

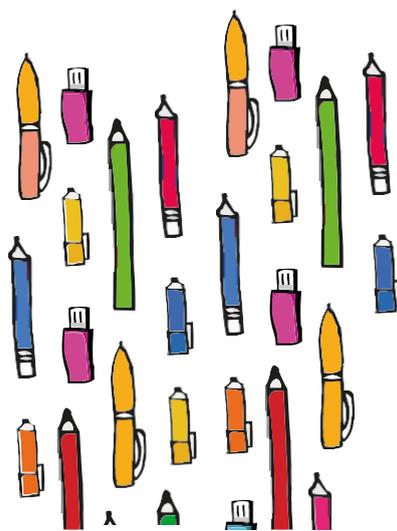
Jornadas de Investigación en Educación

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



9, 10 y 11 de octubre 2019

TOMO II





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

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

CDD 370.72



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

[Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



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

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 dispares 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 Yazyi
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 3 Educación Secundaria: políticas, dispositivos y sujetos.....	5
Recuerdos de experiencias estudiantiles y juveniles en la Córdoba de mediados del siglo XX <i>Adriana Tessio Conca, Silvia Servetto</i>	5
Ley de Profesor por Cargo en CABA. Su antecedente: el Proyecto 13 <i>Daniela Nancy Stricker</i>	18
Procesos de escolarización en la segunda mitad del siglo XX. Desafíos metodológicos y desencantos en el análisis etnográfico de las experiencias de la temporalidad <i>Miriam Abate Daga</i>	30
Tensiones y significantes curriculares: etapas socio – histórica - política del proyecto institucional (I.E.M) y las configuraciones de las prácticas de enseñanza <i>Gabriela Ibañez, Macarena López, Silvia Castillo</i>	60
Curriculum y disciplinas escolares: el civismo como región curricular. El caso de la escuela secundaria en Córdoba <i>Gonzalo Gutierrez, Daniela Tabora</i>	72
Formación ciudadana: el elector responsable, el consumidor inteligente y el trabajador competitivo, entre relatos de ciudadanía y culturas escolares <i>Delfina Doval, María Emilia Sieber</i>	84
Los Aprendizajes y Contenidos Fundamentales para Biología en la Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Córdoba, ¿qué se incluye y qué se excluye en esta propuesta curricular? <i>Priscila Ariadna Biber</i>	97
La matemática en la orientación de Maestro Mayor de Obras <i>Anibal Dario Gimenez</i>	108
Sobre la Modelización Matemática en Diseños Curriculares. El caso del Ciclo Básico de la Educación Secundaria de la Provincia de Córdoba <i>María Mina, Cristina Esteley, Nora Alterman</i>	119
Escuela secundaria: la espacialidad en los procesos de escolarización <i>Alejandra Castro, Sofía Alvarez, Pablo Fonseca</i>	131
Sobre espacios y tiempos en la escuela secundaria. Primeros avances de una investigación en curso <i>Florencia Serra María, Analía Van Cauteren, Luisina Zanuttini</i>	146
Desde la escuela: Murales y Registros de Asistencia. Una mirada sobre la intermitente ausencia/presencia en el tiempo escolar <i>Andrea Martino</i>	159
Reformas al regimen academico de la escuela secundaria obligatoria entre los años 2013-2015: su puesta en acto en escuelas de Caleta olivia, Santa cruz y de Córdoba capital <i>Cecilia Bocchio, Carla Villagran</i>	175
“Entre oportunidades y posibilidades”. Sentidos y saberes construidos por los docentes en torno al trabajo de enseñar a partir de la implementación del NRA, en Escuelas Secundarias de Córdoba <i>María Eugenia Danieli, Paula Mariana Schargorodsky</i>	187

