una batalla por determinar la injerencia o exclusión de la religión, lo religioso, el dogma y toda una serie de rituales, en el ámbito de la escuela pública primaria de la provincia. Estos sectores, no siempre homogéneos, en ocasiones enfrentados al Estado, en otras ocupando puestos de trascendencia desde los que bregaban por imponer sus convicciones e intereses, encarnaron la batalla por las ideas y el horizonte, los imaginarios y las materialidades, las prácticas y las sensibilidades, disputa que marca de modo categórico el período analizado.

Como dijimos, la legislación fue un terreno clave para estas disputas. Los planes de estudio, otro fundamental, en tanto la definición del mínimo de instrucción ponía en juego el desplazamiento o inclusión de la enseñanza de la religión.

La religión católica en los Planes de estudio y programas³

La legislación educativa establecía que el Consejo Provincial de Educación era el encargado de dictar los planes de estudio y programas hasta tanto no lo hiciera la legislatura provincial. Siguiendo este nivel de especificación curricular, abordamos en la investigación en curso la sistematización, revisión y análisis de los planes de estudio y programas a los que hemos podido acceder con el propósito central de rastrear en ellos la presencia y persistencia de la religión como materia escolar, así como posibles momentos de ruptura o resistencias. También, hemos indagado en la relación explícita o eufemizada con otras áreas del currículum; la asignación temporal de unidades de tiempo; en los contenidos de los programas y en los procesos por los cuales se elaboraban o decidían

³ Como analiza Alfredo Furlán (1996) el uso de la palabra curriculum no se adopta al menos hasta la década de 1960. Es así que en los documentos analizados encontramos referencias a la denominación de “plan de estudios”, “programas de enseñanza” o “programa escolar”.

qué se debía enseñar en ese espacio curricular (actores, instituciones, mecanismos). Algunos interrogantes que orientan el trabajo son: ¿Cuál es la continuidad en la prescripción respecto a la enseñanza de la religión en el ámbito de la escuela pública? ¿Quién define aquello que debe ser enseñado? ¿Cómo se lo selecciona, cómo se lo secuencía, cómo se lo organiza? ¿Qué y a quién se debe enseñar? Y el lugar de los docentes en esta tarea.

Se trabaja con múltiples cronologías que se solapan en el tiempo y que dialogan de modo no siempre sincrónico con los planos políticos, legislativos, normativos, de prescripción curricular y de las prácticas⁴.

El currículum escolar: una construcción histórica

Como marco teórico-metodológico, se han recuperado algunas herramientas propias del campo de la historia del currículum, que se entran con la perspectiva socio-política que orienta la investigación.

Young ha definido que comprender o analizar al “currículum como hecho” significa considerar, sobre todo, la realidad social históricamente específica en que tuvo lugar la emergencia de ese texto. Afirma que la tarea del historiador del currículum es recuperar los modelos de estructuración y distribución de poder que influyeron en el modo en que una sociedad selecciona, clasifica, transmite y evalúa el conocimiento que considera público. (Young y Whitty, 1977, citado por Goodson, 2000: 50).

Asumiendo y desarrollando esta idea, Ivor Goodson agrega que es posible y necesario pensar al currículum como conflicto y como construcción social. Un currículum, afirma el autor, se produce, gestiona y reproduce en una diversa gama de escenarios y niveles.

El método que propone comienza por analizar la construcción social del currículum para poder acceder a un conocimiento profundo de las premisas e intereses que están implicados (Goodson, 2000: 54). Enfatiza la necesidad de relacionar de un modo general las asignaturas escolares con las fuerzas sociales que las introdujeron en el currículum educativo y considera, siguiendo a Raymond Williams que, en realidad, lo que se supone “una educación” es un conjunto particular de énfasis y omisiones.

⁴ La investigación en curso antes mencionada incluye la indagación por el lugar de la religión en el cotidiano escolar.

La construcción histórica de las tradiciones curriculares está atravesada por intereses. A lo que es declarado con el status de conocimiento escolar, subyacen relaciones de poder. Por ello, el currículum escolar es una construcción cultural implicada en relaciones de poder. Y se transforma en un instrumento de legitimación de las formas culturales privilegiadas por las clases dominantes, y por lo tanto, como instrumento de exclusión de vastos sectores sociales (Young, 1971).

Tomamos dos caminos diferenciados a fin de organizar analíticamente el trabajo. En la parte del trabajo que estamos presentando, se analiza el proceso de *contenidización*, *pedagogización* y conformación de la religión católica en disciplina escolar. En la parte correspondiente al cotidiano escolar, recuperamos también algunas pistas respecto a su traducción áulica, a lo que diferentes autores denominan el *currículum vivido* y a otras formas de transmisión dogmática en el ámbito de la escuela vinculadas a la experiencia escolar cotidiana.

Dominique Julia (2001) sugiere interesarse por los contenidos enseñados en las prácticas escolares.

A análise precedente remete-nos a um estudo daquilo que hoje se chama disciplinas escolares (...) Como notou muito bem André Chervel, as disciplinas escolares são inseparáveis das finalidades educativas, no sentido amplo do termo “escola”, e constituem “um conjunto complexo que não se reduz aos ensinamentos explícitos e programados” (...) (2001: 11)

Ivor Goodson sostiene que el currículum escolar es "un artefacto social, concebido y hecho para propósitos humanos deliberados" (1995:95) que sintetiza el proyecto político educativo de una sociedad en un momento histórico determinado. Ambos autores ponen en el centro la importancia metodológica fundamental para leer un currículum en clave histórica: asociar el análisis al estudio de las finalidades, los propósitos, los proyectos educativos y políticos que, en un momento histórico, se sostienen como válidos para la sociedad; las fuerzas que los implantan; las operaciones de las que surge su legitimidad. Nora Alterman propone, en esta perspectiva, tres claves para leer y analizar un currículum, un dispositivo de lectura e interpretación de un currículum escolar, claves que se nos presentan como herramientas valiosas para el análisis curricular en relación a la enseñanza de la religión.

Con estas herramientas metodológicas, teóricas, conceptuales y analíticas, nos acercamos a documentos o huellas de disposiciones curriculares en relación al lugar de la religión en los planes de estudio.

En los orígenes del Estado y el sistema educativo

La presencia de la materia *religión* entre los contenidos mínimos podemos registrarla en la provincia desde las primeras sistematizaciones de planes de estudio de que disponemos. Las denominaciones son muy diversas: Doctrina Cristiana, Religión, Moral y Religión, Religión, Moral y Urbanidad.

Si nos remontamos unos años atrás de nuestro período de estudio, la primera referencia data de principios de 1869, cuando se aprueba una Ordenanza que dispone una serie de medidas tendientes a ordenar las escuelas. Entre otras, determina también los ramos de la enseñanza: Lectura, escritura, aritmética, gramática castellana, doctrina cristiana, lecciones de moral, virtud y urbanidad (Ordenanza de 1869).

Esta es una de las primeras referencias que encontramos de un plan general de ramos de enseñanza para las escuelas de la provincia, incluyendo un espacio denominado Doctrina Cristiana en el mínimo requerido. A partir de entonces, y hasta bien avanzada la década del 80, no encontramos referencias a un plan de estudios unificado para la provincia. Incluso la Ley de Instrucción Obligatoria de 1884 no menciona mínimo de instrucción ni los ramos de enseñanza.

Pese a eso, algunas notas e intercambios, informes y presentaciones al Ministro, así como Visitadores e Inspectores, pueden ofrecernos algunas pistas respecto a lo que algunos directores de establecimientos educativos declaran o proponen enseñar en sus escuelas. En el año 1881, el Visitador de Escuelas Pagliari (AHPC, Gobierno 3, Folio 134) en un informe presentado al Inspector General, luego elevado al Ministro de Hacienda, describe que en las escuelas de la provincia hay una “falta absoluta de un Reglamento y Programa de Estudios. La enseñanza está librada a la voluntad de cada preceptor, tanto cumple hoy día aquel que enseña diez ó doce asignaturas como el que enseña dos o tres, porque nadie nunca les ha mandado enseñar este o aquel ramo” (Folio 135). Y agrega que “nada mas se enseña que lectura, escritura, doctrina, aritmética, geografía é historia” (AHPC, Gobierno 3, Folio 128, del Inspector general Yofre al Ministro de Hacienda) y estos, según sostiene, con gran deficiencia.

Dos años después del informe inicial citado, en 1883, se aprueba una Guía para Preceptores que incluía un Reglamento y Plan de estudios para las escuelas fiscales de la provincia de Córdoba. Fue presentado el 11 de abril de 1883 firmado por Julio Aguirre, Inspector general y F. Yofre y B. Pagliari. En el Plan de Estudios se diferencian:

Escuela Infantil (1° a 3° grado). Escuela Elemental (4° grado) y Escuela Graduada (5° grado). En los tres grados de la denominada Escuela Infantil y en la Escuela Elemental se incluye “Doctrina Cristiana”, sin mayores detalles.

En el año 1888 se establece un nuevo Plan General de Estudios para las Escuelas Comunes de la Provincia de Córdoba. En el ramo *Moral y urbanidad* enuncia y detalla lo que denomina “deberes con los otros hombres”, “relaciones respecto a los bienes”, y “deberes para con Dios”. Allí se agrega “amor y respeto a Dios, como Criador (sic) y Providencia. El cumplimiento de los deberes que dicta la conciencia. Tolerancia con los sentimientos religiosos bajo las distintas formas que se manifiestan”.

También se agregan algunas disposiciones respecto al modo en que debe brindarse esta enseñanza.

El programa para “la hora de la religión”: aspectos vinculados a su ámbito de producción y espacios de legitimación

La presencia de un espacio que, con distintas denominaciones, se incluía para enseñar religión, desde la distribución total del tiempo escolar en materias, no siempre recibió directrices claras sobre qué contenidos se prescribían para ser enseñados en esta unidad de tiempo, más allá del nombre que recibiera.

Las referencias a este punto son casi nulas hasta el año 1914 en que se discute y se vota un plan de estudios para enseñar religión en las escuelas públicas de la provincia.

La reconstrucción y el acceso a este programa ha sido posible analizando las actas de las sesiones de la Convención Constituyente de 1923 y, desde allí, algunas referencias que éstas ofrecían. El debate que se desarrolló en esa instancia versó sobre incluir o excluir del nuevo texto constitucional el atributo de la laicidad para la educación pública de la provincia.

Cuando se inician las sesiones de la Convención Reformadora tendientes a tratar el despacho de la Comisión de Régimen Educacional, la mayoría de los convencionales no conoce la existencia de un programa para el dictado de “*la hora de la religión*”, a pesar

de que muchos de ellos dicen estar vinculados a ámbitos educativos como parte de sus ocupaciones laborales, incluso a la formación docente.

En su argumentación el diputado socialista Tolosa lee en el recinto lo que presenta como “el programa para la enseñanza de la religión en los grados inferiores”, del cual el propietario de un taller donde se había impreso como folleto, le habría entregado una copia. Este convencional lleva al recinto el programa, del cual reproducimos un breve fragmento.

PROGRAMA PARA LA ENSEÑANZA DE LA RELIGIÓN EN LOS GRADOS INFERIORES – (1° A 3°) – SEGÚN EL CATECISMO DE S.S. PIO X:

PRIMER GRADO

Bolilla 1ª. – La señal de la cruz y varios modos de usarla, pág. 3.

Bolilla 2ª. – Dios – Su existencia – Inmensidad – Eternidad – Espiritualidad y su poder creativo y fin de la creación del hombre, pág. 3 y 4.

Bolilla 3ª – La Santísima Trinidad – Nombre e igualdad de las tres divinas personas, pág 4.

Bolilla 4ª – Misterio de la Encarnación – Fin de la Encarnación – Jesucristo, pág 4 y 5.

Bolilla 5ª – Salvación – Goces reservados en el cielo - ¿Quiénes los consiguen?, pág 5

Bolilla 6ª. - Infierno - Sus penas - ¿Quiénes las incurren?, pág. 5

Bolilla 7ª. - El credo - El Padrenuestro - Ave María - Gloria Patria - La Salve, pág. 6 y 9. (...)⁵ (H.C.R.C., 8 de mayo de 1923, p. 888 a 895)

El debate

Otro convencional, Ángel Ávalos, representante de la mayoría, dice haberse desempeñado como vocal del Consejo de Educación en varias ocasiones. Sostiene que ese no puede ser el programa vigente y pide a la Convención que designe una Comisión Investigadora para que averigüe si se trata de un “documento apócrifo”. La sesión se levanta. Se inicia la sesión del día 8 de mayo continuando con el debate sobre régimen educacional. El Secretario, Torres Castaño (Torres Castaño, Secretario, p. 862), informa

⁵ Por cuestiones de espacio se incluyen solo un fragmento de los contenidos establecidos para 1° grado y completos los de 2° y 3° grado.

que el Consejo de Educación ha puesto a disposición de secretaría, las actas de las sesiones.

La secretaría informa lo siguiente:

- que el 13 de octubre de 1813 se realizó una sesión del consejo presidida por Rodríguez de la Torre, con asistencia de los vocales Bustos, Rodríguez, Van Gelderen y Vernazza, en la que se dio lectura a un proyecto de la autoridad eclesiástica de lo que, en su opinión, debería constituir el programa en las escuelas, para dar unidad a lo que se enseña en todo el territorio. Dicho programa se aprobó por unanimidad.
- el 26 de agosto de 1914, bajo la Dirección General de Escuelas del mismo Rodríguez de la Torre, se emite una resolución en la que se fija el horario para la enseñanza de la religión.
- el 9 de junio de 1915 se ordena la distribución de los programas mandados a imprimir por la Dirección General de Escuelas y “se ordena enviarle 50 ejemplares al obispo don José A. Luque” (H.C.R.C, 1923: 889)

Este episodio tiene aún un añadido más. El mismo convencional afirma que se presentó personalmente en la Escuela Olmos y solicitó a su director el programa vigente para la enseñanza de la religión. “El sacerdote que enseña la materia, llegó en el instante y en mi presencia prometió hacer una síntesis del programa que desarrolla. El director de la escuela me lo ha enviado” (899)

Da lectura al programa que le hubiera entregado el Sacerdote D. José María Liqueno (971)

“Año 1923, programa sintético de religión, escuela tal. Texto: “catecismo breve”. Aprobado y declarado oficial en la diócesis de Córdoba.

- *2º grado: nociones preliminares (no señala cuáles son esas nociones preliminares) - Partes principales de la doctrina cristiana - Cap. 1º a 5º de la parte 1ª: Historia bíblica.*
- *3er. grado: segunda parte del Catecismo - Cap. 1º al 6º - Tercera parte - Capítulo único - Historia Bíblica”.*

Las distintas fuentes de que disponemos indican que en 1914 el Consejo Provincial de Educación, con Adolfo Van Gelderen como titular, adopta el programa para la enseñanza de la religión así como el espacio horario reservado a tal fin dando lugar a la vigencia del

plan de estudios presentado por el obispado local a dicho organismo. Este plan de estudios se basaba en el catecismo propuesto directamente por el Papa⁶.

Podemos afirmar entonces que bien avanzado el siglo XX, la presencia de la religión en la educación no se limitaba sólo a su codificación en la legislación sino que se asignaba un programa completo y detallado para orientar su correlato en la práctica escolar, fuertemente regulada desde las más altas esferas eclesiásticas con implicancias directas en las escuelas públicas cordobesas.

Conclusiones

Un complejo proceso de presiones y negociaciones llevó a la transformación de la religión católica en texto pedagógico y se transformó en contenido a enseñar.

Como analizamos, y profundizaremos más adelante, sectores clericales que ejercían en puestos de dirección en el Estado provincial son quienes definieron los contenidos a enseñar, asumiendo en algún caso como propio el Catecismo de Astete o el programa fijado por Pío X.

La demarcación de lo legítimo, su inclusión o exclusión de los programas de estudio y su significación como contenido escolar válido, tensan los escenarios políticos de definición en un proceso socio-histórico específico como el que se da en la Argentina.

En la hipótesis que formulamos, los contenidos religiosos (que ya tenían una larga tradición de “traducciones pedagógicas”, llevadas adelante no sólo en los ámbitos escolares sino en diversos espacios evangelizadores, como la catequesis y las misiones jesuíticas entre otros) son sometidos a un nuevo proceso de recontextualización ante la exigencia de ser traducidos en tanto *disciplina escolar*.

En las escuelas de Córdoba, según los programas con las variaciones sugeridas, debía enseñarse un mínimo de instrucción que incluía lectura, escritura, aritmética, cálculo, historia, geografía y, en algunos casos, zoología, fisiología, anatomía. En todos los casos, aparece la enseñanza de la religión como parte de este mínimo.

Hemos detectado algunas excepciones, vinculadas a momentos temporales o a establecimientos donde no se establecía la enseñanza de la religión, reemplazándose esta por la formación cívica o por moral. En ocasiones, sucedía lo mismo en los grados

⁶ El “Catecismo Breve de S. S. Pío X”, en el cual se basó la confección del programa, es un catecismo escrito por Pío X en el año 1905 para difundir la enseñanza de la doctrina cristiana, estructurado en 5 partes y con una metodología de preguntas y respuestas.

superiores y escuelas graduadas, tendiendo a diluirse la fuerte presencia que detectamos en los grados inferiores y en las escuelas elementales.

Esta “mirada curricular” puede enriquecer nuestra comprensión de la historia de esta especial y particular “disciplina escolar”: la religión católica. La religión pasa de ser el eje articulador de toda la enseñanza —como lo fue en el período previo a la conformación del sistema educativo estatal— a asumir un proceso de transformación y de consolidación como “asignatura escolar”, para lo cual fue preciso una asignación temporal determinada, una selección de los contenidos, la adopción de una *forma de programa escolar*. Adquiere una secuencia, se le asignan segmentos temporales y disputa su status y asignación de fondos en el sistema en formación.

Creemos que esta conformación en tanto *materia escolar* es más una muestra de la débil legitimidad con la que contaba, que de su fortaleza, ya que la Iglesia Católica pierde la batalla por la centralidad de sus dogmas entre los contenidos educativos del conjunto del programa escolar, relegando su presencia a un espacio curricular específico. Sería importante agregar, igualmente, que no constituirá la única forma —ni siquiera, podríamos decir, la forma privilegiada— de la presencia de la religión en el ámbito escolar, ni que adquirirá un carácter o entidad estable. En diversos períodos a partir de 1884, la religión emergerá con mayor o menor independencia del resto de las disciplinas escolares.

Sintetizando, sostenemos que la *particularidad* legislativa provincial que mantenía en sus contenidos mínimos a la religión, trajo también aparejada la necesidad de dar forma en el espacio educativo provincial a dicha especificidad, proporcionando entidad propia a la religión al interior del sistema. Por lo tanto, estos años fueron también el escenario del establecimiento de la religión católica como disciplina escolar, lo que implicó la búsqueda de una justificación pedagógica, el establecimiento de un programa, la disposición de un horario para su desarrollo y el nombramiento de personal para su dictado.

Bibliografía citada

ALTERMAN, N. (2008) *La construcción del currículum escolar. Claves de lectura de textos y prácticas*. Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Año 10. N° 6

BERNSTEIN, B. (1988) *Clases, código y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid, Akal Universidad.

FURLÁN, A. (1996) *Currículum e institución*. IMCED. Morelia

GOODSON, I. (2000) *El cambio en el currículum*. España, Octaedro.

GOODSON, I. (1991) *La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum*. Revista de Educación N° 295, s/d (fotocopia)

HOBBSAWM, E. y RANGER, T. (Eds.) (1983) *La Invención de la tradición*. Barcelona: Crítica.

JULIA, D. (2001) “A cultura escolar como objeto histórico”, em Revista Brasileira de História da Educação, nº 1

LAMELAS, G. *El debate sobre educación laica - religiosa en el marco de la Reforma de la Ley 8113/91 en 2010. Abordaje de un recorrido histórico*. Trabajo Final de Licenciatura. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Córdoba, marzo 2013.

LAMELAS, G. (2014) *Laicidades en la educación. El proceso de regulación normativa de la enseñanza de la religión en la educación pública de Córdoba (1896-1923)* Cuadernos de Educación Año XII – N° 12 – noviembre 2014

LAMELAS, G. (2015) *La invención de una tradición educativa. Disputas en torno al proceso de regulación normativa de la enseñanza de la religión en las escuelas públicas de Córdoba (1896-1923)*. En Roitenburd y Abratte. Historia, política y reforma educativa. Córdoba, UNC.

ROITENBURD, S. (2000) *Nacionalismo Católico Córdoba, 1862-1943. Educación en los dogmas para un proyecto global restrictivo*. Córdoba: Ferreyra.

WILLIAMS, R. (2000) *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.

En torno a la experiencia: apuntes para pensar la enseñanza de la Filosofía

Autora: Alicia Loforte

Pertenencia Institucional: Universidad Nacional de Córdoba. FFyH. Escuela de Ciencias de la Educación.

Resumen

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación que realizamos desde el área Filosofía del Seminario Taller de Prácticas y Residencias docentes de la FFyH, UNC, “Didáctica de la filosofía: experiencia, política y subjetividades.” En este proyecto, y en continuidad con lo trabajado en los años anteriores, la pregunta por las subjetividades que se construyen en relación a determinadas prácticas y las condiciones de posibilidad de un conocimiento “no alienado” nos acercaron a diversas propuestas que se construyen en torno al concepto de “experiencia”. Específicamente para el caso de la Filosofía “experiencia del pensar”.

Desde que W. Benjamin decretara, en 1933, que se nos había expropiado la experiencia, se reaviva la discusión de este concepto con vasta trayectoria en la historia de la Filosofía. En este caso nos proponemos abordarlo desde algunos autores en particular y desde el horizonte de ciertos interrogantes: ¿Qué significa enseñar y sobre todo enseñar filosofía, desde la experiencia?, ¿En qué radicaría el carácter supuestamente emancipador de estas propuestas? ¿Qué riesgos o malentendidos podrían involucrar?

Palabras clave:

Experiencia, lenguaje, subjetividad, filosofía, enseñanza.

Introducción:

El presente trabajo se enmarca en proyecto de investigación del área Filosofía del Seminario Taller de Prácticas y Residencias docentes de la FFyH, UNC, “Didáctica de la filosofía: experiencia, política y subjetividades.”

El proyecto se halla en continuidad con desarrollos que venimos realizando en períodos anteriores. Nos interrogamos en ese entonces acerca de las prescripciones curriculares y la lógica disciplinar como favorecedores de una cierta forma de relación con el conocimiento que, siguiendo a Goodson, reproduce ciertas relaciones de poder, donde el estudiante, extranjero en ese discurso, debe fundamentalmente aprehenderlo, ubicándose en posición de pasividad frente

a la tradición legitimada y construida por los “expertos”. Esto, en términos generales, determina las condiciones de posibilidad de un modo de relación de ajenidad o alienación respecto del conocimiento que viene siendo señalada desde diferentes propuestas que se pueden caracterizar en forma general como críticas en el ámbito de las didácticas específicas o “enseñanzas de...”, tal como señala un conocido texto de V. Edwards:

El conocimiento escolar representa para el sujeto una posibilidad de apropiación de una selección del conocimiento acumulado por la humanidad así como de especificar visiones de un mundo. Estas, al ser representadas en la escuela en general como visiones absolutas y cerradas en sí mismas, presentan las condiciones de posibilidad de alienación del sujeto en el conocimiento, en el sentido de que el sujeto debe incluirse en esa verdad absoluta desde una posición de posesión de ese saber y no de interrogación al mismo. (Edwards, 1995 p.3)

Desde esta perspectiva queda entonces planteado el problema de reconocer aquellas condiciones que dan lugar a la construcción de subjetividades alienadas desde las lógicas tradicionales (y hegemónicas) de la enseñanza academicista y tradicional de la Filosofía, cuya función conservadora en la historia del currículo en nuestro país analizamos en otros textos.⁷

Se abre entonces la pregunta que involucra la dimensión política de nuestra práctica, presente en el título de nuestro proyecto ¿Cómo construir o hacer filosofía en la escuela como parte de un conocimiento no alienado? ¿Hasta donde podemos hacernos cargo de la crítica de Goodson que ve en la propia estructura disciplinar del currículo, y podríamos decir como latinoamericanos, en el propio discurso disciplinar, los orígenes de la alienación? Decía Freyre:

El gran problema radica en cómo podrán los oprimidos como seres duales, inauténticos, que alojan al opresor en sí, participar en la elaboración de la pedagogía para su liberación. Solo en la medida en que se descubran alojando al opresor podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora.

⁷ Loforte, Alicia. 2016. La filosofía en el curriculum de la escuela media argentina. Una sociogénesis de la asignatura. Alción Editora. Córdoba.

Encontramos que las reflexiones y desarrollos en el campo, de algunas propuestas que se auto referencian como críticas insisten en forma recurrente a la noción de “experiencia”; experiencia del pensar, experiencia estética, un lugar para la experiencia en el conocimiento.

No obstante no siempre queda claro de qué “experiencia” hablamos, o dicho de otro modo, de qué hablamos cuando hablamos de experiencia. Dado que la Filosofía tiene mucho que aportar al respecto, nos proponemos aquí un breve recorrido para interrogar ese concepto.

La experiencia

Podríamos comenzar interrogándonos ¿Qué implica de suyo este concepto? Quizás una parte de esta discusión empieza en 1933, cuando W. Benjamín sentencia que una nueva pobreza ha caído sobre el hombre, una nueva barbarie, que no es otra cosa que es la expropiación de la experiencia. El autor da cuenta de cómo los hombres que vuelven de la guerra no lo hacen enriquecidos sino más pobres en experiencias, en la medida en que no logran encontrar un sentido a las vivencias por las que pasaron, y sentencia: “*la pobreza de nuestra experiencia no es sólo pobre en experiencias privadas, sino en las de la humanidad en general Se trata de una especie de nueva barbarie*” (Benjamín, W. 1933). La hipótesis de partida es entonces el carácter social de las experiencias y por ende interpela inmediatamente a la idea de asociar experiencia con la mera vivencia, más o menos intensa, que pueda ocurrir en el ámbito de una subjetividad pre existente.

¿Quién encuentra hoy gentes capaces de narrar como es debido? ¿Acaso dicen hoy los moribundos palabras perdurables que se transmiten como un anillo de generación a generación? ¿A quién le sirve hoy de ayuda un proverbio? ¿Quién intentará habérselas con la juventud apoyándose en la experiencia? (W. Benjamin. 1982 p.5)

En *Conceptos de filosofía de la historia* Benjamin concibe la experiencia como *el don de percibir o la capacidad de producir semejanzas*. Esto es una cierta capacidad mimética que observa por ejemplo en el juego infantil y cuyo grado máximo es el lenguaje. El lenguaje es experiencia puesto que el nombre de las cosas no les corresponden a ellas de modo esencial: poner un nombre es producir una semejanza entre lo diferente. Dar lugar a lo diferente. Jugar a ser otro. Si bien la noción de experiencia que plantea Benjamin, es variada en su obra, podríamos destacar ciertos caracteres: Se aleja del empirismo dado que no es recepción de datos sino que involucra la capacidad de narrar, y por ende es

intersubjetiva. Podríamos decir que la percepción también lo es, pero Benjamin no piensa que lo que está en crisis sean nuestras percepciones, sino la posibilidad de producir articulaciones de sentido entre ellas.

La experiencia siempre involucra actividad, producción. No puede ser una mera apropiación de la tradición. Este planteo, que dialogando con Benjamin retoma Agamben remite el problema de la experiencia como problema del lenguaje, en tanto es allí donde el sujeto tiene su origen y su lugar propio. “...*la constitución del sujeto en el lenguaje y a través del lenguaje es precisamente la expropiación de esa experiencia “muda”, es desde siempre un “habla”* (Agamben, 2015:63). Es en este sentido que señala que una teoría de la experiencia solo podría ser una teoría de la in-fancia, en tanto aquello que es previo a la palabra. A la cuestión de si es posible una infancia se responderá que no tiene sentido plantearse esto como un momento del sujeto previo a la palabra, sería un mito la idea de una sustancia psíquica pre subjetiva y un sujeto pre lingüístico. “...*encontramos en el mundo al hombre hablante y el lenguaje suministra la idea de hombre*” (Idem p.66) La experiencia va a ser definida en este contexto como la “*mera diferencia entre lo humano y lo lingüístico*.” (Idem p.68) Esta diferencia va a significar para Agamben que lo humano actúa sobre lo lingüístico constituyéndolo y condicionándolo.

Justamente el hecho de que haya una infancia, es decir que exista una experiencia en cuanto limite trascendental del lenguaje, excluye que el lenguaje pueda presentarse como totalidad y verdad....desde el momento que hay una experiencia...el lenguaje se plantea entonces como el lugar donde la experiencia debe volverse verdad (Agamben 2015 p.69)

Si la infancia destina el lenguaje a la verdad y el lenguaje coloca a la verdad como destino de la experiencia entonces la verdad no puede definirse ni al interior del lenguaje ni fuera de él.

Infancia, verdad y lenguaje se constituyen mutuamente. Podemos pensar como cercana y en consonancia con esta tríada a la definición de Foucault, quien en 1978, en la conferencia ¿Qué es la Crítica? define a la experiencia como “*la correlación dentro de una cultura entre campos de saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad*” (Foucault, 1978, 2018:52). Es decir el sujeto se constituye-autoconstituye, en la relación con unos ciertos códigos normativos, códigos que están inscriptos en el lenguaje y las disciplinas (campos de saber) y esto involucra un tipo de poiesis (posibilidad de creación

de uno mismo) como parte de la crítica. La experiencia se encuentra en un lugar de intersección entre el sujeto, el saber y la normatividad (inscrita en el lenguaje) El trabajo sobre el yo siempre será dado en un contexto externo que marcará un régimen posible, histórico de las cosas. Si pensamos en infancia verdad y lenguaje como esas formas de subjetividad en construcción en relación a la verdad y el poder que circula en el lenguaje, creo que las dos apreciaciones (la de Agamben y la de Foucault) son muy cercanas.

Históricamente Agamben señala al surgimiento de la ciencia moderna como ese momento a partir del cual el sujeto y la experiencia quedan exiliados del conocimiento.

En ese sentido plantea que si la concepción clásica, tradicional de la experiencia se mantiene fiel a la distinción entre ciencia y experiencia:

En su búsqueda de la certeza la ciencia moderna anula esa separación y hace de la experiencia el lugar del método, es decir el camino del conocimiento, pero para lograrlo debe lograr una refundición de la experiencia y una reforma de la inteligencia, expropiando ante todo sus respectivos sujetos y reemplazándolos por un nuevo y único sujeto. (Agamben, 2015, p.17)

Tomando solamente las referencias más obvias, esto será, primero en Descartes con la separación del sujeto que piensa (res cogitans), que puede conocer, de aquél que es cuerpo y percibe (res extensa). Luego en Kant será el sujeto trascendental, el que alberga las categorías del pensamiento, y que no será nunca el sujeto individual de la psicología (y la experiencia) sino justamente la construcción ideal que alberga la razón universal.

La concepción moderna entonces va a facilitar ese espiritualismo racionalista, tan propio de la cultura escolar, que propondrá la progresiva descorporeización del acto de pensar, asociado a una fuerte impronta ascética y por ende la negación del placer. Si bien puede prescindirse de la impronta religiosa, el pensamiento laico ilustrado planteará la negación del deseo en nombre de la razón. El conocimiento, en tanto conocimiento científico demandará la expulsión del sujeto. Necesitaremos entonces reivindicar la interrogación foucaultiana: *¿De qué excesos de poder, de qué gubernamentalización mucho más insoslayable por justificarse en la razón, no es históricamente responsable esa razón?* (Foucault, 1978-2018:57)

Según Cuesta Fernández (2005. p. 30)

La crítica dialéctica de la escuela como institución versa a propósito de cómo una promesa de liberación devino en su contrario, en instrumento disciplinario de sometimiento. De ahí que nuestra desconfianza respecto a las bondades de la escolarización se acoja a esta tradición impugnadora de la saga heroica del progreso, y que reivindica, en cambio, la imagen frankfurtiana del terrible sacrificio que se repite en cada infancia hasta el logro de una identidad que niega el deseo y ahonda en los valores meramente instrumentales y represivos de la cultura y el saber.

Que nos han expropiado la experiencia significa entonces que nos quedamos sin infancia. Sin lugar para una novedad. Todo está lleno, completo y estamos mudos. Como en el living burgués que describe Benjamín en “*Experiencia y Pobreza*” donde cada rincón está repleto de huellas del morador, a la vez que de una lógica propia, que es más de ese espacio que de su propio morador.

En una línea que entendemos bastante cercana, encontramos la obra de M. Foucault, donde la idea de experiencia se va modificando junto con todo su pensamiento. En un primer momento más próximo al estructuralismo, reconoce la insuficiencia del enfoque marxista que se pregunta por las condiciones que determinan las experiencias, entendidas solo como “vivencias” y se interroga por “la historicidad misma de las formas de experiencia” lo que le permite a su vez descentrar la posición del sujeto en el análisis y evitar considerarlo como una realidad invariable.

Posteriormente se va a cuestionar esta inmediatez de la experiencia llevando el análisis hacia los procesos impersonales que constituyen tanto la experiencia como el sujeto de la misma. El estudio de la experiencia se volverá entonces de carácter crítico, si entendemos por crítica el estudio de las condiciones de posibilidad de una experiencia. El autor llama entonces a un nuevo criticismo que despierte del “sueño antropológico”

Bataille, en cierta forma, Blanchot a su modo, también Klossowski, hicieron estallar, de igual manera, esta evidencia originaria del sujeto e hicieron surgir formas de experiencia en las que el estallido del sujeto, su disolución, la constatación de sus límites, sus basculaciones fuera de esos límites, muestran claramente que no existía esta forma originaria y autosuficiente que presuponía clásicamente la filosofía. (Foucault.1999, p.169.)

Reponer en la escena del pensar a la experiencia involucra volver a traer al sujeto y a su propia relación con el mundo y lo que está afuera, en tanto en su puesta en el lenguaje, en un “afuera de sí”.

Jorge Larrosa (2006) ha referido a la experiencia como “eso que me pasa” destacando la irreductibilidad de “eso” al sujeto, “eso” siempre será lo otro, pero es lo otro que me pasa a mí. Hay algo de intransferible, algo que puede-debe ser puesto en palabras pero que tiene un nivel de intransmisibilidad. La experiencia es sensible, es de lo singular, es del cuerpo. Pero clama, reclama un sentido, una palabra que la diga, que habilite a su apropiación.

En esa misma clave W. Kohan realiza en algunos de sus textos una apología de la infancia. Una infancia no literal como apertura a la novedad. Recordando el “nos ha nacido un niño” de Arendt, prefiere no focalizar la cuestión en la tensión entre conservación y transformación sino en la posibilidad de acoger la novedad sin intentar cooptarla. Agrego, posibilitar que la diferencia suceda. Crear las condiciones de su posibilidad. Benjamin, en el contexto de su crítica a la modernidad, había ido un poco más allá planteando radicalmente la necesidad de una “nueva barbarie” que involucrara el empezar de nuevo, apelando a la “tabula rasa” como la condición de los grandes “constructores” como Descartes Einstein (Benjamin, 1933, p.5), como condición para esa diferencia.

Los malentendidos de la experiencia, o la modernidad que se resiste:

En parte este trabajo comenzó cuando leímos, mis colegas y yo, un informe de práctica docente. Algo hacía ruido en esa narrativa. Había entusiasmo, compromiso, hasta cierta fascinación con la nueva tarea que se había iniciado, pero no era el exceso de entusiasmo, o quizás cierta idealización lo que nos preocupaba. Por el contrario era la permanente presencia de algo que era nombrado como del orden de la experiencia. Pensar qué era eso que conceptualmente emergía como problema nos llevó a problematizar el concepto. Porque la narrativa de la práctica insistía, bajo el concepto de experiencia, en una subjetividad que se complacía y se cerraba en sí misma, pero justamente sin dejar lugar a “lo otro” que quedaba cooptado por la propia vivencia inmediata del narrador. No era el otro en su novedad, en su propia voz sino que era algo del orden de la propia celebración del sujeto.

Es entonces relevante interrogarnos acerca de las implicancias de esta recuperación del sujeto que planteábamos anteriormente, si queremos evitar la trampa de un subjetivismo

estéril que se detenga en la mera inmediatez de la vivencia individual, que podríamos decir, recicla el solipsismo del sujeto cartesiano reformulando el yo pienso en un “yo siento”. Tal perspectiva suele manifestarse en variantes del psicologismo que alejan la posibilidad de una perspectiva crítica de la didáctica, al decir de Cuesta Fernández (2005p.26):

La actividad didáctica, en tanto que se postule crítica, resulta ajena a cualquier imitación médico terapéutica que estudia “casos” (imagen en la que hoy recae ad nauseam toda la educación de masas), y por tanto abomina de la administración de fármacos individuales o fórmulas magistrales para la orientación de la acción.

La historia como la experiencia están relacionadas en la perspectiva benjaminiana en la medida en que tienen el rasgo común del acontecimiento aprehendido por la anamnesis y refigurado a través del lenguaje. Esas huellas de la historia en nosotros convierten la introspección en genealogía de nosotros mismos y hace de ese inventario tarea central de la indagación histórico-cultural.

De esta manera no habría lugar para el individualismo la despolitización o un sujeto encerrado en su laberinto. Marx y luego Freyre insisten en recordar la distinción entre subjetividad y subjetivismo. El subjetivismo al negar o ignorar otra realidad que la del sujeto queda impotente para la acción transformadora, tanto del mundo como de sí.

Es el hombre que reduce todo a su imagen, a su medida; el que no es capaz de ver otra cosa que a sí mismo; el que lee apropiándose de aquello que lee, devorándolo, convirtiendo todo otro en una variante de sí mismo; el que lee a partir de lo que sabe, de lo que quiere, de lo que necesita; el que ha solidificado su conciencia frente a todo lo que la podría poner en cuestión. Por el contrario, en la escucha uno está dispuesto a oír lo que no sabe, lo que no quiere, lo que no necesita. Uno está dispuesto a perder pie y a dejarse tumbar y arrastrar por lo que le sale al encuentro. Estar dispuesto a transformarse en una dirección desconocida. Lo otro como otro es algo que no puedo reducir a mi medida. Pero es algo de lo que puedo tener una experiencia en tanto que me transforma hacia sí mismo. (Larrosa, p. 97).

Que la filosofía pretenda ser una experiencia del pensar supone la infancia como apertura a lo otro. Infancia que resuena por oposición a aquella mayoría de edad ilustrada kantiana.

Transformación. Transformación de sí. Devenir infante. Pero devenir infante se trata de cierta intensidad, de acción.

En este sentido se dirige la crítica al sujeto trascendental kantiano que recupera Agamben, en tanto, sostiene, el sujeto trascendental es sin-previo al lenguaje. Podría decirse, aventuro, que está en su lugar. En tanto el lenguaje no es “subjetivo, pero tampoco trascendental: es colectivo. Desde aquí propondríamos la búsqueda de una enseñanza de la filosofía que propicie una experiencia del pensar, siendo ésta la que nos encuentre en el mundo y nos ponga en palabras, que sea condición de posibilidad de nosotros en una red de sentidos contingentes y en movimiento. No hay garantías para que esto suceda, pero si podemos comprometernos con ella como horizonte de nuestra acción docente.

Bibliografía:

Agamben, Giorgio. 2015. *Infancia e historia*. Adriana Hidalgo Editora. Buenos Aires.

Benjamin Walter. 1982. *Experiencia y Pobreza* Taurus. Madrid.

2007. *Conceptos de filosofía de la historia*. Terramar. La Plata

Cuesta Fernández Raimundo, y otros. 2005. *Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo* Artículo publicado en *ConCiencia Social*, n° 9, pp. 17-54.

Foucault, Michel. 2018. *¿Qué es la crítica?* Siglo XXI Editores. Buenos Aires.

1994. *Dichos y Escritos* Gallimard. Paris.

Freire, Paulo. 2014. *Pedagogía del oprimido* Siglo XXI Editores. Buenos Aires.

Kohan, Walter. 2004. *Infancia. Entre Educación y Filosofía*. Laertes. Barcelona.

Larrosa, Jorge. 2006. *Sobre la experiencia*. ALOMA: Universitat de Barcelona

Poder y crítica en Foucault. Herramientas conceptuales para (re) pensar las prácticas educativas.

Autora: Ávila, Florencia.

Pertenencia Institucional: Universidad Nacional de Córdoba.