Normativas ministeriales y sentidos escolares para la obligatoriedad e inclusión en la Educación Secundaria: implementación y gestión de los dispositivos NRA y UTP en Escuelas Técnicas de Córdoba <i>Octavio Falconi, Tania Frankowski</i>	201
Escuela y vida cotidiana a partir del conflicto de Moreno <i>Mariela Arroyo, Alicia Merodo</i>	215
Formas de habitar las aulas: permanencia y trayectorias de estudiantes en la escuela secundaria <i>Sebastián Maldonado, Yamile Abed</i>	228
Trayectorias educativas de jóvenes de sectores populares en el contexto cordobés <i>Abraham Sepúlveda, Nahir Florencia</i>	239
Cierre Social y Elección familiar de la Escuela Secundaria en la provincia de Catamarca <i>María Gabriela Tapia, Cecilia Evangelina Melendez, José Alberto Yuni</i>	248
Escuela secundaria, posicionamientos adultos y registros de alteridad en contextos conflictivos <i>Olga Silvia Ávila</i>	258
¿Qué es el CAJ para sus participantes? Sentidos juveniles en un entramado de apuestas adultas <i>Valentina Arce Castello</i>	269
Reconstrucción de sentidos acerca de la escolarización en una institución del norte cordobés <i>Mariela Marcuzzi</i>	279
Sentidos y significados del aprendizaje en las actuales condiciones de época <i>Natalia González, Carola Rodríguez</i>	290
El interés y la relación con el conocimiento en las escuelas secundarias de la ciudad de Paraná <i>Vanesa Collet, Alexis Chausovsky, Laura Rosell</i>	299
Miradas sobre la investigación y los investigadores en jóvenes del nivel secundario <i>Fabiana López, Carlos Mamaní Aban, Nélica Burgos</i>	310
La clase de educación física en la escuela secundaria <i>Juan Pablo Balmaceda, Gabriel Ivan Tobarez</i>	318
Una propuesta para acompañar la escolaridad secundaria. Invenções y recorridos en una escuela pública de Córdoba <i>Carina Bertolino</i>	328
Emergencias y transformaciones entre las tramas normativas y las políticas de educación sexual en Entre Ríos. Una mirada historiográfica desde las posiciones reaccionarias y la agencia <i>Alicia Naput, Diana Eberle</i>	338
Itinerarios con/textuales en jóvenes de sectores sociosegregados (noreste de la ciudad de Córdoba, 2013 a 2018). Pliegues caligráficos <i>Carlos Gabriel Schapira</i>	346
Ciudadanía, democracia y participación en la escuela secundaria <i>Andrés Hernández</i>	360
Desbordes didácticos en el nivel secundario desde la propuesta didáctica Cortos en la Net: Ficción y literatura <i>María Celeste Sánchez Escalante</i>	370
Alfabetización digital: Tensiones en el formato escolar tradicional	

<i>Maria Emilia Echeveste</i>	380
Alianza público-privada en educación e inclusión financiera en la escuela secundaria <i>Mónica Rodríguez</i>	390
Las disputas por el carácter público de la educación. El caso de las escuelas secundarias “públicas de gestión privada” en Uruguay <i>Pablo Martinis</i>	403
Lógicas empresariales en la dirección escolar <i>Carolina Yelicich</i>	420
Políticas educativas en la educación secundaria de la zona norte de Santa Cruz <i>Maria Laura Almada, Carla Villagran</i>	433
Políticas curriculares nacionales para la educación secundaria. Reflexión crítica <i>Nora Alterman, Adela Coria</i>	445
Del mandato de la inclusión educativa a las prácticas docentes en las escuelas <i>Lucía Beltramino</i>	455
El uso de las guías en las prácticas docentes: configuraciones en una cultura escolar <i>Ana Belén Hwang, Tasha Vignau</i>	466
Reproducción de una lógica eurocéntrica: la periodización histórica en la práctica docente <i>Juan Gerbaldo, Gabriel Gerbaldo</i>	478
La práctica artística como acto que constituye subjetividad: de la exclusión a la participación <i>Mariela Rossetto, Beatriz Celada</i>	516
TICs en secundaria: qué conocen y qué usan lxs docentes en Córdoba <i>Jorge Lorenzo, Martín Torres</i>	526

Mesa 3 Educación Secundaria: políticas, dispositivos y sujetos

Recuerdos de experiencias estudiantiles y juveniles en la Córdoba de mediados del siglo XX

Autoras: Silvia Servetto y Adriana Tessio Conca

Pertenencia Institucional: Profesoras de la cátedra de Sociología de la Educación. Escuela de Ciencias de la Educación. FFyH. UNC.