Resumen

La ponencia se inscribe en el proyecto de investigación “*Ontología social y poder. Dimensiones conceptuales, políticas, educativas y culturales*” Dirigido por Eduardo Sota y Esteban Leiva, Área Filosofía del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (SECyT UNC). En esta presentación se realiza una (re)construcción de la noción de *poder y crítica* desde una perspectiva foucaultiana. Abordaje que supone, en esta instancia, un recorte bibliográfico centrado en Foucault (1976, 1979, 1978, 1988) y Castro (2018). En un primer momento, se describen las líneas conceptuales de la pesquisa, exponiendo los principales interrogantes y debates generados en torno al poder, focalizando, en la concepción relacional y sus implicancias en el campo de las Ciencias Sociales. En el marco de la perspectiva relacional y, como segundo momento de la ponencia, se desarrollan algunas aproximaciones conceptuales acerca de poder y crítica, interesa retomar estos conceptos foucaultianos con dos sentidos, por un lado, como lentes para mirar e interrogar las prácticas educativas, y por otro lado, visibilizar la fase productiva del poder, fundamentalmente, en la conformación de identidades y subjetividades.

En este sentido algunas preguntas rectoras son: ¿Cómo se han desarrollado formas de poder? ¿Cómo pensar el poder desde una perspectiva foucaultiana? ¿Qué relaciones se pueden formular entre poder, crítica y educación? ¿Qué papel ocupa la crítica en las redes inexorables del poder?

El propósito de la ponencia es presentar algunas aproximaciones sobre esta perspectiva filosófica e histórica para analizar sus derivaciones en el abordaje de los procesos educativos actuales; desde el convencimiento que los fenómenos educativos son complejos y requieren, necesariamente, un abordaje interdisciplinar.

Palabras claves: poder, crítica, educación, Foucault, perspectiva relacional

¿Qué implica aproximarnos a la cuestión del poder desde Foucault?

Comenzamos la pesquisa con exploraciones teóricas sobre tópicos próximos al poder en las Ciencias Sociales, desde los aportes de Lukes (2005), advertimos que el poder es un concepto problemático y polisémico puesto que requiere acercarnos a diversas perspectivas para encarar su estudio, implica reconocer las manifestaciones que se desarrollan en las prácticas sociales y adentrarnos en los debates configurados en diversas tradiciones de pensamiento sobre tal noción. Reconociendo dicha complejidad y, como parte del proyecto, focalizamos el análisis en dos concepciones que marcaron ciertas voces y posturas en lo que concierne al poder, en primer término, la concepción sustancialista y, en segundo término, la concepción relacional.

En lo que respecta a la primera, aquí el poder se entiende como propiedad o atributo de los sujetos, es decir, es una sustancia que se posee, o no. En este sentido, poderoso es quien tiene el poder y lo habilita en la toma de decisión, restringiendo o dando curso a sus acciones. Los sujetos presentan identidades preestablecidas, asumiendo que el poder es derivado de los otros sujetos o la realidad social. ¿Quién tiene el poder de decidir? ¿Por qué? ¿De qué forma perpetúa el poder? ¿Es asequible? ¿Qué efectos tiene? ¿Qué mecanismos se utilizan para mantener el poder?

Al respecto, Lukes (2005) en “*El poder: un enfoque radical*” expresa que hay tres rostros desde los cuales se puede analizar el poder, desde una acepción *unidimensional*, el poder es intencional y se lo ejerce para prevalecer en situaciones conflictivas, principalmente, en la toma de decisión. El ejercicio de poder conlleva derrotar las preferencias contrarias, para preponderar los intereses del poderoso.

Mientras que el rostro *bidimensional* reconoce como poderoso a la persona o grupo que impone el control para el tratamiento de conflictos políticos y sociales, en este sentido, el poder está adjudicado a quien/es eligen, en función de sus intereses, qué se prioriza y qué se suprime en el tratamiento del conflicto.

Por último, el rostro *tridimensional*, aquí el poder aparece como imposición de inhibiciones interiores en las personas o grupos. A quienes están sometidos en las lógicas del poder, “*se les induce a adquirir creencias y formar deseos cuya consecuencia es su consentimiento o su adaptación al hecho de ser dominados, dentro de marcos coercitivos y no coercitivos.*” (Lukes, 2005, p. 10). La función del poder está en moldear las percepciones y conocimientos de la persona o grupo, coadyuvando en la naturalización del orden establecido.

Los dos primeros rostros ponen énfasis en el poder desde la acción efectuada por la persona o grupos, en tanto el tercer rostro alude a la conformación de visiones del mundo. En definitiva, mediante estos rostros los sujetos presentan identidades fijas y el poder representa un atributo o propiedad que se posee o no, y que produce efectos tanto en las concepciones del mundo como en las acciones de los grupos.

En contraposición a la postura poder-sustancia, nos encontramos con la *concepción relacional*, el poder enfatiza en su aspecto de proceso o relación y se ejerce por medio de los sujetos, entendidos en el marco de las configuraciones socio-históricas cuya identidad no es dada sino en constante construcción. Dentro de esta postura, nos aproximamos a inscribir los aportes de Foucault en torno al poder, punto que será desarrollado en el próximo apartado.

Como parte del proyecto de investigación, comprendemos que arribar a una conceptualización unívoca del poder (que permita mirar los procesos sociales desde un tópico de referencia) resulta equívoca, y nos posicionamos en reconocer al poder desde el entrecruzamiento de diversos factores, prácticas y discursos en constante tensión. Nos interesa focalizar el análisis desde una perspectiva foucaultea debido a la desustancialización de la noción de poder que realiza, es decir, el poder aparece como una red de relaciones y posiciones de la realidad social, lo que constituye una contribución analítica crucial para problematizar los procesos sociales y educativos.

¿Cómo debe analizarse las relaciones de poder?

Como punto de partida, comprendemos que Foucault realiza una *desustancialización* de la noción de poder puesto que pone en jaque las representaciones y las prácticas que se estaban efectuando en torno al poder, fundamentalmente, el poder pastoral. Realiza una crítica con la intención de evidenciar las fuentes desde las cuales se sostienen ciertas prácticas de gobierno configurando modos de actuar y de pensar.

Una segunda aclaración válida a efectuar es que el objeto de investigación de Foucault no estuvo centrado en el poder sino en el *sujeto*, en sus palabras:

“Mi interés no ha consistido en analizar los fenómenos del poder ni en elaborar los fundamentos de tal análisis. Mi objetivo, por el contrario, ha consistido en crear una historia de los diferentes modos de subjetivación del ser humano en nuestra cultura” (1988, p. 3)

La cuestión del sujeto no puede estar escindida de la historia como clave analítica porque permite reconstruir las diversas formas de subjetivación, esto es, formas en que el sujeto

se construye a sí mismo, asumiendo el carácter no acabado de la producción de subjetividad. Desde este posicionamiento, el filósofo se distancia de la premisa de “*escribir la historia sin remitirla a la instancia fundadora del sujeto*” (Castro, 2018, p. 187).

No es una cuestión menor ya que el autor identificó como necesidad epistemológica ampliar las dimensiones de análisis en torno al poder. Específicamente, pensó que, “(...) la historia y la teoría económica proporcionaban un buen instrumento para estudiar relaciones de producción; que la lingüística y la semiótica ofrecían instrumentos para estudiar las relaciones de significación; pero para las relaciones de poder no contábamos con herramientas de estudio. Sólo podíamos recurrir a maneras de pensar sobre el poder basadas en modelos legales, esto es: ¿Qué es lo que legitima el poder? O podríamos recurrir a maneras de pensar sobre el poder basadas en modelos institucionales, esto es: ¿Qué es el Estado? (Foucault, 1988, p. 4)

Por ello, la principal contribución de Foucault es incorporar como objeto de estudio el sujeto, tanto como una manera de recuperar la participación como así también la implementación de estrategias de resistencia que los sujetos despliegan en la realidad social.

El sujeto está imbricado en relaciones de producción, de significación y se encuentra inmerso en relaciones de poder. Además, para Foucault el sujeto “*no es una sustancia. Es una forma y, sobre todo, esta forma no es siempre idéntica a sí misma.*” (Castro, 2018, p.377) se trata de una forma que varía históricamente.

Como tercera aclaración se observa que el autor no se preguntó *¿Qué es el poder?* es decir, no presentó un interés fundado en la descripción de las características unívocas y precisas de un objeto determinado, ya que esta postura llevaría a esencializar la noción. Más bien, se preocupó por investigar *¿Cómo se ejerce el poder?* Considerar el poder desde cómo se ejerce, es:

plantearse como objeto de análisis relaciones de poder y no un poder; relaciones de poder que son distintas de las capacidades objetivas y de las relaciones de comunicación: relaciones de poder, en fin, que pueden aprehenderse en la diversidad de su encadenamiento con esas capacidades y esas relaciones. (Foucault, 1988, p. 14)

En este viraje identificamos un primer distanciamiento en la manera de comprender a las prácticas sociales, los sujetos y la historia. En virtud de ello se preguntó si es posible imaginar un poder que “*unifique en sí mismo un qué, un por qué y un cómo.*” (Foucault, 1988, p.11)

¿Cómo pensar el poder desde una concepción relacional?

Como se mencionó anteriormente, el poder no aparece como una entidad inmutable circunscripto a una persona, sino que se ejerce y tiene efectos en las relaciones entre los sujetos, puesto que actúa sobre sus acciones: una acción sobre la acción, sobre acciones eventuales o actuales, presentes o futuras. (Foucault, 1988, p. 14) Efecto donde es imprescindible la articulación de dos elementos que "el otro" (aquel sobre el cual éste se ejerce) sea totalmente reconocido y que se le mantenga hasta el final como un sujeto de acción y que se abra, frente a la relación de poder, todo un campo de respuestas, reacciones, efectos y posibles invenciones. (Foucault, 1988)

El carácter dinámico de las relaciones de poder, tiene que ver entonces, con la variedad de posiciones en la que se encuentra un sujeto. Al no ser algo fijo, es elocuente la metáfora que utiliza el autor para representarlo como una red- referido a la multiplicidad de fuerzas que se distribuyen de forma circular- donde la posibilidad de acción y transformación de las relaciones entre los sujetos aparece abierta y fluctuante.

Desde Foucault, podemos comprender socialmente el poder articulando las disposiciones de los sujetos que configuran un campo de posibilidades de acción. En efecto y retomando su preocupación acerca de ¿cómo se ejerce el poder? resulta interesante saber *“cómo en un grupo, en una clase, en una sociedad operan mallas de poder, es decir, cuál es la localización exacta de cada uno en la red del poder, como él lo ejerce de nuevo, como lo conserva, como él impacta en los demás, etcétera.”* (Foucault, 1976, p. 14) En definitiva, la tarea se traduce en hacer objeto de análisis las prácticas y estudiarlas.

Crítica ¿cómo no ser tan gobernado?

Ahora bien, en este apartado interesa dilucidar cuestiones referidas a la noción de crítica trabajada por Foucault (1978) en una conferencia denominada *¿Qué es la crítica?*.

El autor toma como punto de análisis el poder pastoral cristiano, en tanto dogma, que legitimó en la población el deber de ser gobernado y dejarse gobernar, de esa manera, para lograr la salvación. Aquí el poder aparece en su figura sustancialista, centrado, privativamente en la iglesia como institución de verdad.

Al respecto, Foucault expone que en la modernidad, hubo cierta manera de pensar, de decir, de actuar que se podría considerarse como *actitud crítica* al dogma pastoral, bajo la pregunta de ¿cómo no ser gobernado? a lo que agrega *¿cómo no ser gobernado de esa manera, por esas personas, en nombre de esos principios, en vista de determinados objetivos y por medio de determinados procedimientos, no de esa manera, no para eso, no por esas personas?*” (Foucault, 1978, p. 49)

En este sentido, atendiendo a los procesos sociales de la modernidad, traza como primera definición de crítica “*el arte de no ser tan gobernado*” (1978, p. 50). Como una forma de desconfiar del orden establecido, de interrogar sus efectos de verdad. Más adelante, señala que la crítica es:

el movimiento por el cual el sujeto se da el derecho de interrogar a la verdad acerca de sus efectos de poder y al poder sobre sus discursos de verdad; la crítica será el arte de la inservidumbre voluntaria, de la indocilidad reflexiva. La crítica tendría esencialmente por función la desujeción en el juego de lo que podríamos llamar, en una palabra, la política de la verdad (Foucault, 1978, 52)

Deteniéndonos en la definición precedente una pregunta a formular podría ser ¿qué lugar ocupa la crítica en las redes inexorables del poder? Es posible desandar esta disyuntiva desde dos puntos hipotéticos, por un lado, afirmando el carácter constitutivo del poder, es decir, como condición de posibilidad para que la crítica se efectúe, pero no de modo causal, es decir “siempre que haya poder, va a haber crítica” sino de modo ontológico. El segundo punto refiere a reconocer al sujeto desde las múltiples formas desde las cuales se puede (re)construir en las redes de poder (en su carácter dinámico y no restrictivo), puesto que desde la crítica se muestra un sujeto que resiste y rechaza la fuerza que se impone como verdad, apelando a la indocilidad reflexiva, un sujeto capaz de interrogar y cuestionar determinados modos de gobierno. En este sentido, el sujeto es una forma que no es siempre idéntica a sí misma, se encuentra en constante construcción de acuerdo a las contingencias históricas.

Ahora bien, entonces, si el poder es dinámico y forma parte constitutiva de nuestras relaciones, también es dable afirmar que es productivo, en el sentido que provoca efectos, en la conformación de identidades y subjetividades; un poder que produce, que permite que los sujetos realicen determinadas prácticas, piensen, trabajen de cierta manera, economicen el tiempo, elijan, en un espacio de posibilidades.

Situándonos en el plano de la educación y asumiendo el carácter conflictivo del campo, es crucial la referencia a lo normativo y axiológico que sostiene todo proyecto educativo

de transmisión de saber. Se trata de un campo de luchas de poder, de disputas por los sentidos formativos, los saberes considerados válidos, su forma de transmisión que es dable preguntarnos por los dispositivos, prácticas y discursos que se configuran en la coyuntura epocal actual. En este sentido, es posible formular la pregunta acerca de ¿cómo no ser gobernados de esta manera, es decir, desde políticas neoliberales? ¿Cómo construir formas de resistencia y sostener la crítica frente a una visión mercantilista de la educación?

Desde Foucault, sostenemos que es crucial, para los tiempos que corren, entender a la crítica como *“un medio para el porvenir”* (1978, p. 46) y *“utilizar esta resistencia como un catalizador químico que permita poner en evidencia las relaciones de poder, ver dónde se inscriben, descubrir sus puntos de aplicación y los métodos que utilizan”* (1988, p.5).

Notas finales

A partir de esta perspectiva, consideramos fundamental realizar un abordaje relacional de los procesos sociales e indagar en torno a las manifestaciones hegemónicas en el campo de la educación recuperando las posiciones de los sujetos, las relaciones de poder y sostener la crítica como una forma de construir el porvenir. El entramado conceptual acerca del poder puede constituirse en dimensiones de análisis en el campo educativo, no obstante, pensamos que es importante focalizar en el aspecto micro del poder, es decir, aquel en que el poder forma parte de las relaciones que construimos, que es parte de nuestra subjetividad.

Referencias bibliográficas

CASTRO, E. (2018) Diccionario Foucault: temas, conceptos y autores. Ed: Siglo veintiuno.

FOUCAULT, M. (1976) “Las redes de poder” Facultad de Filosofía de la Universidad del Brasil. Publicado en la revista anarquista “Barbarie”, N° 4 y 5 en 1981-82, San Salvador de Bahía, Brasil.

FOUCAULT, M. (1979) “Poder-Cuerpo” en Microfísica del poder. Ed: La Piqueta.

FOUCAULT, M (1978) ¿Qué es la crítica? seguido de La cultura de sí. Ed: Siglo veintiuno.

FOUCAULT, M. (1988) ¿Por qué estudiar el poder?: La cuestión del sujeto” en DREYFUS, H. y RABINOW, P. Más allá del estructuralismo y la hermenéutica. UNAM, México.

LUKES, S. (2005[1985]). Power. A radical view. London: Palgrave.

La presencia de los valores en la Pedagogía y en las Ciencias Sociales

Autor: Eduardo Sota

Pertenencia institucional: Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC

Resumen

El presente trabajo se enmarca bajo el proyecto de investigación que dirijo, Ontología social y poder. Dimensiones conceptuales, políticas, educativas y culturales, 2018-2021. (SECYT). La Pedagogía y/o Ciencias de la Educación es constituida, epistémicamente considerada y entre otros ejes, por la dimensión axiológica por lo que sería un truísmo destacar la importancia que la misma tiene en la conformación de su identidad. Sin embargo escasamente se señala que esa misma dimensión axiológica también gravita decidida aunque soterradamente a través de otro de los componentes cruciales que funcionan al interior de la disciplina citada y es ese por el proporcionado por el polo científico, en particular, por el de las ciencias sociales. En efecto, nuestra tarea será examinar el compromiso y alcance valorativo, frecuentemente subestimado, que dichas ciencias implican en la lectura de la realidad y sus consecuencias en la Pedagogía.

Veamos lo que nos dicen algunos autores respecto de la constitución disciplinaria de las Ciencias de la Educación y/o Pedagogía. Pasillas Valdés señala los elementos estructurales que conforman a las teorías pedagógicas: la concepción antropológica, las relaciones entre sociedad y educación, la teoría del conocimiento presupuesta que es la que establece los saberes que ha de enseñar la escuela y la concepción sobre el aprendizaje, la enseñanza y el desarrollo del individuo. Tal vez por la importancia que le asigna, destaca un quinto elemento que son los *ideales educativos* e identifica las diversas procedencias de los valores que van a converger en dichos ideales. Los *valores del género* que no pertenecen a una sociedad ni cultura específica sino que han sido producidos en general por el género humano porque muchas culturas así lo han establecido, tales como el derecho a la vida, por ejemplo; la *cosmovisión* que son maneras de ver y concebir la realidad; la *cultura dominante* o elementos culturales reconocidos como legítimos por una sociedad determinada y por último, el *conjunto de condiciones, intereses o necesidades actuales*, sean económicas, culturales o políticas, frente a las cuales es necesario poner en juego conocimientos y habilidades para sostenerlas. Ellas no son producto ni creación de la pedagogía sino que son resultado del quehacer humano y de

las sociedades. El autor señala que “La pedagogía es el dispositivo que define (expone, organiza) esos conocimientos, esos valores, esos grandes campos de saberes históricamente consagrados, pero en términos propiamente educativos, en dimensiones específicamente educativas” (Pasillas Valdez, 2004: 20) Nuestra observación a este respecto es que la sistematización se hace en base a una evaluación crítica de estos valores promovidos por el quehacer humano y, eventualmente, la promoción de valores e ideales distintos de los actualmente vigentes en la sociedad.

Otro autor, en este caso Meirieu, expresa con concisa precisión los nudos que articulan la trama epistemológica compleja de la pedagogía:

Un polo axiológico (definición de los fines y la movilización de la reflexión filosófica y política); otro científico (los conocimientos elaborados por las ciencias humanas: sociología, economía...), y uno praxeológico (que se refiere a la instrumentalización posible y al registro de la acción regulada) (Meirieu y Devalay, 2003: 71).

Nuestro énfasis en la centralidad que ocupa el polo axiológico sería trivial sino fuera por la advertencia que los contenidos formativos en las carreras de grado no son proporcionales a dicha importancia; nos referimos a temáticas provenientes de la filosofía y en particular de disciplinas como ética y filosofía política.

De todos modos, nuestro interés está dirigido a algo menos obvio, en principio, y es ese de la relación de los valores presentes o no, o en qué medida, en las ciencias sociales siendo éstas partes sustantivas en el currículum formativo de la pedagogía.

Sin dudas, esta problemática epistemológica, moral y política estuvo presente desde los inicios fundacionales mismos de la investigación científica con la preceptiva weberiana de la “neutralidad valorativa” de las ciencias en general y de las sociales en particular:

De entrada queremos dejar por sentado que nuestra revista,..., debe rechazar, por principio, dicho punto de vista [la opinión de que la economía política produce y debe producir juicios de valor a partir de una ideología específicamente económica]. Creemos, efectivamente, que una ciencia experimental nunca podrá tener por tarea el establecimiento de normas e ideales, con el fin de derivar de ellos unas recetas para la praxis (Weber, 1994: 9)

Lo que pretendemos ahondar es en la significación, relevancia y consecuencias particulares y específicas que se plantea en las ciencias sociales y se expresan en el seno de la pedagogía.

A lo largo del tiempo la consigna de la libertad de valores de la ciencia ha sufrido varios embates y menoscabado su fuerza persuasiva. Sin embargo, presentaremos una versión más actualizada, refinada y debilitada de la misma, tal como la desarrolla Lacey. Para éste, la ciencia y los valores no se interpenetran o en todo caso bajo niveles muy restringidos como veremos más adelante y la proclama que pretende defender “la ciencia libre de valores” es menos un hecho que una idealización del hecho. La misma tiene una procedencia metafísica ya que los hechos de la naturaleza son caracterizables y explicables en términos de estructuras, procesos y leyes subyacentes:

...las estructuras, leyes y procesos que conforman el orden subyacente del mundo son ontológicamente independientes de la investigación humana, percepción y acción; no varían con el compromiso teórico, perspectivas, intereses o valores del investigador (Lacey, 1999: 3)

Las entidades que pueblan dicho mundo están simplemente para ser descubiertas y están desprovistas de cualquier vínculo con los valores aunque sí es reconocible que los valores derivan de la relación de los objetos con la experiencia, práctica u organización social de los seres humanos. Antes de pasar a revisar su justificación de la citada proclama, veamos la distinción de los tipos de valor que lleva cabo. Cuando un agente (X) sostiene un valor (v) la expresión fundamental es: “X valora que θ sea caracterizado por v”. Según sean las diferentes instanciaciones de θ tendremos distintos tipos de valores; por ejemplo si son persona y relaciones entre personas, valores sociales; si obras de arte, valores estéticos; si teorías científicas, valores cognitivos. El sostenimiento de la libertad valorativa de las teorías científicas descansa en el papel fundamental que juegan los juicios de *valor cognitivos* en la aceptación o rechazo de las teorías, tales como el poder predictivo y adecuación empírica, entre otros. Sucintamente, dicha tesis reposa en el trípode conformado por la *imparcialidad*, *neutralidad* y *autonomía*. La imparcialidad es relativa a la aceptación de teorías. Una teoría (T) es aceptada respecto de un dominio (D) de fenómenos y cosas

Aceptar T (de D) es juzgar que está bien apoyada, que no necesita ulterior investigación... El núcleo de la imparcialidad es que T es “correcta” o “propia” aceptada solo si tales juicios están basados únicamente sobre evaluaciones del valor cognitivo de la teoría (Lacey, 1999: 67)

Una condición es la intersubjetividad y la alta importancia conferida a los datos experimentales por lo que una restricción es que el lenguaje descriptivo que contenga

dichos datos sean expresados en términos “materialistas”, o sea, en términos cuantitativos y matemáticos, aplicables en virtud de la medición y operaciones experimentales. Para las acciones descritas con términos intencionales, o sea no materialistas, los registros se limitan a la observación. Las estrategias materialistas reducen la explicación a aquellas que pretenden identificar estructuras o leyes. Entre otras tesis a favor de la imparcialidad, etiquetada con I', Lacey destaca principalmente la siguiente:

- Un valor científico (T) es aceptada respecto de un dominio de fenómenos (D) si y sólo si, T (de D) en relación a los datos empíricos disponibles (E) manifiestan los valores cognitivos altamente de acuerdo los más rigurosos estándares disponible y con un grado mayor de lo que lo hace cualquier teoría rival (ibid:69)

El núcleo de la imparcialidad es que una teoría es completa o correctamente aceptada sólo si tales juicios están basados únicamente en evaluaciones que incluyan juicios de valor cognitivo de la teoría y con exclusión de valores sociales, morales o políticos. El otro componente que sostiene la libertad de valores es la neutralidad de valores que presupone, a su vez, la imparcialidad e implica, básicamente, tres supuestos: las teorías científicas no tienen juicios de valor entre sus implicaciones lógicas; aceptar una teoría no tiene consecuencias cognitivas en todo lo concerniente a los valores que uno sostiene; las teorías científicas están disponibles para ser aplicadas con el objetivo de promover proyectos vinculados con cualquier valor. La autonomía, como tercer principio que sostiene la libertad de valores, concede autoridad únicamente a la comunidad científica respecto a la definición de los problemas y evaluación de las teorías sino también para determinar las cualificaciones requeridas para la pertenencia a dicha comunidad y decidir el contenido de la educación científica.

Estos tres principios son sucesivamente reformulados por Lacey en función de las dificultades que va afrontado para su justificación. El resultado es que al menos dos de ellos, el de autonomía y neutralidad, van perdiendo fuerza y alcance mientras que se preserva sobretodo el de imparcialidad que nos dice que a la hora de aceptar o rechazar una teoría los valores cognitivos juegan un rol crucial y ninguno los valores no cognitivos.

Ahora, una vez destacada la pintura que pretende darnos Lacey, particularmente la incidencia de la imparcialidad en la libertad valorativa de la ciencia, trataremos de brindar una perspectiva distinta a propósito de tal libertad valiéndonos del trabajo de Kitcher. Pretende integrar dos imágenes unilaterales sobre la ciencia. Una que proclama que la

investigación debe ser libre de valores y que los juicios de valor, políticos y morales, no deberían incidir en dos contextos de decisión cruciales: en la formulación de proyectos para la investigación y en la evaluación de evidencias para las conclusiones. La otra visión concibe que la idea de una ciencia pura y libre de valores es un mito y que en realidad oficia para excluir puntos de vistas que los factores de poder desean marginalizar. La visión de Kitcher es más amplia y pretende ofrecer “una concepción del científico como artesano, como un trabajador capaz de ofrecer a la comunidad algo de valor genuino, cuyas contribuciones puedan ser receptivas a un rango mucho más amplio de intereses que los que usualmente han sido tomados como apropiados” (2001: 4). El autor se vale de la analogía con la cartografía para dar cuenta del desarrollo científico y su carácter contexto-dependiente. Los mapas más nuevos introducen entidades nuevas que fueron anteriormente omitidas y las representaciones de las relaciones espaciales entre entidades más precisas. Tales mapas introducen elementos convencionales y los estándares de precisión varían. Como la mayoría de las teorías científicas y al igual que los mapas, tomados como un todo, son falsos aunque contiene cantidades considerables de verdad. Lo compromisos con un modesto realismo que el autor quiere mantener, le parece compatible con sostener que los intereses y valores humanos cambian; las convenciones de lectura identifican los modos de dividir el dominio espacial que son de interés para los hacedores de mapas y aquellas convenciones dependen de las metas e instituciones de la sociedad en la cual los mapas son usados. Las convenciones cartográficas y modos de dividir y relacionar entidades evolucionan en respuesta a los cambiantes propósitos humanos y la tarea es producir mapas que sean pertinentes para los intereses de esa sociedad. Análogamente, los objetivos de las ciencias es resaltar los temas que son significativos para una sociedad en un estadio determinado de su evolución cultural; “... así la historia de las ciencia generalmente descubriría una sucesión de lenguajes estructurados, a menudo imperfectamente, para la búsqueda de problemas que aparecen como más importantes” (ibid: 59). La tesis que pretende discutir es aquella que pretende aislar un lenguaje privilegiado que identifique las clases natural reales y lo objetos y propiedades genuinos y, precisamente, la empresa científica busca aprender este lenguaje y formular la verdades básica acerca de la naturaleza. Su análogo en la cartografía sería construir un atlas ideal. Las hojas de este atlas expresan sucesivos mapas que son significativos en la medida en que pertenecen a un hipotético compendium hacia el cual nos dirigimos pero nunca alcanzaremos. No hay razones, según Kitcher, para sostener

semejante desiderátum ya que y nuevamente en analogía con la cartografía, también hay que incorporar la significación para la comunidad “viendo algunos tipos de decisiones acerca de qué representar y cómo representar como el resultado de aspectos de los modos de vida de las comunidades. Deberíamos abandonar la idea que la cartografía sea gobernada por una meta contexto-independiente” (ibid: 60). Desechado ésta como un mito, la ciencia significativa debe ser entendida en el marco de un grupo particular con intereses prácticos específicos y con determinada historia. Bajo este marco contexto-dependiente el autor va a defender que los valores sociales y políticos son intrínsecos a la práctica científica y cuestionar el mito de la pureza por el cual se sostiene una frontera energética entre ciencia pura y aplicada, entre “investigación básica” y tecnología. Difícilmente goce de muchas adhesiones la idea de que el objetivo de la ciencia sea descubrir verdades ya que un vasto número de enunciados de ellas son inútiles para afirmarlas por lo cual Kitcher señala que las ciencias se dirigen a encontrar verdades *significativas*. Una noción de significación epistémica contexto-independiente aísla las “ciencias básicas” de los valores sociales y políticos, afirmando que las verdades epistémicamente significativas son valiosas, en principio, por si mismas. Sin embargo, como destaca Kitcher, algunas de esas verdades pueden tener consecuencias desafortunadas por lo que dichos valores son intrínsecos a las ciencias como ya señalamos. Las verdades significativas son dependientes del contexto por lo que propicia un pluralismo dependiente del contexto. Su realismo moderado es compatible con cierto constructivismo ya que el mundo es parcialmente tal como lo hacemos ya que organizamos la naturaleza a través del pensamiento y el lenguaje. Las categorías que empleamos, que son epistémicas y valorativas a la vez, al menos en ramas determinadas de las ciencias como se destaca a propósito de la biología y el ejemplo brindado por Kitcher de la noción de raza. A pesar que hoy se reconoce que responde a una mala biología aun hoy se sufre los efectos provocados por esa pasada práctica de dividir a los seres humanos en razas:

La historia de acciones basadas en la aceptación de diferencias raciales ha dejado marcas en las condiciones relativas de diferentes poblaciones, en términos socioeconómicos, en la disponibilidad de oportunidades...y no menos en la concepción que la gente tiene de sí misma, de sus familias y de su pasado (ibid: 52)

Este breve recorrido con Kitcher ha pretendido desandar ese viejo apotegma de la “ciencia libre de valores” ya que, y diferencia de Lacey, los valores cognitivos y no cognitivos

inciden en la elección de teorías y estos valores son cambiantes ya que son contexto-dependientes.

La “ciencia libre de valores” remite a lo que Putnam denomina “el tercer dogma del positivismo” la cual reposa en una distinción tricotómica de los enunciados:

Lo positivistas lógicos introdujeron una célebre clasificación tripartita de todos nuestros juicios dividiéndolos en “sintéticos”(verificables o falsables empíricamente), “analíticos” (verdaderos o falsos con arreglo sólo a las reglas lógicas), y por último, -y esta categoría incluye especialmente todos nuestros juicios éticos, metafísicos y estéticos- “carentes de valor cognitivo” (Putnam, 2004: 24).

Así, los juicios de valor en particular, carecerían de contenidos cognitivos en función de la dicotomía hecho/valor por el cual el primer componente tiene sentido mientras que el segundo no. Esta caracterización procede, según Putnam, de la “semántica figurativa” de Hume para quien “los conceptos son un tipo de “idea” y las “ideas” son ellas mismas figurativas: el único modo en que pueden representar cualquier “cuestión de hecho” es *asemejándose* a ella” (ibid: 28). No hay pues “cuestión de hecho” en materia de determinar qué es lo correcto o virtuoso y de allí el aherrojamiento al sinsentido. En esta carencia de contenido cognitivo, y de irracionalidad podríamos agregar, de los juicios morales y políticos radica el rechazo a la intromisión de los valores en la declamada libertad de valores de la ciencia.

La posición alternativa de Putnam es que tal dicotomía no es sostenible y propicia menos una partición que una “imbricación” entre juicios de hecho y juicios de valor tanto epistémicos como morales. Sería el caso, por ejemplo, cuando el historiador emplea la palabra “cruel” para caracterizar descriptivamente a cierto monarca pero no puede eludir la resonancia ética y normativa: ““cruel” simplemente ignora la presunta dicotomía hecho/valor y se permite el lujo de ser empleado unas veces para propósitos normativos y otros como término descriptivo. En la literatura filosófica, tales conceptos son llamados a menudo “conceptos éticos densos” (ibid: 50).

Estos planteos se imprimen inmediatamente en las ciencias sociales donde el lenguaje coloquial que se emplea en dichas disciplinas, más refinado seguramente, es el mismo que utilizan los usuarios cuyos comportamientos investigan.

Pero inspeccionemos más cercanamente estas cuestiones desde la trama íntima que entretejen los mismos científicos sociales. Veremos como el universo subjetivo y valorativo del autor se inscribe en la escritura de la historiografía, para tomar una

disciplina. En efecto, LaCapra distingue básicamente dos enfoques historiográficos. Por una parte, el documental y autosuficiente cuya versión extrema es el positivismo. Las características definitorias de tal corriente serían las siguientes: a. separación terminante entre el sujeto y el objeto; b. inclinación a confundir la objetividad con el objetivismo o la objetificación del otro; c. asociación de la comprensión histórica con la explicación causal o con la contextualización más plena posible del otro, d. exclusión del problema que implica la transferencia en tanto el observador está implicado en el objeto de observación; e. desestimar la relación dialógica con el otro que le reconoce una perspectiva que pueden interpelar al observador, en sus presupuestos y valores.

En resumidas cuentas un paradigma de investigación autosuficiente “confinan a la historiografía a aseveraciones constativas o referenciales que implican reivindicaciones de verdad hechas por un observador acerca de un objeto de investigación netamente diferenciado” (LaCapra, 2005: 30)

Observemos que algunos de los atributos sino todos de esta corriente impiden acabadamente y blindan, presumiblemente, a los productos historiográficos de la intromisión espuria de los valores y del universo subjetivo del autor.

La otra corriente que se quiere destacar es la del constructivismo radical la cual rechaza, en el nivel estructural, la distinción entre aseveraciones históricas y ficcionales. Autores como Hayden White y Ankersmit han puesto el acento en la ficcionalidad de la narrativa histórica:

En el límite, presentan la historiografía como una ventana cerrada tan empañada por uno u otro conjunto de factores proyectivos que, al menos en el nivel estructural, sólo devuelve el reflejo de la propia imagen distorsionada del historiador. Con todo, por momentos, su obra toma rumbos que exceden una identificación constructivista radical de la historia con la ficcionalización, la retórica, la poética, la performatividad o el discurso autorreferencial (ibid: 34)

Esta sucinta caracterización nos basta para poner de relieve que esta corriente no incluye cláusulas para prohibir o expurgar el universo subjetivo y valorativo aludido.

La opción a estas posturas planteada por LaCapra, aunque preserva algunos elementos de ambas, pretende articular los problemas y relaciones de un modo sustancialmente diferente. De entrada nos dice que su posición implica

una concepción de la historia como algo que entraña una tensa reconstrucción objetiva (y no objetivista) del pasado y un intercambio dialógico con él y con otras indagaciones

sobre él, en la cual el conocimiento supone no sólo procesamiento de información sino también afectos, empatía y cuestiones de valor. Semejante tercera posición...implica un componente crítico y autocrítico refractario a la clausura. ...Implica reconocer a la hipérbole un papel fructífero que invita a la reflexión (ibid: 57-58)

El autor preserva las reivindicaciones de verdad de la primera posición aunque desecha que la representación sea transparente El investigador asume su trabajo inmerso en un proceso histórico en movimiento y respecto del cual se puede adoptar una perspectiva crítica o transformadora lo que presupone un implicación del observador en lo observado. Dicha modalidad de posicionamiento se denomina transferencia, en términos psicoanalíticos:

El sentido fundamental de la transferencia que me interesa subrayar es la tendencia a repetir y poner en acto performativamente, en el discurso o en las relaciones, procesos que actuaban en el objeto de estudio. Creo que, en este sentido, la transferencia se produce nos guste o no, y el problema radica en afrontarla con recursos que implican diversas combinaciones, variaciones más o menos sutiles y formas híbridas, del *action out* y de la elaboración (ibid: 59)

El autor destaca también el papel de la empatía en la comprensión histórica y su abandono en la agenda de los historiadores ha obedecido, entre otros motivos, a la tendencia de confundir objetividad con objetificación que supone que la estrategia de investigación “marginalizan e incluso suprimen la empatía, el intercambio dialógico y la respuestas afectiva en general (en contraposición a la estrechamente cognitivas)” (ibid: 61). Dichas estrategias introducen una cuña decisiva entre objetividad y subjetividad y así conducen a una oposición frontal entre empatía y análisis crítico.

Finalmente, en cuanto a los aspectos que queremos relevar, el papel de la comprensión contribuye a esclarecer la posición inicial del historiador. Por ejemplo y parafraseando al autor, no da lo mismo, cuando se habla del Terrorismo de Estado en Argentina que el historiador sea un sobreviviente o hijo de uno o hijo de victimarios o si nació cercanamente a los acontecimientos o mucho después, y así sucesivamente. Estos diversos y posibles posicionamientos suponen el reconocimiento que “el trauma es una experiencia que trastorna, desarticula el yo y genera huecos en la existencia... El estudio de acontecimientos traumáticos plantea problemas particularmente espinosos de representación y escritura...” (ibid: 63)

Con este último aporte de LaCapra hemos querido poner de manifiesto como la subjetividad y opciones axiológicas del historiador se inscriben inexcusablemente en la escritura aunque no excluye que estén sometidos a cierto control racional.

El corolario de este recorrido es la advertencia que el pedagogo tiene que habérselas con el polo axiológico en dos planos. Uno, el más obvio y manifiesto de los fines y valores explícitamente formulados y buscados con intencionalidad educativa por parte de una teoría pedagógica determinada. En este plano la “ciencia libre de valores” que reposa en citado tercer dogma del positivismo, o sea, la opacidad y sinsentido de los valores tiene como consecuencia directa sobre la pedagogía la disolución del polo axiológico, en terminología de Meirieu, en cuanto a la imposibilidad de justificación y/o razonabilidad alguna de los juicios de valor y, por ende y como una segunda consecuencia, la conversión de la pedagogía en una mera tecnología que deriva de los contenidos del polo científico, presuntamente y en términos de aplicación, las recomendaciones y prescripciones formuladas en el polo praxeológico. La omisión de la reflexión moral y política es previsiblemente reemplazada por un decisionismo que soslaya la deliberación racional a la hora de seleccionar los valores y normas, productos éstos más bien de la voluntad y arbitrio de quien ejerce el poder.

En el otro plano de análisis, es la advertencia de que los valores, no sólo epistémicos sino morales y políticos, están incoados en las mismas teorías sociales y exige una lectura escrutadora por parte del pedagogo para volver explícito y articulado el complejo de valores, generalmente tácitos, que están presentes en dichas teorías.

BIBLIOGRAFÍA

KITCHER (2001) *Science, Truth, and Democracy*. Oxford

LACAPRA, D. (2005) *Escribir la historia, escribir el trauma*. Nueva Visión, Bs As.

LACEY, H. (1999) *Is Science Value Free?* Routledge, London

PASILLAS VALDEZ (2004) *Estructura y modo de ser de las teorías pedagógicas*. Ethos educativo.

PUTNAM, H. (2004) *El desplome de la dicotomía hecho-valor*. Paidós, Barcelona.

Los usos de Antonio Gramsci por parte de Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell. La construcción de una etnografía educativa crítica en los años 80.

Autor: Sebastián Gómez

Pertenencia institucional: CONICET/Universidad de Buenos Aires

Resumen

En la interfaz entre la historia intelectual y la sociología de la educación, el artículo aborda los usos de Antonio Gramsci efectuados por la argentina Justa Ezpeleta y la mexicana Elsie Rockwell en los años 80 en el marco de la estructuración de una etnográfica educativa crítica desde el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), Distrito Federal (México).

Entrados los años 70, el DIE será el espacio de encuentro entre Ezpeleta y Rockwell donde desplegarán una singular línea de investigación: la etnografía educativa crítica. Si bien ésta contaba con antecedentes, las autoras establecieron una perspectiva original. Entre sus referentes teóricos sobresalió el pensamiento de Gramsci que fue empleado en cuatro niveles: a) fundamentar la perspectiva epistemológica; b) dilucidar la historicidad del vínculo entre Estado, sociedad civil e institución escolar; c) analizar las presencias cotidianas de las clases subalternas en la escuela; d) cimentar un proyecto político educativo basado en la autonomía y el protagonismo popular.

La ponencia se inscribe en el propósito de reconstruir la recepción de Gramsci por parte de revistas e intelectuales argentinos/as de la educación entre los años 60 y 80.

Palabras claves: Etnografía educativa crítica; Antonio Gramsci; Departamento de Investigaciones Educativas; Justa Ezpeleta; Elsie Rockwell

Introducción

En los años 70 y 80 en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN), Distrito Federal (México) se moduló un abordaje tan pionero como singular para investigar la trama escolar: la etnografía educativa crítica desde una perspectiva gramsciana. Existían antecedentes en esta línea de indagación pero el marco teórico que estructuró la pesquisa resultó original. En esta creativa constelación teórica se apeló con particular centralidad al pensamiento gramsciano. Si bien la iniciativa estuvo jalonada por

distintos actores del DIE, la mexicana Elsie Rockwell y la exiliada argentina Justa Ezpeleta dirigieron el proyecto. Vale señalar que la etnografía pergeñada en los años 80 por las autoras, se volverá un punto de referencia en la investigación educativa en latinoamérica.

Por razones de extensión, la ponencia no se detiene en aspectos teóricos o metodológicos que animaron al trabajo. Tampoco aborda cuestiones relativas a las condiciones históricas de producción de la etnografía educativa crítica por parte de Rockwell y Ezpeleta. Se concentra más bien en develar los usos teóricos de Gramsci en la elaboración de dicha etnografía.

La ponencia se inscribe en una investigación más amplia que estudia la recepción de Gramsci por parte de revistas e intelectuales de la educación exiliados en México entre 1976-1983.

La construcción de una etnografía educativa gramsciana

Entre 1980 y 1985 Ezpeleta y Rockwell dirigieron el proyecto de investigación denominado *La práctica docente y su contexto institucional y social* radicado en el DIE cuyo trabajo de campo se realizó dos zonas escolares de Tlaxcala. Alrededor del mismo, emprendieron una serie de reflexiones en torno a la investigación etnográfica de la vida cotidiana escolar, ya sea de manera individual (Ezpeleta, 1980; 1986a; 1986b; entre otros; Rockwell, 1982a; 1982b; 1986a; 1986b; entre otros), conjunta (1983a; 1983b; 1986; entre otros) o con colegas (por ejemplo, Rockwell, Gálvez, Paradise y Sobrecasas, 1981; Rockwell y Gálvez, 1982). Además compartieron la dirección de tres tesis de maestría: *La educación primaria gratuita: una lucha popular cotidiana* de Ruth Mercado (DIE, 1985); *Los maestros y su sindicato. Relaciones y procesos cotidianos* de Etelvina Sandoval (DIE, 1985); *El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana* de Citlali Aguilar (DIE, 1986).

Entre las múltiples referencias teóricas introducidas por Rockwell y Ezpeleta para delinear la etnografía educativa, se encontraba el pensamiento gramsciano que fue empleado en cuatro niveles decisivos: a) fundamentar la perspectiva epistemológica; b) dilucidar la historicidad del vínculo entre Estado, sociedad civil e institución escolar; c) analizar las presencias cotidianas de las clases subalternas en la escuela; d) cimentar un proyecto político educativo basado en la autonomía y el protagonismo popular.

Respecto al primer nivel, Ezpeleta y Rockwell concordaban en el diagnóstico acerca del estado de la investigación educativa: la ausencia de los procesos históricos y, por tanto,

una evidente dificultad para aprehender la rebelde realidad escolar. Argüían que a pesar de sus divergencias, el funcionalismo y la corriente marxista crítico-reproductivista tan presente en el medio francés, terminaban por anular los procesos históricos en sus indagaciones (Rockwell, 1980; 1986; Ezpeleta, 1984; 1986). A contracorriente, asumieron al marxismo en términos gramscianos: como un historicismo absoluto. Acudieron a una heterodoxa tradición marxista que, aún con los matices de sus integrantes, coincidían con Gramsci en rechazar las versiones positivistas y mecanicistas del marxismo y enfatizar el momento histórico del materialismo. En ese sentido, no llama la atención que junto al comunista italiano convivían alusiones a intelectuales referentes de la nueva izquierda como György Lukács (particularmente su libro *Historia y Conciencia de Clase*); las contribuciones sobre la vida cotidiana de la discípula de éste, Ágnes Heller, expulsada del Partido Comunista Húngaro en 1956 y crítica del régimen soviético; o bien de miembros de la denominada escuela de birmingham como E. P. Thompson (particularmente, su libro *La Formación de la clase obrera en Inglaterra*, 1963) o Raymond Williams que rompieron amarras con el comunismo británico también luego de la invasión de Hungría por las tropas del Pacto de Varsovia en 1956.

Es particularmente interesante que las reflexiones epistemológicas de Rockwell y Ezpeleta se desarrollaron en el marco de la denominada crisis del marxismo que acechó a la teoría crítica a fines de los 70. Si bien tuvo su epicentro en España, Italia y Francia, México resultó el principal espacio latinoamericano de discusión de la misma (Cortés, 2014; Giller, 2016). Más allá de los contenidos de la crisis y reacciones teóricas que acarrearó (Palti, 2005; Expósito, 2017), interesa subrayar uno de sus principales efectos: luego de haber resultado el paradigma hegemónico que animaba a la intelectualidad progresista para pensar la teoría social durante buena parte de los 60/70, el marxismo entró en decadencia como ideología política y modelo teórico para gran parte de la izquierda. Innumerables intelectuales se decidieron por alternativas teóricas definitivamente exteriores al mismo y optar por posiciones políticas liberales o incluso conservadoras.

Aún en este contexto, Rockwell y Ezpeleta continuaron pensando al interior del marxismo, rastreando en sus heréticas tradiciones. En efecto, no resulta casual que entre las referencias teóricas de las autoras aparezca el gramsciano José Aricó que exiliado en tierra mexicana desde 1976, continuó pensando dentro del paradigma en crisis. Su libro *Marx y América Latina* (1980) reiteradamente citado por Rockwell y Ezpeleta, es una

genuina manifestación: aún iluminando las profundas limitaciones que tuvo Marx para pensar América Latina, Aricó dejaba entrever la potencialidad y fecundidad de su acervo para dirimir la realidad regional y su concreta historicidad. Lejos de un sistema cerrado y definitivo, el marxismo se presentaba como un magma de conceptos y problemas que invitaba a su permanente descomposición y recomposición. Este modo de comprender al paradigma crítico guardaba deudas con Gramsci quien asegura que el marxismo debe desarrollarse y medirse en permanente diálogo, ya sea con las exigencias provenientes de otras complejas concepciones del mundo como de la rebelde realidad (Aricó, 2005 [1987]). Al igual que Aricó, para Rockwell y Ezpeleta, el marxismo aparecía como un horizonte ineludible pero de ninguna manera como un sistema cerrado o concluido.

Si de alguna manera Gramsci se encontraba entre las bases epistemológicas de la etnografía educativa, también iluminaba un segundo nivel descuidado por la reflexión socio-educativa de la época: la historicidad del vínculo entre Estado, sociedad civil e institución escolar. Aunque en diversos manuscritos las autoras aprehendieron a dicha institución desde una perspectiva gramsciana, Rockwell presentó en 1987 una sugerente ponencia en el Seminario de Investigación Educativa del Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México que también circuló como documento de trabajo en el DIE: “Repensando la institución escolar. Una lectura de Gramsci”. Aunque advertía que en las notas carcelarias el término institución estaba prácticamente ausente, los análisis concretos de la dinámica política por parte de Gramsci suministraban fecundos insumos para pensar de manera novedosa la condición escolar. El manuscrito contenía un anexo que pasaba revista por modos de conceptualizar la cuestión institucional, discutidos por la autora desde una mirada gramsciana. Además de objetar las clásicas posturas liberales de Max Weber o funcionalistas de Bronislaw Malinowski, Radcliffe Brown, Talcott Parsons, tomaba distancia del discípulo althusseriano Nicos Poulantzas. Si bien existían razones para presentar conjuntamente a estos autores, ya sea por tratar a la institución en términos tendencialmente racionalistas, ahistóricos o subordinados al Estado, el marxista grecofrancés resultaba particular: no sólo era un punto de referencia político-teórico para franjas díscolas de izquierda sino que además había recurrido y polemizado con el pensamiento gramsciano al teorizar sobre el Estado y sus aparatos. La intervención de Rockwell se centraba en uno de los tópicos sobre los que Marx era impugnado en el marco de la crisis del marxismo: la ausencia de una teoría del Estado. En línea con otras

producciones de la época, encontraba en el pensamiento gramsciano una veta sugerente para dirimir tal asunto y, particularmente, a la institución escolar.

Rockwell se apoyó centralmente en el filósofo mexicano Carlos Pereyra que había permanecido bajo los influjos del althusserianismo y tomado distancia de la filosofía de la praxis pero que, al mismo tiempo, acudió a Gramsci para realizar el tránsito de la teoría a la historia, analizar la coyuntura política mexicana, repensar la categoría de sociedad civil o impugnar al concepto de Aparato Ideológico de Estado. Referente intelectual para las jóvenes generaciones críticas, Pereyra publicó “Gramsci: Estado y sociedad civil” en *Cuadernos Políticos* (número 21, julio-septiembre de 1979; reeditado como capítulo de libro en 1984). Allí expuso una articulada crítica a la influyente intervención de Perry Anderson “Las antinomias de Gramsci” (publicado en el número 13, julio-septiembre de 1977 por la mencionada revista) que pretendía demostrar las incongruencias teóricas del comunista italiano en sus notas carcelarias al teorizar sobre el Estado y la sociedad civil. En contraposición, Pereyra recuperó la riqueza de los planteos gramscianos: del vínculo orgánico entre Estado y sociedad civil sugerida por el sardo, no se infería que ésta última se desvanezca hasta confundirse con aquél (tal como suponía el tratamiento de las instituciones en clave de aparatos). El filósofo mexicano se apoyó en Gramsci para enfatizar la necesidad de aprehender la historicidad de las instituciones de la sociedad civil y, particularmente, la cotidianidad de sus conflictos como las correlaciones de fuerzas cambiantes que se anidaban en su seno. Esta asimilación de la teoría societal gramsciana abría caminos suturados no sólo por Perry Anderson. También por las interpretaciones tendencialmente formales, abstractas o topológicas en el medio francés que se habían estructurado a partir del ciclo abierto por el levantamiento estudiantil en 1968 y que contaban con amplia circulación en México, ya sea a manos de Nicos Poulantzas, Christine Buci-Glucksmann o Hugues Portelli.

En base a las teorizaciones de Pereyra, Rockwell estableció precisas mediaciones entre la institución escolar y el pensamiento de Gramsci. Alejada de la preocupación topológica por ubicar a la escuela en una teoría societal abstracta, fundamentaba de manera gramsciana los pliegues históricos y cotidianos que conformaban a la institución escolar. En otras palabras, para la autora el problema principal gramsciano no reposaba en clasificar a las instituciones según su pertenencia a la sociedad política (coerción/fuerza) o sociedad civil (consenso/hegemonía). Más bien, se trataba de dar cuenta del carácter histórico, variable y concreto entre ambos planos. Lejos de dicotomizar la sociedad civil

y la sociedad política, la antropóloga asumía la distinción gramsciana como metodológica y sugería que ambas instancias atravesaban, en diferentes grados o momentos, la cotidianidad de la institución escolar. De este modo, las categorías gramscianas de consenso o coerción no se volvían criterio para clasificar instituciones sino insumo para analizar los concretos movimientos de la vida cotidiana. A su vez, la autora se esforzaba en deslindar el concepto gramsciano de *hegemonía* del mero *dominio*. En contraposición de la pasiva adhesión al orden socio-educativo que se derivaba de la noción de *consenso* en la corriente funcionalista o de la *ideología* en la corriente althusseriana, la hegemonía gramsciana era un proceso tan histórico como activo y, por tanto, sometido a los embates de las clases subalternas.

Precisamente desde este ángulo se divisa el tercer nivel de la etnografía educativa pergeñada por Ezpeleta y Rockwell que encontró fundamentos en Gramsci: analizar las presencias de las clases subalternas en la escuela. En 1983 publicaron en la revista *Cuadernos políticos* un artículo de evidente raigambre gramsciana: “Escuela y clases subalternas”. Quizás haya sido la primera tentativa en la teoría crítica educativa de dirimir la escuela a la luz del concepto gramsciano de clases subalternas. También es notoria su originalidad si se atiende a los estudios específicamente gramscianos. En Italia, más allá de la polémica en los 50 entre Ernesto Martino y Cesare Luporini en las páginas de la revista *Società*, los trabajos sobre el concepto gramsciano de subalternidad resultaron más bien tardíos y en buena medida su influjo provino de la Escuela de Estudios Subalternos (EES o *Subaltern Studies*, como se denominaba su revista) fundada por historiadoras/es de la India formados en el Reino Unido en los 80 (Green, 2009; Modonesi 2010; Liguori, 2011). Esta escuela estuvo conducida por el historiador inglés Ranajit Guha. Para el estudio de sociedades poscoloniales de Asia del sur, Guha se inspiró en la noción subalterna de Gramsci, ubicándose en 1982 su pionera contribución. En paralelo y sin referencia a este novedoso estudio, Ezpeleta y Rockwell también retomaron el concepto gramsciano de clases subalternas para dirimir una realidad tercermundista aunque en una institución específica: la escuela.

En línea con las reflexiones de franjas de la nueva izquierda en los años 60/70, el carácter plural del concepto clases subalternas les permitía evitar a las autoras el sesgo esencialista o economicista del marxismo doctrinario y registrar el carácter híbrido de la cultura popular mexicana. Retenían la densidad de la categoría gramsciana que no operaba como mero sustituto de clase proletaria. Asimismo, la subalternidad en Gramsci divisa la

impronta activa de los sujetos populares y las tensiones en el proceso de su constitución respecto a la hegemonía de la clase dominante. Para el comunista italiano la historia de las clases subalternas es ininteligible por fuera de la noción de hegemonía y, concretamente, de las iniciativas de los grupos dominantes que las someten y disgregan permanentemente (Liguori, 2015). Precisamente, la etnografía educativa estructurada por Rockwell y Ezpeleta permitía registrar esta historia de las clases subalternas en el seno de la escuela que, parafraseando a Gramsci, además de frecuentemente olvidada o narrada por sectores dominantes, estaba signada por su carácter fragmentado, episódico o incoherente. Lejos de una maniquea separación entre rebeldía y sumisión, conciencia y falsa conciencia, o espontaneidad y dirección, las autoras retenían la complejidad de la vida popular al interior de la escuela. Más aún la etnografía propuesta permitía arrojar luz sobre una de las características que Gramsci divisaba en la historia de las clases subalternas: su carácter indocumentado.

A lo largo del artículo, Ezpeleta y Rockwell colocaron al pensamiento gramsciano en diálogo con distintas contribuciones pero sobresale la sugestiva articulación con el tratamiento de la vida cotidiana por parte de la marxista Ágnes Heller en los años 70. Entre otros conceptos, repararon en la noción de apropiación que la autora utilizaba para dar cuenta de las activas e históricas mediaciones de los individuos respecto al cotidiano mundo circundante. Ezpeleta y Rockwell articularon dicha noción helleriana con el concepto de control para aludir a las acciones que articulaban a las prescripciones estatales. Bajo el binomio control – apropiación, analizaron distintas dimensiones de la vida escolar tales como la construcción del edificio, el trabajo docente o la actividad estudiantil. La perspectiva gramsciana que invitaba a rebasar las previsiones o prescripciones de las normas para comprender la cultura de las clases subalternas, convergía con las sugerencias de Heller: en ambas perspectivas, el proceso histórico se colocaba en primer plano y, consecutivamente, el papel de los sujetos en la mediación y construcción del mundo social. Para dilucidar tal mediación y construcción en el pequeño mundo escolar por parte de las clases subalternas, las autoras recurrieron al instrumental gramsciano: sentido común, buen sentido o folklore, eran algunas de las nociones que acompañaban al estudio. También la delimitación de escalas en el análisis de la vida cotidiana por parte de Heller como la insistencia en el carácter contradictorio y fragmentado de la cultura popular por Gramsci, fundamentaban el abordaje por parte de las autoras de los múltiples elementos y contenidos del proceso escolar.

Por último, entre las razones políticas de la etnografía educativa construida también subyacía Gramsci: se trataba de una pesquisa capaz de promover la autonomía y el protagonismo popular. Aquel bello pasaje carcelario en que Gramsci instaba a las clases subalternas a realizar una elaboración crítica e histórica de las huellas recibidas “sin beneficio de inventario”, es posible divisarlo en epígrafes (Rockwell, 1982), en las conclusiones de las tesis dirigidas (Mercado, 1985: 133) o entre los fundamentos de la propuesta político-educativa de la investigación (Rockwell y Ezpeleta, 1983: 74). El aforismo griego, “conócete a ti mismo”, que se encontraba en aquel escrito gramsciano, aludía a la mayéutica socrática tan apreciada por el comunista italiano (Fiori, 2009 [1966]): un método pedagógico basado en el diálogo entre maestro y estudiante donde el primero ayudaba al segundo a través de preguntas a conocer su verdad. En el Cuaderno 3 (<90>), titulado Criterios metodológicos, Gramsci indica fases del desarrollo histórico de las clases subalternas. Además de iluminar zonas para el estudio de sus actividades, denota la posibilidad de que las clases subalternas evolucionen de una condición primitiva de subordinación a una última fase de autonomía integral. Este optimismo gramsciano (que en ningún caso se tornaba romántico) parecía estar entre las bases de la etnografía propuesta por Ezpeleta y Rockwell. En sintonía con las tendencias democráticas y antiburocráticas que animaron los levantamientos del 68, para las autoras resultaba decisiva la conquista progresiva de la autonomía ante un Estado, particularmente el mexicano, tan hábil en estrategias de apaciguamiento. Desde un ángulo evidentemente gramsciano, proponían que los actores educativos superen su momento corporativo y conformen alianzas con otros sectores sociales para lograr transformaciones en una escala significativa.

De todas maneras, en los años 80 la esperanza de cambios radicales se encontraba en franca crisis. Si bien pueden hallarse en el movimiento mexicano del 68 disputas por la democracia del Estado y la sociedad, hacia los años 80 la cuestión de la vida democrática e institucional en la estrategia política adquirió una inaudita centralidad; si la revolución fue el eje articulador de los debates latinoamericanos en los 60, en los 80, con el trasfondo de las sangrientas dictaduras militares latinoamericanas, la crisis del propio concepto de socialismo y de sus certeros futuros, el tema decisivo pasará a ser la democracia (Lechner, 1988; Lesgart, 2003). El socialismo, para buena parte de las franjas críticas, ya no podía pensarse por fuera de la cuestión democrática. En la deriva política de la etnografía educativa delineada por Rockwell y Ezpeleta parece resonar la guerra de posiciones

gramsciana: centrar la contienda en el seno de las instituciones de la sociedad civil sin esperar una inmediata conquista del poder político. En cierta sintonía con propuestas que circulaban por las revistas *Cuadernos Políticos*, *Controversia*, *El Machete*, en trabajos del antropólogo Roger Bartra (1981) o en las diversas intervenciones de Pereyra (compiladas en Pereyra, 1990), la lucha democrática resultaba decisiva y no implicaba ni una mera destrucción del Estado, ni su súbito asalto.

En un contexto signado por la paulatina instalación del modelo neoliberal en el plano internacional y latinoamericano, las autoras defendían el derecho a la educación pública-estatal de las clases subalternas y se distanciaban, al igual que en los años 60/70 de las propuestas desescolarizantes. Pero al mismo tiempo, desde un registro gramsciano, la etnografía educativa hilvanaba esta defensa con una propuesta democratizadora de la vida escolar: prometía localizar y extender los gérmenes del buen sentido de las clases subalternas. El horizonte gramsciano de un cambio radical a través de la conquista del Estado que pusiese fin a la subalternidad no parecía guardar actualidad política. Más bien, las autoras jerarquizaban aquellos pasajes gramscianos que invitaban a vincular los “elementos del pasado y del presente” (Ezpeleta y Rockwell, 1983b: 66) para que los sectores populares obtengan mayores cuotas de autonomía en la escena escolar.

También con un registro gramsciano, las autoras reparaban en que sólo la resistencia cotidiana podía devenir transformadora al integrarse a una organización política. Tal vez por las características de sus trayectorias políticas, por las experiencias del socialismo real y, más en general, por la crisis que atravesaba la forma partido en la cultura política de izquierda en los 80, las autoras no recurrieron a la metafórica figura del Príncipe de Maquiavelo en Gramsci. Más bien repararon en aquellas notas gramscianas que insistían en la formación política de las clases subalternas sin referencia explícita al partido. Así la propuesta de las autoras de integrar la resistencia escolar en una organización política refería a distintos colectivos de la comunidad educativa: sindicatos combativos, movimientos sociales, centros de estudiantes. De este modo, parafraseando a Gramsci, las clases subalternas podrían lanzar su desafío hegemónico. Desafío que presuponía el conocimiento específico de la realidad cotidiana a transformar. Con aires gramscianos aseguraban: “Sólo en el arraigo histórico la política deviene construcción orgánica” (Rockwell y Ezpeleta, 1983: 62).

Bibliografía

ARICÓ J. (1980). *Marx y América Latina*. Lima: Ed. Cedep.

- ARICÓ, J. (2005 [1987]). *La cola del diablo. Itinerario de Gramsci en América Latina*. Bs. As.: Siglo XXI.
- BARTRA, R. (1981). *Las redes imaginarias del poder político*. México: Era.
- CORTÉS, M. (2014). Contactos y diferencias: la “crisis del marxismo” en América Latina y en Europa. *Cuadernos Americanos*, 148, 139-163.
- EZPELETA, J. (1980). Modelos educativos: notas para un cuestionamiento. Ponencia presentada en el Seminario sobre Educación Superior, organizado por la Sección de Pedagogía del Departamento de Educación y Comunicación, realizado entre el 24 y el 28 de marzo de 1980.
- EZPELETA, J. (1986a). La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción. *Cuadernos de Investigación Educativa*, n° 20, DIE, CINESTAV.
- EZPELETA, J. (1986b). Investigación participante y teoría: notas sobre una tensa relación. *Cuadernos de Investigación Educativa*, n° 20, DIE, CINESTAV.
- EZPELETA, J. (1991). *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina*. Bs. As.: Centro Editor de América Latina.
- EZPELETA, J. y ROCKWELL, E. (1983a). La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso, *Revista Colombiana de Educación*, 12, 35-50.
- EZPELETA, J. y ROCKWELL, E. (1983b). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos*, 37, 70-80.
- EZPELETA, J. y ROCKWELL, E. (1986). *Pesquisa participante*. San Pablo: Cortez.
- FIORI, G. (2009 [1966]). *Vida de Antonio Gramsci*. Bs. As.: Peón negro.
- GILLER, D. (2016). La revista de la derrota. Exilio y democracia en Controversia (1979-1981), *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos*, 63, 37-64.
- GREEN, M. (2009). Gramsci non può parlare: presentazioni e interpretazioni del concetto gramsciano di subalterno. En Pala, M. (Ed.). *Americanismi. Sulla ricezione del pensiero di Gramsci negli Stati Uniti*. Cagliari: Centro di Studi Filologici.
- GUHA, E. (1982). *Subaltern Studies I: Writings on South Asian History and Society*. Delhi, Oxford: University Press.
- LESGART, C. (2003). *Usos de la transición a la democracia. Ensayo, ciencia y política en la década del '80*. Rosario: Homo Sapiens.
- LIGUORI, G. (2011). Tre acepciones de “subalterno” in Gramsci. *Critica marxista*, 6, 33-41.

- LIGUORI, G. (2015). "Clasi subalterne" marginali e "clasi subalterne" fondamentali in Gramsci. *Critica marxista*, 4, 41-48.
- MODONESI, M. (2010). Subalternidad, antagonismo, autonomía. Marxismos y subjetivación política. Buenos Aires: CLACSO / Prometeo / UBA Sociales.
- MERCADO, R. (1985). *La educación primaria gratuita, una lucha popular cotidiana*. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.
- PEREYRA, C. (1984). *El sujeto de la historia*. Madrid: Alianza editorial.
- PEREYRA, C. (1990). *Sobre la democracia*. México: Cal y arena.
- ROCKWELL, E.; GÁLVEZ, G.; PARADISE, R.; SOBRECASAS, S. (1981) El uso del tiempo y de los libros de texto en primaria. La enseñanza de las ciencias naturales en cuatro grupos de primaria. *Cuadernos de Investigaciones Educativas*, n° 1. DIE, CINVESTAV.
- ROCKWELL, E. y GÁLVEZ, G. (1982) Formas de transmisión del conocimiento científico, *Revista del Consejo Nacional Técnico de la educación*, 42, 97-140
- ROCKWELL, E. (1982). De huellas, bardas y veredas, una historia cotidiana en la escuela. *Cuadernos de Investigaciones Educativas*, n° 8. DIE, CINVESTAV.
- ROCKWELL, E. (1982). Los usos escolares de la lengua escrita. En Ferreiro, E. y M. Gómez Palacio (coords.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Distrito Federal: Siglo XXI.
- ROCKWELL, E. (1986a). Cómo observar la reproducción. *Revista Colombiana de Educación*, 17, 109-125.
- ROCKWELL, E. (1986b). La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela. En Memoria del Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación, Bogotá, Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica. Serie Memorias de Encuentros Científicos Colombianos, organizado por la Universidad Pedagógica Nacional, 15-29.

Una historia reciente de los cursos de nivelación (FFyH/UNC, 1991-2006)

Autor: Leandro Inchauspe

Pertenencia Institucional: Escuela de Historia, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.

Resumen

Desde los noventa la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) regula el ingreso a través de los *Cursos de Nivelación*. Desde su primer dictado en 1991 a la fecha, se han desarrollado diferentes contextos y procesos políticos y educativos que han dejado su marca. En continuidad con trabajos previos en donde hemos historizado el ingreso en la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) desde la dictadura cívico militar a los primeros dosmiles, en esta ponencia profundizaremos tomando una serie de hitos: su creación, un primer análisis a dos años de su implementación, la conformación de un espacio de debate nacional interuniversitario sobre el ingreso y las modificaciones establecidas en su estructura por la FFyH. En coincidencia con lo afirmado en la Fundamentación de la Mesa de Trabajo, tal recorrido puede contribuir a dar cuenta de las “luchas en torno a la ampliación de derechos sociales y educativos” en nuestro ámbito. Compartimos la afirmación de Domínguez respecto a que las determinaciones que entrecruzan las distintas políticas de ingreso adoptadas por las universidades se muestran sensibles a los cambios políticos y a las relaciones entre Estado y Universidades. En esa línea, recorreremos el itinerario de los cursos de nivelación en el marco de la historia reciente con la convicción de que los ochenta estuvieron marcados por la lógica del ingreso irrestricto, los noventa no estuvieron exentos de presiones “meritocráticas” sobre esa lógica y los dosmiles supusieron reafirmar la no restricción, acompañada del derecho a la permanencia y la lógica de la inclusión educativa.

Palabras claves: Cursos de Nivelación. Historia Reciente. Ingreso Universitario. Estado y Universidad.

Introducción.

Como hemos sostenido en otro trabajo (Inchauspe, 2016) a la salida de la dictadura cívico militar, las universidades nacionales retornaron, entre otras tradiciones de cuño

reformista, al ingreso irrestricto, dejando atrás cupos, exámenes de ingreso y aranceles. A la lógica de restricción, persecución y censura dictatorial, se le opondría la lógica de la no restricción, construida con el devenir temporal de la tradición reformista.

A pocos años de tal decisión, al menos en el caso de la UNC, surgió la necesidad de crear un dispositivo específico para regular el ingreso: los cursos o ciclos de nivelación, manteniendo su carácter irrestricto, aún con algunas presiones sobre tal criterio, en el contexto de la concepción neoliberal hegemónica en los años de la década de 1990.

En efecto, como hemos señalado, a partir de su primer dictado en 1991 a la fecha los cursos de nivelación se han desarrollado en diferentes contextos y procesos políticos, educativos y universitarios que han dejado su marca. En esta ponencia profundizaremos sobre ellos tomando una serie de hitos que jalonaron su devenir: su creación, un primer análisis a dos años de su implementación, la conformación de un espacio de debate nacional interuniversitario sobre el ingreso y las modificaciones establecidas en su estructura por la FFyH en los primeros años dosmiles.

Compartimos la afirmación de Domínguez (2010) respecto a que las determinaciones que entrecruzan las distintas políticas de ingreso adoptadas por las universidades se muestran sensibles a los cambios políticos y a las relaciones entre Estado y Universidades. En esa línea, recorreremos el itinerario de los cursos de nivelación en el marco de la historia reciente.

Del ingreso irrestricto a los cursos de nivelación

Como ya hemos mencionado la transición a la democracia y la normalización del funcionamiento autónomo y democrático de las Universidades Nacionales se tradujo en la UNC (con particular intensidad en la FFyH) en la salida de una lógica restrictiva que se tradujo en una gran expansión del ingreso. En efecto, sorteando exámenes de ingreso eliminatorio y cupos por carreras, “En 1984 (...) es posible detectar (...) una política de mayor apertura (...) la UNC llegaba ese año a 47.086 estudiantes (un 35% más que el año anterior) y la FFyH a 3.982 (un incremento del 55%)” (Inchauspe, 2016:6). A más de ratificar el impacto que señala Domínguez de los cambios políticos (transición a la democracia) sobre las políticas de ingreso universitario (eliminación de las restricciones al ingreso) puede colegirse que los primeros años mostraron la situación de un cuello de botella, ya que el gran crecimiento inicial, a partir de la presión de aspirantes que no ingresaron en los últimos años de dictadura, tendió a ralentizarse luego: “en 1987 el

crecimiento parece amesetarse; UNC: 74.187 (6,1% más), FFyH: 7.242 (6,2% más)” (2016:7)⁸

Por esta razón sostenemos que a inicios de los años noventa la UNC no se encontraba presionada por una explosión en el crecimiento de su matrícula. Las razones de las decisiones tomadas deben encontrarse en otro lado.

Los cursos de nivelación fueron introducidos en la UNC por la Resolución 334 del Consejo Superior, en 1991, desarrollándose su primer dictado al año siguiente. En los vistos y considerandos que encabezan dicha resolución, se realizaba un breve diagnóstico de cómo la Universidad observaba la situación de sus ingresantes: “disparidad de nivel” y al “desconocimiento (...) de la vida universitaria”. Se consideraba que dichos “desniveles” generaban “dificultades en el aprendizaje” y para “seguir regularmente el ritmo de los estudios”. Respecto al “desconocimiento” aludido, se sostenía que referían a “objetivos, características y normas reglamentarias (...) en particular de la unidad académica en que se inscriben”. Esto se expresaba en “deserción (...) retraso en los estudios y obstaculiza los intentos de mejorar el nivel de enseñanza”. Cuando se pasaba a fundamentar los aspectos resolutivos, la normativa aludía a la necesidad de acciones para que los y las ingresantes pudieran “aprovechar, en igualdad de condiciones, las enseñanzas específicas de la carrera” y abogaba por que “sean informados de los objetivos y naturaleza” de la institución. Finalmente, la mención a combinar la necesidad de que “diseño, organización y desarrollo” de los cursos de nivelación fueran definidos por “cada Unidad Académica” con “pautas de carácter general” fijadas por la UNC. En líneas generales, puede afirmarse que la resolución confiaba en una perspectiva meritocrática: la sola introducción de estos cursos lograría modificar la situación existente mediante la mayor ‘información’. Podemos sostener que la puerta abierta con la eliminación de exámenes y cupos en los primeros años ochenta, si bien no se cerraba, comenzaba a requerir algún tipo de acompañamiento.

⁸ A partir de 1988 con el caso de Cine y al año siguiente con Teatro, la reapertura de las carreras cerradas en los años de la dictadura cívico militar produjo que la cantidad de estudiantes de la Facultad mantuviera un crecimiento por encima de la media universitaria: “En 1988, la UNC tenía 75.603 estudiantes (1,9% más que el año anterior). La FFyH, por su parte, llegaba a 7.495 (3,5% más) de los cuales 388 correspondían a Cine. En 1989, la UNC llegaba a 78.642 (4,5% más) y la FFyH a 8.206 (9,5% más), de ellos 368 de Cine y 159 de Teatro” (2016:7). Sin embargo, ni siquiera en estos casos se revierte la tendencia de crecimientos bajos comparado con el primer año de apertura.

Cuando se estaba desarrollando la tercera experiencia de dictado de los cursos, la UNC promovió a través de una de sus publicaciones institucionales un ‘Informe Especial’ de evaluación de su dictado que se difundió en una de sus publicaciones institucionales. Para la FFyH en el apartado “Principales falencias destacadas en el ingresante” a partir de los informes elaborados por cada unidad académica, se mencionaron “dificultades en el análisis y la comprensión de textos y el nivel de abstracción (...) dificultad para el trabajo en grupos (...) diferencias (...) de los alumnos que provienen (...) de la ciudad y (...) según la institución” (*Hoy la Universidad*, Año III, N° 21, marzo-abril 1993, pp. 21). Luego, en los “inconvenientes en la implementación del curso” se señalaron dificultades de tipo presupuestario: “baja remuneración de los docentes y ayudantes alumnos afectados al curso” (ibídem). Sin diferenciar entre especificidades de las facultades, el Informe continuaba señalando dificultades recurrentes: alto nivel de deserción - “el 29% (...) no lograron alcanzar el nivel mínimo requerido o abandonaron” (Ibíd., pp. 22) - que en el caso de la FFyH se reducía al 24%. Así como “dificultades en la metodología de estudio, desconocimiento de saberes elementales, dificultades de expresión, desconocimiento de las características esenciales de la Carrera” (Ibíd.). Frente a ello, se proponían como alternativas la articulación de la orientación vocacional con el nivel secundario. En un apartado específico, la entonces Secretaria Académica de la UNC expresaba su convicción respecto a mantener la diferenciación entre “un Ciclo de Nivelación y un examen de ingreso” (ibíd., pp. 23) dando cuenta tanto de la permanencia de la política de apertura como de cierta necesidad de reiterar la posición de no volver a introducir dispositivos restrictivos. Finalmente, el Informe recogía “opiniones de los alumnos” sobre los cursos. En el caso de la FFyH se limitaban a dos estudiantes de Psicología (por entonces, la carrera más numerosa de la Facultad, que reunía a cerca del 50% del total de su matrícula) que expresaban, coincidentemente, buenas opiniones sobre el curso: “nos amplía la idea respecto a lo que es la Carrera (...) tanto los contenidos como la forma (...) me parecen bien (...) te hace saber el lugar en el que estás parado (...) nos sirve a todos, nos pone en una misma base común” (ibíd., pp. 24). En cuanto a las “dificultades o falencias” de los cursos, en sintonía con el propio informe de la Facultad, se señalaban “la situación de la Universidad, la falta de espacio físico, de recursos humanos”. Como puede colegirse, las apreciaciones positivas ponían el eje en una aproximación general a las carreras y no se mencionaron cuestiones de contenidos o metodologías de estudio.

Que tampoco aparecían en las críticas, centradas en dificultades derivadas de lo presupuestario, que ya en esos primeros años noventa presentaba un panorama complejo. Los cursos de nivelación en la FFyH y la construcción de un espacio nacional de debate del ingreso.

Si bien la ordenanza que estableciera los cursos señalaba la necesidad de una reglamentación específica, solo se elaboraría para la FFyH en la segunda mitad de los años noventa. Cuando se la promulgó, acentuó el carácter no restrictivo: la Ordenanza 6/97 establecía en primer término que “El Curso de Nivelación (...) tiene carácter introductorio y no restrictivo” (Inchauspe, 2016: 8) y los homologaba al régimen de cursado de los demás espacios curriculares (condiciones de promoción y regularidad, pero limitando la condición de libre). Tanto sus objetivos - promover la “comprensión lectora (...) producción escrita (...) capacidad crítica (...) resolución de problemas” - como sus contenidos - “dos núcleos temáticos: 1) Introducción a la Problemática universitaria 2) Introducción a la Problemática Específicas de cada Carrera”-, habrían de tener una larga continuidad, con pocas modificaciones llega a nuestros días. También las condiciones de ingreso establecidas eran las habituales en los diferentes espacios curriculares – promocional, regular y libre – y tres turnos de examen – marzo, mayo y julio- marcando nuevamente el carácter “nivelador” y no restrictivo. Y la estructura de las cátedras, –“un coordinador docente (...) jefe de trabajos prácticos (...) ayudante alumno”-, que eran designados con carácter interino por un período de duración de “dos cursos de nivelación consecutivos”. Sin embargo, las tensiones que cruzaban la Facultad motivadas por su heterogeneidad - hasta 1998 en que se facultarizó, Psicología constituía cerca del 50% de la matrícula estudiantil, similar situación con Artes, facultarizada en 2011 - se expresaban en las políticas de ingreso. Así, la resolución 436/98 motivada por un informe presentado por Psicología restringía a que “para tener la posibilidad de rendir en los turnos de mayo y julio los alumnos libres deben presentarse obligadamente en el turno de marzo” porque se producían “inconvenientes administrativos” a partir que los libres “pueden inscribirse y cursar como regulares y rendir y aprobar en mayo o julio”. O con la Ordenanza 03/2002 que enunciaba las condiciones de cursado permitiendo que “por las características particulares de sus respectivos objetos de estudio” de las carreras de la Escuela de Artes se pudieran “fijar especiales condiciones para el cursado y para alumnos libres”.

Ahora bien, esa heterogeneidad posiblemente se encuentre entre los factores que facilitó que la FFyH se convirtiera en fuerte impulsora de un espacio de reflexión sobre el ingreso a carreras de Humanidades, Ciencias Sociales y Artes en universidades nacionales.

En efecto, organizado por la Coordinación General del Curso de Nivelación, la Secretaría Académica y la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad, se realizaba el “Encuentro Nacional Las Problemáticas del Ingreso a las carreras de Humanidades, Ciencias Sociales y Artes en las universidades públicas”. En septiembre de 2004, se reunirían en Córdoba representantes de veintinueve universidades del país (entre ellas, Bs. As., La Plata, Mar del Plata, Rosario, Litoral, las otras dos universidades de nuestra provincia, la Regional Córdoba de la UTN) a los fines de debatir “políticas de acceso (...) intercambiar experiencias, compartir diversos enfoques institucionales sobre el tema y repensar el sistema de ingreso” (Di Croce, 2005: 301). En la conferencia de apertura, marcando que las políticas estatales comenzaban a redefinir el paradigma educativo en general y universitario en particular en términos de inclusión, se señaló el carácter aún insuficiente de la matrícula universitaria en relación a la población total en edad de estudios - “sólo el 25% de la población que tiene entre 18 y 24 años (4,5 millones de personas de acuerdo al censo de 2001) asiste al nivel superior” (2005:301) - y que sus tasas de crecimiento durante el decenio 1985-1995 eran menores a las de países como Canadá, por ejemplo. Otra de las disertantes daba cuenta del rol más activo que asumió el Estado en el nuevo contexto, se refirió a las expectativas que generaba para mejorar las políticas de ingreso el “Programa de articulación Universidad - Escuela Media” del Ministerio de Educación de la Nación. La presencia estatal nacional también se expresó en la participación de la “coordinadora de la Dirección de Investigaciones e Informática Estadística de la Secretaría de Políticas Universitarias”, quien comentó el aumento del “porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que ingresaron al nivel entre 1991 y 2001, el cual pasó del 25% al 34%” (2005:303) a pesar de que ello no se reflejaba en superar los “desequilibrios regionales” que perjudicaban particularmente al “norte argentino”. Así mismo, se señalaba “el aumento de la demanda de las mujeres por acceder al nivel en comparación a los hombres” (2005:303) y se destacaron los aportes de la articulación con el nivel secundario promovida por el Estado Nacional atendiendo no solo al ingreso, también a la permanencia y el egreso.

Si bien no hemos accedido a las más de cien ponencias que se presentaron, si conocemos los ejes que las reunían - “El acceso, la gestión y la organización del ingreso a las carreras

de Humanidades, Ciencias Sociales y Artes (...) El ingreso y la permanencia (...) Las prácticas docentes (...) La relación Escuela Media-Universidad y la relación ingreso-primer año (...) Modalidades de ingreso universitario a las carreras de Humanidades, Ciencias Sociales y Artes” (2005:303)- dando cuenta de la complejidad de variables que, a poco más de diez años, se articulaban en torno a las problemáticas del ingreso. Igualmente, como ya señalamos, que las preocupaciones no solo reposicionaba al ingreso irrestricto como derecho, además le agregaba la permanencia como horizonte.