Resumen

Este trabajo da cuenta de avances del proyecto de investigación *Transformaciones de los procesos de escolarización y experiencias estudiantiles. (Córdoba, mediados del Siglo XX a la actualidad)*. Nos centramos sobre un conjunto de dimensiones de los procesos de escolarización que, a nuestro entender, resultan significativos en las transformaciones de las subjetividades estudiantiles y de las experiencias escolares:

- reconfiguraciones de las relaciones entre familia y escuela;
- transformaciones en las jerarquías, relaciones y vínculos entre docentes y estudiantes;
- participación estudiantil en sus diferentes expresiones (culturales, políticas, sociales)
- sentidos y prácticas relativas a género y sexualidades;

Presentamos aquí algunas lecturas realizadas a partir de las entrevistas a cordobeses y cordobesas que cursaron la escuela secundaria entre los años 45 y 55. Nos detenemos en dos aspectos que nos gustaría señalar como claves para comprender la escolarización la década del 50: por un lado, la propia vivencia del progreso y las oportunidades obtenidas a través de los estudios secundarios; por otro los recuerdos de acontecimientos políticos que atravesaron a las escuelas situándolas como espacios de despliegue y formación de militancias y discusiones.

Palabras claves: escolarización, experiencias estudiantiles, historia, recuerdos, igualdad de oportunidades escolares

Introducción

En esta presentación compartimos los primeros avances del proyecto de investigación *Transformaciones de los procesos de escolarización y experiencias estudiantiles. (Córdoba, mediados del Siglo XX a la actualidad)*. Nos centramos en la reconstrucción de los procesos de escolarización de quienes cursaron sus estudios en Córdoba desde mediados del siglo XX. No perseguimos realizar una historia de la educación cordobesa, sino más bien captar lo que viene del pasado, se hereda, transforma y continúa, en el afán de romper con la falsa supremacía del individuo como hacedor de sí mismo. Nuestro objetivo es analizar el contenido de las transformaciones en los procesos de escolarización que permitan visualizar aquellas que modifican las estructuras sociales, diferenciándolas de situaciones o hechos que no las afectan.

Por escolarización entendemos

“un concepto de largo aliento que incluye tres aspectos claves: 1) la conformación de un sistema educativo históricamente situado, 2) la expansión del sistema a través de sus diferentes políticas de gestión, orientación y organización, y 3) el formato estructural de la escuela que –desde sus orígenes en los albores de la modernidad– conserva los mismos dispositivos ordenadores, como el espacio cerrado y el tiempo fragmentado. Esos tres componentes constituyen el sostén de la escolarización. Luego están las instituciones educativas con su dinámica cotidiana, apremios, urgencias, decisiones. Allí, los/las alumnas se apropian y significan de diversas maneras de ese universo escolar donde intervienen además otras variables ligadas a sus historias personales, familiares y a coyunturas sociopolíticas que condicionan su accionar. En ese plano se forjan sus experiencias, especialmente las escolares, que son tramitadas por ellos mismos.

La escolarización se materializa en la experiencia escolar y, son los sujetos, quienes inmersos en ese proceso, se apropian del arbitrario cultural transmitido en las instituciones educativas y lo resignifican al son de su contemporaneidad” (Servetto; 2015, p. 296-297)

Iniciamos la reconstrucción de los procesos de escolarización con los relatos de adultos que al momento de ser entrevistados tenían entre 80 y 85 años¹: Dante, 80 años; Marta, 81 y Susana, 83. Incluimos una breve mención al caso de Frida que pertenece a una generación mayor, ingresó a la escuela secundaria a los fines de los años 40 y concluyó alrededor de 1953 o 1954, pero nos resultó interesante para recuperar el pasaje de un momento histórico a otro como lo fue el paso de década de 1940 a 1950. El final de la década de los 40 transcurrió en un escenario político de derrocamientos, anulación de elecciones y fraudes, que constituían poderosos embates al andamiaje institucional. Las disputas, posiciones y estrategias esgrimidas por los grupos políticos en el nivel local también se encontraban condicionadas por la incidencia de procesos internacionales como la Guerra Civil Española (1939-1945) y la Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Este convulsionado periodo se cierra con el golpe de Estado Argentino de 1943 (Cataruzza, 2009).

Los relatos de Dante, Marta y Susana corresponden a un período posterior al cursado por Frida. Casi 10 años después, cuando ya había finalizado la Segunda Guerra Mundial y en Argentina Perón había asumido la primera presidencia, en medio de un derrotero de gobiernos de facto y juntas militares. En ese lapso, la situación política cambió. Floreció la actividad económica de la mano de la industrialización asociada a la sustitución de importaciones, se reactivó la industria pesada, se nacionalizaron los ferrocarriles, telecomunicaciones, energía eléctrica, agua; creación de aerolíneas argentinas, etc. El Primer Plan Quinquenal de 1947 apuntó a mejorar los salarios reales que entrañarían una redistribución de la riqueza y el acceso al pleno empleo por amplios sectores de la población (Cattaruzza, 2009)

Como señalan Torres y Pastoriza “estos fueron los años en que se produjo la ampliación de las actividades a cargo del estado, la modernización del aparato productivo, el gran aumento de la educación y los servicios. Todos estos procesos simultáneos impulsaron el incremento de las ocupaciones no manuales en relación de dependencia, los trabajadores de cuello y corbata” (2002, p.275, 276)

En Córdoba la situación no fue diferente.

¹ Metodológicamente tomamos la decisión de establecer cortes temporales desde la década de los años 50 en adelante; calculamos que según la edad actual de los entrevistados, sus años de escolarización transcurrieron a partir de estos años. Fijamos, además, como criterio que el paso por la escuela secundaria hubiere transcurrido en la provincia de Córdoba.

El desarrollo industrial de la ciudad asentó sus bases en una importante infraestructura energética y vial, y en la presencia de la Fábrica Militar de Aviones, que, desde su fundación, en 1927, había ido formando trabajadores especializados (Gordillo, 1999). En 1952 se permitió la instalación de Industrias Aeronáuticas y Mecánicas del Estado (IAME), la cual se desarrolló sobre las bases de la Fábrica de Motores y Automotores del Instituto Aeronáutico. De las diferentes plantas del IAME surgieron productos locales como la moto “Puma” y el tractor “Pampa” que llegarían a convertirse en íconos del desarrollo industrial cordobés. (Tessio Conca; 2007, p. 42)

Evocaciones, memoria y experiencias escolares

Si bien las trayectorias e historias de vida entre Frida, Marta, Susana y Dante son diferentes, es interesante recuperar aquellos fragmentos de los recuerdos que quedaron en su memoria y se inscriben en acontecimientos históricos que los tuvieron como protagonistas, aun cuando, en algunos casos, no han sido objetivados desde ese lugar.

La memoria es selectiva y con el paso de los años los sentidos y significados de los acontecimientos cambian, se vuelven a interpretar a la luz de los nuevos acontecimientos y pueden cambiar e incluso leerse de manera opuesta. Pero, quedan huellas, marcas que perduran en el tiempo, no porque fuesen imposibles de olvidarlas, sino porque hacen al acervo colectivo. Según Jelin

“la experiencia humana incorpora vivencias propias, pero también las de otros que le han sido transmitidas. El pasado, entonces, puede condensarse o expandirse, según cómo esas experiencias pasadas sean incorporadas (...) Esos sentidos se construyen y cambian en relación y en diálogo con otros, que pueden compartir y confrontar las experiencias y expectativas de cada uno, individual y grupalmente. Nuevos procesos históricos, nuevas coyunturas y escenarios sociales y políticos, además, no pueden dejar de producir modificaciones en los marcos interpretativos para la comprensión de la experiencia pasada y para construir expectativas futuras...” (Jelin; 2002, p.14)