En las conferencias de cierre emergieron tópicos más habitualmente imbricados en las problemáticas del ingreso - “proporcionar la mayor información posible en el ingreso para evitar la eventual frustración de los alumnos” - y la reiteración de la política de ingreso irrestricto pero en el marco de dispositivos que incluían la evaluación -“una evaluación formativa en el marco de una admisión irrestricta” (2005:304)-. En cuanto al diagnóstico, volvieron a señalarse aspectos ya aludidos en el Informe Especial de 1993, tanto por la Facultad como por las dos entrevistas a estudiantes -“cursos masivos, una población estudiantil heterogénea, con dificultades para leer y escribir, y carencia de técnicas de estudio que les posibiliten un aprendizaje efectivo” - al tiempo que se postulaba como objetivos de la educación universitaria “una construcción colectiva, sistemática y continua de formas de conocimiento más emancipadoras” (2005:305) marcando una clara ruptura con el discurso predominante en la anterior década de 1990. El último párrafo del artículo señala que, al cierre, Graciela Biber (por entonces, Coordinadora General de Curso de Nivelación de la FFyH, una de las promotoras principales de la actividad) informó la próxima sede, la Universidad Autónoma de Entre Ríos⁹.

Al año siguiente, la FFyH modificó su reglamentación sobre los cursos de nivelación, dándole la fisonomía que conserva hasta la actualidad, con la creación del “Programa de

⁹ Cabe aclarar que el Encuentro continuó en 2006 en la UAER y en 2008 en Río Cuarto, en 2011 cambió su nombre a “Encuentro Nacional sobre Ingreso a la Universidad Pública” y se realizó en 2013, 2015, 2017 y el presente año, en este caso en Salta

Ciclos de Nivelación, seguimiento de los primeros años y articulación con el nivel medio”, por la Resolución 496/06. Se trataba de un programa integral para “facilitar el pasaje de los estudiantes desde la escuela media hacia las diferentes carreras que se cursan en la Facultad” que se plantea también objetivos de investigación, respecto a “logros y dificultades en el primer año de cursado”, es decir, incluso luego de concluida la etapa del cursado de nivelación.

En relación con “las dificultades de diverso tipo que manifiestan los estudiantes en el inicio de las carreras”; en el marco de los objetivos se mencionan como principales: “el ausentismo, la no presentación de los alumnos a los exámenes (...) o bien el fracaso en los mismos, el recursado de materias, que llevan al retraso en el cursado de la carrera (...) y en una proporción que no es posible conocer con exactitud, pero que se sabe que es alta, el abandono de los estudios”. Se trata de las dificultades que pueden considerarse ‘normalizadas’ a partir de la adopción de las políticas de ingreso no restringido, registradas tanto en el Informe Especial de 1993 como en el Encuentro de 2004 - deserción, retraso en las carreras- que tensionan el alcance democratizador de la apertura. Para abordar estas problemáticas, se establecen cinco “componentes articulados” desarrollados por el Programa: “cursos preuniversitarios” para potenciar capacidades logradas en la formación secundaria, “investigación”, “difusión e información sobre las carreras”, los propios “Ciclos de Nivelación” y la creación de la figura de los “Alumnos tutores de nuevos alumnos” para acompañar el proceso del estudiante ingresante. Sostenemos que la aparición de esta preocupación por establecer políticas de ingreso acordes a un nuevo contexto político que volvía a poner en discusión los condicionantes materiales que definen la inclusión en la educación superior, significó que comenzaba a instalarse en las perspectivas de las políticas de ingreso de la FFyH una lógica en ruptura con los criterios meramente meritocráticos.

Conclusiones

Con la prudencia que requiere la formulación de conclusiones con trabajos en curso, como es nuestro caso con las problemáticas del ingreso a la FFyH, creemos posible sostener algunas afirmaciones. Aún más como expectativas a ser confirmadas por mayor trabajo empírico y teórico que como asertos cerrados, creemos posible señalar la presencia de tres lógicas particulares en el período analizado. Marcada por el ingreso irrestricto en la segunda mitad de los ochenta, la primera. Impregnada por la concepción meritocrática

(en el sentido que Chiroleu de asociar premios por las acciones producto del ‘esfuerzo’, la ‘perseverancia’ y el ‘trabajo individual’, más allá del origen y situación inicial de un sujeto) la de los noventa. Progresivamente marcada por una superación de la sola apertura ochentista, a la que se le agrega el derecho a la permanencia, el egreso y la lógica de la inclusión, en los dosmiles, de carácter claramente no-neoliberal.

En la transición hacia la democracia y la normalización de los ochenta, una Universidad ‘aterrorizada’ (parafraseando a Solís, que refiere a una “Córdoba aterrorizada” por el terror de Estado dictatorial) dio paso a la recuperación de las tradiciones reformistas, a la cual se había articulado el reclamo de ingreso irrestricto. Los y las jóvenes que no habían ingresado por los exámenes y cupos por carreras en los últimos años dictatoriales irrumpieron masivamente a la UNC y a la FFyH. Pero esos crecimientos de más de un tercio y de la mitad que muestra 1984 respecto al año anterior, pronto se morigeran, aunque la FFyH mantiene incrementos superiores a la media universitaria, incluso hasta finales de los ochenta, producto de otras reaperturas de deudas dictatoriales: las carreras de Cine y de Teatro. Por entonces, no parecía necesario más que la apertura de las puertas para que los y las ingresantes pudieran convertirse en estudiantes universitarios/as. Los cambios políticos, la orientación democrática del Estado, se traducían casi directamente en las universidades nacionales, de la forma aludida.

Los noventa, es conocido, fueron los de la hegemonía neoliberal. Aunque en distintos ritmos y escalas; así como la historiografía regional está evidenciando las particularidades de la llamada “reforma neoliberal del Estado” para Córdoba, otro tanto podríamos decir de la UNC. Quizás ‘sordinada’ pero no por ello menos presente, una lógica meritocrática se expresa en la ‘constatación’ de las falencias de los y las ingresantes. Que se vinculan fuertemente con cuestiones individuales; no contextualizables en marcos más amplios, más allá de menciones genéricas a las dificultades del nivel secundario. El ‘Informe Especial’ de 1993 seguía esa línea; solo se tensiona por las dificultades que señalan tanto el informe de la FFyH como las estudiantes entrevistadas: escasez de recursos humanos, salariales y espacio físico. Que, en parte, pueden ligarse justamente a uno de los efectos negativos del neoliberalismo para las universidades, las restricciones presupuestarias.

Tanto el “Encuentro Nacional Las Problemáticas del Ingreso...” como el “Programa de Ciclos de Nivelación...” de los dosmiles pueden situarse en un nuevo contexto político y una nueva, aunque paulatina y dispar, reorientación del Estado en un sentido no-neoliberal. Reivindicación de la no restricción del ingreso, preocupación por variables no

solo individuales respecto a las falencias de los y las ingresantes, incorporación de la perspectiva de la permanencia y el egreso. En definitiva, sostenemos que nos encontramos en un momento transicional de un paradigma meritocrático, marcado por la perspectiva neoliberal, hacia otro marcado por el concepto de inclusión educativa, en una perspectiva de las universidades nacionales como vectores de la emancipación colectiva.

Bibliografía

- Chiroleu, A (2009) “La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina”, en Revista Iberoamericana de Educación n.º 48/5 – 25, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), febrero de 2009,
- Di Croce, S (2005), "Encuentro Nacional La problemática del ingreso a las carreras de Humanidades, Ciencias Sociales y Artes en las universidades públicas." en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm.15, junio de 2005, pp. 300-305.
- Domínguez G (2010) “Los debates teórico – políticos acerca del ingreso de estudiantes a la Universidad Pública Argentina" en Vélez, G; Bono, A; Cortese, M; Domínguez, G; Jakob, I y Ponti, L Coord (2010) *Encuentros y desencuentros en el ingreso a las universidades públicas*, Río Cuarto, Editorial Universidad Nacional de Río Cuarto, pp. 195-206.
- Inchauspe, L (2016) “Universidad, Regímenes Políticos e ingreso: una mirada desde los Cursos de Nivelación” en *Cuadernos de Educación* Año XIV – N° 14 – diciembre 2016, pp. 1-15.

Documentación consultada

- Resolución 334/1991 del H. Consejo Superior de la UNC
- Ordenanza 6/1997 del H. Consejo Directivo de la FFyH.
- Resolución 436/1998 del H. Consejo Directivo de la FFyH.
- Ordenanza 03/2002 del H. Consejo Directivo de la FFyH.
- Resolución 496/2006 del H. Consejo Directivo de la FFyH.

Formación epistémica en el nivel medio: verdades únicas, ausencia de criticidad y hegemonía del conocer

Autor: Joel Linossi

Pertenencia institucional: Universidad Nacional de Córdoba

El presente trabajo tiene como objetivo desplegar una visión epistémica crítica sobre la manera en que se construye el conocimiento en la educación media argentina. Muchos textos de este nivel presentan solamente una exposición del saber y tratan el conocimiento como ahistórico, anónimo, único, absoluto y definitivo (Carlino, 2003); características que sugieren una construcción parcial y recortada de la realidad, moldeada, a su vez, ideológicamente (Natale, 2009). A partir de un estudio exploratorio y desde una perspectiva sociocultural, indagamos, mediante entrevistas individuales semiestructuradas, sobre las representaciones y las maneras en que docentes del secundario de la provincia de Córdoba presentan y transmiten los saberes a sus alumnos. Las verdades únicas, absolutas e incuestionables producidas y que circulan en la escuela y otros sistemas sociales (redes, medios masivos), mediante un lenguaje también preferentemente único y estandarizado muchas veces promovido institucionalmente desde el Estado y otras instituciones, van en detrimento de un saber construido colaborativamente en cada entorno plural, y son funcionales a las corporaciones y a la verdad empleada por el Estado desde una colonialidad epistémica que el sistema educativo y la práctica docente fortalece. Esto socava la mirada crítica que, al menos como meta discursiva, busca lograrse en el alumnado.

Palabras claves: conocimiento; secundario; educación; transmisión del saber; colonialidad

Introducción

En este trabajo nos propusimos indagar, de manera exploratoria y desde una perspectiva sociocultural, sobre las representaciones que un grupo de docentes del nivel medio de instituciones educativas de la provincia de Córdoba tienen sobre sus prácticas al momento

de presentar y transmitir los saberes a sus alumnos y alumnas y la consecuente construcción del conocimiento que esas maneras conforman. Intentamos contribuir, de este modo, a una mirada crítica sobre la construcción del conocimiento en la secundaria y sobre cómo las verdades construidas en estos ámbitos alfabetizadores, y en otros también, a pesar de funcionar en entornos plurales, pueden ser funcionales a las corporaciones y a las verdades monopólicas empleadas por el Estado y otros poderes hegemónicos.

Representaciones y práctica de los y las docentes

Se entiende en este caso la representación como representación social tal como ha sido desarrollada y utilizada en distintas disciplinas como la epistemología, la historia de las ciencias y especialmente en la psicología social (Moscovici, 1986; Jodelet, 1986). Con fuertes vínculos epistemológicos con el interaccionismo simbólico y la fenomenología de Husserl, desde la psicología social se entiende a las representaciones sociales como construidas por los sujetos a partir de su experiencia social y son coherentes con sistemas de representaciones socialmente constituidos, pues se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales.

Constituyen, así, procesos cognitivos que ayudan a interpretar las experiencias que dan significado a la vida cotidiana. Según Guirado *et all* (2013), existe, además, una interrelación entre las representaciones sociales de profesores y su práctica docente, debido a que aquellas caracterizan y dan sentido a esta última.

Metodología

El estudio de las representaciones sociales, con un fuerte anclaje dentro del paradigma interpretativo de la investigación cualitativa, posee una perspectiva centrada en el sujeto, en los participantes y en los(sus) discursos.

Así, para indagar, exploratoriamente, sobre los procesos internos expresados en los discursos de los docentes, llevamos a cabo entrevistas parcialmente dirigidas (semiestructuradas), con cuaderno de bitácora, en el contexto laboral y de forma individual, a diez docentes del nivel medio de la provincia de Córdoba. Esto formó parte de una estrategia de estudio de casos múltiples con la técnica de la interacción verbal.

El instrumento incluyó, en primer lugar, preguntas cerradas sobre su perfil profesional (colegios, asignaturas, cursos, cantidad de horas, distribución, etc.). En segundo lugar, se trató de conocer, en su relación áulica directa con el alumnado, lo siguiente:

- a) la referencia a individualidades vinculadas directa o indirectamente a los contenidos de la asignatura;
- b) la mención material (soporte) de la fuente de la cual el docente extrae los contenidos brindados al estudiantado (libro en papel, fuente virtual, artículo periodístico, medio radial, gráfico o audiovisual, etc.); y, finalmente,
- c) la mención de la fuente textual o autoral de la cual se extrajo la información y si esta mención se plasmaba o materializaba en los registros de cada alumno/a (por ejemplo, en la carpeta de clases). Además, se indagó sobre el modo y las causas del proceder de cada profesional.

Los docentes ejercen, en conjunto, en doce institutos públicos de educación media de la provincia de Córdoba (nueve de ellos en la capital provincial y, en general, ubicados en contextos de vulnerabilidad).

El grupo de docentes abarca un total de 33 cursos o cargos (por ejemplo, lengua de primero, lengua de sexto; matemática de quinto, geografía de tercero, etc.) distribuidos en todos los años -primero a sexto. Del total de los cursos, la gran mayoría, el 85%, pertenece a las ciencias sociales y humanas, mientras que el resto (sólo el 15%) podemos encuadrarlo dentro de las llamadas ciencias “duras”.

Empero, ¿por qué hacemos esta diferencia respecto del campo científico? En las presentaciones científicas del campo de las ciencias sociales, la construcción del conocimiento se lleva a cabo mediante un proceso colaborativo, de continuidad y negociación. El instrumento predilecto para este proceso es la referencia permanente a la voz ajena. Este rasgo las diferencia respecto, por ejemplo, de las ciencias llamadas “duras”, cuya característica responde más bien a un conocimiento acumulativo y de sustitución y a valores de verdad basados en la “objetividad” y en la distancia con el objeto de estudio. Y las presentaciones científicas constituyen, muchas veces, la base de la información de los manuales y del material que el docente utiliza como fuente de conocimiento. Ahora bien, dado que la mayoría de los educadores entrevistados están formados en el campo de las ciencias sociales y humanas, nos surge el interrogante de si es desde ese campo a partir del cual ejercen la transmisión de saberes.

Análisis

En el análisis hemos encontrado que, ante el interrogante de si hacían referencia durante el dictado de las clases a individualidades, vinculadas o no a los contenidos que se quieren transmitir, la gran mayoría de los docentes respondió positivamente, por ejemplo, al hacer reseñas históricas, al referirse al contexto político y social, o bien para ejemplificar en oraciones.

Al consultar sobre el hecho de informar a los estudiantes sobre la fuente material -no autoral- desde donde se extrajo la información que se va a transferir, esta mención ocurre con menor frecuencia. Internet, láminas en el caso de Educación Artística, y de libros en general son algunas de las fuentes mencionadas.

Sin embargo, al indagar más profundamente sobre la referenciación de la información, la mayor parte del grupo docente entrevistado no referencia los contenidos transmitidos y, en consecuencia, tampoco la referenciación queda plasmada en el soporte material (carpeta, en general) que utilizan los estudiantes como registro de la clase. Con frecuencia los docentes manifestaron que no informan al estudiantado sobre la autoría de los contenidos transmitidos. Sólo ocasionalmente lo hacen en las siguientes situaciones: en los años superiores del nivel; y al trabajar sobre temas específicos que lo requieran, (por caso las citas y a modo de ejemplos, empero, no referenciando la teoría y conceptos sobre la temática de los procedimientos de cita) ¿Por qué lo hacen?

Porque los mismos alumnos lo solicitan:

(1) *porque en quinto los alumnos me dijeron: “para que no me tome otra cosa”.*

Verbalizaciones del tipo

(2) *para que le queden los contenidos, y*

(3) *para que sepan diferenciarlos,*

son otras de las explicaciones que justificaron la intervención de la referencia de contenidos. Sin embargo, esta referenciación tiene sus particularidades, ya que corresponde a la mención de ciertas parcelas del mundo ya categorizadas, ya establecidas

como verdades (fórmulas en el caso de asignaturas como Física, o la teoría del color en Educación Artística), pero sin la mención de los autores de esas categorías y de las discusiones que subyacen a su construcción.

De este modo, la referencia desde la cual se extrae la información va decreciendo a medida que se complejiza y personaliza autoralmente el modo de referenciación del saber informado. La tendencia es, pues, no citar ni referenciar el contenido transmitido.

Al preguntárseles por qué no lo hacían, se advierte que es algo sobre lo que no se había reflexionado. Por ejemplo:

(4) *no lo había pensado*

Otros tipos de motivos los atribuyen a factores externos (educativos, sociales, económicos, culturales, etc.), que pertenecen a la biografía del alumnado y que condicionan la práctica docente. Por ejemplo:

(5) *porque no vienen acostumbrados*

Dado que la docente que expresó esto ejerce en dos asignaturas en primer y segundo año del ciclo básico; y que sostuvo que no acostumbra a referenciar los contenidos brindados ni a hacer mención a las fuentes en estos cursos; inferimos, por lo tanto, que tal “acostumbramiento” proviene de la etapa educativa previa

Otros casos podemos observarlos en los siguientes enunciados:

(6) *por las dificultades que [los y las alumnas] tienen*

(7) *hay otras prioridades*

Ya que la mayoría de los colegios pertenecen a contextos de vulnerabilidad socio-económica, es común escuchar comentarios entre los docentes, a veces de justificación o frustración, sobre las problemáticas sociales por las que atraviesan alumnos y alumnas y las incidencias que este tipo de dificultades tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, estrategias y prácticas vinculadas a intervenir en las prácticas de escritura de los estudiantes muchas veces quedan en segundo plano.

Otras expresiones están orientadas a diversas estrategias según los objetivos a los que los y las docentes apunten. Por ejemplo:

(8) *hay que simplificar para que los alumnos aprendan*

(9) *quiero que interpreten los textos*

Si bien argumentaciones como estas no necesariamente excluyen la posibilidad de referenciar y citar, este tipo de procedimientos puede convertirse, según las docentes, en un obstáculo para -o en una complejización del camino hacia- los objetivos que pretende el o la profesora (que los alumnos interpreten) con vistas a la efectividad de la práctica docente (que aprendan).

Los vínculos con los distintos soportes y generadores del conocimiento en la educación

En la secundaria, los textos no solamente son leídos directa o indirectamente por los y las alumnas, sino que forman parte muchas veces de la planificación educativa elaborada desde los distintos ministerios (tanto provinciales como nacionales) y una guía para los docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es decir, constituyen una herramienta pedagógica y política (Natale, 2009) y gran parte de la base de la práctica docente.

Muchos de los textos de la educación media en Argentina presentan solamente una exposición del saber y tratan el conocimiento como ahistórico, anónimo, único, absoluto y definitivo (Carlino, 2003) y poseen otras particularidades tales como: el uso de un léxico disciplinar y un registro alejado del que manejan habitualmente los estudiantes; las referencias a individualidades, fenómenos o eventos que se presuponen conocidos; la nominalización o condensación de datos; y la multimodalidad (Natale, 2009). Estas características, sugieren, según Natale, una construcción parcial y recortada de la realidad, que es, a su vez, moldeada ideológicamente (2009).

Por otro lado, podemos establecer vínculos con otros espacios del sistema educativo. Por ejemplo, respecto del nivel primario (ver ejemplo 5). Y también con el nivel superior.

En un trabajo sobre las maneras de referenciar la voz ajena en las primeras prácticas de escritura de los estudiantes ingresantes a la carrera de licenciatura en Comunicación Social (Linossi, en prensa), pusimos en evidencia, entre otras particularidades, un aspecto

epistémico que puede complejizar la incorporación del ingresante al nuevo ámbito de estudios, a saber: la presentación de fenómenos y, por lo tanto, la construcción del conocimiento sobre ellos, en cuanto verdades absolutas e indiscutibles.

Este aspecto está vinculado, en principio, directamente a la alfabetización previa, pues las distintas particularidades encontradas en las primeras prácticas de escritura de los ingresantes universitarios¹⁰ según dicho trabajo, giraron alrededor de una visión epistémica que es compatible con las características, presentadas anteriormente, de los textos del secundario según Natale (2009) y Carlino (2003), esto es la presentación de verdades absolutas y los recortes parciales de la realidad.

Así, damos cuenta de procesos epistémicos promovidos por los textos y docentes de la escuela secundaria, que se sostienen por un sistema educativo que, en principio, desdeña la mirada de las realidades construidas, de un conocimiento colaborativo, continuado y negociado característico de las ciencias sociales y humanas. Este desdén es fortalecido por la práctica docente. Pero no constituye, desde nuestro punto de vista, una falencia. Preferimos hablar no de deficiencias sino de una manera particular y legítima de construir el conocimiento, pero que coincide con las miradas hegemónicas de conocer.

La hegemonía desde la lengua y su enseñanza en la educación como instrumento epistémico

Estas miradas pueden ser promovidas desde distintos sectores y a partir de la utilización de diversos instrumentos. Uno de esos instrumentos son las lenguas.

Hablar, poner en funcionamiento una lengua, además de utilizar una cierta sintaxis, con una morfología determinada, es, fundamentalmente, según Fanon, “asumir una cultura, soportar el peso de una civilización” (1970: 42). “Todo pueblo colonizado, resalta el autor, se sitúa siempre, se encara, en relación con la lengua de la nación civilizadora, es decir, de la cultura metropolitana” (Fanon, 1970: 43). En nuestro caso, el español y la cultura occidental. En efecto, nuestras categorías de pensamiento son occidentales. Nuestro lenguaje, sostiene Nimio De Anquín, filósofo cordobés, es producto de nuestra

¹⁰ Respecto de las y los estudiantes ingresantes universitarios sobre los que se hizo este estudio se advierte el predominio de un perfil de alumno “tradicional”, que estudia a tiempo completo, no trabaja, no posee responsabilidades familiares y el ingreso a la universidad se produce inmediatamente al concluir los estudios secundarios (Luque *et all*, 2017).

conciencia de Ser y todo lo que denominamos procede del Ser (De Anquín, 1962: 156). Piénsese en la cópula “es”. De allí una de las bases de la encarnalización durante el siglo XIX, en nuestro país, en un proyecto de nación “europea” en América -desarrollada y monolingüe- con la utilización de la lengua -el español- como instrumento de nacionalización. Pero esto se dio no sólo en un contexto plurilingüe dado por el arribo y enraizamiento de inmigrantes de múltiples naciones europeas, sino, además, en un territorio con una originalidad cultural local diversa. En este sentido, se llevaron a cabo específicas políticas del lenguaje para el nacionalismo y se instaló a la lengua nacional, en cuanto unificadora de la diversidad, como una cuestión de estado. Pero esto deja entrever las exigencias que impondría a la lengua el desarrollo del capitalismo en el territorio americano (Pérez y Rogieri, 2013).

Así, la enseñanza del español, en cuanto lengua pura, limpia y que refleja la “unidad” en la diversidad, se ha mantenido en un sistema educativo que ha sido perennizado y ha permanecido a pesar de los cambios de gobierno y de ideologías. “La política lingüística escolar es, afirma Bein, más persistente que las realidades que le dieron origen” (2012: 1).

En esta escuela se promovió durante años una educación bilingüe bicultural, que, en rigor, sostiene Bein, “seguía siendo hispanizante o al menos transmisora de la cultura llamada occidental”. Este modelo continúa con el inglés como única lengua extranjera a pesar de explícitas manifestaciones para visibilizar otras lenguas, tanto en lo discursivo como en lo normativo (Constitución de Bolivia, Venezuela, Ecuador, Constitución argentina de 1994 y las reglamentaciones provinciales de nuestro país en Corrientes y Chaco, etc.) y en acuerdos multilaterales, por ejemplo, el Mercosur (cfr. Bein, 2013 y Buisán, 2013).

En consecuencia, creemos que la educación, y la transmisión y consecuente construcción del conocimiento, es transmisora de las verdades absolutas y únicas, pero, sobre todo, de las formas en que estas se pretenden instaurar desde los ámbitos de poder: Estados y corporaciones financieras y comerciales, entre las que se incluyen a los medios de comunicación en sus pretensiones de “objetividad” y de verdad monopólica. Y que son funcionales a un paradigma de conocimiento occidental que socava la posibilidad de miradas críticas, tanto a nivel científico como de sentido común, y que, en consecuencia, impide el surgimiento, el conocer y el re-conocer no sólo nuevas formas dentro del mismo paradigma, sino la emersión de nuevas miradas alternativas a lo hegemónico.

El conocimiento hegemónico europeo u occidental, en el fondo, constituye las ideas modernas y posmodernas que moldearon y moldean el concepto universal de humanidad (Mignolo, 2009). Este concepto está relacionado con aquello que es la “naturaleza” del ser humano. Es decir, con lo que “es” ser “hombre”. Este es un aspecto cultural de occidente que forma parte de los presupuestos de todas las ciencias (sociales, naturales, humanas, etc.).

No obstante, si bien en las ciencias sociales conviven tres paradigmas: el positivista, el materialista-histórico y el interpretativo; este último, más alejado del primero, y en el que la distancia supuesta entre el investigador y el sujeto que está siendo conocido es más reducida, es el que gana más adeptos en los procesos actuales de investigación cualitativa (Vasilachis, 2007). Y es desde este paradigma donde es posible encontrar trabajos que permiten una mirada crítica al interior del propio campo epistemológico y, hacia fuera, reconocer, en tanto aceptar y no silenciar ni despreciar, otras propuestas epistémicas. Entre ellas podemos encontrar, por ejemplo: en el campo de la metodología de la investigación en ciencias sociales, la epistemología del sujeto conocido de Vasilachis (2007), o los trabajos desde la antropología como los de Carlos Castaneda (2013 [1968]), de Linda Smith (2011) y Bishop (2011) en y sobre Nueva Zelanda, o de Zabala (2009) en Latinoamérica; o bien aquellos que desde la filosofía realizaron Hountondji y Wiredu en África y Chatterjee en India, entre otros. Estas son opciones que Walter Mignolo denominará “de-coloniales” y que forman parte del “giro des-colonial” que el autor propondrá en varias oportunidades (2006, 2009 y 2010). Son opciones comprometidas “tanto con los procesos de descolonizar el conocimiento, como con el hacer-conocimiento decolonial, desenganchándose de la red del conocimiento imperial/moderno y de la matriz colonial del poder” (Mignolo, 2009: 39).

Conclusiones

Del análisis presentado, observamos que la tendencia de los y las docentes es no referenciar ni citar los contenidos transmitidos al alumnado. De modo tal que, independientemente de las estrategias pedagógicas y de los contextos en que estas son utilizadas, su práctica de transmisión de saberes tiene un carácter primordialmente repetitivo de realidades ya categorizadas y constituidas. Esta práctica está orientada a que el estudiantado del nivel medio aprenda qué dicen los textos y aquello que el mismo

docente presenta y explica. Sin embargo, de esta forma se desestiman las causas, las justificaciones y el modo en que se construyó el conocimiento que se transmite. Así, desde la escuela secundaria, el conocimiento se construye, entre otras dimensiones, a partir de la transmisión que los docentes hacen de verdades que se suponen absolutas e indiscutibles.

Parece existir, además, una carencia de reflexión acerca de las maneras en que se transmiten los saberes y una escasa conciencia sobre el modo en que se construye el conocimiento según el campo científico y disciplinar en el que se inscribe cada docente y la asignatura que brinda.

Coincidimos con Amaya, en que “la práctica docente no puede sostener una palabra monológica, detentadora de un saber excluyente, de una verdad ya constituida” (2005). Ya que las verdades únicas y los modos de conocer únicos no sólo contradicen las discusiones que subyacen a la naturaleza argumentativa del conocimiento científico y de todo conocimiento en general en las formas de conocer occidentales, sino que también suponen una manera única de interpretar el mundo y de acceder a él, y que no deja -o no pretende dejar- margen ni el más mínimo espacio para el surgimiento de los diversos modos de conocer.

Dado que el dominio del conocimiento y de las herramientas para generarlo y difundirlo se adquiere mediante el proceso de escolarización (Castro Azuara, 2010), del cual el nivel secundario forma parte, el establecimiento de verdades únicas, absolutas y constituidas parece ser la manera predilecta de detentar el saber y de conocer en este ámbito. Pero los resultados de este proceso epistémico, que también, en cuanto se entiende al conocimiento como proceso social, pueden ser mirados de manera más general con enfoques que atraviesan la sociología, filosofía y la psicología, desde la sociología de conocimiento -y de hecho históricamente lo han sido (cfr. Scheler, Mannheim, Horkheimer, Adorno, Lenk, etc.)-, contribuyen a una conformación de una concepción del mundo (*weltanschauung*), ideológicamente hegemónica, en detrimento de la proliferación de un pensamiento crítico que dé cabida y reconozca “otras” maneras de conocer, ver e interpretar el mundo.

Referencias bibliográficas

Amaya O. (2005). “Lectura y escritura en la universidad: constitución de la identidad”. En Granato, L. (comp.), *Actas del II Congreso Internacional de la IADA*, CD

Rom, La Plata: UNLP. Disponible en: <http://www.ungs.edu.ar/cienciaydiscurso/wp-content/uploads/2011/11/Lectura-escritura-e-identidad-universitaria-AMAYA-20052.pdf>

Bein, R. (2013). Políticas lingüísticas nacionales y de integración regional en América Latina. En Narvaja de Arnoux, E. y Nothstein, S. (eds.), *Temas de glotopolítica: integración regional sudamericana y panhispanismo*, pp. 75-91. Buenos Aires: Biblos.

----- (2012). Argentinos: esencialmente europeos..., *Quaderna*, 1, pp. 1-17. Disponible en: <https://quaderna.org/wp-content/uploads/2012/12/BEIN-argentinos-esencialmente.pdf>

Bishop, R. (2011). Hacia una investigación libre de la dominación neocolonial. El enfoque kaupapa maorí en la creación de conocimiento. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (comps.), *El campo de la investigación cualitativa*, Vol. I, pp. 231-282. Barcelona: Gedisa.

Buisán, A. (2013). Representaciones de la lengua española: del panhispanismo a la Comunidad Iberoamericana de Naciones. En Narvaja de Arnoux, E. y Nothstein, S. (eds.), *Temas de glotopolítica: integración regional sudamericana y panhispanismo*, pp. 93-120. Buenos Aires: Biblos.

De Anquín, N. (1962). *Ente y Ser*. Madrid: Gredos.

Castaneda, C. (2013 [1968]). *Las enseñanzas de don Juan. Una forma yaqui de conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Castro Azuara, M. C. (2010). Discurso especializado e identidad: el papel de la escritura en el proceso de configuración de la identidad disciplinar en la universidad. En Domínguez Ángel, R. y Castro Azuara, Mc C. (Eds.), *Memorias del XI Encuentro Nacional de Estudios en Lenguas*, pp. 507-519. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Carlino, P. (2003). “Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva”. Ponencia presentada en el *VI Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, XIII Jornadas Internacionales de Educación*, mayo, Buenos Aires.

Fanon, F. (1970) *¡Escucha, blanco!* Barcelona: Nova Terra.

Guirado, A. M., Mazitelli, C. y Olivera, A. (2013). “Representaciones sociales y práctica docente: una experiencia con profesores de física y de química”, *Revista de Orientación*

Educacional, 27 (51), pp 87-105. Disponible en:
<http://www.roe.cl/index.php/roe/article/view/39/32>

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómeno, concepto y teoría. En Moscovici, S. (comp.), *Manual de Psicología Social*, Tomo 2. Buenos Aires: Paidós.

Linossi, J. (en prensa). Los procedimientos de cita: construcción de la identidad, la voz y el conocimiento en el ingreso a la universidad. En AA. VV., *Estudios del discurso: Desafíos multidisciplinares y multimodales*. Santa Rosa, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de La Pampa (EdUNLPam).

Luque, D., Linossi, J. y Pinque, G. (2017). Ingresantes a la carrera de Licenciatura en Comunicación Social: perfil y primeras prácticas de escritura en la zona de pasaje. Ponencia presentada en las *X Jornadas de Investigación en Educación*, octubre, Córdoba.

Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

----- (2009). Desobediencia epistémica (II), pensamiento independiente y libertad decolonial. *Otros Logos*, 1 (1), pp. 8-42.

----- (2006). El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial. En Walsh, C., García Linera, A. y Mignolo, W., *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*, pp. 9-20. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Moscovici, S. (1986). Pensamiento y vida social. Psicología Social y problemas sociales. En Moscovici, S. (comp.) *Manual de Psicología Social*, Tomo 2. Paidós.

Natale, L. (2009). Lo que los manuales escolares no dicen (y los profesores debemos ayudar a comprender), *DELTA*, 25, pp. 645-656.

Pérez, L. y Rogieri, P. (2013). Lengua nacional y lengua de inmigración en la política lingüística argentina (1880-1930), *Revista digital de Políticas lingüísticas*, 5(5), pp. 99-117.

Smith, L. T. (2011). Caminando sobre terreno resbaladizo. La investigación de los pueblos nativos en la era de la incertidumbre. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (comps.), *El campo de la investigación cualitativa*, Vol. I, pp. 190-230. Barcelona: Gedisa.

Vasilachis de Gialdino, I. (2007). La investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I. (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*, pp. 23-64. Barcelona: Gedisa.

Zabala, V. (2009). “¿Quién está diciendo eso?: Literacidad académica, identidad y poder en la educación superior”. En Kalman, J. y Street, B. (eds.), *Lectura, escritura y*

matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina. México DF: Siglo XXI.

Experiencias educativas de infancias en el hogar escuela. Un acercamiento teórico

Autor: Mariano Pussetto

Pertenencia Institucional: Centro de Investigaciones de la FFyH

Resumen

A principio de la década de 1950, comenzó a funcionar en la ciudad de Córdoba, el Hogar-escuela “Presidente Perón”, construido por la Fundación Eva Perón. Esta institución educativa continuó su funcionamiento luego del golpe de 1955 pese a que su organización y dinámica tuvo grandes cambios para los niños y las niñas que allí residían. En el marco de una investigación para la Maestría en Investigación Educativa (CEA, FCS, UNC), me propongo abordar la relación entre escuela y procesos de constitución de infancias a partir de la reconstrucción de las experiencias educativas producidas en el hogar-escuela de la ciudad de Córdoba a mediados del siglo XX.

En este trabajo y dentro de esa investigación, me propongo mostrar avances teóricos para pensar esas experiencias de infancias en determinados procesos socio-históricos. De esta forma se intentará dialogar con diversos autores que realizan una lectura desde Gramsci para pensar la educación, la escuela y la vida cotidiana, y reflexionar desde esas concepciones los procesos específicos en el que se enmarcan las experiencias educativas de infancias en el hogar escuela.

Palabras claves: Experiencias; Infancias; Hogar escuela; Sociedad Civil; Subalternidad

Introducción

El trabajo que se propone a continuación tiene como objetivo trazar las primeras líneas teóricas vinculadas a mi investigación para la Maestría en Investigación Educativa con mención socioantropológica del Centro de Estudios Avanzados FCS UNC. En ese marco, el objetivo de investigación busca analizar la relación entre escuela y procesos de constitución de infancias a partir de la reconstrucción de las experiencias educativas producidas en un hogar escuela de la ciudad de Córdoba durante la década de 1950. Este hogar escuela fue construido durante el gobierno peronista y tuvo una continuidad en el tiempo, aun tras el golpe de 1955. No es mi propuesta profundizar sobre la institución a lo largo de este trabajo, pero si es necesario remarcar que la década en la que se enmarca mi investigación está inserta en una fuerte confrontación política. La década de 1950 está atravesada por un golpe de Estado, lo que, de manera espontánea, supondría pensar en

continuidades y discontinuidades en los procesos educativos dentro del hogar escuela. Nuevamente aclarar que lo que acá me propongo, no es trabajar ni el contexto ni la institución hogar escuela en particular, sino pensar los aportes teóricos de Gramsci que me permitan indagar en estos procesos educativos, dentro de esa institución y en un contexto histórico determinado.

Esta monografía se estructura con dos apartados para pensar las nociones de sociedad civil y subalternidad. El primer concepto va a ser trabajado pensando en el vínculo con el hogar escuela, y la complejidad del momento histórico en el que se enmarca la institución. Mientras que con el concepto de subalternidad se intentará reflexionar sobre la posición de niños y niñas y pensar la utilidad del término en función de la investigación.

Sociedad civil y hogar escuela

Las décadas de 1940, 1950, estuvieron marcadas por una fuerte transformación social, que implicó el acceso de las clases populares a derechos sociales históricamente negados. Este período osciló entre conquistas sociales promulgadas por el gobierno peronista y el freno a ellas impuesto por parte de la oligarquía nacional consolidada desde la formación del Estado Argentino. Como afirma Puiggros (2003),

desde fines del siglo XIX, la discriminación educativa se había producido en forma piramidal; el desgranamiento tenía una alta correlación con las características sociales y culturales de los sujetos sociales que demandaban educación. Imperceptibles mecanismos de discriminación iban separando socialmente a los desertores de los concurrentes, a los "buenos alumnos" de los inadaptados, a los bien educados de los mal educados. La reforma del primer gobierno peronista pretendía erradicar la discriminación. Por un lado, se daba una respuesta sin precedentes por su magnitud a la demanda de educación de los sectores populares. Pero por otro, se les diseñaba una zona especial del sistema, separada del tronco clásico mitrista (bachillerato-universidad) por reglamentaciones y requerimientos. (pag, 137)

Las ideas pedagógicas del Primer Plan Quinquenal reflejaban una tendencia del nacionalismo popular y consideraba problema de Estado la promoción y el enriquecimiento de la cultura nacional. La acción cultural sería transmitida por la enseñanza y por la tradición. Las escuelas y todas las instituciones educativas ocuparían un rol principal en la promoción de estas ideas. (Puiggros, 2003)

El peronismo acuñó una política destinada a niños y niñas y, en ese sentido, "la niñez fue concebida como depositaria de la acción social del Estado, y como heredera y

continuadora de la nueva cultura política” (Carli, 2002:215). En ese marco, la creación de Hogares-escuela¹¹, entre otras instituciones, fue vital para llevar adelante su política de formación y asistencia. De esta forma, “el peronismo partió del reconocimiento de la pobreza infantil y de su condición popular para constituir un nuevo sujeto político cuya identidad, en este caso generacional, se definía no por sus derechos propios, sino por su pertenencia a la nación. La niñez fue objeto de una interpelación política que formará parte del dispositivo discursivo del peronismo” (Carli, 2002:215).

Rockwell (1987) retoma a Pereyra quien propone entender el término “sociedad civil” de Gramsci, como “el complejo institucional donde se organiza el enfrentamiento ideológico y político de las clases sociales” (pág. 3). Dentro de esas instituciones entran no sólo los partidos políticos y los sindicatos, sino también las escuelas, las iglesias, los medios de comunicación, clubes de barrio, bibliotecas, y otras múltiples instituciones que son parte de la estructura ideológica. La estructura ideológica, como una organización mediante la cual la clase dirigente de un bloque histórico difunde su ideología (Portelli, 2003). Mediante la ideología, en este sentido, se busca producir la hegemonía del bloque histórico.

La hegemonía, en términos gramscianos, tiene dos significados. En primer lugar, se refiere a un proceso de dominación mediante el cual una clase dirigente ejerce el control, mediante su liderazgo intelectual y moral, sobre otras clases aliadas. [...] En segundo lugar, la hegemonía se refiere al doble uso de fuerza e ideología para reproducir las relaciones de socialidad entre las clases dominantes y los grupos subordinados. Gramsci enfatiza vigorosamente el papel de la ideología como fuerza activa usada por las clases dominantes para dar forma e incorporar las visiones de sentido común, las necesidades y los intereses de los grupos subordinados (Giroux, 1985:27)

Aun así, es necesario marcar una distancia de la idea de “aparatos ideológicos del Estado” y entenderlas como “instituciones ideológicas y políticas de la sociedad civil cuyo funcionamiento se deslinda de los dictados gubernamentales en la medida en que son

¹¹ “Los hogares-escuela albergaban a 1.500 niños, constaban de edificios de dos cuerpos, poseían una pileta de natación y juegos al aire libre, y también gimnasios cerrados. Contaban con quinta, ropería, capilla, cocinas modernas, amplios comedores. Por estar situados en el interior del país, se daba prioridad a la enseñanza de manualidades, de danzas criollas, del cultivo de la tierra”. (Carli, 2002:249) De acuerdo a lo planteado por Carli, los hogares-escuela tendrían una estructura común que puede variar en cuestiones singulares en cada provincia.

espacios abiertos a la lucha de clases” (Pereyra en Rockwell 1987:4). Esto implica que en el cotidiano de las instituciones conviven diversas fuerzas políticas y múltiples sentido común. De esta forma una mirada puesta en las prácticas cotidianas, permitiría escaparnos de un análisis puramente anclado en una institución como reproductora de la ideología dominante. Como plantea Rockwell (1987),

las clases dominantes en la estructura social (dadas las relaciones de producción) generalmente adquieren una posición dominante en las instituciones, lo cual no cancela la presencia de las clases “subalternas” ni la posibilidad de articulación de diversas acciones en los procesos de oposición a los grupos dominante (pag. 4).

Como lo entiende Portelli (2003) no existe un solo sentido común, y es mediante la “filosofía” que se debe hacer llegar la concepción del mundo de una clase fundamental al resto de las clases. Es la política quien puede asegurar esta conexión y lograr coherencia. Para este autor, cada capa social tiene su propio “sentido común” e incluso difiere hacia el interior del grupo social. “Esta concepción del mundo se presenta bajo multiplicidad de formas y su rasgo fundamental y característico es ser una concepción disgregada, incoherente e incongruente” (pág. 22).

El hogar escuela construido en la ciudad de Córdoba formó parte de una política educativa estatal que nucleaba a niños y niñas de sectores pobres. Esta política estuvo marcada por una fuerte asistencia a esta maza poblacional seleccionada para vivir en dicha institución. El relato de las experiencias de mis entrevistados marca un fuerte cambio de las dinámicas, relaciones y cuidados dentro del hogar escuela luego del golpe de Estado de 1955. En ese sentido el contexto político produjo un efecto inmediato y directo sobre las formas de ser y estar de niños y niñas dentro de la institución. Teniendo en cuenta las posiciones políticas ideológicas que confrontan en este período me pregunto: ¿Es, el contexto de la década de 1950, un momento clave por la disputa *por* y *en* la “sociedad civil”?

Esta demarcación del “por” y “en” la tomo de lo que plantea Rockwell (1987) sobre la idea de sociedad civil, ya que para la autora este concepto de Gramsci es, espacio de encuentro y de lucha de múltiples fuerzas políticas, y también es, apertura, complejidad y riqueza cultural de las relaciones sociales que conforman la vida humana, motivo por el cual sociedad civil no es sólo escenario sino también uno de los contenidos mismos de las luchas sociales.

Puntualmente, para enmarcar la institución hogar escuela se pretende profundizar en procesos históricos que permitan explicar las experiencias educativas que se produjeron en la institución. “El sentido político real de cada institución o movimiento, dentro o fuera de la estructura estatal, sólo se puede establecer mediante análisis históricos particulares” (Rockwell, 1987:7). La historicidad de la institución es clave para comprender los procesos sociales y políticos específicos que se generaron en este período histórico. Rockwell plantea que “en lugar de establecer estructuras, normas o funciones, [Gramsci] traza las relaciones cambiantes entre instituciones y fuerzas políticas hegemónica en determinadas situaciones históricas” (pag. 8). Ese es un punto clave para pensar las disputas políticas de este momento histórica que me propongo indagar. La acción hegemónica se ejerce de manera variable entre instituciones y situaciones políticas e históricas, motivo por el cual no pretendo realizar un recorte riguroso y estructurado de las fuerzas políticas, sino que, por el contrario, el esfuerzo analítico radicaría en poder problematizar en términos de continuidades y discontinuidades, prácticas cotidianas, significaciones y experiencias de las y los sujetos que formaron parte del hogar escuela y la heterogeneidad del contexto sociopolítico.

Por último, consenso y coerción son centrales en este trabajo. En estos dos conceptos existe una compleja interconexión y no son momentos separados de un momento histórico, sino que su distinción radica sólo en una cuestión metodológica (Crehan, 2004). Consenso y coerción funcionan de manera simultánea para la construcción hegemónica. El consenso no es efecto de la unidad cultural “natural” de una formación social, sino que es resultado de procesos generados por las fuerza políticas hegemónicas o por grupos que buscan serlo, en diferentes momentos de la lucha social. [...]

La coerción rebasa las nociones de represión fuerza o violencia. El término parece referirse a cualquier proceso social que “obliga” a mantener o modificar las relaciones sociales que constituyen al hombre (Rockwell, 1987:24).

De esta forma estos dos conceptos atraviesan a toda institución política o civil y no son exclusivos ni de uno ni de otro, entendido así, entonces, consenso y coerción podrían problematizarse hacia el interior del hogar escuela y su vínculo contextual.

Clases subalternas

Los hogares escuela como política educativa del gobierno peronista fueron construidos para favorecer a los sectores que ocupaban una posición de subalternidad. Estas instituciones tenían como objetivo no sólo la inclusión de niños y niñas de sectores

populares en el sistema educativo, sino también la intención de otorgarles una mejor calidad de vida en tanto asistencia y salud. En ese sentido, entiendo que el análisis de mi trabajo de investigación debería contemplar una reflexión sobre cómo se construye este proceso en tanto disputa por la hegemonía.

Si bien la politización de las poblaciones infantiles y juveniles durante este período ha sido objeto de varias interpretaciones, me interesa pensar lo que plantea Carli (2002), quien afirma que lo que se produce desde el Estado durante el período peronista en tanto políticas destinadas a las infancias y las juventudes es “una interpelación política a niños y jóvenes. [...] Dicha interpelación condensa un conjunto de transformaciones de diverso orden, que hacen a la emergencia del peronismo como fuerza política con sustento ideológico propio (una vez sistematiza la doctrina justicialista), a las nuevas articulaciones entre educación y política y a la posición de niños y jóvenes en una sociedad de masas y en una cultura política, que pretende perdurar. Desde esta perspectiva, la interpelación peronista a niños y jóvenes se inscribe claramente en la luchas por la hegemonía” (pág, 253)

Para Rockwell (1983) uno de los lugares privilegiados en donde se encuentran Estado y clases subalternas es la escuela. La noción de clase social es entendida como relación histórica, y “el vínculo más significativo entre la vida cotidiana y la formación de clase, se encuentra en los contenidos y sentidos, generalmente contradictorios, de relaciones y procesos sociales en los que se involucran sujetos particulares” (Rockwell 1983:2).

En estas consideraciones de pensar las clases subalternas y el Estado me surgen una serie de preguntas para mi investigación. ¿Existe un vínculo orgánico en la construcción de los hogares escuela destinados a niños y niñas de clases subalternas al momento de comenzar con esta política educativa? ¿Cómo se piensa el vínculo entre Estado y clase subalterna en la misma institución, con los mismos sujetos, pero con gobiernos diferentes (gobierno democrático – gobierno de facto)?

Dos elementos analíticos considero fundamentales para intentar comprender el entramado de una institución compleja y polarizada por su contexto histórico, estos son: la resistencia y la apropiación.

Un punto importante para el análisis es poder romper con una idea homogénea del hogar escuela. Si bien se pueden encontrar una serie de elementos y características en la política educativa que remitirían a una cierta homogeneización del proceso educativo que se construyó durante el gobierno peronista, es justamente el carácter heterogéneo e histórico

de la concepción gramsciana lo que permitiría complejizar el desarrollo del análisis de la política educativa, tanto a un nivel nacional, y principalmente, dentro de la institución que se pretende estudiar. Uno de los elementos teóricos para desarmar un imaginario homogéneo de la institución es pensar en términos de resistencia.

Los tres puntos sobre el concepto de resistencia que plantea Giroux (1985) son los que me interesan tomar para pensar las y los sujetos dentro del hogar escuela en su complejidad:

-Resistencia como noción dialéctica. La dominación es un proceso que no es ni estático ni completo. Hay que entender de manera compleja en que la gente media y responde a la conexión entre su propia experiencia y las estructuras de dominio y coacción.

-Complejiza la noción de poder ya que éste no se realiza de manera unidimensional ya que se ejerce como dominio y como resistencia.

-En la resistencia radica la esperanza de una transformación radical, otorgándole margen a la acción de los sujetos.

Finalmente, el concepto de apropiación se vuelve central en la comprensión de la construcción social de la institución en tanto vincula al sujeto con la historia, para reproducirla o para transformarla (Rockwell 1983). “Los espacios, los usos, las prácticas y los saberes que llegan a conformar la vida escolar son aquellos de los cuales determinados sujetos sociales se han apropiado, y que ponen en juego cotidianamente en la escuela” (pag. 7).

La existencia de esa heterogénea y contradictoria realidad cotidiana, su construcción como objeto de conocimiento, permite cuestionar el círculo teórico de “la reproducción”. Permite asimismo conocer las condiciones para una ruptura y reelaboración de prácticas y concepciones educativas emprendidas sobre la base de esa misma cotidianeidad (pag. 8)

Finalmente, entiendo que el cotidiano escolar proporciona elementos significativos para pensar las experiencias educativas más allá de una mera reproducción. Apropiación y resistencia son elementos inherentes a las formas de ser y estar en la institución, ya que no sólo vemos lo que la escuela “hace” en/con los sujetos, sino lo que éstos realizan con las propias instituciones.

Bibliografía

- Carli, Sandra (2002) *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Carli, Sandra (2005) “Los únicos privilegiados son los niños”, en *Todo es Historia* Año XXXVIII, n° 457 (Agosto), 58-65.
- Crehan (2004) *Gramsci, cultura y Antropología*, Ediciones Bellaterra, Barcelona Escobar.
- Ezpeleta, Justa y Rockwell, Elsie (1983) “Escuela y clases subalternas”, en *Cuadernos Políticos*, número 37 México, D. F.
- Giroux , Henry A. *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*, en *Cuadernos Políticos*, número 44 México, D. F., editorial Era, julio-diciembre de 1985.
- Portelli, Hugues (2003), *Gramsci y el bloque histórico*, Siglo XXI, Bs. As.
- Puiggros, A. (2003) *Qué pasó en la educación Argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires. Ed Galerna.
- Rockwell, Elsie (1987) “Repensando instituciones” en *Documento DIE*, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México.

Mesa 2 Educación Inicial y Primaria: políticas, dispositivos y sujetos

Creando mundos: un espacio de Filosofía con niños y niñas del Nivel Inicial

Autoras: Julieta Jaimez y Mónica Fornasari

Pertenencia institucional: Universidad Nacional de Córdoba.

Resumen

En el marco del proyecto de investigación- acción participativa **“Creando mundos: preguntar, pensar, imaginar en un espacio de filosofía con niños y niñas”** presentado a la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Córdoba, se trabajó con niñas y niños de cinco años en cuatro jardines municipales de la Ciudad de Córdoba durante cuatro meses. La experiencia del taller de filosofía con niños y niñas en los jardines municipales, tuvo como objetivo central generar espacios de aprendizajes colectivos. Así, a partir de variados dispositivos, la filosofía se propuso como herramienta para pensar las infancias, abrir horizontes del pensamiento, en torno al cuestionamiento de diversos temas (la filosofía, el mundo, los derechos del niño). Tomando a la igualdad como principio, destacamos el trabajo en conjunto, y la construcción del espacio como una participación activa de todos sus miembros. Esta perspectiva de horizontalidad resultó fundamental para desplegar los valores en los que se fundamenta el proyecto: diálogo, cooperación y solidaridad. La dinámica del taller permitió interpelar miradas y elaborar nuevas respuestas sobre los temas que generaban curiosidad. Los niños y niñas preguntaron, compartieron inquietudes y desplegaron su curiosidad para descubrir nuevos horizontes como sujetos ciudadanos y reflexivos.

Palabras claves: Filosofía, Infancias, Nivel Inicial, Investigación Acción Participativa.

Introducción

Tomando como antecedente y marco el proyecto de investigación-acción **“Reflexionamos sobre nuestra labor educativa” Una experiencia dialógica universidad-escuela**, desarrollado en la Facultad de Psicología, enmarcamos el presente proyecto en torno a la conexión entre la experiencia práctica en el aula (salas de cinco años) con un espacio de investigación y reflexión de las mismas en la universidad. Consideramos fundamental generar este vínculo entre la investigación y la acción puesto que su desarrollo complementario enriquece ambas prácticas.

De este modo, un taller de filosofía con niños y niñas llevado a cabo en jardines municipales de la ciudad, en tanto experiencia de pensamiento cooperativo, encuentra su correlato en un espacio de investigación en la universidad conformado por un equipo, cuyos integrantes fueron los talleristas, desde la escuela de Filosofía, psicólogos, practicantes de la Facultad de Psicología, miembros de la escuela (docentes, directivos y equipo técnico municipal).

La filosofía como herramienta para pensar la infancia y abrir horizontes del pensamiento permitió un espacio de construcción colectiva del mundo en que habitamos, donde la investigación y la acción se entrelazaron para abrir a sus miembros a la experiencia de transformación de las prácticas educativas.

El taller consistió en encuentros semanales de una hora y media en donde, a partir de diversos disparadores, se desarrollaron actividades particulares de escritura, dibujo, debate, cuestionamiento y crítica constructiva. Este trabajo grupal tuvo como estrategia fundamental el diálogo, la escucha y la capacidad de producción desde lo lúdico. Las propuestas disparadoras consistieron en lecturas de cuentos y poemas, juegos planteados por los niños, preguntas o inquietudes surgidas desde el diálogo, el análisis de imágenes. El trabajo se planteó desde una construcción colectiva, donde la participación de niños y talleristas resultó equitativa, de manera que no se impuso una relación jerárquica. Todos estábamos para aprender, recibir y participar en las mismas condiciones. Para este trabajo conjunto, el diálogo y la crítica constructiva fueron fundamentales en un espacio de compartir lo producido. Además, se fomentó la lectura y la indagación de nuevos autores e historias, ya sea propuesto por los niños o por los talleristas.

En relación al espacio de reflexión, se plantearon encuentros periódicos entre los miembros que conformaron el equipo para revisar las prácticas, proponer herramientas y compartir lecturas con el fin de debatir, reflexionar y fortalecer el vínculo entre la universidad y la escuela. Por otro lado, resultó de suma importancia sistematizar las experiencias para destacar los logros y posibilidades, así como vislumbrar los desafíos y obstáculos a superar.

Metodología

Para sostener el encuentro dialógico entre ambas instituciones, la perspectiva de investigación-acción resultó fundamental, puesto que las prácticas educativas suponen un proceso de indagación y búsqueda permanente, por un lado, así como un proceso de construcción colectiva, por el otro. El marco epistemológico que da soporte teórico al

proceso de Investigación Acción Participativa (IAP) se basa en las siguientes fuentes: práctica revolucionaria de Marx, conducción de la lucha política de Habermas y problematización conciencia/praxis de Freire.

La I.A.P se inscribe en una ciencia educacional crítica y activa, que se propone transformar las prácticas educativas en *praxis* (acción informada y comprometida). Esto equivale a la reflexión sobre las prácticas, su comprensión y transformación de manera racional, oportuna y prudente (cómo actuar en esa situación). La I.A.P incorpora una ruptura epistemológica en los modos de investigar tradicionales porque incorpora un proceso de articulación dialéctico entre conocer y actuar. No se trata de indagar lo que otros hacen sino estudiar y reflexionar sobre las propias prácticas; por lo cual, los investigadores son los mismos protagonistas encargados de transformar sus prácticas sociales: “la I.A es una forma de entender el oficio docente que integra la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa” (Contreras Domingo, 1994:11).

El **carácter dialéctico** que sustenta la I.A.P promueve la articulación entre sujeto y sociedad, teoría y práctica - pensamiento y acción -, desde un contexto cultural que contribuye a construir nuevos sentidos socio-históricos. El **carácter emancipatorio** de la I.A.P se basa en un proceso de reflexión sobre prejuicios, hábitos, costumbres e ideologías de los investigadores que ayuda a identificar/analizar tensiones o contradicciones que interfieren en las diferentes experiencias escolares. El *espíritu democrático* que acompaña el proceso de I.A.P sustenta al acto educativo como acción social que se inscribe en un contexto político, cultural e histórico. En nuestro caso, un espacio de filosofía con niños y niñas en las salas de cinco años en los Jardines Municipales de la ciudad de Córdoba.

1. Algunos sentidos extensionistas de la experiencia

Desde la perspectiva que plantea la investigación-acción, el presente proyecto buscó generar un espacio de encuentro y articulación entre actividades de extensión de la UNC e instituciones educativas de la ciudad de Córdoba. Dicho encuentro dialógico permitió la construcción de conocimientos basados en analizar, investigar, estudiar, reflexionar, planificar y revisar las prácticas de los talleres de filosofía con niños y niñas implementados en jardines municipales, en pos de enriquecer ambos procesos. Este enfoque, además, resignificó la construcción de conocimientos en ámbitos académicos,

puesto que al partir del reconocimiento del otro como principio de investigación, democratizó los procesos de participación colectivo. En este sentido, el proyecto promovió la formación, actualización y construcción colectiva para todos los miembros, desde una perspectiva horizontal y abierta.

El propósito del proyecto se centró en el interés por congeniar el pensamiento reflexivo con las prácticas educativas a través de un encuentro dialógico entre universidad y escuela. Así, se generaron instancias de acción que se complementaron con espacios de investigación, para potenciar la construcción democrática de los conocimientos. Pues, recuperando las prácticas de manera crítica, se pudo enriquecer y transformar la labor educativa desde una mirada más teórico-reflexiva.

De manera complementaria, en la medida en que la investigación-acción fomentó un encuentro dialógico entre universidad y escuela, el presente proyecto promovió “coordinar acciones de co-construcción y comunicación, y reorientar y recrear actividades de docencia e investigación, a partir de la interacción con el contexto laboral (...) La extensión debe contribuir al contexto reflexivo con la realidad, seguida del compromiso para transformarla” (Anexo I, fundamentación de la nueva política para Programas y Proyectos de Extensión y Vinculación con la Comunidad, 2014).

Por tanto, esta propuesta de investigación-acción configuró una experiencia de construcción de conocimientos, de manera democrática y horizontal. Así, la posibilidad de analizar, estudiar, reflexionar, cuestionar y construir herramientas que enriquecieron las experiencias del filosofar con niños y niñas, fundó un espacio de formación y transformación de las práctica educativas.

2. Filosofamos en la infancia: un acto de preguntar y preguntarnos

Sentados en ronda, iniciamos el primer taller con indagaciones a las y los estudiantes en relación a la palabra “**Filosofía**”. Así, les preguntamos si alguna vez la habían escuchado y qué quería decir para ellas y ellos, a qué les sonaba. Luego de un intercambio grupal, leíamos “**Oliverio junta preguntas**” con un títere de papel-madera que interactuaba con ellas y ellos en el momento de la lectura, para conversar seguidamente sobre los tipos de preguntas qué hacían, los modos de formularlas y a quiénes estaban dirigidas. Después, cada estudiante realizó su títere coleccionador de preguntas. Al finalizar, volvieron a la ronda y entre todas y todos pensamos diferentes preguntas. Como cierre, retomamos la palabra “Filosofía” y les explicamos que una de las formas de entenderla era como un

ejercicio de hacer preguntas, tal como habíamos hecho de manera colectiva. A modo de tarea, les pedimos que coleccionaran preguntas con sus títeres.

Entre las asociaciones con la palabra “Filosofía”, surgía el personaje de la “*Princesa Sofía*”, “*filoso*”, “*es un nombre*”, fueron las más recurrentes. En algunos casos, relacionaron el término con el “*pensar mucho*” y “*preguntar*”.

De este modo, observamos desde la curiosidad infantil y la inocencia permeable como se dejaron asombrar por el mundo que los rodeaba. Encontraron ese mundo de todos los días con mil tesoros por descubrir. La curiosidad resultó un punto de arranque en una experiencia fundamental del preguntarse y de abrir infinitas posibilidades. Y ahí empezamos a filosofar, desde la pregunta que movió, desde el deseo que abrió a la experiencia, desde el juego compartido.

El admirarse los impelo a conocer. En la admiración cobraron conciencia de no saber. Buscaron el saber, pero el saber mismo, no "para satisfacer ninguna necesidad común (Jaspers, 1962, p. 15). Un proyecto de filosofía con niños y niñas interpeló el lugar del filosofar. Replanteamiento que habilitó un espacio de reflexión basado en la experiencia de niños y niñas en torno a preguntas fundamentales y cotidianas, corriéndonos de la tradicional noción académica de la filosofía – pensada para pocos eruditos - permitió una actividad filosófica que posibilitó un nuevo horizonte de pensamiento. Pues:

El que dice que el tiempo de filosofar no le ha llegado o le ha pasado ya es semejante al que dice que todavía no le ha llegado o que ya ha pasado el tiempo para la felicidad (...) Es, pues, preciso que nos ejercitemos en aquello que produce la felicidad, si es cierto que, cuando la poseemos, lo tenemos todo y cuando nos falta, lo hacemos todo por tenerla (Epicuro de Samos).

Si la filosofía la pensamos como actividad del pensamiento crítico y cuestionador, el encuentro con las curiosidades, la imaginación y los porqués de cada niño/a nos posibilitó llevar adelante una práctica de filosofía con niños y niñas. Sostenemos que para constituir las aulas en verdaderos lugares de encuentro:

Sólo podré escuchar al otro si puedo escucharlo en su alteridad, que en realidad no sólo implica la diferencia sino más bien todo aquello que no sabemos y que quizás nunca sabremos de él (...) tiene que haber un tiempo para escuchar a los niños, observarlos, conocerlos, dándoles espacios para que las singularidades se manifiesten (Untoiglich, 2013, p.230).

A partir del interés de cada uno y de todos juntos, pudimos imaginar, jugar y pensar generando instancias de construcción de conocimientos compartidos desde el encuentro con la alteridad y en un espacio de escucha activa.

3. Abrirnos al mundo: descubrir y conocer horizontes

En el segundo encuentro también nos sentamos en ronda y retomamos lo que habíamos trabajado con Oliverio, y les contamos que teníamos otras preguntas para hacerles. Entonces, comenzamos a hablar sobre el **mundo**: qué era, cómo era, quiénes vivían en él, cómo se lo imaginaban. Luego del intercambio colectivo, leímos “**El pueblo que no quería ser gris**” y conversamos en relación al relato. Surgieron cuestionamientos en torno a pensar por qué el rey quería que el mundo fuera gris, cómo sería ese mundo gris y cómo nos gustaría que fuera el mundo. Seguidamente, les repartimos dibujos de casas en hojas blancas para que las pintaran con los colores que quisieran.

En uno de los jardines, la docente decidió repartir una computera con un color por mesa, de manera de evitar que se mezclen los colores. De tanto en tanto, les rotábamos las témperas para que pudieran variar la composición de sus dibujos. Por el contrario, en otra sala la docente les puso tres colores por mesa y las y los niños descubrieron que se forman nuevos colores a partir de la combinación de algunos de ellos. Al terminar el taller, destacaron con alegría y entusiasmo el resultado que obtuvieron como efecto del juego y la diversión.

Partiendo de la convicción de que todo niño y niña puede filosofar, no encontramos restricciones en torno a su participación en el taller. La igualdad, a través del diálogo, la cooperación y solidaridad fundaron los valores que establecieron una reflexión fundada en la libertad. Hemos comprobado que la posibilidad de filosofar contribuye al desarrollo de nuevos aprendizajes y fortalece la producción simbólica:

El acceso a lo simbólico es un verdadero trabajo, y requiere una implicación del sujeto, pues debe enfrentarse a un mundo que nunca dice nada de antemano, a una realidad opaca, a menudo caótica (...) De este modo puede salir de la soledad y a la vez entrar en la cultura. Ya no vaga solo por el mundo hostil, con la amenaza permanente de ser devorado por sus propias pulsiones. Puede nombrar lo que le habita, poner un rostro familiar a sus angustias, compartir sus esperanzas. (Meirieu, 2016, pp.170, 171).

En este contexto, toda inquietud se constituyó en el punto de partida de una aventura a la imaginación, la creación y exploración del pensamiento. La dinámica del taller se

desarrolló a partir de diferentes estrategias (lecturas, preguntas, juegos, imágenes) sea de parte de los coordinadores o de los niños y niñas. Pues, la participación se planteó de manera comunitaria y equitativa, recuperando el aporte de cada uno, resultando fundamental para la construcción y desarrollo del taller.

En nuestra experiencia, la lectura y la narrativa promovieron el encuentro y descubrimiento del otro: “leer es comprometerse con una experiencia creativa alrededor de la comprensión. De la comprensión y de la comunicación” (Freire, 2008, p.47). A partir de esos disparadores se generaron actividades de debate, creación y producción individual y colectiva. Así, entre relatos fantásticos, tragedias antiquísimas o leyendas de nuestra propia historia pudimos encontrarnos con nuevos mundos, con ideas propias en palabras ajenas, con cuestionamientos actuales en historias conocidas y por conocer.

4. Sujetos de deseos: Quiero conocer mis derechos!

Al último taller lo comenzamos hablando acerca de los **derechos**. Preguntamos si sabían qué era un derecho y cuáles conocían. De manera conjunta nombramos derechos y ejemplificamos (nombre, tener un hogar, educación, juego, salud) y leímos poemas del libro “**Griten a los cuatro vientos**” con un susurrador. Después, cada estudiante armó su susurrador y mientras estaban elaborándolo, las talleristas pasamos y les susurramos para que comprendieran el sentido del objeto. Al terminar de decorarlo, volvimos a la ronda e intercambiamos susurros entre todas y todos.

Entre las vinculaciones más frecuentes con la palabra “derechos” surgió la direccionalidad “*izquierda/derecha, el brazo derecho, caminar derecho*”. Al enumerar derechos emergía el jugar, el cuidar, el tener una familia, el ir al jardín. Estimulando la imaginación y capacidad de creación de cada niño y niña, fomentando la comunicación de cada inquietud y compartiendo las sensaciones, se experimentó una comunidad donde el filosofar resultó una experiencia que atravesó de manera novedosa el mundo de los niños y niñas, así como de los adultos que formamos parte del taller.

Descubrir y reconocer los derechos de la infancia, contribuye a restituir y reconfigurar la subjetividad de niños y niñas en su posicionamiento social. Si bien los derechos y principios sostenidos en la Convención promueven y proponen prácticas culturales y/o jurídicas que resguardan la dignidad de cada sujeto, sabemos que existen distintas visiones de mundo, que condicionan las relaciones desde distintos dispositivos de poder. En este punto queremos interpelar los mecanismos de micropoder en el vínculo con las infancias: “Claramente las normativas jurídicas hacen hincapié en la noción de sujeto

como sujetos de derechos, pero esto abre para recuperarlos como sujetos de deseo, que piensan, quieren, sienten, crean y producen” (Castellano, 2017, p. 153).

La filosofía como búsqueda resultó una herramienta fundamental para el fomento y desarrollo del pensamiento y de las capacidades creativas de todos los participantes. El espacio planteado en términos de apertura resultó adecuado para este encuentro con la experiencia de un pensar con otros y otras; pues permitió reflexionar sobre los derechos y el mundo que queremos habitar, donde se estimuló el incentivo, la duda, la pregunta, la inquietud que movió el deseo de aprender.

Algunas reflexiones finales

Concebir a la filosofía como herramienta transformadora de la realidad, en tanto posibilitadora de apertura en los horizontes de pensamiento, nos permitió definirla desde sus potencialidades prácticas y no clausurarla a la mirada académica o elitista. La construcción de un espacio colectivo, solidario y desde una comunidad que reflexionó con la filosofía resultó un desafío en la búsqueda de un posicionamiento político y social del conocimiento. En nuestra experiencia un taller de filosofía con niños y niñas consistió en una apuesta por mejorar el mundo que habitamos, concibiendo de manera activa y participativa a las infancias y corriéndonos de los lugares tradicionales del pensar.

Al plantearse un espacio de apertura y cuestionamiento, la propuesta de taller de filosofía con niñas y niños configuró otro modo de relacionarse con el aprendizaje, en tanto que el ejercicio de preguntar nos situó indefectiblemente en un preguntar-nos sobre el mundo que nos rodea. En este sentido, el intercambio propició una instancia de cuestionamiento para todas y todos los participantes, y no sólo para quienes tradicionalmente son considerados estudiantes. Además, al ser pensado como un espacio de cooperación y diálogo, se construyó de manera horizontal y activa, en el que cada aporte resultó igualmente validado y enriquecedor.

A lo largo de tres encuentros por sala, se desarrollaron talleres de filosofía con niñas y niños para abrir al pensamiento e indagación sobre la filosofía, el mundo y los derechos. Desde una perspectiva de construcción colectiva y equitativa, el espacio generó instancias de intercambio y participación entre las niñas, niños, talleristas y docentes involucrados. Así, con una dinámica de cooperación posibilitada por el diálogo y la horizontalidad, cada encuentro iniciaba con una pregunta que abriera a cuestionarnos sobre la temática a tratar, para luego ser profundizada con un cuento alusivo.

Cabe aclarar que las experiencias de cada jardín fueron variadas en función de la diversidad de contextos y organización institucional de cada escuela. En este sentido, cada taller se desarrolló con una impronta particular y situada. En algunos casos, la intervención de las docentes irrumpía en las dinámicas modificando los modos de participación. A veces, incluso, obturando la opinión espontánea de las y los niños. En relación a **elementos distractores**, las intervenciones de docentes, la aparición de la señora encargada de la merienda y los pedidos para ir al baño fueron los más significativos.

Durante los momentos de conversaciones e intercambios grupales, la **participación** en general resultó pertinente a la temática y animada. Los niños y niñas se mostraron interesados e iban entrelazando los aportes de manera conjunta. Por momentos vinculaban los contenidos con cuestiones cotidianas de sus vivencias.

Los **materiales** seleccionados para trabajar en cada encuentro fueron recibidos con entusiasmo. Y, si bien por momentos se generaban dispersiones, siguieron el relato de manera coherente y sin perder el vínculo con las preguntas iniciales.

En cuanto a la elección de las **temáticas**, pudimos trabajarlas de manera fluida al relacionarlas con ejemplos y situaciones concretas o conocidas por las y los estudiantes. Cabe aclarar que, en uno de los jardines, la docente expresó su disconformidad con la propuesta. Según su percepción, las y los niños no lograron captar los sentidos de los temas desarrollados a lo largo de los talleres debido a su edad, lo cual contrastaba con el nivel de participación que observamos en cada sala.

En cuanto a la **organización**, por taller íbamos tres talleristas. Dos encargadas de coordinar y un observador no participante. En relación al último rol, emergieron situaciones en las cuales no se cumplió con la tarea asignada. Por lo cual, hubo intervenciones activas de parte de observadores que dejaban de registrar para realizar preguntas o comentarios durante el transcurso del encuentro. En la sala, además, se encontraba presente la docente. Salvo en un caso puntual en el que prefirió retirarse por alegar disconformidad con el desarrollo de la propuesta.

En relación a la **Filosofía con niños y niñas en Córdoba**, podemos destacar un trabajo sistemático y comprometido de diferentes equipos que, sea en espacios formales (universidad, escuelas) como informales (bibliotecas populares, centros culturales), construyen experiencias colectivas y comprometidas a través de proyectos de filosofar

con niños y niñas, entendidos como apuesta a una filosofía práctica, política, marginal y colectiva, siguiendo la caracterización de Kohan.

Kohan, tras leer a Simón Rodríguez, llega a formular la filosofía que la escuela precisa a partir de tres características. En primer término, debe tratarse de una práctica combativa, donde se construye un pensar marginal que pone en cuestión el estado de cosas vigente y, en consecuencia, destaca la necesidad de transformación de las instituciones educativas y de su papel en la sociedad. Como segunda característica, propone a la filosofía como política, en la medida en que es un pensamiento inseparable de un modo de habitar en el mundo con otros. Por último, se trata de una filosofía del colectivo, puesto que el individuo es parte de un colectivo, con el cual establece una relación de identidad y pertenencia. El sujeto se conforma así cooperativo y solidario. A partir de esta concepción, el proyecto de Kohan tiene como foco a la filosofía como experiencia de pensamiento entre niños, niñas y jóvenes a través de encuentros periódicos en la universidad y la escuela como espacio de construcción para explorar las posibilidades educativas de la filosofía con niños, niñas, jóvenes y adultos, en tanto alternativa a la hegemónica academia.

Así, partiendo de la necesidad de mantener y fomentar una novedosa y creativa manera de relacionarse con el mundo y el conocimiento es que postulamos la necesidad de sostener de manera sistemática un espacio de filosofía con niños y niñas en los jardines municipales de la ciudad, en conjunto con un espacio de reflexión y de investigación en la universidad. Pues, comprobamos que explorando las dudas e inquietudes surgidas, se habilitó un espacio de reflexión y crítica, de creación y búsqueda desde lo lúdico que fomentó la imaginación y construcción colectivas.

En relación al vínculo universidad – escuela, consideramos fundamental fortalecer un espacio de investigación donde se compartan las experiencias, se debatan las inquietudes y se construyan herramientas para la transformación y enriquecimiento de las prácticas educativas. De manera complementaria, el vínculo con la universidad permitirá a su vez, construir dispositivos para el abordaje de las problemáticas emergentes en los contextos escolares.

Referencias

Castellano, J. J. (2017). *La revolución de los vínculos (Niños, niñas y jóvenes como sujetos de derechos)*. Córdoba: Alción Editora.

- Epicureo de Samos, Carta a Meneceo. (128-9) (Ep. Men. 128-9).
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Segunda edición. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Jaspers, K. (1962). *Qué es la Filosofía, del punto de vista de la existencia*. Buenos Aires: F.C.E.
- Durán, M. y Kohan, W. (Noviembre 2016). “Simón Rodríguez y la infancia de una filosofía”. *Para Juanito – Revista de educación popular y pedagogías críticas*. Año 4, N° 11. p. 7.
- Meirieu, P. (2016). *Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy*. Buenos Aires: Paidós.
- Untoiglich, G. et.al (2013). *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz: la patologización de las diferencias en la clínica y la educación*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Políticas educativo-lingüísticas para la formación de “hablantes competentes”: alternancias entre las concepciones de lengua y lenguaje en documentos curriculares de *lengua* para el nivel primario, ciudad de buenos aires (1986-2004)

Autor: Matías Perla

Pertenencia institucional: Universidad Pedagógica Nacional (UNPE)-Escuela Normal Superior N° 2 “Mariano Acosta”

Resumen

Desde mediados de la década de los ochenta hasta la actualidad pueden observarse diversas y continuas operaciones de reconfiguración disciplinaria en el área históricamente denominada *Lengua*, para el nivel Primario en la jurisdicción de Ciudad de Buenos Aires. Estas operaciones se codifican, entre otros dispositivos, en los documentos de política curricular; a la vez, funcionan como auténticas intervenciones textuales sobre el trabajo de enseñar y sus efectos no solamente operan sobre los estudiantes, sino además sobre los docentes, en ejercicio y en formación.

La reconfiguración de la disciplina escolar *Lengua* no se deriva estrictamente de actualizaciones disciplinarias y didácticas, sino que se efectiviza, también, por cuanto presenta vínculos con políticas educativo-curriculares, las que, a su vez, se entraman con requerimientos de organismos internacionales regionales y globales.

Esta presentación se inscribe en nuestra investigación de doctorado, en la cual pretendemos avanzar en la reconstrucción de los presupuestos epistemológicos que forman parte de las políticas educativo-curriculares del área, nivel y jurisdicción en cuestión, en el recorte temporal 1986-2019. En este caso puntual, nos ocuparemos particularmente de las caracterizaciones, alternancias, continuidades y discontinuidades de las concepciones de *lengua* y *lenguaje* que presenta la producción curricular del GCBA entre los 1986 y 2004, años de publicación de los últimos dos diseños curriculares.

Palabras clave: políticas educativas – formación docente – curriculum- lengua-lenguaje

Introducción:

En el marco del desarrollo de nuestra tesis de doctorado nos planteamos, como uno de nuestros objetivos, una revisión de las políticas educativas para el área *Lengua* en el nivel

Primario, en la Ciudad de Buenos Aires, en un corte temporal que atraviesa parte de la década de los ochenta hasta la actualidad. En efecto, para llevar adelante nuestra investigación organizamos el trabajo metodológico en dos planos de recolección de datos y análisis interpretativo, esto es, tanto el plano de lo *documentado* como de lo *no documentado* (Rockwell 2009). En cuanto al primer plano, la escuela, en tanto institución, representa la voluntad del Estado; posee una historia documentada (Rockwell y Ezpeleta, 1983) expresada en documentos: leyes, normas, disposiciones legales, entre otros y que, en relación con el área *Lengua*, en nuestro corte espacial, temporal y de nivel, presenta un estado de vacancia. En este trabajo, mostraremos un avance de nuestra investigación que se focaliza en las maneras o modos bajo los cuales se establecen reconfiguraciones curriculares que afectan a la disciplina escolar *Lengua*, principalmente en lo que atañe a las conceptualizaciones de *lengua* y *lenguaje* que en ellas se disponen. En cuanto al segundo -el plano de lo no-documentado, del cual no nos ocuparemos aquí, relevamos que aquellas, a su vez, generan *efectos* en la formación de los docentes que inciden en su trabajo de enseñar (Falconi, 2015).

Consideramos, entonces, que el análisis de la *historia documentada* puede ayudarnos a comprender las trayectorias o *ciclos de vida de las políticas educativas* estudiadas (Ball y Bowe, 1992) para el área *Lengua*, en un período parcial (1986-2004) del recorte temporal operado (1986-2019).

Para llevar adelante nuestro trabajo tomamos como objeto de análisis los siguientes diseños y documentos curriculares, referidos al área *Lengua* luego denominada *Prácticas del Lenguaje*:

- a) Diseño Curricular de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (1986).
- b) Documentos de Actualización Curricular n° 1 (1995), n° 2 (1996) y n°4 (1997) (de ahora en más, DAC 1, 2 y 4, respectivamente)
- c) Pre-Diseño Curricular (1999) y Diseño Curricular (2004) (de aquí en adelante, Pre DC y DC, respectivamente)

Recuperación democrática y enseñanza de la lengua en el Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires, 1986

Las características que debiera tener la formación de los alumnos de primaria en relación con el área *Lengua* se han constituido en objeto de tensión y disputa desde varias décadas. Esto se debe no solamente a las especificaciones y modelizaciones que provienen de una

diversidad de líneas de investigación educativa o de las políticas educativas jurisdiccionales sino también, de los distintos niveles de influencia ejercida por los organismos internacionales, por cuanto intervienen de manera más o menos directa en la planificación de los sistemas educativos nacionales como en los objetivos que deberían imprimirse a las disciplinas escolares (Cuesta 2011; Del Rey, 2012; Requejo, 2009). Es decir, para comprender las políticas educativas es necesario, por un lado, considerar el contexto en el que surgen, lo cual requiere, ir más allá del de estado-nación (Ball, 2012). En el marco del proceso de apertura democrática post-dictadura militar, se produce una serie de transformaciones curriculares en sintonía con la denominada “transformación democrática”, que tiene como uno de sus antecedentes, en la Ciudad de Buenos Aires, los *Lineamientos de la Política Educativa Municipal*, de 1984. El *Diseño Curricular para la Educación Primaria Común*, de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, de 1986 (de ahora en más, DC MCBA, 1986) establecía que este documento estaba “destinado a enmarcar la acción pedagógica de las escuelas municipales, en el contexto de las transformaciones democratizantes del país” (pp.11).

Las concepciones de Lengua y Lenguaje en el DC MCBA, 1986, área Lengua

En el Enfoque didáctico -uno de los cinco apartados del documento de treinta páginas- para el área *Lengua* se plantea una reflexión acerca de la relación entre el sujeto-niño hablante de una lengua y el área *Lengua* en la escuela, en términos de un desajuste entre los saberes del niño y la propuesta de enseñanza que establecería en aquella:

“Consideramos que hay una gran diferencia entre la forma en que el niño construye su saber espontáneo y efectivos acerca del lenguaje y la forma en que la escuela le propone” (pp. 113).