En lo que sigue expondremos dos tópicos sobre las experiencias de escolarización que aparecen en las rememoraciones de nuestros entrevistados: a) la vivencia de la

escolarización relacionada con una condición de progreso, personal y social; b) los recuerdos de lo escolar atravesados por condiciones políticas de la época.

a) Expectativas de prosperidad y progreso

En 1938, el último año de cursada de la escuela primaria, Frida vivía en Cosquín. Nuestra entrevistada tenía el fuerte deseo de continuar los estudios secundarios, pero por esos tiempos la única escuela secundaria del lugar era una institución privada que pertenecía a una Congregación de monjas católicas, y dado el origen judío de Frida cursar el secundario allí no constituía una opción posible. Así es como la familia decide, ante el propio pedido de la joven, enviarla a Córdoba Capital.

Frida: “(...) yo hice la primaria en Cosquín porque vivía allí, mi familia tenía una tienda, fotografías, artículos regionales... y la verdad que yo tenía ganas de seguir estudiando, y en Cosquín a esa altura, estamos hablando del año 1938, todavía no había secundario... había algo en un colegio de monjas, pero... nosotros con las monjas en se momento no queríamos saber nada... creo que había secundario ahí (...) En el 38 terminé la primaria y en el 39 ya estaba en Córdoba (...) Como yo era chica, y si bien había algunos amigos que vivían en Córdoba, tenían que buscar algún lugar donde yo pudiera estar, una casa de familia y consiguieron.

Este recuerdo abre a la reflexión sobre la oferta de escolaridad secundaria concentrada en las grandes urbes y las crecientes expectativas que comienzan a abrirse en las poblaciones del interior acerca de tener sus propios establecimientos. Esas expectativas se van a cristalizar en la década siguiente, cuando el fuerte estímulo a la educación media desde la esfera de las políticas educativas nacionales, dio el empujón “al desarrollo de una concepción espontánea y constitutiva de la sociedad argentina moderna: la ideología de la movilidad social” (Romero 2001; p. 118) Una de las derivaciones de esto fue el dinamismo de las localidades del interior provincial en la asunción de verdaderas gestas de creación de escuelas. Así lo podemos visualizar en los decires de Marta, oriunda de la localidad de Coronel Moldes, quien ingresó a la escuela en 1951 y fue la tercera promoción de jóvenes que asistieron a una escuela creada por la misma comunidad del pueblo.

Martha: *no había secundaria en Coronel Moldes, se fundó ese año, pero era una cosa de esas improvisadas que hubo un director de escuela, se le ocurrió crear un secundario, con profesores que no eran profesores, porque eran los médicos, abogados, escribanos. Todos, los farmacéuticos, bioquímicos, todos los profesionales se los hablaron, cada uno se eligió una materia y trabajando ad honorem, en un aula de la municipalidad juntaron alumnos, fue maravilloso. Ahora es un colegio nacional de dos o tres pisos, que para qué te cuento... y ahí yo fui tercera promoción.*

Varios son los pasajes del diálogo que sostuvimos con Marta en los que enuncia la creación del Colegio Nacional. Esa secundaria definió un camino importante para la comunidad porque, *como en todo pueblo*, las vías del ferrocarril dividen la población entre ricos y pobres, *del otro lado solo había escuela primaria, la Vergara*. La secundaria se creó de *este* lado, mayoritariamente de clase media. Marta también recuerda que en esa época *todo era hermoso, no había distancia con los profesores*.