También desde el comienzo del documento aparecen referencias tanto al término *Lengua*, como *disciplina escolar* (Viñao, 2002), *lengua*, como *sistema* (Saussure, 1945) y *lenguaje*, como *actividad comunicativa* (Vigotsky, 1995). Los términos *Lengua* y *lengua* se distribuyen de modo tal que se refieren asociados a las tradiciones de enseñanza en su relación con los dominios científicos, como el caso de la lingüística o los desarrollos gramaticales, y *lenguaje*, más estrechamente ligado al desenvolvimiento lingüístico del hablante-niño. En efecto, en el apartado analizado, parecería establecerse -aunque no se nombre de manera totalmente explícita- el concepto de *competencia comunicativa* (Hymes, 1971) para caracterizar al niño como hablante, y se constituye como punto de partida para la propuesta curricular del área, en tanto se propone una dependencia de los

aportes teóricos lingüísticos hacia la propuesta pedagógica, que se orientaría al estímulo de dicha competencia en el niño.

“Se trata de subordinar los aportes lingüísticos al marco pedagógico, seleccionando aquellas ideas y orientaciones que parecen más adecuadas para estimular las competencias del niño” (pp.14)

En el desarrollo del apartado, se da un movimiento bidireccional: por un lado, se pone el foco, de manera recurrente, en el concepto de *lenguaje* como actividad. Por otro, se revela un cuestionamiento al tratamiento didáctico que se le daría a la enseñanza de la *lengua*. El direccionamiento que progresivamente realiza el DC MCBA 1986, en el área *Lengua*, en términos de puesta en centro del *lenguaje*, entendido como actividad comunicativa, se escalona a través del encadenamiento de un conjunto de ideas, muchas de las cuales se cristalizan en sintagmas-conceptos de orden metodológico, cuya presencia, como veremos, tendrá ciertos grados de continuidad, aunque en otros contextos sociales, políticos, económicos y, también, educativos, en los documentos curriculares de las décadas de los noventa y dos mil. Nos referimos, entre otros, a “reflexión sistemática sobre el lenguaje” (pp. 113), “reflexión (a) partir de la lengua de uso”, “prácticas lingüísticas”, “funcionamiento comunicativo” y “hablante competente” (pp.114). También a “necesidades comunicativas” y elaboración de “estrategias”, y “temas normativos y gramaticales en su práctica textual y no como inventarios” (pp.115), “propósitos de leer y escribir” (pp.116), “enseñar a leer y escribir es enseñar a comprender para qué se lee y para qué se escribe”, “formar lectores (pp.117). Además, se establece una secuencia metodológica en la que se priorizan la lengua oral y escrita (lectura y escritura), y luego la sistematización lingüística (pp. 125), secuenciación y escalonamiento de contenidos que se efectúa en las grillas que van desde el primer ciclo hacia el tercero (pp. 130-143), propuesta que también conservará una continuidad con las políticas curriculares posteriores.

En relación con el segundo direccionamiento, que caracterizábamos como cuestionamiento al tratamiento didáctico que la escuela le daría a la enseñanza de la *lengua*, observamos una caracterización de la lengua como sistema que puede describirse. De hecho, el documento curricular esboza una breve historia de los estudios lingüísticos cuyo ápice es la idea de lengua como sistema, atribuida a los desarrollos teóricos de Saussure (1945). Se plantea una crítica a la transferencia del “método estructural” a la enseñanza de la lengua:

“No cuestionamos aquí el método estructural, sino la transferencia del método de la ciencia al método del aula que da como resultado el divorcio entre las prácticas lingüísticas del niño y el saber que se le inculca, del cual podemos decir que ha perdido horizonte pedagógico” (pp. 114)

Esta crítica va acompañada de calificativos que negativizan la enseñanza de la lengua:

“Señalamos dos derivaciones **alarmantes**¹² de esta cuestión. (...) Parece haber una forma legítima, escolar, de acercarse al texto literario que es transferencia del método descriptivo antes mencionado: se trata de partir, buscar correspondencias, analizar. (...) La segunda derivación muestra la **inoperancia**¹³ del instrumental descriptivo a la hora de que el niño debe pensar su lenguaje. En efecto, en la medida en que la disciplina-lengua impone al niño la descripción de un objeto dado de antemano y no explota su capacidad de descubrimiento (...) lo deja librado a la presión de diversos y seductores discursos sociales (...)” (pp. 114)

Como puede observarse, el documento aporta una mirada que cuestiona la idea de enseñanza de una lengua abstracta -asociada a los estudios saussurianos y estructuralistas- desligada de las “prácticas” del niño, pero no anula completamente su lugar en el tratamiento didáctico. Más bien lo que busca regular es qué papel va a ocupar ese corpus de contenidos referidos como descriptivos y normativos: la *lengua* debería abordarse de manera reflexionada y no meramente inventariada, en el marco de la lectura y la escritura, como se refleja en la secuencia metodológica que parte de la lengua oral y escrita, la “comprensión” (lectura) y “producción” (escritura), para concluir en la “sistematización de las experiencias lingüísticas”. Tal como hemos referido anteriormente, se trata de un movimiento de reconfiguración curricular que va a poseer distintos grados de continuidad en el ciclo de las políticas educativo-curriculares que van desde los años ochenta a la actualidad: el foco puesto en el *lenguaje* más que en la *lengua*. Explicita el DC MCBA 1986 en el texto de su aprobación¹⁴ que “debe reafirmarse los principios de la democracia pluralista, la participación en la Comunidad Escolar Democrática y la acción cooperativa y solidaria de todos sus integrantes” y que “la organización curricular debe promover la formación de los alumnos en lo que atañe a su identidad sociocultural, a su **competencia comunicativa**¹⁵ y su quehacer científico de modo congruente con todas las jurisdicciones del país”.

¹² La negrita es nuestra.

¹³ Resaltamos nuevamente con negrita.

¹⁴ Decreto N° 0795. Carpeta N°232/SED/87

¹⁵ La negrita es nuestra: aparece de modo explícito la referencia al concepto *competencia comunicativa* de Hymes (1971)

Reformas curriculares en el ciclo de gobiernos neoliberales: de la enseñanza de Lengua a Prácticas del Lenguaje.

En la década de los noventa, las modificaciones que en el discurso curricular se van a realizar en *Lengua* en CABA tienen consistencia con las curriculares nacionales inscriptas en las reformas educativas de dicha década. Los Contenidos Básicos Comunes (de ahora en más, CBC) 1995- 1996 efectúan una reorganización del área en bloques. Estos son los de *Lengua oral y escrita, Escritura, Reflexión sobre los hechos del lenguaje*. La configuración del área a nivel nacional se ajusta a los fines de la formación en *competencias* (Del Rey, 2012), una prerrogativa global actualizada en la reforma educativa de los noventa que se vehiculiza en el documento:

El primer supuesto aprobado indica que los contenidos que se seleccionen deben promover la formación en competencias. Ser competente significa poder resolver problemas en un mundo en el que se entrelazan aspectos naturales, sociales, tecnológicos y simbólicos, con saberes y “a conciencia”. El otro supuesto aprobado plantea que es necesario actualizar el concepto mismo de contenidos para que se contribuyan a la formación de esas competencias.” (CBC, 1996, pp.15)

Queda por analizar en qué medida el proceso de reconfiguración curricular que se da en CABA desde inicios de los años noventa recoge estas orientaciones nacionales, a la vez que retoman o no el de mediados de los ochenta. Por eso, siguiendo con el nivel de análisis del plano de lo *documentado*, uno de los primeros documentos publicados de manera simultánea a la sanción de la Ley Federal de Educación (1993) es el DAC N° 1 (1995) de *Lengua* para la Educación General Básica (EGB) que se va plantear la necesidad de definir y poner en práctica los procesos de aplicación de la Ley Federal de Educación. Para eso se “complementa” y “modifica” el DC MCBA 86, no buscando una “sustitución brusca” pero contrastándolo con el “trabajo escolar cotidiano” (pp. 3). En esta publicación y las que siguen primero desde la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y luego desde el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, se puede advertir cómo, área *Lengua* desarrolla un proceso de *reconfiguración disciplinaria* (Cuesta, 2011) en las líneas de la investigación psicogenética, en sus cruces con la psicolingüística, el cognitivismo textual, entre otras líneas teóricas. En el documento referido se revelan una serie de cambios que se le quieren dar al área, pero rescatando algunas líneas del DC MCBA 1986, por ejemplo, el hecho de que se “pone en primer plano el hecho de que los alumnos son hablantes competentes”. Pero se le objeta que al ser un diseño “abierto” dejó un “vacío didáctico”

que los docentes no podían “llenar”, y que “no encontraron en el DC MCBA 1986 una herramienta para trabajar la lengua” (pp.1-2). Se plantean “avances en las ciencias del lenguaje” como que la lengua es una “actividad que se da en situaciones comunicativas concretas”. Se define a un hablante “competente” como “aquel que tenga capacidad para construir en diferentes situaciones textos adecuados y eficaces” (pp.12-13). Si bien hay referencias a una didáctica de la *lengua*, aprendizaje de la *lengua*, etc. en el documento se nominaliza el objeto a enseñar como *lectura y escritura*, “enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura” (pp.5) , de “modalidad de organización de las actividades” (proyecto), “alumnos como lectores y escritores competentes y críticos” (pp.6) , también de “comunicar a los alumnos ciertas prácticas sociales” (pp.5) , “estrategias de lectura” (pp.15) . Se explicita además la idea de “formación de comportamientos lectores” (pp.6), de docente como “artesano” que hace “participar a los alumnos (...) de situaciones que le permiten mostrar cómo se lee y cómo se escribe” (pp.7). También se revelan como puntos de coincidencia entre DC 86 y CBC cuestiones tales como “enfoque comunicativo de la lengua” (pp.8), tener como expectativas de logro la “formación de lectores y escritores competentes”. Está presente en todo el documento una puntualización respecto de la formación de personas “competentes” para leer y escribir en diversas situaciones comunicativas. Se postula la necesidad de “saber hacer con la lengua” (pp. 10) y en varias oportunidades se valida lo planteado haciendo referencia a los CBC, algunas de cuyas de líneas se las valora como “innovadoras” (pp.9). En el documento se refleja un intento explicativo muy fuerte respecto de qué se entiende por lector, escritor y hablante competente (pp. 11), cuestión que se legitima por una parte con las convergencias con los lineamientos de los CBC, pero por otra con los trabajos de tradición psicolingüística y de epistemología genética, hecho que puede verificarse en la bibliografía empleada –a la que se agregan referentes del cognitivismo textual y trabajos enmarcados en la sociolingüística. En suma, una de las primeras operaciones de construcción curricular en las líneas antes mencionadas consiste en una auto-presentación como continuidad entre el DC MCBA 86 y documentos de los noventa, pero que derivarán en un nuevo DC.

Si en el DAC 1 1995 queda explicitada la relación entre este y el DC MCBA 1986 y los CBC 1995-1996 en el DAC 2 1996 se avanza de manera definida sobre el “objeto de enseñanza”: como no se trataría de formar “lingüistas” sino “usuarios eficaces”, es que se justifica así el hecho de que no sean las “ciencias del lenguaje” las encargadas de definir el objeto de enseñanza, sino sólo de proveer contenidos, de modo que serían las “prácticas

de lectura y escritura” las que habría que “comunicar” (pp.1-4). De ahí se deriva que sean los “propósitos” los que definen el objeto de enseñanza. Se siguen, luego, una serie de propuestas didácticas en las que se ubican como contenidos los denominados “quehacer” (pp.4) del lector, escritor, hablante y oyente” y “características de los textos”. También se argumenta que el objeto de enseñanza debe seguir y preservar su “sentido social” (pp.4). El documento se centra más bien en el primer ciclo y hay escasas referencias a la enseñanza de la *lengua*; a propósito, se propone una división de contenidos, los “en acción” o “implícitos” y los que son objeto de “explicitación” o “conceptualización” (pp.4-7), en consonancia con aquello que se destacaba en el DAC 1 1995: el “saber hacer” (pp. 10) con la lengua¹⁶

Durante 1997, se publica el DAC 4 que incluye propuestas didácticas para el segundo ciclo. Si bien el área es denominada como *Lengua*, desde el inicio del documento adquiere presencia el sintagma “prácticas sociales-escolares” (pp. 2-4) a la vez que sigue presente la calificación “competente” para referirse a los *lectores* y *escritores* (pp. 14) recurrente en los DAC 1 y 2. El documento de manera expresa retoma lo señalado en publicaciones anteriores sobre la formación en variedad de *géneros* y va a presentar propuesta para el trabajo con la literatura, la prensa y los textos académicos, con una estructura similar a la del DAC 2, también por la ausencia de referencias en cuanto al trabajo con la enseñanza de la *lengua*. En el plano retórico discursivo se hacen presentes sintagmas-conceptos, recurrentes en los documentos publicados a partir de los noventa: “propósitos” (pp.1), “objeto de enseñanza”, “situaciones didácticas”, “intervenciones”, “contextualización”, “sentido”, “condiciones”, “modalidades de actividades”, “proyecto”, “actividad permanente” (pp. 4-7).

En el año 1999 se publica el Pre DC, que va a prefigurar el DC 2004, documento que no tendrá prácticamente mayores modificaciones respecto de su versión previa. Se recuperarán allí una serie de conceptos ligados al plano metodológico cuya presencia se da, y de modo escalonado, en las publicaciones curriculares de en los años previos, como ya lo referimos: *enfoque de enseñanza y propósitos* (pp.359), *prácticas* como contenidos de enseñanza, *quehaceres* (pp.364) *modalidades organizativas* (pp.365), calificación de *competentes* para *lectores, escritores y hablantes* (pp. 364) (cuestiones todas ellas

presentes en los CBC y los DAC), etc. De manera explícita será en 1999 que por primera vez el área curricular se denominará *Prácticas del Lenguaje* y su organización se ajustará en buena medida a la división en bloques propia de los CBC 1995-1996: *Práctica de la Lectura, Práctica de la Escritura, Hablar en la escuela y más allá de ella, Reflexión sobre el lenguaje*, presente, de alguna forma en la organización curricular del DC MCBA 1986: *Lengua oral, Lengua escrita, Sistematización de experiencias lingüísticas*.

El Pre DC 1999 y su forma acabada y definida en el DC 2004 ponen en primer plano la “lectura, escritura y oralidad” nombradas como *prácticas* pero asociadas reiteradamente a *procesos* psicolingüísticos y cognitivos (Goodman 1982; Flower y Hayes, 1996). En segundo plano, ocupa un lugar la *reflexión sobre el lenguaje*, dentro de la cual se insertaría la enseñanza de la *lengua*. La relación entre “prácticas” y “reflexión” parecería obedecer, por un lado, a la división de los contenidos planteada en el DAC 1 entre contenidos en *acción, implícitos y objeto de reflexión y sistematización* (pp.5). Por otro, a una doble justificación asociada a una dimensión ético-pedagógica y también, en cierto modo, utilitaria:

Al asumir tal propósito, se hace necesario redefinir el objeto de enseñanza: concebirlo como prácticas del lenguaje implica reconocer una responsabilidad mucho mayor que la de enseñar lengua, implica entender que el aprendizaje de la lengua tiene sentido en la medida en que esté incluido en el proceso de apropiación de esas prácticas. (DC CABA 2004:639)

En el último extracto citado puede observarse a nivel del texto como política curricular (Ball, 2012) un desplazamiento de *lengua* a *lenguaje* -justificado en términos de “responsabilidad” y “sentido”- y que condensa la relación de consonancia que aquella posee con las de formación de hablantes competentes. Estas políticas se remiten desde los años ochenta hasta la actualidad, con variaciones y mediaciones diversas y si bien se actualizan jurisdiccionalmente, se conectan con otras redes de política (Ball y Bowe, 1992), nacionales, regionales y globales.

Conclusiones

A partir de la década de los ochenta se producen en las políticas curriculares para el área *Lengua* intentos denodados para reconfigurarla como disciplina escolar. Las reconfiguraciones no operan derivadas estrictamente de un programa de actualización disciplinaria o didáctica, sino que responde más bien ciertos *contextos de influencia* (apertura democrática en los ochenta, ciclo de gobiernos neoliberales, en los noventa, recomendaciones de organismos internacionales como OCDE y UNESCO) y *redes de*

política o heterarquías (Ball, 2012) que subrayan la necesidad de poner en el centro del curriculum ligado a lenguas la formación en capacidades y competencias comunicativas. Los sucesivos intentos de reconfiguración disciplinaria tienen como uno de sus rasgos el desplazamiento de la enseñanza de la *lengua* a la de *lenguaje*, y dicha operación se establece en parte a través de una deslegitimación y homologación de la primera a *sistema*, por ende, a su lejanía respecto del *uso* y *sentido*. Se trata de un movimiento operado por intervención textual y codificaciones multifacéticas en la política como texto (Ball, 1993). Por el contrario, se propone un “nuevo” objeto de enseñanza ligado al lenguaje como actividad, objeto cuya inscripción en tradiciones disciplinarias de referencia sigue aún en un estado de escasa explicitación. Dicha situación que afecta el nivel epistemológico muestra de qué manera a partir de los ochenta y sobre todo en los noventa se genera una centralización de la didáctica, frente a disciplinas de referencia que se le subordinan. Los efectos de estas reconfiguraciones ameritan ser estudiados en los *contextos de la práctica* (Ball, 2012), algunos de los cuales documentamos en otras producciones nuestras (Perla, 2017; 2018).

Bibliografía

Ball, S. (2002) “Textos, discursos y trayectorias de la política : la teoría estratégica.” En Páginas, Revista de Ciencias de la Educación, UNC. N° 2. 2002.

------(2012) Global education inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary. London: Routledge.

-----y Bowe, R. (1992). Subject departments and the “implementation” of national curriculum policy: An overview of the issues. Journal of Curriculum Studies, 24 (2), 97-115

Cuesta, C. (2012) Lengua y Literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza [en línea]. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Del Rey, Angélique (2012): Las competencias en la escuela. Una visión crítica sobre el rendimiento escolar. Buenos Aires. Paidós.

Ezpeleta, J. Rockwell, E. (1983). La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso. México: Publicaciones del DIE, CINESTAV.

Falconi, O. (2015) El trabajo de enseñar en la Escuela Secundaria: la gestión didáctica de artefactos soporte de escritura e imagen en la configuración de dispositivos didáctico-pedagógicos. Cuadernos de Educación N°15. Centro de

Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH). Córdoba, Argentina.

Hymes, D. (1971) "Competence and performance in linguistic theory". Acquisition of languages: Models and methods. Ed. Huxley and E. Ingram. New York: Academic Press.

Requejo, María Isabel (2009). Lingüística social y autorías de la palabra y el pensamiento. Buenos Aires. Ediciones Cinco.

Rockwell, Elsie (2009) La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Paidós. Buenos Aires.

Viñao, Antonio (2002). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios. México, Ed. Morata.

Documentos curriculares

Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires: (1986) Diseño Curricular de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

Lerner, Delia; Levy, Hilda; Lobello, Silvia y otros (1995): Lengua. Documento de trabajo n°1. Actualización curricular. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección de Currícula.

------(1996). Actualización Curricular. Lengua. Documento de Trabajo N°2. EGB Primer Ciclo. MCBA, Secretaría de Educación, Dirección de Currícula.

------(1997): Lengua. Documento de trabajo n°4. Actualización curricular. MCBA, Secretaría de Educación, Dirección de Currícula. Delia; Castedo, Mirta; Cuter, Ma. Elena; Lobello, Silvia; Torres, Mirta y otros (1999): Pre Diseño Curricular para el Primer y Segundo Ciclo de la Escuela Primaria /Educación General Básica. Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula.

------(2004): Diseño Curricular para el Primer y Segundo Ciclo de la Escuela Primaria /Educación General Básica. Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula.

Niñas y niños en la construcción de conocimiento ambiental en una escuela primaria de la Ciudad de México

Autores: Lara Corro y Erik Said

Pertenencia Institucional: LICH EH-UNSAM/CONICET

Resumen

En este trabajo analizo, desde una perspectiva etnográfica, cómo niñas y niños en las dinámicas de interacción movilizan sus creencias, interpretaciones y explicaciones al debatir los contenidos curriculares de la educación ambiental. Sostengo que las situaciones de la cotidianidad que se trabajan en las aulas convocan a las y los estudiantes a construir ideas reflexivas y críticas de los contenidos. Por ejemplo, que el ambiente se daña porque compramos muchas cosas y tiramos basura, o expresan una opinión crítica sobre los hábitos de los adultos: tiran basura en las calles o no separan adecuadamente los desechos en sus hogares. Estas dinámicas promueven la apropiación de “hábitos benéficos” para el ambiente que pueden llevarse a la práctica cotidiana. Además, es una evidencia de cierta socialización pública de los problemas ambientales.

Palabras clave: participación de niñas y niños; construcción de conocimiento; educación ambiental; escuelas primarias

Introducción

Este trabajo revisita los resultados de mi tesis de maestría donde analizo las creencias, interpretaciones y explicaciones de niñas y niños al debatir los contenidos curriculares de la educación ambiental (EA, de ahora en adelante).¹⁷ Aquí muestro la relación interactiva entre estudiantes, docentes y contenidos ambientales que se plantean en las asignaturas de Ciencias Naturales y Formación Cívica y Ética de cuarto grado. Este es un trabajo etnográfico así entendido, característica que me permitió generar sentidos diversos de lo que sucede en los salones de clases y del trabajo cotidiano de niñas, niños y docentes

¹⁷ Este trabajo es producto de una investigación más amplia realizada en el programa de maestría del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV (México). En la tesis “La construcción social de conocimiento ambiental en aulas de escuelas primarias”, bajo el acompañamiento de la Dra. Antonia Candela, analizo los conocimientos ambientales que estudiantes y profesores construyeron en la dinámica de interacción en aulas de dos escuelas primarias de la Ciudad de México.

(Rockwell, 2009). Para ello, me involucré en la cotidianidad de una escuela primaria, la “Zapata”. Esto me acercó a la experiencia escolar cotidiana con la finalidad de comprender sus dinámicas y “hacer visible” cómo funciona el proceso de educación ambiental en aulas escolares a partir del seguimiento, la reconstrucción y el análisis de las situaciones reales de interacción. El proceso que viví en esta cotidianidad me permitió descentrarme de una visión prescriptiva de la operación de la norma oficial. Por lo tanto, presento lo que ocurre en el espacio social de las aulas evitando evaluar las consecuencias de las políticas educativas, las prescripciones pedagógicas, la enseñanza en función de algún parámetro ‘ideal’ o lo ‘aprendido’ por niñas y niños.

El trabajo de campo fue realizado en el primer semestre de 2015. Las secuencias de interacción son de un grupo de cuarto grado conformado por 36 estudiantes (21 niñas y 15 niños) entre 9 y 11 años, atendidos por su maestra Perla. Ella realizó sus estudios en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (en el Plan de estudios 1993). Lleva quince años trabajando como profesora; en la escuela en turno, un año. Cabe mencionar que ha tomado cursos sobre la enseñanza de EA. Por motivos de espacio y extensión, aquí presento dos secuencias de interacción donde los estudiantes movilizan sentidos y significados de la educación ambiental y sus contenidos. También describo las interacciones tratando de reducir lo menos posible su complejidad. Se muestra que las situaciones de la cotidianidad sobre temas ambientales que se trabajaron con este grupo de primaria convocan a niñas y niños a construir ideas reflexivas y críticas frente al contenido escolar: que el ambiente se daña, por ejemplo, porque compramos muchas cosas y tiramos basura, esto ocasiona el daño a la capa de ozono o las inundaciones; o expresar una opinión crítica sobre los hábitos de los adultos, como tirar basura en las calles, no separar adecuadamente los desechos en sus hogares. Cuestiones que evidencian cierta socialización pública de los problemas ambientales; también, pueden ser dinámicas que promuevan la apropiación de hábitos benéficos para el ambiente, que puedan llevarse a la práctica cotidiana.

La educación ambiental en las aulas: una co-construcción cotidiana

En México, la educación ambiental (EA) ha encontrado espacios curriculares reconocidos. Es un campo que surgió como una necesidad urgente a pesar de los conflictos, intereses y correlaciones de fuerza que se ponen en juego develando, precisamente, aquello que sitúa a algunas disciplinas por encima de otras (Goodson, 1995). En la experiencia

nacional, la incorporación de la dimensión ambiental en el currículo de primaria se ha articulado rápidamente, sin desconocer las disyunciones y controversias sobre sus alcances reales y las diversas mediaciones que ha atravesado.¹⁸

La inclusión de esta dimensión en el currículo de educación básica genera la posibilidad de integrar las diversas áreas del conocimiento, disciplinas y saberes para la búsqueda de soluciones a los problemas de manera interdisciplinar. Se propicia, de cierta manera, la formación de los sujetos en el conocimiento y la comprensión del ambiente desde un marco social (González Gaudiano, 2007). Pero a pesar de las intervenciones públicas a nivel curricular, los resultados no han sido del todo satisfactorios, ya que existe una diferenciación clara entre lo que el alumnado conoce de su mundo y lo que en la escuela se presenta como conocimiento “válido” (Rockwell, 1995). Aquí es importante analizar el vínculo curricular de este campo con los sentidos que le otorgan los sujetos educativos a esos conocimientos formales, a pesar de la validez científica y pedagógica que pudieran tener.

Las aulas son espacios de tradiciones de enseñanza históricamente construidas (Candela, Rockwell, & Coll, 2012), de articulación y encuentro de múltiples voces sociales, y donde se producen formas particulares de comunicación, ya que el discurso tiene una estructura distinguible y un lenguaje específico (Candela, 1999). Este espacio social constituye un contexto específico donde, por medio de la interacción, se contrastan y negocian significados; pero también se construyen colectivamente significados locales y específicos sobre los contenidos que se estudian, como los ambientales.

De acuerdo con Rockwell (2000), mediante un proceso de co-construcción cotidiana entre sujetos, éstos transforman el sentido y usos de los signos y herramientas culturales que forman parte de su contexto. En esta co-construcción cotidiana, las maestras suelen elaborar y reformular las contribuciones de sus estudiantes (por ejemplo, como respuesta a las preguntas de la profesora) para aclarar lo que se ha dicho en beneficio de los demás y también para establecer conexiones entre el contenido de los enunciados de niños/as y la terminología técnica del currículo (véase, por ejemplo, Candela, 1991, 2006; Lemke, 1997; Mercer, 1997;

¹⁸ Caso contrario a los programas de formación en educación ambiental que han avanzado más lentamente. Esto se traduce en la falta de profesionales capacitados para elaborar y ejecutar políticas ambientales eficaces (Leff, 1998).

Wells, 1999). El uso de estrategias como estas parece ser un *común* en las aulas, a pesar de que los “estilos de enseñanza” y las maneras de organizar las clases varían en función del contexto institucional, material, cultural y político.

El encuentro de explicaciones sobre contenidos ambientales de educación primaria

Más allá del diagnóstico y la evaluación de las ideas previas de niños/as, sus explicaciones proporcionan diversas visiones sobre el mundo social y natural, relevantes para el proceso de enseñanza propio de la disciplina. En este escrito sólo empleo la denominación «ambiente» (y no «medio ambiente») porque es la más utilizada por niñas, niños y profesora. Para las niñas y los niños, el ambiente es “lo que está aquí (señalan el jardín de la escuela), todo”, “es el dióxido de carbono”. Otros dijeron que el ambiente es el aire, las nubes, el cielo. Algunas estudiantes comentaron que “el ambiente está contaminado” porque hay basura, casas, humanos, extinción de animales; que el ambiente “está dañado por nosotros porque tiramos basura, por andar en carros, por comprar cosas”, “porque queman y no reciclan”, “porque hay guerras, por las bombas”, “por las fábricas”. También indicaron que “el ambiente está bonito y limpio”, “es todo lo bonito porque hay animales”. Por otro lado, expresaron que el «medio ambiente» es “la naturaleza, nosotros”, “lo que está aquí (señala el patio escolar)”, “todo lo que nos rodea, el mundo”. Una alumna preguntó “¿el medio ambiente es lo que está a la mitad?”; otros manifestaron confusión: “no entiendo, ¿son lo mismo?”, “no sé qué sea medio ambiente, ¿es igual a ambiente?”, “¿son las personas y la naturaleza?” o dijeron que no sabían. Muchos niños no pudieron diferenciar entre naturaleza, ambiente o medio ambiente; para ellos representa lo mismo. Pero otros estudiantes sí diferenciaron ambiente y naturaleza: el primero es el planeta, personas, vida, medio; el segundo son plantas, animales y árboles.

Con estas interrogaciones pretendí recuperar algunos contenidos estudiados en sesiones de clase anteriores para, después, relacionarlos con las ideas de los y las alumnas sobre los conceptos “desecho” y “basura”. Además, en la secuencia que presento más adelante, muestro parte de las explicaciones y argumentaciones de niñas y niños cuando expusieron sobre “¿qué son los desechos?”. Enlistaron una serie de comentarios sobre la noción “desecho”, visto por ellas/os como algo que se genera diariamente o que es la basura producida por el consumo de las personas. En términos generales, hay cierta tendencia a señalar los desechos como desperdicios o sobrantes, algo que se genera y se desecha porque ya no sirve a las personas; es decir, que su generación es consecuencia de

las actividades humanas. No obstante, esto no significa que para los y las estudiantes esos desechos descartados no puedan configurar otro recurso o ser utilizados por otra persona de manera distinta del que los genera. Más tarde, la maestra Perla habló sobre la reutilización de la basura. Ella utilizó como ejemplo las botellas, principalmente de aquellas a las que se les puede dar otro uso o son “retornables”. En cierto momento, un alumno, Arath, pidió participar y explicó:

Secuencia 1

68 **Arath:** cuando fui a Querétaro fui al parque ecológico, fui y había botes de basura, pero los estaban reciclando [...] amontonaban como si fuera un árbol

[Fragmentos omitidos]

72 **Cristal:** yo vi en navidad, en un Soriana de Acapulco, un árbol de navidad con puras botellas de la Coca
(al mismo tiempo que hace representa un árbol con su brazo)

73 **Lupita:** y también en la tele salió que una escuela, o creo que, en un orfanato, tomaron botellas verdes y rojas y así, e hicieron un arbolote y en la punta tenía latas brillantes y doradas

74 **Perla:** muy bien, esos son ejemplos de reutilizar o también esas botellas las vuelven a usar y vuelven a servir

75 **Crista:** en vez de comprar otra, pues ya se usa esa

76 **Perla:** por eso en el caso de las botellas [...] hay botellas que se llaman “retornables” y entonces con esas no estamos generando basura

Reg. N° 4 4B 20.02.15

Tanto estudiantes como maestra movilizan ejemplos que han observado en diversos espacios de su cotidianidad. Sitúan como ejemplos lo que vieron en la televisión, en algún parque o centro comercial. Eventos de la vida diaria que parecen propiciar su participación en la construcción del contenido. A partir de los ejemplos que empleó la profesora (las botellas), Arath retoma lo que observó en un parque ecológico para indicar que reciclaron las botellas. Posiblemente relacionó esa situación de amontonamiento con reciclaje (“pero los estaban reciclando”); es decir, la acción que mira no era la de reutilización, pues al haber botes de basura, él tal vez

pensó que serían enviadas para su reciclaje. Tanto el ejemplo de la profesora como el de Lupita explicitan que las botellas fueron utilizadas para otro fin. Por lo que después, la maestra y Cristal relacionaron los ejemplos a partir de una sola idea: volver a usar las botellas (líneas 75, 76). Para ellas, la mejor forma es reutilizarlo con otros fines, como hacer un “árbol con botellas, por ejemplo. Además, la explicación docente sobre la *reutilización* cobra sentido para algunos estudiantes a partir de los ejemplos que ellos movilizaron. Perla relaciona esas prácticas de uso de las botellas con la idea de que así “no estamos generando basura” por ser “retornables” (véase la línea 76).

El contexto social y los medios de comunicación proporcionan información que aporta a la construcción de conocimiento sobre algunas prácticas ambientales que observaron niñas y niños. Estos eventos y acciones proveen elementos y experiencias de distintos tiempos y espacios que se vuelven locales y se socializan en el aula. Vemos que ellos captan elementos de su realidad cotidiana, que son recuperados por la docente. Las conexiones con experiencias pasadas que maestra y alumnos realizaron son un modo de articular los conocimientos con los contenidos de la clase (*e.g.*, construir habilidades y actitudes positivas asociadas al ambiente). También, considero, Perla orientó las observaciones estudiantiles para fomentar prácticas de reutilización y, con esto, lograr una co-construcción de la noción de “reutilizar”. Niñas y niños interrelacionaron los elementos (botellas) que la maestra mostró para representar un problema con lo que recuperaron de sus observaciones fuera de la escuela y, así, llegar a la comprensión de las nociones que se plantearon en la clase (líneas 68, 76). Son significados que se vuelven públicos y compartidos, producto de la socialización de experiencias en diversos espacios.

En la siguiente interacción, Perla solicitó a sus estudiantes que narraran lo que observaron en la calle. Enseguida, mencionaron lo que encontraron: “Yo vi naranjas tiradas, lápices, envolturas”, “Yo vi en la calle cáscaras de naranja, también aquí [en la escuela]”, “Bolsas y papeles tirados”, “estaba muy cochina la calle”. La docente pasa a observar a sus lugares el avance de cada equipo. Luego, niñas/os compartieron lo que vieron: “Por donde vivo hay un basurero”, “¡vasos de papel en la calle!”, explican algunos. “Ya pusimos bolsas, quítalo, por plástico”, expresó una niña a sus compañeros. Una alumna le pregunta a otro cuántos objetos encontró en su recorrido por las calles. Él respondió que muchos, y ella lo invita a escribirlos en el papel. Un niño señaló algunos desechos que están en el piso del salón: “anotemos esos”; sus compañeros escriben.

Lupita mostró su hoja de trabajo a la maestra, quien le dice: “está bien”. Otra estudiante vio una hoja de papel, la recoge, la ‘hace bolita’ y la tira en el bote de la basura. “Cajas, cajas, anota cajas”, insistió Lupita a su equipo. La docente solicita terminar esa parte de la actividad, y se acerca al pizarrón:

Secuencia 2

- 142 **Perla:** ¿Qué observamos entre la basura que se genera en el salón, en la escuela y en la calle? ¿Qué hay de semejanza, qué hay de diferencias?
- 143 **Arath:** *diferencia que en un lugar hay más [basura] que en otro. Por ejemplo, en el salón hay menos basura que en la escuela, y en la escuela hay menos basura que en la calle*
- 144 **Perla:** ¿a qué creen que se deba eso?
- 145 **Mar:** *que la calle es un lugar público, hay muchas personas que arrojan cosas porque compran y compran*
- 146 **Grupo:** Se escucha que otros niños dicen: “*son lugares privados*”.
- 147 **Perla:** exactamente. El salón es un lugar pequeño y, aun así...
- 148 **Alumna:** ¡hay mucha basura!
- 149 **Perla:** sí, exactamente, siendo un lugar pequeño se genera demasiada basura: basura de lápiz de cuando le sacan punta, papel de las hojas, y si ahorita observan también hay cajas de leche de los desayunos, cáscaras de naranja de cuando les dan naranjas como hoy, leche que la empacan y la tiran, envolturas que traen de su casa de distintos productos y popotes que son también de los desayunos. Ustedes tienen aquí un bote de basura (*se acerca al bote y lo señala*), ¿y para qué sirve el bote de basura? (*señala a Cristal*)
- 150 **Cristal:** (*con cierto tono de duda*) para tirar la basura que generamos
- 151 **Perla:** exactamente. En el bote de basura tenemos que tirar todos los desechos: esto y eso y todo lo que está aquí (*señalando el pizarrón*), no tendría por qué estar en el piso, siendo que ustedes tienen un bote de basura. Hemos hablado, porque no ha sido la primera vez, y hemos hablado acerca de la contaminación, el consumismo y

todos los daños que ocasionamos al ambiente, entonces, ¿por dónde debemos de empezar?

152 **Alumno:** por la basura

153 **Perla:** ¿por la basura de dónde?

154 **Alumna:** del salón (*tono de voz bajo*)

Reg. N° 5 4B 23.02.15

La maestra guía a niñas y niños a través de preguntas para que piensen los contrastes que hay en los contextos observados en términos de “basura”: “¿Qué observamos entre la basura que se genera en el salón, en la escuela y en la calle? ¿Qué hay de semejanza, qué hay de diferencias?”. La respuesta de un estudiante, Arath, muestra que percibió diferencias entre las cantidades de basura que se generan en el salón, la escuela y la calle. Mar explica que en la calle hay más basura porque es un lugar “público”. Aquí vemos que, a través de estas actividades, el tratamiento que la maestra hace del contenido promovió diversos relatos estudiantiles sobre los espacios que transitan. A partir del comentario de Arath (línea 143) y la pregunta de la maestra (“¿a qué creen que se deba eso?”), se originó un consenso en algunos niños y niñas que sugiere que en los lugares “privados” hay menos basura (línea 146, cursivas).¹⁹

En este intercambio planteo dos cuestiones. Por un lado, la idea de lo público y lo privado se configura como “espacios” donde una misma acción humana puede generar resultados distintos. Es decir, esta descripción se relaciona con la idea de que en las calles –en tanto espacio público– hay más densidad de población (“la calle es un lugar público, hay muchas personas”) y las normas sociales operan de manera distinta a las del hogar o, en este caso, de la escuela (véanse las líneas 145–151). De ahí que algunos estudiantes, como Arath y Mar, deduzcan que las personas tiran más basura. Las niñas y los niños otorgan sentido a los espacios que transitan a partir de la observación de estos (“en un lugar hay más [basura] que en otro”) y denuncian algunos hábitos de consumo de las personas (“hay muchas personas que arrojan cosas porque compran y compran” o cuando la maestra denuncia que ellos tiran los empaques en el piso). Por otro, la profesora

¹⁹ Más adelante, en el desarrollo de la clase, ese consenso fue retomado por la maestra Perla al comentar que “en la calle, ya vimos que se genera muchísima basura, ¿por qué?, porque ahí, como ya lo comentaban, hay todavía más gente: adultos, niños de todas las edades, es un lugar más grande [...] y ustedes ven todo lo que se tira” (Reg. N° 5 4B 23.02.15).

relaciona lo “privado” con la idea de dimensión (“lugar pequeño”). No obstante, denuncia que, a pesar de ello, las condiciones del aula no son las adecuadas. El comentario de Mar genera que la maestra refiera a que el salón es un espacio más pequeño; luego Perla indica que “aun así...”, y deja abierta la idea, que luego una estudiante completa: “¡hay mucha basura!” (líneas 147-148). Los ejemplos que menciona la docente hacen referencia a la basura que niñas y niños vieron en el salón. Ella alude a ciertos elementos, como el bote de basura, como una manera de concientizar indicando a sus estudiantes sobre la utilidad de ese objeto y lo que implica el que haya mucha basura (consumismo y contaminación, línea 151).

En esta reflexión vale tomar en cuenta las continuidades y la influencia social que atraviesan los espacios de las escuelas y que cambian con el tiempo (Rockwell, 2000). Es decir, no se trata sólo del influjo de adultos sobre infantes, sino lo que hace hincapié en las relaciones entre pares, el contexto social y los medios de comunicación. También es importante comprender qué significan las acciones emprendidas por estudiantes y docente, así como las lógicas que subyacen en las estrategias de enseñanza. Aquí vemos que las y los estudiantes construyeron cierto sentido común sobre la actividad humana en términos de civilidad, movilizaron conocimientos de un ambiente que incorpora elementos socioculturales sobre las formas de vivir de la sociedad, su interacción *en* el ambiente y el debate público de que la basura se ha convertido en un problema ambiental. Podemos ubicar estos sentidos en la construcción de cierta *conciencia*, por ejemplo, sobre los hábitos de consumo (“porque compran y compran”).

Reflexiones finales

En los análisis se entrevén las huellas que han dejado las distintas contribuciones desde el ámbito social, político, pedagógico y científico para *mejorar* la enseñanza de la educación ambiental (EA). También para dar explicación (o posibles soluciones) a los problemas ambientales que se han agudizado al límite de poner en riesgo la sobrevivencia humana sobre el planeta. Vimos que las niñas y los niños de esta escuela son agentes portadores de experiencias a través de lo que les inquieta, observan, escuchan o leen. Que construyen saberes sobre muchas cosas de lo que vivencian en diversos espacios de sociabilidad. También se posicionan como sujetos críticos de lo que hacen los adultos. Es interesante ver que el tema de contaminación por basura es uno de los más reconocidos

al menos en esta aula, dando pistas de que las acciones humanas inciden en la dinámica ambiental. Aquí se demuestra que la problemática ambiental se relaciona con fenómenos sociales propios del sistema económico, como el patrón de consumo de las personas. A decir por parte de una estudiante: “hay muchas personas que arrojan cosas porque compran y compran”.

En las dos secuencias analizadas no es posible saber el grado de apropiación de cada niño y niña de los contenidos curriculares. Sin embargo, en algunos estudiantes hay indicios de apropiaciones de algunas nociones, pero no es posible saber si los demás estudiantes los han comprendido a pesar de que Perla y algunas niñas y niños han explicado su significado, sus comprensiones y las implicaciones ambientales de ciertas prácticas. En las aulas se movilizan esas narrativas de la cotidianidad, donde se muestra que el ambiente es perjudicado por la contaminación y las acciones de las personas. Para algunas niñas y niños, las actividades humanas son las causas que originan esa contaminación del aire, el suelo y el agua. Por ejemplo, los gases procedentes de las fábricas, la basura que tiramos, entre otras. Caride y Meira (2001) sostienen que, al igual que en otros aspectos de la vida, para lo referente a los problemas del ambiente, es necesario que las personas puedan tomar decisiones y emprender *actuaciones* prácticas y éticas. Esta preocupación por generar acciones de protección ambiental aparece en el discurso de estudiantes y docentes.

En esta escuela particular, la dimensión ambiental *convive* a partir de la movilización de distintas formas de conocimiento ambiental. Aquí la información escolar también juega un papel importante en las ideas y las explicaciones que estudiantes construyen al interactuar *en* el ambiente. Cuando el alumnado formula sus ideas confiere cierta importancia a algunos temas, como el reciclaje o la contaminación. Niñas y niños se acercaron a un sentido compartido de que algunos desechos se pueden incluir en la cadena de consumo humano o que el daño a la capa de ozono es provocado por la contaminación por basura. También, fueron convocados por las situaciones de la cotidianidad, identifican ciertos problemas ambientales, realizan valoraciones de lo que se dice y se hace dentro/fuera de la escuela (en términos de prácticas ambientales por parte de otras personas), generan una posición crítica y reflexiva de los saberes y contenidos que se movilizan, y proponen acciones concretas, esto es, pasan por diferentes procesos en tanto manifiestan sus acciones transformadoras ante el mundo y la naturaleza. Esto también evidencia que ya se han socializado aspectos de protección ambiental. Además, los

contenidos ambientales trabajados fueron preocupaciones tanto de la maestra Perla y sus estudiantes como del currículo escolar. Advierto que la docente amplió esos temas e incluyó otros (*e.g.*, contenidos de internet) y los conjugó con las vivencias que niñas y niños trasladaron como una manera de otorgar sentido a esos conocimientos que se presentaron. Aquí las relaciones que establecieron entre el conocimiento teórico, el conocimiento de sentido común y la información escolar revelan que su pensamiento establece un entramado de relaciones complejas en torno al contenido curricular. También se compone de una riqueza de motivaciones, búsquedas, descubrimientos, preocupaciones, dudas, certezas y equivocaciones.

En efecto, me parece que la relación que niñas y niños establecieron con los contenidos curriculares manifiesta la construcción de conocimientos sobre educación ambiental, aunque esto no se puede precisar con todos/as. Asimismo, es un proceso generado entre muchos actores: trabajan y dialogan con otros, también apoyan a sus compañeras/os en las tareas. Fue interesante que esa co-construcción cotidiana no se diera sobre la base de distinciones conceptuales, sino en el pensamiento, el sentido, las prácticas y el uso social que los participantes le otorgan al saber ambiental. Ese proceso ejemplifica cómo el alumnado construye contextos diversos en la interacción; es decir, las condiciones de interacción no se dan en la meramente *reproducción* de contenidos escolares. Aquí ellos se posicionaron como sujetos que forman parte de la dinámica sociedad-naturaleza. Proceso mismo que estuvo acompañado de creencias y experiencias heterogéneas *con* y *en* el mundo que son aportadoras y referentes de saberes ambientales. Esto genera constantes construcciones y significados que no son estables. Además, aquí se ponen en juego diversas tradiciones y cosmovisiones sobre los fenómenos del mundo y la naturaleza, conjugados con momentos coyunturales que influyen en la manera como participan las niñas y los niños.

Referencias

- Candela, A. (1991). Argumentación y conocimiento científico escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 14(55), 13–28.
- Candela, A. (1999). El discurso de la ciencia en el aula. En E. Remedi (Ed.), *Encuentros de Investigación Educativa 95-98* (pp. 27–53). México: DIE-Cinvestav/Plaza y Valdés.

- Candela, A. (2006). Del conocimiento extraescolar al conocimiento científico escolar: Un estudio etnográfico en aulas de la escuela primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(30), 797–820.
- Candela, A., Rockwell, E., & Coll, C. (2012, noviembre 5). ¿Qué demonios pasa en las aulas? La investigación cualitativa del aula. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, pp. 1–28.
- Caride, J. A., & Meira, P. Á. (2001). *Educación ambiental y desarrollo humano*. Barcelona: Ariel Educación.
- González Gaudiano, E. (2007). *Educación ambiental: Trayectorias, rasgos y escenarios*. México: IIS-UANL.
- Goodson, I. F. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Leff, E. (1998). *Saber ambiental. Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. México: Siglo XXI.
- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia: Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: El habla de profesores y alumnos*. España: Paidós.
- Rockwell, E. (1995). En torno al texto: Tradiciones docentes y prácticas cotidianas. En E. Rockwell (Ed.), *La escuela cotidiana* (pp. 198–222). México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: El desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. *Interações*, 5(9), 11–25.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Argentina: Paidós.
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tensiones en torno a la construcción de prácticas pedagógicas en escuelas primarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Autor: Emilio Ducant

Pertenencia institucional: Universidad Nacional de Córdoba – CONICET

1. Introducción

Esta ponencia presenta dos tensiones que atraviesan la construcción de prácticas pedagógicas en grados del Primer Ciclo de dos escuelas primarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Las tensiones constituyen construcciones analíticas elaboradas a partir de información obtenida durante la realización del trabajo de campo en el marco de una investigación en curso²⁰. Estas intentan dar cuenta de contraposiciones en los modos en que tanto el discurso pedagógico oficial (Bernstein, 1993) como las maestras involucradas significan y estructuran las prácticas en aspectos relativos a: la relación entre los alumnos y alumnas con las reglas de la institución escolar, y el carácter de la formación en el nivel primario.

Se presentan en primer lugar cada una de las tensiones aludidas. En la conclusión, se recuperan globalmente los puntos desarrollados a modo de hipótesis a seguir explorando.

2. Las tensiones construidas

2.1 La relación de los sujetos con el sistema escolar: reglas estandarizadas – atención a las singularidades

Frente a la consideración de que ciertas reglas del sistema escolar pueden constituir obstáculos para lograr sostener las trayectorias escolares de todos los sujetos, se evidencia en la formulación de las políticas educativas nacionales del período 2003-2015 en Argentina (especialmente en los últimos años de esta etapa), la introducción de

²⁰ Se trata de un proyecto de tesis doctoral inscripto en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC, dirigido por la Dra. Adela Coria y codirigido por el Dr. Gustavo Bombini, en el marco de una beca interna doctoral del CONICET. La investigación apunta a reconstruir los rasgos que asumen las prácticas pedagógicas en grados del Primer Ciclo de escuelas primarias de gestión público estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en un contexto de políticas pedagógicas oficiales que introducen reformulaciones de los criterios de promoción de los alumnos y alumnas, la disponibilidad de más tiempo para la jornada escolar, y la integración de contenidos tradicionalmente presentados por separado. Las actividades de investigación realizadas se enmarcan simultáneamente en el Proyecto SECyT “Curriculum, prácticas pedagógicas y evaluación: políticas actuales y dispositivos en la escolaridad obligatoria de Córdoba”, dirigido por la Mgter. Nora Alterman y Codirigido por la Dra. Adela Coria.

alternativas de flexibilización de algunas configuraciones institucionales típicas. La formulación de los regímenes de unidad pedagógica y de promoción acompañada planteados en la Resolución 174/12 del Consejo Federal de Educación constituye un claro ejemplo. Advirtiendo las distintas trayectorias educativas de los sujetos que ingresan al nivel primario así como la complejidad de los saberes a desarrollar en los primeros grados, el discurso pedagógico oficial (Bernstein, 1993) flexibiliza la asociación de contenidos a tiempos estándares como criterio para la decisión sobre la carrera educativa de los niños y niñas. Construye así a primero y segundo grado como una unidad pedagógica, corriendo hacia el final de segundo grado la posibilidad de que un alumno o alumna repita, estimulando al mismo tiempo el pasaje del docente junto con el grupo de alumnos. Además, la política prioriza que los niños y niñas sean promovidos aún así no hayan alcanzado los aprendizajes básicos de un grado, siempre que se garantice que podrán hacerlo en el transcurso del año siguiente.

Lo anterior, conjuntamente con planteos curriculares jurisdiccionales que proponen definiciones de contenidos más abiertas y cicladas (Ducant, 2019), permite plantear la hipótesis de una reformulación, desde el discurso pedagógico oficial, del grado como organizador de la escolaridad. En esta reformulación, el grado conservaría su conformación homogénea en términos de la edad de los sujetos, pero respetando la singularidad de la trayectoria educativa y escolar y los ritmos de aprendizaje de cada uno de ellos. De esta manera, se mantendrían la homogeneidad etaria y la simultaneidad de la enseñanza típicas del grado, pero interpelando la homogeneidad de los contenidos. Resulta interesante advertir en este sentido el sostenimiento de un componente clásico de la escolaridad aún cuando los fundamentos que le dieron origen son cuestionados. La agrupación por edad se justificó tradicionalmente en la creencia de procesos universales de desarrollo, definidos como normales y ligados justamente a la edad biológica de los sujetos, dando lugar a aprendizajes monocrónicos (Terigi, 2010). De esta manera, la definición de contenidos homogéneos para cada grado se consideraba acorde a esa normalidad, al mismo tiempo que las distancias entre tales contenidos y los aprendizajes alcanzados por los sujetos eran concebidos usualmente como déficits de los sujetos y/o de sus familias. El cuestionamiento oficial a estos supuestos, no siempre incorporado por las políticas jurisdiccionales (Ducant, 2015), altera la definición de resultados homogéneos de aprendizaje esperados en un mismo tiempo para todos los sujetos como criterio estricto de promoción, dejando sin embargo vigente la homogeneidad etaria como

ordenador de los agrupamientos escolares. De hecho, parecería reforzar esta homogeneidad al debilitar la repitencia como respuesta estándar del sistema a la distancia entre aprendizajes esperados y aprendizajes alcanzados. Así, el agrupamiento de sujetos de la misma edad pero con distintas trayectorias escolares y distintos niveles de aprendizajes prioriza el respeto por esta diversidad pero sobre una línea de progresión (la gradualidad estándar) que se mantiene inalterada. Es incluso la progresión en esta graduación y en los tiempos estándares (un año lectivo para cada grado) la que, desde estos discursos, se concibe como un elemento que impacta en la percepción de los alumnos y alumnas y de sus familias sobre sus capacidades de aprender y, así, en su implicación subjetiva con la escuela. De allí que se pretenda que la reformulación de los regímenes de promoción priorice tal pasaje antes que la repitencia. En este sentido, se entiende que si bien las políticas recientes interpelarían los fundamentos y modos de construcción de la gradualidad, no la desarticularían como organizador de la escolaridad sino que contrariamente la reforzarían.

Resulta interesante relevar, en el discurso de las maestras, contrastes entre posiciones que priorizan las diversas necesidades, tiempos, intereses de los sujetos frente a los requerimientos escolares, con perspectivas en las que reglas escolares prefijadas y homogéneas aparecerían como prioritarias. No se pretende plantear oposiciones entre bloques coherentes de discursos y prácticas de las distintas docentes, sino señalar tensiones *dentro* y *entre* las expresiones y quehaceres de las maestras en relación con este aspecto.

“Toda la vida, ya está, entraron a primer grado, se acabó la infancia. Entonces, yo desacelero ahí. Y quiero resultados, quiero que aprendan y todo pero, ahí saco un poco la pata del acelerador y digo ¿a qué vamos tan rápido? ¿A qué nos apuramos tanto?, ¿no? (...) la diversidad es esto, de hecho hay chicos que copian todo y hay chicos que <<yo hoy, no voy a escribir nada>> Bueno, ¿Y qué hago? ¿Saco el látigo? Ja. No, y <<vos no escribís>>. Y cuando ellos me preguntan, porque ellos también son muy justicieros, se le explica que el otro es diferente y que tiene diferentes tiempos, que el otro también tiene que entender que esto no es una máquina de hacer pibes, que vamos a salir todos iguales caminando. Esto es, la escuela (...) al que no lo hizo, al que no lo tiene, al que no lo copió, ya está... no es <<te quedás en el recreo que no lo copiaste hoy>>, no <<andá al recreo mi vida, disfrutá, después vemos y si no lo copiaste, el cuaderno quedará sin eso que copiaste>>.

(...)

A mí, me parece. Y te lo digo con la dificultad de estar en un cuarto grado y que por ahí un pibe no te sepa leer y escribir. Y sí, realmente te rompe los esquemas pero bueno, es una persona. (Maestra de primer grado)

Desde esta perspectiva, la diversidad aparece no solo en términos de tiempos y resultados diferentes en la realización de las tareas escolares y en los aprendizajes esperados, sino que incluye la aceptación por parte de la maestra de las distintas voluntades de los niños y niñas para realizar las referidas actividades. Es decir, un debilitamiento claro en el enmarcamiento de la práctica pedagógica como control cedido a los alumnos y a las alumnas. La humanidad de los sujetos se coloca en primer plano y como un contrapunto de lo que serían ritmos escolares apresurados y rutinas de trabajo que impedirían la posibilidad de disfrute de los niños y las niñas a partir del juego como signo de realización de su infancia. Resulta interesante advertir que la maestra parece indicar la apropiación institucional de las nuevas reglas oficiales para la promoción de alumnos y alumnas. Cuestión que resulta convergente con relatos de maestras y miembros del equipo de conducción de la otra escuela considerada, en la que con cierta recurrencia se menciona el caso de un alumno que estando en cuarto grado, da los primeros indicios de apropiación de habilidades de lectoescritura. Estas menciones pretenderían testimoniar, a través de una suerte de caso paradigmático, la reformulación de un enfoque sobre el modo institucional de concebir los tiempos de aprendizaje de los sujetos. Otras maestras, en cambio, refieren a la situación de ese alumno con la intención de denunciar lo que consideran como un debilitamiento extremo de las reglas escolares.

Otras docentes expresan, como en el testimonio anteriormente citado, la necesidad de atender a las particularidades de cada sujeto, aunque esta atención esté asentada en diferentes explicaciones acerca de la diversidad de los niños y niñas y suponga distintas derivaciones para la práctica. Esto es, en algunos testimonios las diferencias entre los alumnos y alumnas aparecen fundadas en supuestos procesos universales y biológicos de maduración vinculados a la edad, por lo cual se sostiene que un agrupamiento más estrictamente homogéneo (alumnos nacidos dentro de un mismo año) sería favorable para la enseñanza porque nivelaría a los grupos en términos de rendimiento. Incluso en la opinión de maestras que no expresan una creencia en procesos de desarrollo vinculados a la edad de los sujetos, la conformación de grados por niveles de conocimiento homogéneos se sostiene como una alternativa que beneficiaría los procesos de aprendizaje. Sin embargo, se identifican diferencias importantes en términos de las

formas de trabajo al interior de grados que no cuentan con tal homogeneidad; si en algunos casos se defiende la necesidad de una adaptación y reconversión activa de la práctica de la docente para poder enseñar algo a cada alumno, en otros se plantea la aceptación de desempeños diferentes con respecto a una única propuesta pedagógica, como resultado de lo que serían distintos niveles de desarrollo naturales de cada niño.

Otras docentes cuestionan la flexibilización de arreglos clásicos de la escolarización, percibiéndola como un incumplimiento de reglas. Para ellas, el establecimiento de un horario común de entrada para todos los alumnos y alumnas, por ejemplo, se plantea como necesario de ser conservado:

“...acá no son tan severos con el padre, ¿viste? No se imponen cosas que se te... acá llega tarde todo el mundo, te llegan chicos hasta las 9, pero hay escuelas que a las 9 de la mañana no te dejan entrar. O sea, acá no hay reglas que se cumplan bien, determinadas. Entonces los chicos a veces hacen lo que quieren.” (Maestro de tercer grado)

La llegada tarde de los niños y niñas a la escuela e incluso su retiro anticipado por parte de los adultos responsables aparecería relativamente naturalizada en las referencias de otras maestras, no sin revelar las tensiones que ello plantea con las posibilidades que tienen para sostener el trabajo didáctico en el aula. En la misma línea, se identifican en ambas escuelas casos de niños o niñas que asisten con poca sistematicidad a la escuela, frente a lo que las maestras recuerdan a los responsables de estos niños la importancia de asistir todos los días a clases. La posibilidad de identificar estos casos como situaciones particulares da cuenta de que la asistencia sistemática a clases sigue siendo una práctica que se constata para la mayoría de los niños y niñas de las escuelas consideradas.

La priorización de determinadas definiciones institucionales clásicas de la escuela se halla también en cuestionamientos a los regímenes de unidad pedagógica y promoción acompañada que algunas maestras expresan tanto en conversaciones informales como en entrevistas. Sostienen allí que la repitencia implica un beneficio a los chicos que *necesitarían* quedarse en un determinado grado para aprender lo que no pudieron en el año previo, y/o un llamado de atención a los padres o responsables del alumno o de la alumna para que tomen con seriedad los procesos escolares. Esto vinculado a lo que se vería como una conservación de su autoridad como docente y, en relación con lo planteado en el primer punto de este artículo, como parte de su autonomía como responsable del grado para decidir con mejor fundamento lo que es conveniente para cada uno de los alumnos y de las alumnas.

En el nivel de las prácticas pedagógicas reconstruidas, resulta interesante decir que si bien se identifican diferencias en los modos en que las distintas maestras abordan aquello que pueden concebirse como diversas formas de resistencias²¹ a la propuesta didáctica planteada por ellas, la configuración más frecuente de las clases está centrada en una estructura homogénea. Esto es, el planteamiento por parte de la docente de una dinámica de trabajo que usualmente *supone* a todo el grado manteniendo una conversación en la que ella formula preguntas y los alumnos y las alumnas responden, en turnos delimitados por ella, y orientados generalmente a la producción de respuestas específicas y homogéneas sobre el tema seleccionado por la maestra. De esta manera, mientras en algunos grados el enmarcamiento (Bernstein, 1977, 1993) se muestra claramente fuerte en términos de un control estricto y explícito por parte de la maestra sobre las ubicaciones y posturas de los alumnos y alumnas, sobre los turnos para su intervención y sobre aquello que constituye una participación legítima, en otras aulas las maestras parecen tolerar prácticas que se distancian de las reglas que ellas plantean. En algunos casos, esta tolerancia parece incluso diluir la práctica pedagógica, puesto que implica por ejemplo la habilitación para que algún o algunos alumnos estén fuera del aula durante la hora de clase o bien que permanezcan en el salón pero haciendo actividades que no tienen relación con el tema que trabaja el resto del grupo ni con ningún otro asunto escolar. Sin embargo, estas diferencias en el enmarcamiento se construirían sobre una clasificación que es igualmente fuerte para todos los grados, esto es, la separación entre el rol docente y alumnos con el predominio del primero a la hora de *decidir* aspectos centrales de la práctica pedagógica: la selección y secuencia del contenido y de las actividades, la selección de los materiales y el establecimiento de los criterios de evaluación.

La formación de hábitos – la transmisión de saberes disciplinares

Desde el discurso pedagógico oficial, la extensión de la jornada escolar se sostiene, entre otros argumentos, sobre la necesidad de ofrecer más tiempo para los aprendizajes de los alumnos pero también como vía para efectivizar una oferta cultural más completa a la que no todos los sectores sociales tendrían acceso fuera de la escuela (Dirección de Nivel Primario, 2012). En otras palabras, se trataría de dar más tiempo para enseñar los mismos

²¹ Se utiliza el término resistencia para aludir a diversas maneras en que las prácticas de los alumnos y las alumnas no se ajustan a aquellas definiciones que la maestra plantea para la realización de alguna determinada actividad en la clase. El término adquiere aquí entonces un sentido mucho más amplio que el modo en que lo plantea Rockwell (2018 a y b)

contenidos que en la jornada simple (que implicaría la posibilidad de un ritmo de aprendizaje más relajado), lo que sin embargo se tensaría con la incorporación a la enseñanza de nuevos contenidos.

En vínculo con lo delineado en el punto anterior, interesa resaltar que lo que los testimonios de las maestras de estas dos escuelas parecen relevar es la tensión entre necesidades sociales de transmisión de una cierta cantidad de saberes y lo que serían límites en la disponibilidad cotidiana de los sujetos para abordar actividades orientadas a la instrucción. Consultadas por las diferencias y similitudes entre enseñar en escuelas de jornada simple y en escuelas de jornada completa, las maestras generalmente coinciden en resaltar el cansancio de los alumnos y alumnas como un rasgo sobresaliente de las segundas.

En este contexto, las maestras resaltan el trabajo sobre la formación de hábitos y la posibilidad de mayor conocimiento personal y de un vínculo más profundo con los alumnos y las alumnas y entre sí como una característica del trabajo pedagógico en las escuelas de jornada completa. De esta manera, si en la escuela de jornada simple se produciría un trabajo más intensivo sobre la transmisión de los contenidos de las disciplinas escolares, la escuela de jornada completa permitiría un trabajo más profundo sobre el disciplinamiento de los alumnos, esto es sobre, aquellas prácticas creadoras de orden, carácter y modales (Bernstein, 1993, 1998).

“Y en jornada completa los chicos están, hacés un mayor vínculo en la parte afectiva hacés un mayor vínculo, pero en la parte del aprendizaje tenés que contrariamente a lo que se espera que rindan más, rinden menos porque están cansados.” (Maestra de tercer grado)

“Porque no es cuantitativo eso. No, no, no es que vos decís ah, más horas, mejor. No, porque esas horas en general se trabaja todo lo que es hábitos, o sea, nosotros acá le dedicamos muchísimo sobre todos a los chiquitos, el tema del baño, los dientes, las manos, muchísimas cosas que trabajamos de orden y de higiene que por ahí en una simple como son menos horas, eso lo aprenden en la casa.” (Maestra de segundo grado)

“La atención del nene que ingresa y está 4 horas no es la misma que la que está 8 horas acá. Al nene a la tarde hay cosas que no las podés dar, vos aprovechás más la mañana para afianzar, enseñar y apuntalar a los nenes y a la tarde es mucho más tranquilo” (Maestra de segundo grado)

Asimismo, las entrevistas con las maestras revelan criterios de selección de actividades en las que, por la tarde, evitarían tareas que requieran ejercicios intelectuales demandantes como la reflexión por parte de los alumnos y de las alumnas, al mismo tiempo que

priorizarían aquellas en las que niños y niñas tienen que estar activos en la producción de alguna tarea. Se evidencia también que, en ciertas oportunidades, algunas maestras proponen la hora inmediatamente posterior al almuerzo como hora de juegos, de lectura libre o directamente de descanso. Puede conjeturarse entonces que, el día escolar en estas escuelas de jornada completa asumiría una conformación partida en la que el funcionamiento de la mañana replicaría las de una escuela de jornada simple, y por la tarde se introducirían actividades alternativas, que variarían en su carácter pedagógico. Sin embargo, aunque la apreciación sobre el cansancio de los niños y niñas y la necesidad de priorizar entonces el trabajo sobre los hábitos por sobre lo “académico” aparece recurrentemente en el discurso de las maestras, es necesario reconocer que en algunos relatos aparece también la posibilidad, dada por la mayor disponibilidad de tiempo, de trabajar a un ritmo más relajado y de promover otras modalidades de enseñanza:

“Sé que son otros los tiempos. Que en la jornada completa te apachorrás un montón. Se hace lo mismo pero acá como que muy relajado...” (Maestra de primer grado)

“Yo puedo tomarme una hora para ver la naturaleza y que vean cuál es la diferencia entre un arbusto y un árbol, ahora, acá. Y en la escuela que no tenía árboles planificar una salida al parque a ver y observar, ¿entendés? Cómo es el tallo de un árbol, el tallo de un arbusto, y el tallo de un yuyo.” (Maestra de primer grado)

La expresión de la primera de las docentes parece advertir la persistencia de un saber pedagógico por defecto (Terigi, 2013) que obligaría a interpelar la naturalización del cansancio vespertino de los chicos y chicas que plantean varios de los testimonios de las maestras. Esto es, advertir que tal vez, aún cuando se disponga de más tiempo para enseñar, la variación didáctica se centre exclusivamente en el debilitamiento del ritmo de las prácticas pedagógicas, “haciendo lo mismo” en relación con los demás aspectos. En este sentido, la exclusiva desaceleración del ritmo de las prácticas pedagógicas parecería no ser suficiente para evitar aquello que las maestras identifican como cansancio o agotamiento de los alumnos y de las alumnas. Sin embargo, el testimonio de la otra maestra advierte, en el campo de tensiones que viene delineando el artículo, que la mayor disponibilidad de tiempo permite introducir no solamente cambios en el ritmo de la enseñanza para hacer las mismas actividades, sino que habilita también el ejercicio de otras formas de presentación y trabajo de los contenidos. En relación con esto, parece importante relativizar la propia tensión que plantean las maestras entre la “formación académica” y la construcción vincular con los alumnos y las alumnas, advirtiendo que el

reconocimiento mutuo de la subjetividad de transmisores y adquirentes forma parte de las condiciones que hacen posible la instrucción (Alterman y Coria, 2014).

3. Conclusión

Las tensiones abordadas dan cuenta, de manera parcial, de la complejidad que revisten los procesos de construcción de las prácticas pedagógicas consideradas. Las políticas oficiales parecen en determinados aspectos no construir suficientes condiciones de escolarización para allanar el camino hacia la materialización de lo que tanto ellas como las expresiones de las maestras advierten como desafíos para el trabajo escolar. Estos desafíos han sido señalados en el artículo ligados a dos asuntos: las formas de definición de las reglas escolares (tanto a nivel meso o institucional como micro o áulico), y el carácter de la formación en el nivel primario.

El relajamiento del ritmo de las prácticas pedagógicas que se produciría vía la modificación de los criterios de promoción tradicionales, la definición más flexible (ciclada) de contenidos, y la posibilidad de contar con jornadas escolares más largas parecería no ser una condición que por sí misma contribuya a la producción de prácticas pedagógicas más diversificadas. En otro sentido, se presentan signos de flexibilización de las reglas de las prácticas pedagógicas que advierten sobre posibles disoluciones de la relación de transmisión para determinados alumnos, al mismo tiempo que se identificarían dinámicas de fortalecimiento del discurso expresivo por sobre el de instrucción, es decir, del disciplinamiento de los sujetos por medio de actividades no necesariamente vinculadas a la transmisión de los saberes de las disciplinas que componen el área curricular considerada.

REFERENCIAS

- Alterman, N. y Coria, A. (Coords.) (2014). *Cuando de enseñar se trata... Estudios sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela*. Córdoba: Ed. Brujas.
- Argentina, Consejo Federal de Educación. *Resolución N° 174/12* de 13 de junio de 2010.
- Argentina, Ministerio de Educación de la Nación. Dirección de Nivel Primario. *Documento de apoyo para los equipos técnicos que acompañan a la escuela*. 2012.
- Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control. Volume 3 Towards a theory of Educational Transmissions [Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas]* (2ª ed.). Londres: Routledge & Kegan Paul.

- Bernstein, B. (1981). Codes, modalities and the process of cultural reproduction: a model. *Language and Society*, 10, pp. 327-363.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural* (M. Bruggendieck, C. Cox, R. Puga, R. Hernández y M. Marín trads.). Barcelona: El Roure.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control (Volumen IV)* (P. Manzano, trad.). Madrid: Morata. (Obra original publicada en 1990).
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad* (P. Manzano, trad.). Madrid: Morata. (Obra original publicada en 1996).
- Buenos Aires. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (SEGCEBA), Secretaría de Educación. **Diseño Curricular para la Escuela Primaria**. Primer Ciclo 2004.
- Ducant, E. (2015). Notas acerca del proyecto de Promoción Acompañada para alumnos del nivel primario de 2° a 7° del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Bs. As. En: N. Alterman; A. Coria (Coord.). *Enseñar, evaluar, disciplinar. Efectos formativos en diferentes niveles*. Córdoba: Brujas.
- Ducant, E. (2019). La experiencia escolar en el discurso pedagógico oficial: Análisis de la transmisión de un código educativo en el diseño curricular para la Escuela Primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En Revista *Educación, Lenguaje y Sociedad*, La Pampa, v. 16, n 16, p. 1-32.
- Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En E. Rockwell (Comp.) *La escuela cotidiana* (pp. 13-57). México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (2018) *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias*. Buenos Aires: CLACSO.
- Rockwell, E. (2018a). Resistencia en el aula: entre el fracaso y la indignación. En: E. Rockwell. *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias*, pp. 213-238. Buenos Aires: CLACSO.
- Rockwell, E. (2018b). Los niños en los intersticios de la cotidianidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión? En: E. Rockwell. *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias* pp. 239-264. Buenos Aires: CLACSO.

Terigi, F. (2010) El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. En: G. Frigerio; G. Diker (Comp.) *Educación: saberes alterados* pp. 99-110. Buenos Aires: Del estante.

Terigi, F. (2013) *Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. Buenos Aires: Santillana.

Los sentidos que adquiere la escucha en las relaciones pedagógicas. Un estudio sobre Jornada Extendida en una escuela primaria de la ciudad de Córdoba.

Autores: Marisa Muchiut y Gustavo Rinaudo

Pertenencia Institucional: Centro de Investigaciones Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad Nacional de Córdoba.

Resumen

La ponencia presenta los avances de una investigación en curso sobre el proceso de institucionalización de la Jornada Extendida (JE) en una escuela primaria de Córdoba, Capital. El estudio pretende reconstruir y caracterizar la implementación de la política de prolongación del tiempo escolar poniendo especial atención en la tarea pedagógica y experiencias formativas que se despliegan en el marco de esta política.

En esta investigación nos interesó explorar alternativas a la producción de conocimiento más tradicional en la investigación cualitativa y nos propusimos desarrollar una investigación en la cual generar instancias reflexivas con los sujetos participantes, poniendo a discusión - reflexión aspectos relevantes del material de campo.

Este trabajo pretende comunicar una de estas instancias de intercambio donde se abordaron tres aspectos significativos de la tarea pedagógica en JE: el lugar que ocupan los niños y niñas en las relaciones pedagógicas, el trabajo en parejas pedagógicas y en el aula taller. Se focalizará en cómo se construyen las relaciones pedagógicas poniendo especial atención a los sentidos que adquiere la escucha: como modo de conocer a los niños y niñas y sus problemáticas, como espacio de diálogo y construcción subjetiva, y como instancia de reconocimiento de saberes para elaborar los proyectos educativos.

Palabras claves: Jornada Extendida- institucionalización - relaciones pedagógicas – los sentidos de la escucha

Introducción

Formamos parte de un equipo de investigación²² que viene trabajando en escuelas primarias situadas en contexto de pobreza urbana y de manera reciente hemos focalizado en la temática de la ampliación del tiempo escolar.

En relación a esta temática, buscamos reconstruir y caracterizar la implementación de la política de prolongación del tiempo escolar en una escuela primaria de Córdoba, Capital; poniendo especial atención en la tarea pedagógica y experiencias formativas que se despliegan en el marco de esta política. Nos interesa comprender esta producción institucional en un proceso complejo siempre inacabado, entre lo instituido y lo instituyente que se configura por la incidencia de la política de JE, la manera singular en que los sujetos institucionales se apropian y significan, y las formas que adquiere la tarea institucional y pedagógica.

Para adentrarnos en esta problemática consideramos como eje de análisis la política de ampliación del tiempo escolar, los diagnósticos que llevaron a su creación, su relación con la extensión de la obligatoriedad escolar, la promulgación de la Ley de Educación Nacional que habilitó esta política y dio lugar a su implementación a nivel jurisdiccional. En segundo lugar, consideramos las apropiaciones y significaciones que le otorgan los sujetos a esta política, los posicionamientos que adoptan, y las tensiones que generan. Estas significaciones es necesario inscribirlas en la cultura y en la historia institucional. Además, esta política se concretiza en un modo de organizar la tarea institucional. Los lineamientos de la política plantean la necesidad de que se establezcan propuestas que se diferencien de la Jornada Común (JC), se pretende transformar las prácticas de enseñanza, y modificar ciertos componentes del formato escolar tradicional. Por ello, nos interesó indagar en las características de las propuestas pedagógicas, como se organiza el tiempo, los espacios y el agrupamiento de los estudiantes. Pretendemos explorar también cómo se configuran las relaciones pedagógicas entre docentes y entre docentes y estudiantes. Por último, constituye un especial interés poder indagar el modo en que los estudiantes significan esta propuesta formativa.

A partir de esta aproximación y construcción de la problemática de estudio nos planteamos los siguientes interrogantes: ¿Qué características adquiere el proceso de institucionalización de la JE en la Escuela? ¿Cómo significan los sujetos esta propuesta y

²² Proyecto de Investigación: “Reinvenciones de lo escolar en la escuela pública. Instituciones, sujetos y experiencias en tiempos de demandas de igualdad” Directora: Olga Silvia Avila. Aprobado y Subsidiado por Secyt – UNC

que procesos de producción se ponen en juego? Nos interrogamos también sobre la modalidad que adopta la JE en relación a las propuestas pedagógicas y los espacios que se disponen para desarrollar esta tarea. Es así que nos preguntamos: ¿qué configuraciones de tiempos, espacios y prácticas pedagógicas se construyen?, ¿quiénes son los principales sujetos que participan en esta propuesta?, ¿cómo significan la prolongación del tiempo escolar estos sujetos -niños, familias, docentes, directivos-?

La perspectiva teórico metodológica

Nuestra perspectiva teórica - metodológica se nutre de los aportes de los estudios institucionales en educación, la perspectiva socio - antropológica y la pedagogía contemporánea. Se trata de un estudio de caso, la elección de la escuela estuvo precedida por contactos previos que garantizaron nuestra inserción. A la hora de realizar este trabajo nos interesó explorar alternativas a la producción de conocimiento más tradicional en la investigación cualitativa y nos propusimos desarrollar una investigación en la cual generar instancias reflexivas con los sujetos participantes, poniendo a discusión - reflexión aspectos relevantes del material de campo.

Para fundamentar nuestra perspectiva metodológica hemos recuperado los aportes de Achilli (2009, 2017), Batallán (2007), Milstein (2011, 2017) que han sido de utilidad para orientarnos y guiarnos en nuestro trabajo de campo. Sostenemos la importancia de generar dispositivos de producción de conocimiento que involucren a los actores y les permitan objetivar sus prácticas y reflexionar sobre las mismas.

En el recorrido realizado hasta el momento hemos utilizado las siguientes herramientas metodológicas: entrevistas en profundidad con el equipo directivo y docentes, tres talleres con los docentes de JE, elaboración de un audiovisual y realización de un taller de intercambio con el colectivo docente y equipo directivo de la escuela y observaciones de actividades escolares. Los talleres realizados posibilitaron recuperar desde la perspectiva de los docentes, aspectos del proceso de institucionalización de la JE, identificar saberes construidos y habilitar espacios de reflexión e intercambio de puntos de vista.

El proceso de institucionalización de la Jornada Extendida en la Escuela

La extensión del tiempo escolar de cuatro a seis horas constituye un cambio significativo en la escuela primaria que se comienza a desarrollar a nivel nacional a partir de la promulgación de la Ley de Educación Nacional en el año 2006, priorizándose en los sectores vulnerables.

Para dar cuenta de la complejidad de este proceso de ampliación del tiempo escolar, hemos focalizado en el proceso de institucionalización de la Jornada Extendida (JE) en la Escuela, poniendo especial atención a los significados que otorgan docentes y directivos a esta política. Se trata de un complejo proceso, de una política que en la provincia de Córdoba se inició con algunas experiencias acotadas hasta que en el año 2005 se implementó el programa de Jornada Ampliada (JA) y en el año 2010 adquiere la denominación de JE y fue adecuándose a los lineamientos nacionales en tensión permanente con las decisiones jurisdiccionales. Cada una de estas iniciativas constituyen distintas formas en que se fue promoviendo y redefiniendo esta política.

Recuperando los primeros hallazgos realizados durante los años 2017 y 2018 (Muchiut, Rinaudo, 2018) esta política se inicia en la institución con JA en el año 2005 y en el año 2014 se implementa JE, ambas propuestas se desarrollaron de manera simultánea hasta que en el año 2017 se denomina JE a la ampliación del tiempo escolar. Según los directivos la organización curricular de JE estuvo mejor orientada, con marcos curriculares más precisos, en cambio JA tuvo mayores márgenes de decisión por parte de las escuelas tanto en la definición de los contenidos de los talleres como para la selección de los docentes. En la escuela estudiada se privilegió el trabajo pedagógico y hubo acompañamiento a los docentes que no tenían suficiente experiencia. Los campos prescriptos en la actualidad son: Literatura y TIC, Ciencias, Expresiones artístico-culturales, Lengua Extranjera (Inglés) y Actividades corporales y ludomotrices.

Un aspecto que se destaca en esta política es la modalidad de designación de los docentes ya que hubo un cambio significativo entre JA y JE. Los docentes de JA eran designados en un cargo de 18 horas cátedras, contaban con un tiempo de trabajo entre pares (2 horas semanales) y poseían diferente tipo de titulación (profesores de enseñanza primaria o profesores de áreas específicas) existiendo casos que no poseían titulación docente. En cambio en JE son designados por módulos u horas cátedras y a término (se los designa por dos horas reloj y pueden cubrir hasta cinco módulos). En la Escuela, los docentes que provenían de JA trabajan en la actualidad en JE y también hay docentes nuevos que poseen entre tres y dos años trabajando en JE, una gran mayoría son docentes de Jornada Común también. En el estudio no abordamos la incidencia que tiene la contratación laboral en el trabajo pedagógico, pero consideramos relevante dar cuenta de este aspecto ya que constituyen condiciones laborales diferentes. De esta manera se introduce una diversificación de las condiciones de trabajo entre los docentes de la escuela primaria.

Otro de los aspectos que destacan los directivos en los inicios de la implementación de esta política fue el trabajo con las familias, fue necesario abordar la importancia de extensión de la jornada escolar, en un proceso paulatino y a través de diferentes estrategias se logró que las familias reconocieran la jornada escolar de seis horas. Una de las estrategias que fue necesario reglamentar para legitimar la extensión del tiempo escolar fue incluir la evaluación de los campos de JE en el informe de progreso escolar.

En la revisión de la política de ampliación de tiempo escolar, nos detuvimos en aquellas orientaciones que señalaban la idea de no dar lo mismo que JC, es así que se promovía la idea de producir cambios en el formato escolar: en el uso de los espacios, en el modo de agrupar a los alumnos, en la modalidad de trabajo en el aula y en el vínculo docente alumno.

En el desarrollo del trabajo de campo en los talleres y entrevistas realizadas a los docentes encontramos algunos modos de trabajo que eran señalados como propios de JE: el trabajo en aula – taller, en parejas pedagógicas, el uso de espacios más allá del aula y otras formas de trabajo áulico, la evaluación, el trabajo en proyectos integrados, el modo en que se generaba el vínculo pedagógico y la significaciones que le otorgan los alumnos a este momento de la jornada escolar.

Considerando estas exploraciones, en este trabajo queremos focalizar en uno de estos aspectos, en la trama de relaciones y vínculos entre docentes y alumnos y centrarnos en el análisis del lugar que ocupa la escucha en la configuración de esta relación.

Las relaciones pedagógicas en JE

A lo largo del trabajo de investigación hemos podido identificar tres aspectos recurrentes en la propuesta de JE: el lugar de los/as niños/as en las propuestas pedagógicas, el trabajo en parejas pedagógicas y en aula taller, aspectos que nos resultaron de significatividad para comprender la problemática que estábamos abordando y que con el tiempo pudimos complejizar y entender cómo van configurando la trama institucional.

En junio de 2019 nos propusimos realizar un taller de intercambio con los docentes para compartir el análisis de la información obtenida en relación a estos tres aspectos mencionados.