Dante inscribe sus recuerdos en tiempos de ascenso social, prosperidad y pleno empleo. Eran épocas de igualdad de oportunidades colectivas. Relacionar sus recuerdos con el cambio de políticas públicas que sucedieron durante el primer gobierno de Perón resulta ineludible. El impulso a la educación posibilitó la democratización del acceso al sistema educativo, en especial a las escuelas secundarias y universidades, que en el lapso de unos pocos años creció significativamente. Según Puigggrós, “la enseñanza media normal pasó de 48.794 alumnos en 1943 a 55.238 en 1948 y 97.306 en 1955, es decir que duplicó su población en este período” (2006, p.141). La inyección de medidas económicas favoreció notablemente las mejoras en las condiciones de vida de la población, en especial de obreros y clase media, con “ancla en un conjunto de ilusiones y convicciones en torno al progreso y la movilidad social. Esta conciencia colectiva, también incorporaba a la educación como factor clave de progreso, tanto desde el punto de vista de los actores individuales como del conjunto del país”. (Tessio Conca; 2007, p. 47). A fines de la década de los años 40, tras el impulso político-económico, cobró forma la movilidad social ascendente en una argentina próspera y de crecimiento sostenido. Dante recuerda de la siguiente manera esas épocas

Dante: *hubo algo importante en esa época: los sueldos eran muy buenos, los profesores ganaban muy buenos sueldos, los maestros ganaban muy buenos sueldos. Se decía, por ejemplo, "este hombre es rico porque está casado con una maestra que tiene puesto", es decir, una maestra que tenía puesto ganaba muy bien, era capaz de mantener al marido y a su familia y eso lamentablemente, con la inflación, fue perdiendo valor. (...) En casa, trabajaba una cocinera, esa cocinera ganaba no sé cuánto, pero con su sueldo pudo comprarse una casa, por el Banco Hipotecario. Consiguió un crédito y pagaba \$30 de cuota y pudo hacerse una casa, ¡una cocinera! (...) Eran épocas muy prósperas porque andaba muy bien, las cosas se conseguían fácil, el país no tenía desocupados (...)*

Dante había ingresado a la escuela secundaria en el año 1946 al colegio católico La Salle de la ciudad de Córdoba. Luego pasó al Monserrat (colegio dependiente de la UNC) donde cursó *segundo año, tercero, cuarto, quinto y sexto*². Recuerda el rigor de la disciplina en ambos colegios, las frases en latín, el compañerismo duradero hasta la actualidad y los *excelentes profesores* que le enseñaron *todo lo que él es*. Desde su relato se puede advertir cómo en ese acceso había un sentimiento, una experiencia vivida de mancomunidad, de encontrarse con otros que tenían similares necesidades, expectativas y anhelos, cuya ventaja epocal fue que se podían concretar.

Dante: *el tema del compañerismo era muy grande: llegaba la época de las vacaciones y nos juntábamos a lo mejor 12 o 15 compañeros, agarrábamos una carpa y nos íbamos a las sierras a pasar una semana, todos juntos, todo divertido. (...) Éramos muy compañeros todos en general, yo no me acuerdo de alguien...*

La relación con los y las profesoras también entraban en ese espíritu de fervor que confluían tácitamente en el optimismo educativo.

Dante: *en el Monserrat los profesores eran muy buenos, gente muy buena que se preocupaban muchísimo para que nosotros aprendiéramos. Por eso aprendí yo,*

² La infancia la vivió en la ciudad de Catamarca donde sus padres decidieron mudarse para abrir un negocio, *una farmacia*. Pero, cuando sus hermanos mayores crecieron y terminaron la secundaria, regresaron a la ciudad de Córdoba. Él es el 3ro de siete hermanos, su madre era ama de casa y su padre tenía una farmacia y logró ser diputado provincial en la Honorable Cámara de Diputados de la provincia de Catamarca.

porque yo era muy bruto, estudiaba mucho y aprendía mucho, me costó siempre estudiar mucho, pero, sin embargo, los profesores siempre se dedicaron a hacernos estudiar y a hacernos comprender. Y hacíamos..., por ejemplo, profesores de literatura excelentes.

La escuela *me hizo* afirmó Dante apenas comenzamos a conversar. Una síntesis macerada sobre sí mismo y sus expectativas logradas en las que la educación tuvo un lugar relevante sino es que la única relevante.

Susana, en esa misma línea que Dante, recuerda su paso por el Carbó con el mismo espíritu optimista.

Susana: yo recuerdo la época del secundario como una época muy linda, como la recordamos todos porque uno termina así... que habré pasado algunos momentos difíciles, como cualquiera. Pero la recuerdo como una época de aprendizaje importante...