Los espacios de intercambio en el proceso de investigación desde los aportes de Cocha y Furlan (2017) son instancias de devolución de la información donde se generan condiciones para pensar juntos y abrir espacios de diálogo con los otros, en este caso los

docentes, como interlocutores que con sus saberes contribuyen a la construcción del objeto de estudio.

Es pertinente aclarar que por las limitaciones propias de una ponencia profundizaremos en cómo se construyen las relaciones pedagógicas, poniendo especial atención a los sentidos que adquiere la escucha: como modo de conocer a los niños y niñas y sus problemáticas, como espacio de diálogo y construcción subjetiva, y como instancia de reconocimiento de saberes para elaborar los proyectos educativos.

Desde los planteos de Carli (2012) la posibilidad de pensar la infancia refiere a un periodo vital y a un tiempo biológico, un tiempo que se configura en relación a las posiciones ocupadas por los sujetos y que en el caso de los adultos, éstos asumen ciertas responsabilidades con respecto a los cuidados necesarios para el crecimiento y desarrollo de los niños. Nuestra mirada de la niñez se complejiza con los aportes del psicoanálisis, se trata de un tiempo de estructuración del aparato psíquico, donde la relación con el otro - y en particular con los adultos - adquiere un papel estructurante, de esta manera la presencia y el acompañamiento de un otro introducen al niño en la trama discursiva del lenguaje y la cultura.

Recuperando los aportes de Schlemenson (1997) Karol (1999) Southwell (2012) la escuela aparece como una institución fundamental en la vida de los niños, allí se ponen en juego aspectos de su constitución subjetiva a partir del encuentro entre las dos generaciones - la de los niños y la de los adultos - esta última representada en la figura de las docentes quienes con su trabajo concretan la tarea de transmisión cultural a partir de una relación asimétrica. La asimetría forma parte constitutiva de la relación docente - alumno, hay una ocupación diferencial de posiciones, en el caso de los adultos estos deben proveer una serie de cuidados y responsabilidades que operan sobre el presente infantil que se proyecta en un tiempo futuro imaginario.

En el trabajo de campo observamos cómo se construye la relación adultos - niños en esta Escuela en singular. En primer lugar identificamos una mirada atenta a la infancia, los docentes comprenden al niño considerando el contexto familiar y social en que viven y el modo en que esa realidad los atraviesa. Se generan espacios de escucha que posibilitan conocer a los niños, tal como lo afirma una de las integrantes del equipo directivo “es importante que nosotros sepamos escuchar y mirarlos desde su historia personal” (Vicedirectora, 25/06/2019), historias que no se restringen a su carácter individual sino que adquieren sentido en el contexto social que atraviesa las experiencias de los alumnos

que asisten a esta escuela. En la misma línea de sentido uno de los docentes de JE manifiesta:

El alumno de una escuela pública que viene de barrios más marginales, ve en la figura del profe, en este caso del profe de Educación Física, alguien que los va a ayudar a sacar de sus problemas, uno los escucha, los saca de sus problemas (...) Ellos necesitan de la Educación Física, de ese momento de juego, de esparcimiento, de aprender por medio del juego, de estar en contacto con el compañero, con el par. El niño acá tiene esa necesidad de recreación, de ser escuchado, de ser contenido, de poder aprender jugando, de divertirse, de reírse, eso me pasa y lo noto en esta experiencia que he tenido y me marcó bastante. (Docente JE; 03/08/2018)

De este modo se enfatiza una escucha atenta a las necesidades de los niños, con un carácter situado, que contempla las características particulares del contexto donde transcurren las experiencias de niñez, situaciones que son objeto de atención por parte de los docentes. En este aspecto y adhiriendo a los planteos de Redondo (2004) podríamos afirmar que la escuela ofrece un espacio de cuidado a la infancia, otorga un lugar para que circule la palabra sin por ello descuidar la función pedagógica, es así que se proponen situaciones de aprendizajes que contemplan las necesidades que los niños expresan. Asimismo, conocer a los niños les permite tener una mirada más integral y también hay un movimiento del docente sobre sí mismo, la escucha genera interrogantes sobre la enseñanza:

Lo que me permitió estar acá todo el tiempo, que no vengo solamente para dar un contenido, vengo para establecer un vínculo con mis alumnos y ver qué quieren los alumnos de mí, no vengo a dar esto y tengo que aprender esto (...) para eso escuché, acá tuve que escuchar, volver a tomar nociones teóricas, que uno va dejando de lado (...), y escuchar mucho la experiencia de los demás docentes. (Entrevista docente JE, 3/8/2018).

De este modo la escucha genera una implicación y la construcción de un vínculo entre docente y alumnos, el docente expresa “tuve que escuchar, ver qué quieren los alumnos de mí”, lo que le posibilita reorientar las propuestas de enseñanza.

Con esta intención se generan diferentes espacios de diálogo donde los niños son escuchados con atención. Estas iniciativas de abrir un espacio para la conversación entre

los docentes y los alumnos constituyen un espacio cuidado y valorado, así lo relatan las docentes:

El diálogo es fundamental para conocer la realidad de cada uno de los estudiantes y como docentes responsables poder acompañarlos, brindarles contención y trabajar con ellos desde una mirada diferente, una mirada del reconocimiento de ese niño, su contexto, sus experiencias de vida, sus intereses, sus necesidades, etc. Los estudiantes manifiestan de un modo u otro la necesidad de que le pregunten para poder expresarse y sentirse presentes e importantes ante los demás. Por todo esto es importante crear un vínculo docente - estudiante basado en la confianza y el respeto dando espacio y tiempo para poder establecer ese diálogo. El brindar la oportunidad a la palabra y ser escuchado los hace visibles, y verse valiosos. (Texto elaborado por los docentes en el taller de intercambio, 25/6/2019)

Los docentes ofrecen espacios para que los niños se expresen y se sientan escuchados, en esa acción hay un reconocimiento de su lugar como un sujeto enunciador de su realidad y que para que su palabra sea escuchada es necesario contar con un adulto, que coordina las relaciones y posibilita a cada niños participar del intercambio. Esto impacta en los procesos de constitución subjetiva de los niños, sentirse reconocidos y valorados les devuelve una mirada sobre sí mismos, es así que en el marco de esta relación intersubjetiva se producen los procesos de subjetivación. Por otro lado, a través de la escucha el docente logra reconocer y diferenciar las necesidades y expectativas de los estudiantes y esto posibilita construir propuestas significativas. (Schlemenson, 1997)

Otro aspecto a considerar es que la escucha permite conocer los saberes previos de los alumnos sobre los contenidos a abordar. Este conocimiento es un insumo utilizado para organizar las propuestas de enseñanza “es muy importante eso, contar con el conocimiento previo, de ahí se parte”, “si por ejemplo yo planifique una clase y si no le pregunto al niño ¿qué sabes de esto? o ¿que conocen?” (Docente, 25/06/2019), la pregunta marca un momento fundamental para iniciar o dar continuidad al proceso de enseñanza. De este modo, los conocimientos previos relevados en el diálogo con los alumnos son valorados y constituyen el punto de partida para organizar propuestas pedagógicas con sentido, así lo afirma la vicedirectora:

Creo que lo importante es darles el lugar, a ver vamos a aprender la multiplicación, no se trata de darles y darles, sino primero dar el lugar como sujeto de derecho, como persona, que tengan ese lugar para poder expresarse, porque su palabra vale, si no los escuchamos, creemos que a ver, un ejemplo, voy a dar la división pero si no lo dejo que me diga, seño yo no sé restar, nunca va a poder abordar la división y eso es que nosotros sepamos escuchar y mirarlos. (Vicedirectora, 25/06/2019)

De esta manera, se plantea un aspecto fundamental de la tarea docente, reconocer lo que los niños saben y también los contenidos que aún no han sido adquiridos en su proceso de escolarización, es decir, una escucha que contempla los saberes construidos como aquellos que son necesarios fortalecer. Esto es posible porque las maestras ofrecen un espacio de diálogo donde los niños pueden expresar sus conocimientos sobre los contenidos a abordar. Este posicionamiento docente estaría generando un cuestionamiento al modo de transmisión tradicional de los contenidos, se desarrollan estrategias para indagar sobre los saberes previos y desde allí se organiza la propuesta de enseñanza.

Esta actitud de escucha lleva a los docentes a deconstruir el modo tradicional en que fueron educados donde se privilegiaba la exposición del docente y la recepción del estudiante del conocimiento elaborado por otros. Reconocer lo que saben los niños y niñas implica pensar la transmisión desde la posibilidad de ofrecer diversas maneras de acceso al mundo cultural y que ellos puedan elegir, como lo expresa una docentes se trata de “enriquecer esa historia y darle libertad sobre lo que tienen” (Docente 25/06/19). Esta idea se tensa con la concepción de sujeto en la que se sustentó la escuela moderna, un sujeto pasivo al que había que llenar de conocimiento.

De este modo la escucha parece constituir una práctica habitual de los docentes en JE, existe una búsqueda constante para generar espacios donde los niños puedan expresar sus experiencias cotidianas y compartirlas con otros y también un espacio que habilita poder conocer los puntos de partida para los contenidos que la escuela pretende transmitir. En esta forma particular de configurar la escucha hay un reposicionamiento de los niños, existe una relación asimétrica pero la escucha posibilita la construcción de un vínculo entre docentes - alumnos donde ambos se reconocen como interlocutores válidos dentro una relación enmarcada en lugares sociales diferenciados para los niños y los adultos. En la construcción de esta relación aparecería una redefinición del lugar del adulto donde se

otorga relevancia a la palabra de los niños y niñas generando instancias de mayor participación a la niñez.

Lo expresado anteriormente nos lleva pensar en ideas que estarían orientando estas prácticas. En el taller de intercambio emergió la concepción de los niños como sujetos de derechos. Esta idea en los últimos años es usada con mucha frecuencia y en algunos casos tal como lo plantea Milstein (2017) puede constituir una ilusión, cuando se fundamenta en un reconocimiento como “minorías” y se otorgan beneficios genéricos: tienen voz, son escuchados, pueden opinar, elegir, votar. En contraposición observamos que en esta escuela la escucha va ocupando un lugar en la tarea pedagógica.

En párrafos anteriores señalábamos que en la relación maestro y alumno se tensiona el modo tradicional de construir la tarea docente, una docente en el taller de intercambio relata: “Si por ejemplo yo planifique una clase y si no le pregunto al niño ¿qué sabes de esto? o ¿que conocen? Es como la educación que nosotros recibimos, el docente se paraba y guardábamos, guardábamos, empezamos por lo que conoce, por lo que piensa y algo que aprendí el año pasado ¿Qué te parece que será? El ¿qué te parece? ¿Qué puede llegar a ser?” (Docente, 25/06/2019). En esta situación hay una revisión de su biografía y un análisis de su práctica que nos hacen pensar en un cambio en cómo se construye la relación adulto – niños, aspecto que nos interesa seguir indagando.

Reflexiones finales

En esta ponencia hemos abordado como se construyen las relaciones pedagógicas en las propuestas de trabajo de JE, se destaca una mirada atenta a la infancia, a la realidad social que los atraviesa sin dejar de reconocer a cada sujeto en su singularidad. Esto es posible porque en la relación pedagógica se generan espacios de escucha que posibilita construir un vínculo entre docentes y alumnos que adquiere ciertas particularidades. En primer lugar, como un modo de conocer a los niños y niñas que en el caso de la escuela analizada atraviesan situaciones complejas y dificultades propias de los contextos de vulneración de derechos; en segundo lugar, como un espacio de diálogo que favorece la constitución subjetiva de los niños y el reconocimiento de cada niño en singular; y por último, una escucha que permite acceder a los saberes previos sobre los contenidos que la escuela pretende impartir y elaborar propuestas de enseñanza que se proponen ampliar el acceso al mundo cultural.

Estas particularidades que hemos podido identificar en los modos de escuchar de los docentes nos han permitido pensar el lugar que los niños y las niñas ocupan en las

relaciones pedagógicas en JE. En un primer momento pensamos que se trataba de una característica singular de JE, cuando avanzamos en el trabajo de campo, relativizamos nuestra comprensión inicial y consideramos que forma parte de la cultura institucional de esta escuela, constituye un discurso compartido por las docentes de JC y JE, y que orientan las prácticas cotidianas que la escuela ha ido construyendo a lo largo de su historia. Estos indicios nos llevan a seguir indagando y profundizando en la escucha, la trama de vínculos y los posicionamientos que los sujetos construyen.

De este modo consideramos que la propuesta de institucionalización de la JE en esta escuela ancla en la cultura y en su proyecto institucional, la posibilidad de establecer esta relación entre la información recabada sobre JE y lograr inscribirla en la dinámica escolar nos ha permitido comprender mejor las situaciones analizadas e ir aproximándonos con mayor precisión a nuestra problemática de estudio.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2009) Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales. Rosario: Laborde Libros Editor.

(2017) Construcción de conocimientos antropológicos y coinvestigación etnográfica. Problemas y desafíos. Cuadernos de Antropología Social N°45, pág 7-20.

- Batallán, G. (2007) Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria. Buenos Aires: Paidós.

- Carli, S. (2012) Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina 1880-1995. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Karol, M. (1999) La constitución subjetiva del niño en Carli, Sandra y otros (1999) De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad. Buenos Aires: Editorial Santillana.

- Milstein, D. y otros (2011) Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos. Buenos Aires: Miño y Dávila

(2017) Bordes, límites y fronteras. Encuentros etnográficos con niños, niñas y adolescentes. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana

- Muchiut M. y Rinaudo G. (2018) Reflexiones sobre el proceso de institucionalización de la jornada extendida en una escuela primaria de Córdoba Capital. Ponencia presentada en las II Jornadas de Sociología UNVM. Problematizando y desnaturalizando la realidad, desde la mirada sociológica. En prensa.

- Redondo, P. (2004) Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Schlemenson, S. (1997) Subjetividad y escuela en Frigerio, G., Poggi, M y Giannoni, M. (comp) Políticas, instituciones y actores en educación. Buenos Aires: Noveduc.
- Southwell, M. (2012) Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones. Rosario: Homo Sapiens Ediciones; FLACSO.

Infancia(s) y derechos en territorio. Reinenciones institucionales en una escuela primaria de Córdoba capital

Autora: Marina Y. Yazyi

Pertenencia institucional: Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

Los hallazgos presentados dan cuenta de avances de investigación realizados en el marco del proyecto “Reinenciones de lo escolar en la escuela pública. Instituciones, sujetos y experiencias en tiempos de demandas de igualdad”, radicado en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, de la Universidad Nacional de Córdoba.

A lo largo del escrito, se recuperan preocupaciones en torno a la trama de relaciones que se tejen territorialmente desde una escuela primaria de la ciudad de Córdoba capital. Desde allí, nos detendremos, en la reconfiguración de la trama cotidiana escolar atravesada por políticas socioeducativas, específicamente la de los Centros de Actividades Infantiles (CAI), donde se gestan prácticas y vinculaciones con el saber desde la perspectiva de derechos. Nos ocupan las propuestas pedagógicas que habilitan experiencias de niñez que interpelan el trabajo pedagógico en escenarios institucionales singulares, históricos y complejos.

Asimismo, presentaremos algunas reflexiones en torno las reinenciones institucionales, en el marco del vaciamiento de las políticas socioeducativas, y las tensiones actuales que atraviesa la escuela para sostener experiencias pedagógicas desde articulaciones territoriales.

Palabras clave: INFANCIA(S), DERECHOS, TERRITORIO, REINENCIONES INSTITUCIONALES, ESCUELA PRIMARIA.

PONENCIA

Solemos creer que pensar la escuela es abordar su “interior”, sus prácticas, rituales, tensiones, efectos. Sin embargo, mucho se ilumina acerca de sus modos si intentamos una cartografía que la ponga en relación con su contexto (...) transitar sus fronteras, adentrarse en la singularidad de sus relaciones y en la densidad de su entorno para pensar la pregunta por la educación, sus posibles y sus virtuales formas en tiempos de profunda alteración de aquellos cimientos que sostuvieron un imaginario de vida en común.

(Dustchazky, 2007, p.1)

La “escuelita del fondo”

La escuela primaria donde se realiza trabajo de campo desde mediados de 2017 se encuentra ubicada al sudoeste de la ciudad de Córdoba. Sus orígenes datan de 1926 e inicialmente fue comprendida bajo la modalidad rural, dado su ubicación, características territoriales y laborales de su población. Durante más de 70 años la institución funcionó en edificios que no le eran propios, algunas de sus aulas se hallaban en una especie de “tanque” de agua, donde actualmente funciona el Centro Vecinal y otra parte de la institución funcionaba en el destacamento policial, ambos edificios son colindantes a la plaza central del barrio donde se realizaban los actos, festejos, actividades deportivas y saludo a la bandera. Recién en 2001 a partir de procesos de reclamos y tomas de edificios por parte de los padres, vecinos y referentes barriales se logra un establecimiento propio y adecuado para la tarea pedagógica. Actualmente la escuela comparte manzana con el Jardín y la Sala Cuna.

El actual edificio se encuentra a unas tres cuadras la plaza, literalmente al “fondo del barrio”, donde hasta no hace mucho tiempo atrás era sólo un descampado y las zonas aledaña eran ocupadas por un asentamiento poblacional. Se ha podido reconstruir que en los últimos 10 años el territorio se fue transformando de la mano del proceso de “traslado” del asentamiento a un barrio ciudad²³ cercano, paralelamente avanzó el desarrollo

²³ Las ciudades barrio o barrios ciudad fueron el objeto arquitectónico creado por una política habitacional que fue central en la segunda gestión del Gobernador José Manuel de la Sota en Córdoba (y que prosiguió su sucesor Juan Schiaretti): el Proyecto de Emergencia para la Rehabilitación Habitacional denominado Nuevos Barrios Mi casa Mi vida, financiado de forma directa por el B.I.D., que relocalizó, o erradicó efectivamente, alrededor de 35 villas hacia zonas de la periferia urbana (De la Vega y Hernández, 2011). Cada uno de los 11 mega complejos de viviendas inaugurados concentra entre 200 y 600 familias provenientes de diferentes comunidades y sin ningún trabajo previo de conocimiento mutuo.

colateral de la urbanización desde viviendas familiares y la ubicación de una gran empresa de materiales para la construcción. Otra de las transformaciones territoriales más reciente, supone que a tan sólo dos cuadras de la escuela se construyó un gran paredón, conocido popularmente como “el muro” que separa el barrio de emprendimientos inmobiliarios privados: “countrys”.

Bien sabemos que las separaciones, divisiones territoriales, representan más que una cuestión geográfica, “el muro” es expresión de la fragmentación social que cobra materialidad en la construcción de un paredón de cuatro kilómetros que “separa” / “aisla” sujetos, realidades, tránsitos, apropiaciones y existencias. Evidencia la desigual distribución de bienes, en un territorio que anteriormente se hallaba exclusivamente habitado por familias trabajadoras, muchas en condiciones de precarización y desempleo, con viviendas modestas. Hoy irrumpen barrios cerrados con viviendas de diseño, poblaciones económicamente acomodadas, que representan una nueva postal del barrio. Esta escuela se haya situada en los “bordes”, aparentes de universos disociados, de fronteras materiales y simbólicas que se construyen pertenencias a mundos diferentes (Avila, 2013)

Cartografiar desde observaciones, talleres, conversaciones y entrevistas las transformación recientes del territorios supone reconocer que en el contexto local (que es por cierto social²⁴) se construye una historia de relación entre la escuela y el contexto, justamente es procesual todo lo que pasa en el entorno de la escuela, es una “...relación entre dos tramas de relaciones” (Avila, 2013, p.2) que se constituyen al calor de procesos comunitarios, interacciones cotidianas con vecinos, instituciones, organizaciones, movimientos sociales, grupos pertenecientes, trazados cotidianos que “...desbordan los meros límites geográficos” (Dustchazky, 2007, p.1)

A la vez, estas historias de procesos comunitarios y procesos institucionales supone reconocer la historia de lucha enlazada en el territorio, los posicionamientos que se van

²⁴El territorio es un espacio que no tiene existencia por fuera de la historia local que lo ha constituido como tal. Es siempre un espacio social que adquiere forma antes que por su geografía por el carácter que le imprimen quienes lo habitan en un período de tiempo y se constituye a través de procesos históricos. Supone reconocer las diferentes formas en que los grupos sociales se identifican en él, lo producen, lo disputan y fundamentalmente, las relaciones que en él establecen, sin por ello olvidar las condiciones materiales que lo configuran. (Tiscornia, 2015)

asumiendo como institución “...siempre fue la escolita del fondo, ósea del fondo de la ruta 20 Pero también siempre fue una escuela inclusora, (...) le abre la puerta a todos los chicos que a veces quedan fuera de las demás escuelas” (Entrevista Docente 2019)

Cuando trabajamos la relación escuela contexto, nos encontramos que el protagonismo del barrio, demandando un edificio, demandando en nombre de la escuela primaria pública, que va tallando el modo en que la escuela se consolida como institución, y marca un tipo de relación, que se constituye en un soporte para la propia vida de la escuela, para la resolución de la relación con las familias, para la resolución de las tarea pedagógica cotidiana.

Reconfiguración de la trama cotidiana escolar

En las instituciones singulares, los sujetos trazan, inventan y construyen tiempos, espacios y propuestas educativas que posibilitan encuentros múltiples y diversos. Ahora bien, estas invenciones no se hacen de un día para otro ni por sujetos individuales; habilitar otros tiempos, espacios y prácticas se va gestando de la mano de transformaciones sociales, culturales, institucionales y por atravesamientos de políticas socioeducativas.

En este punto, resulta necesario dar cuenta del lugar que el Centro de Actividades Infantiles (CAI)²⁵, tiene en la historia reciente de la escuela y en la historia de relación con el territorio. El CAI, funciona en la escuela desde el año 2010, es uno de los primeros de la provincia de Córdoba. Actualmente sólo se desarrollan talleres culturales los días sábados, abierto a niñxs de distintos niveles del Sistema Educativo: participan estudiantes del jardín, de la escuela primaria y secundaria de la zona.

Hasta fines del año pasado (2018) durante los días de semana el programa contaba con Maestras Comunitarias que realizaban actividades de apoyo pedagógico a lxs niñxs que asistían al nivel inicial y primario, con el objetivo de acompañar y fortalecer las trayectorias escolares y/o educativas. Las Maestras Comunitarias trabajaban de la mano de las maestras grado, de jornada extendida y atendiendo a situaciones familiares. Los acuerdos construidos, dentro de la escuela y más allá de ella, se fueron consolidando a lo

²⁵ Los Centros de Actividades Infantiles (CAI) funcionaban en las escuelas primarias, y formaron parte de las acciones que la Subsecretaría de Calidad y Equidad del Ministerio de Educación de la Nación impulsó desde el año 2008 a través de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas, con el objetivo de contribuir a la igualdad y calidad educativa de las niñas y los niños que se encuentran en contextos de mayor vulnerabilidad social. Las niñas y los niños participan en diversas actividades culturales: artísticas, científicas, tecnológicas, deportivas, recreativas y otras que se consideran relevantes en la comunidad. Estas propuestas están a cargo de maestros y talleristas que las diseñan teniendo en cuenta la contribución de cada una de ellas a la inclusión cultural y la participación social.

largo de los años, de la mano del equipo directivo, atendiendo a las cuestiones significativas de la propuesta pedagógica y el acompañamiento que requieren lxs niñxs. Las Maestras Comunitarias transitaban el barrio, realizaban visitas domiciliarias, articulaban acciones con otras instituciones y organizaciones de la zona y acompañaban el trabajo que la escuela realiza con las familias. Desde este año (2019), la provincia de Córdoba quitó estos cargos, hoy la institución se encuentra en un proceso de reconfiguración del espacio CAI y reinención de esas prácticas, al respecto del vaciamiento del programa la Directora nos relata:

(...) en estas comunidades eran una gran ayuda para el trabajo con las familias, no porque la familia esté completamente aislada sino que a veces cuesta salir de la escuela, cuesta el nexo (...) el CAI acortaba las distancias y fortalecía el vínculo con otras instituciones frente a problemáticas específicas (Entrevista Directora 2019)

En este sentido, a lo largo del trabajo de investigación, resulta central reconocer que los procesos socioterritoriales se desarrollan en un momento histórico determinado y de la mano de transformaciones propias de esa trama comunitaria signada por la proximidad. Asimismo, resulta necesario advertir que las nuevas tramas vinculares, en ocasiones, se gestan, desarrollan y consolidan a partir de políticas socioeducativas concretas, desde apropiaciones y prácticas de sujetos que le “ponen cuerpo” –“le ponen el cuerpo”- a esas articulaciones posibles.

En todas las talleres realizadas con los actores institucionales se expresa la relevancia que cobra la articulación con otras instituciones de la zona: el Centro de Salud, el Jardín, la Sala Cuna, el Centro Vecinal, el Escuela Secundaria del barrio colindante, dos organizaciones comunitarias de la zona, el CPC, entre otras. Comprendemos que estas articulaciones se van amasando en el *hacer cotidiano*, en el día a día de la escuela y se van gestando de la mano de sujetos desde la construcción de acuerdos y prácticas colectivas, que en ocasiones interpelan el propio espacio institucional de la escuela primaria. “*Fuimos creando*” expresa una docente de Jornada Expendida (2018) en relación al trabajo en red con instituciones de la zona, desde sus palabras se va haciendo lugar a la invención, invención que supone estar atento a lo emergente, a lo novedoso, cuestión que no se da de la noche a la mañana, podríamos decir que lo novedoso y la novedad es novedad en tanto se instala como práctica y espacio instituyente.

Por su parte, una Maestra Comunitaria expresa “*Aquí no se le cierra la puerta a nadie*” (Entrevista - 2018), refiriéndose a la participación en los talleres culturales de los días sábados de lxs jóvenes de la Escuela Secundaria de la zona. Esta decisión que se discutió, conversó y acordó con el equipo (CAI y de gestión), nos permite comprender como la institución excede sus propias fronteras para alojar y para hacer un “lugar” en la escuela a lxs niñxs y jóvenes.

Avila (2007) sostiene que bajo ciertas condiciones históricas, a fin de escolarizar a poblaciones con problemáticas particulares, surgen formas escolares que, abiertas al encuentro con otras lógicas institucionales, logran acoger a las niñxs y jóvenes a través de una adecuación a sus necesidades y situaciones particulares.

Pensamos las instituciones educativas como formaciones sociales, complejas e históricas, producto de procesos dinámicos y contradictorios que devienen de una historia de institucionalización que supone tensiones y anclajes territoriales, sociales, culturales y subjetivos en el seno de transformaciones, y que en su hacer demandan reconfiguraciones institucionales. En este sentido, resulta necesario reconocer que la escuela, de la mano del CAI instituye nuevas prácticas, tiempos y relaciones.

Infancia(s), experiencias y derechos

Las experiencias formativas de las niñxs y jóvenes²⁶ se ponen en juego “con los otros”, en “relación con otros” y destinando “efectos hacia otros”. En tal sentido, las experiencias de infancia(s) suponen, lo que Dubet y Martuccelli (1997) plantean para el contexto escolar; los estudiantes transitan sus experiencias, “crean” relaciones, estrategias, significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos.

Ahora bien, podemos pensar la experiencia como ese encuentro entre lo público y lo privado, entre lo individual y lo social, siendo esta zona de intersección la que puede convertirse en objeto de análisis generando las condiciones necesarias para identificar y analizar “aquellas experiencias que habilitan oportunidades de pensar el mundo y de pensarse en el mundo de otro modo” (Diker, 2004). En el caso de la escuela, surgió con fuerza la idea de identificar cuál era la lógica propia de los espacios socioeducativos, específicamente del CAI, para poder contextualizar el espacio en donde se da la

²⁶ Las miradas construidas en el equipo en torno a la niñez y sus procesos han abreviado en interesantes trabajos de S. Carli y P. Redondo, cuyas perspectivas han permitido pensar a lxs niñxs como sujetos históricos y constituidos en el seno de múltiples procesos y tensiones contextuales.

construcción de las experiencias formativas, que ofrecen otros vínculos con el saber. Es desde aquí, que nos situamos en las experiencias infantiles formativas, desde lo vivido y lo aprendido en estos contextos, territorios e instituciones de impronta socioeducativa. Los aportes de Diker (2004), nos proponen adentrarnos en el concepto de experiencia, en tanto acto de interiorización, de transformación de uno mismo desde las prácticas sociales atravesadas. La experiencia irrumpe en las prácticas, interrumpe en su devenir y las pone en cuestión. En este sentido, parte de la investigación se preguntó por los modos en que lxs niñxs viven, abordan y significan la diversidad de situaciones que se le presentan y que activamente resuelven en la trama de las relaciones sociales cotidianas.

Carli (1999) refiere que lxs niñxs se constituyen como tales en el tránsito por un *tiempo de infancia* cuyos sentidos van variando históricamente, en la trama de una sociedad en la que se conjuga el tiempo biológico, como momento vital, el tiempo de constitución subjetiva en relación a otro adulto y el tiempo institucional, espacio de experiencia provisto, en nuestra sociedad, por la escuela. Al hablar de la infancia (como categoría conceptual), nos referimos siempre a tránsitos múltiples, diferentes, diversos, aunque sí es posible situar algunos procesos globales y comunes que las atraviesan. Esa mutación se caracteriza, entre otros fenómenos, por el impacto de la diferenciación de las estructuras y de las lógicas familiares, de las políticas neoliberales, que redefinen el sentido político y social de la población infantil para los estados-naciones, de la incidencia creciente del mercado y de los medios masivos de comunicación en la vida cotidiana infantil, y de las transformaciones culturales, sociales y estructurales que afectaron la escolaridad pública.

En los últimos años, se presentaron ciertos procesos de transformación en las políticas de niñez en la Argentina que hoy se encuentran fuertemente interpelados, vulnerados y vaciados por las políticas nacionales actuales, como es el caso de los CAI, entre tantas otras. Aunque cabe aclarar que estos espacios socioeducativos se fueron gestando de la mano de procesos institucionales que se consolidaron desde el impacto de la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, sancionada en 2005, y el consecuente desarrollo del Plan Nacional de Acción por los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, desde los cuales se promovió modificaciones normativas e institucionales; y de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, donde se reconoce la educación como bien público y social, y como responsabilidad estatal.

Desde estos lineamientos, pudimos reconstruir que desde las prácticas cotidianas desde la escuela se habilitan y sostiene una idea de sujetos (niñxs -niñas, niños, niñas- y jóvenes) con pleno derecho. Esta concepción se halla en el corazón mismo de las leyes anteriormente mencionadas y que le “pusieron letra” a posicionamientos asumidos institucionalmente. Al respecto, Avila (2012) sostiene:

Partimos, además, de sostener la igualdad de derechos en educación como un presupuesto vital y principio fundante, que pese a las permanentes contradicciones a las que está expuesta, constituye -como señala Graciela Frigerio- *‘la ficción teórica con efectos’*, y más precisamente convicción ético política que sostiene el sentido de las prácticas educativas (2012, p. 3)

Desde este enfoque, se manifestaron en los territorios, en las instituciones sociales y educativas, la implementación de diversos programas y proyectos destinados a la inclusión social de niñxs y jóvenes, entre los cuales se hallan los CAI.

Los procesos institucionales y educativos, se construyen y consolidan en la historia de un país, en sus marchas y contramarchas, resultado de relaciones de fuerza en coyunturas específicas. En la década pasada, se convocaron a las organizaciones sociales, comunitarias y educativas en la recuperación de la participación y construcción colectiva de ciudadanía; se pasó del concepto de beneficiario al de sujeto de derecho/titular de derechos. (Políticas Sociales del Bicentenario, 2011). Estas transformaciones responden pasaje paradigma protección cautelar/tutelar²⁷, al paradigma de protección integral²⁸.

Reconocer a las niñx como sujetos de derechos, implica contar con un Estado responsable de trabajar sobre las condiciones que hacen posible la inclusión. Aún en el contexto desfavorable que estamos transitando en nuestro país, hoy las instituciones significan el lugar privilegiado para promover y generar desde la articulación, nuevas formas, es decir reconfiguraciones institucionales que alojen a las niñxs. La escuela como espacio

²⁷ Paradigma Tutelar, pone el acento en lo que le falta al niñx para estar en condiciones de interactuar dentro del mundo de los adultos. Desde esta perspectiva, el niñx no ha completado el desarrollo de las capacidades intelectuales y emocionales que les permitirían discernir entre el bien y el mal, y por lo tanto, requiere de la presencia tutelar del adulto para que lo guíe, lo proteja del entorno e incluso de sí mismo. Esta visión considera al niñx como objeto de protección.

²⁸El enfoque de Protección Integral rescata la idea de niñxs y adolescentes como sujetos, que, por estar creciendo, lejos de verse privados de derechos, tienen aún más, los derechos especiales por su condición de sujetos en constitución. Supone la obligación del Estado de adecuar sus políticas públicas para garantizar no sólo el desarrollo integral de niñxs y jóvenes sino también el ejercicio de todos sus derechos, replanteando las obligaciones de cuidado y protección hacia niñxs y adolescentes, y dotando de contenidos pero también de sentidos a las acciones que debemos desarrollar.

educativo y comunitario de inclusión, es corresponsables del pleno cumplimiento de esos derechos. En ese sentido, reconocer que la escuela no está sola en el territorio, permite desplegar abordajes colectivos junto a las organizaciones de la comunidad, desde las cuales será necesario –sobre todo en estos tiempos- articular miradas, posicionamientos y prácticas en torno a las infancia(s), y preguntarse qué está pasando lxs niñxs en el marco de esa relación para instituir procesos institucionales que contemplen ese plus de derecho. En este marco, las políticas socioeducativas son: reparadoras, “donde hay una necesidad nace un derecho”, en tanto los procesos y prácticas institucionales privilegian la protección y reconstrucción del tejido social; y compensadoras, tienen como eje principal la inclusión social, son preventivas, promotoras y permiten la construcción de mayor ciudadanía; se ejecutan haciendo hincapié en el derecho a la educación. Es aquí, donde resulta necesario reconocer los derechos a restituir y/o garantizar (Yazyi, 2015, p.14).

Reinvenciones posibles...

A fines del año 2015 ante el cambio de gobierno nacional, los programas socioeducativos se cerraron casi en su totalidad, los CAI funcionaron en estos años en algunas provincias y en otras no. En el caso de la provincia de Córdoba, años tras año fueron reduciendo la carga horaria de los talleristas y Maestras Comunitarias, el presupuesto para el programa, el comienzo de actividades, hasta el punto que en 2019 se elimina el lugar de las Maestras Comunitarias y se propone el desarrollo (sólo en algunas escuelas) de talleres culturales, bajo la denominación “Club de sábado”. Este proceso tan reciente, ha trastocado la trama institucional y, aún hoy, la escuela se encuentra “tramitando” otros modos de sostener esas articulaciones comunitarias que se hallaban fuertemente apuntaladas desde el CAI. Como se ha comentado anteriormente, la escuela desde su historia de larga data, asume un posicionamiento político en relación a las infancia(s), a la protección de sus derechos al cuidado cotidiano con lxs niñxs, y reconoce que esta labor no es posible desde el trabajo atomizado. Es en colectivo, a través de la articulación, -“no hay otra forma de trabajar que no sea en red” (frase de la Vicedirectora extraída de taller entre docentes, directivos y referentes barriales 2019)- que es posible crear nuevos espacios y tiempos institucionales que promuevan otros vínculos con el saber y habiliten experiencias de niñez.

En Argentina y en Latinoamérica, son tiempos complejos, de vaciamiento de los programas y políticas públicas, de trastocamientos a las conquistas y a los espacios construidos desde fundamentos de derechos, de vulneración a los principios de la Ley

26.206 de Educación Nacional y de la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes. Por lo tanto, es necesario advertir las reinenciones, los indicios de lo nuevo y lo posible. Siguiendo a Redondo (2012-2016), esto requiere que recuperemos otros registros sobre lo que acontece en las escuelas y los territorios. Supone ensanchar la mirada hacia un tiempo y un espacio en el que la educación de las nuevas generaciones tenga lugar para ser pensada, practicada, desafiada (Avila, 2012). Reconstruir el entramado infancia(s) y derechos, en propuestas socioeducativas y pedagógicas singulares, supone comprender una historia de trabajo en territorio y las tramas más justas e inclusivas. Las posibilidades de invención que se anidan en las tramas del día a día en los espacios educativos, nos convocan a profundizar la comprensión de estos procesos a fin de reconocer los hilos con los que pueden pensarse y construirse prácticas tendientes a gestar mejores cauces a la productividad cultural/es en las propuestas pedagógicas. En ese sentido, y a 30 años de la Convención por los Derechos del Niño, supone bucear en el hacer cotidiano (comúnmente invisibilizado) de una escuela primaria pública ubicada en los márgenes de la ciudad de Córdoba capital, y que, a contrapelo del contexto político, económico y social tan devastador que se está transitando en la región, el país, la provincia y la ciudad, reinventa sus prácticas y habilita diversas experiencias en pos del sostenimiento, garantía y promoción de los derechos de lxs niñxs. En resumen, se advierte que el CAI significa una nueva institucionalidad, un lugar donde se gestan prácticas de “reinención de lo escolar”, en tanto que los sujetos en su tarea cotidiana amalgaman la novedad con los soportes instituidos, y que en muchos casos suponen “invenciones del hacer” (Avila, 2007) que apuntalándose en la historia y las experiencias vividas hacen de la escuela “otra escuela” posible (Redondo, 2016). “Otra escuela”, otras institucionalidades, que cabalgan sobre el desafío concreto de habilitar igualdades posibles, haciendo de estas “novedades”, transformaciones significativas para la escuela pública. En ese sentido, nos permite abordar *lo pedagógico* desplegado en las experiencias educativas que transitan lxs niñxs y jóvenes en esos espacios (Avila y otros, 2018).

Bibliografía

Avila, O. S. (2013). Acerca del concepto de Comunidad. Ficha de Cátedra.

- (2007) Reivenciones de lo escolar: Tensiones, límites y posibilidades. En Baquero R., Diker G. y Frigerio G. (Comps.): “Las formas de lo escolar”. Buenos Aires: Del Estante Editorial
- (2012) Igualdad y educación: Sujetos, instituciones y prácticas en tiempos de transformaciones sociales. Cuadernos de Educación Año X – No 10 – Córdoba.
- Avila, O. y otros (2018) Proyecto de investigación “Reinvenciones de lo escolar en la escuela pública. Instituciones, sujetos y experiencias en tiempos de demandas de igualdad”, radicado en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Carli, S. (1999). La Infancia Como Construcción Social. En: *De la Familia a la Escuela: Infancia Socialización y Subjetividad*. Buenos Aires: Ed Santillana.
- Dustchazky S. (2007) Cartografías barriales. Una aproximación a la singularidad de las instituciones contemporáneas. En Revista Propuesta Educativa N° 27. Año 16.
- Diker, G. (2004) Los sentidos de las nociones de prácticas y experiencias. En: Frigerio G., Diker G.: *Una ética en el trabajo con niños y adolescentes. La habilitación de la oportunidad*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Dubet, F. y Martucceli, D. (1997) En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Losada.
- Gimenez, G. (1996) Territorio y Cultura. En: *Estudios sobre culturas contemporáneas*. México: Universidad de Colima.
- Redondo, P. (2012) “Entre” generaciones: infancia, tiempo y Política. En: Southwell, M. *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Rosario: Homo Sapiens.
- (2016) La escuela con los pies en el aire: Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica
- Tiscornia, S. (2015). Reflexiones sobre el uso de la categoría territorio. Política y Derechos. Revista Jurídica de la Universidad de Palermo.
- Yazyi, M. (2015). Marco de las políticas sociales en torno a niñas, niños y jóvenes. En: *Prácticas Instituyentes en la conquista de Derechos: tramas de Infancia y Juventud en Villa La Tela*. Trabajo Final de la Especialización en Abordaje Integral de las Problemáticas Sociales en el Ámbito Comunitario. Universidad Nacional de Lanús. Argentina.

Revistas, documentos y leyes:

-“Políticas Sociales del Bicentenario. Tomo I” Ministerio de Desarrollo Social de la Nación y del Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales (2011)

-Ley N° 26.061/2005 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes

-Ley N° 26.206/2006 de Educación Nacional



Área de
Educación
Centro de Investigaciones
Metodológicas de la UMC
Avda. de la Universidad 202

ciffyh
Centro de Investigaciones
Metodológicas de la UMC
Avda. de la Universidad 202

Escuela de
**Ciencias de la
Educación**

ffyh
Facultad de Filosofía
y Humanidades UMC

ISBN 978-987-86-2326-9



9 789878 623269