En el caso de Susana, por la profesión del padre, dedicado a la medicina rural, su trayectoria *fue muy variada*. Parte de su escolaridad secundaria la realizó en el Colegio Nacional Alejandro Carbó y otra parte en el colegio confesional católico Jesús María.

Susana: el Carbó era un colegio muy bueno. Al Carbó, en ese entonces, iban a rendir... todos los colegios privados eran adscriptos a la enseñanza oficial, entonces vos te recibías de maestra normal en el quinto año del secundario, pero el examen lo tenías que ir a dar en el Carbó, o sea las prácticas para tener el título de maestra te lo daban en el Carbó. El Carbó era un colegio de excelencia. Y vos para entrar al Carbó, al secundario o al primario, tenías que rendir un examen, debías tener determinado nivel. O sea, que yo a eso lo percibí el salir del Jesús María que el clima era más familiar, más pequeño donde tenía la importancia lo académico sí, pero otras cuestiones. Al pasar al Carbó donde tenía importancia el conocimiento, tenía un valor la prueba, las autoridades, ¡¡tenía regente!! En los otros colegios había un director para todo. Acá había regente, o sea tenía en ese momento, una organización distinta.

b) Las vivencias de lo escolar desde los atravesamientos políticos de la época

En los párrafos iniciales referíamos que la escolarización incluye como uno de sus pilares la conformación de un sistema educativo históricamente situado en el que se enmarcan las instituciones educativas, espacios en los que los/las alumnos se apropian y significan de diversas maneras el universo escolar. Las coyunturas sociopolíticas que definen ese carácter situado del sistema educativo y de sus instituciones son referencias que hemos advertido en las cuatro entrevistas realizadas.

Frida ubica su recuerdo en un momento marcado por tensiones políticas, como antisemita y reaccionario, en parte por su condición de judía y en parte porque...

Frida: había cosas que yo escuchaba fuera y leía, pero dentro del colegio no se podía hablar... menos en los años esos... Vos sabés que en mi familia siempre han sido gente de izquierda, del comunismo... así que yo tenía información de muchas cosas que pasaban y se leía y todo, pero me daba cuenta que adentro de la escuela había cosas que... con alguna compañera podía hablar, pero ya dentro de la escuela, de cosas políticas había que tener cuidado... y no me acuerdo cuál fue ese lío con algo de nazismo, que pasó algo también...

En Dante los recuerdos también traen a la actualidad otro costado de esos años cordobeses que crecía y expandía por todas las esferas de la vida cotidiana y alcanzaba a jóvenes y adultos: el antiperonismo.

Dante: teníamos un profesor de inglés que se llamaba Doixadós, un hombre también joven, muy buen puesto, siempre bien vestido. Nunca apareció un profesor manga corta o sin corbata, no. Todos con corbata y saco. Y este Doixadós, en una oportunidad, le exigían que tradujera al inglés una parte del libro Razón de mi vida, que es un libro que se adjudica a Eva Perón, y él dijo antes de empezar la clase:

-Tengo que, por exigencia del Ministerio de Educación, traducir una página, yo sé que muchos de ustedes no están de acuerdo con esto, y les voy a permitir que se retiren.

Y nos retiramos todos menos dos, así que tuvo que traducir eso para esos dos que se quedaron. Había una, entre los compañeros, una tendencia a no aceptarlo a Perón, no queríamos a Perón. Teníamos la sensación de que Perón nos quitaba la libertad. Y cuando alguien una vez escribió en el pizarrón Perón puto, ubicaron quien era y lo

echaron y no le permitieron entrar en ningún otro colegio. Recién después del 55, cuando la revolución, pudo de nuevo entrar al colegio...

Marta, orgullosa de haber pertenecido al Colegio Nacional en Coronel Moldes, terminó la secundaria en Buenos Aires como pupila en un colegio de monjas porque *quería ser maestra*. Pero el registro de su paso por esa escuela queda atado solo al derrocamiento de Perón, sin que esto parezca permear su propia trayectoria.

Marta: yo quería hacer magisterio, entonces me pusieron pupila en el colegio de monjas en Buenos Aires... Ahí estuve cuarto y quinto año y en quinto fue... cuando lo voltearon a Perón, entonces las clases siguieron un mes más, pero como todos los libros y todo eran nada más que de Perón, porque no se hablaba ni se hacía otra cosa y de Eva Perón y La razón de mi vida...

Los recuerdos de Susana, se encuadran en una acentuada militancia antiperonista que fue abonada por su propia familia: el padre de Susana, de orientación conservadora, había sido diputado peronista, convencido de que la doctrina económica del peronismo estaba claramente alineada con la perspectiva que la Iglesia sostenía sobre la justicia social. Sin embargo, abandona esta posición cuando se inicia el distanciamiento de Perón con la Iglesia.

Para el catolicismo el ascenso del peronismo al gobierno en 1946 fue visualizado como “la posibilidad de instrumentar los aparatos de Estado y su capacidad coercitiva como medios para establecer la hegemonía católica. Para el naciente peronismo, a su vez, el apoyo de la jerarquía eclesiástica constituía una importante fuente de legitimación”. Pero prontamente algunos sectores de iglesia comenzaron a “denunciar avances del Estado sobre áreas que consideraba de su particular incumbencia: educación, familia, organizaciones intermedias, asistencia social; áreas que además eran consideradas claves para el proyecto de catolización de la sociedad”. (Bianchi 1994; p. 25-26)

Susana: “Perón que en un principio andaba muy bien con la iglesia, de repente la iglesia comienza a molestarle... Mi padre renuncia, es perseguido, tuvimos que escondernos ... Córdoba que era una ciudad, en general, de principios religiosos, es muy común que te llamaran una vez por mes a una hora santa donde salíamos y

cantábamos "Salva pueblo argentino llévatelo a Perón". Salíamos a cantar por la calle (...)"

En el marco de las ideas políticas de ese contexto familiar, no era mal visto que Susana se comprometiera en las contiendas juveniles entre estudiantes católicos y peronistas. Su familia consideraba que era *"una actitud patriota"*. Las posiciones políticas del hogar eran aireadas en el escenario de la escuela *"teníamos discusiones con las compañeras, con radicales, peronistas y discutías: - que tu padre, esto pero que tu padre aquello-"*.

Así es como Susana se encolumna en los grupos católicos que participaron de las confrontaciones estudiantiles del año 1954 con integrantes de la Unión de Estudiantes Secundarios, agrupación que promovía la realización de actividades recreativas y deportivas.

Susana: cuando viene toda esta época de Perón, de la crisis de Perón, no del primer gobierno sino después cuando muere Evita, que comienza a haber fuerte oposición a las cuestiones de Perón yo participé de la primera huelga estudiantil, yo iba a primer año, era el año '54, llegamos al colegio, nadie entró, estábamos en la Plaza Colón todos peleando porque a ella (la directora) la habían expulsado pero para nosotros habían sacado el espíritu del lugar y entonces estábamos ahí. Vinieron policías a caballo, entraron por la plaza, nos corrían, o sea que fue bravo y después había una profesora buenísima que se asomó al balcón para hablarnos, que entráramos y nosotros le gritábamos:

- "Lo que quiere es el sillón de la vice dirección"

Consideraciones finales

Estudiar los procesos de transformación de la escolarización resulta valioso para analizar cambios y continuidades en las prácticas educativas que suelen ser objeto de lecturas rápidas y superficiales sobre su devenir. Incursionar las experiencias escolares en diferentes períodos de nuestra historia contribuye a observar, con cierto distanciamiento, los modos en que los sujetos se apropian, resignifican o descartan herramientas culturales transmitidas en las escuelas. Asimismo, poner el énfasis en la noción de "procesos", nos permite analizar las diferentes escalas temporales sobre las transformaciones. De ese modo, se escapa a las miradas ahistóricas de las instituciones y de los sujetos.

Dante, Marta, Frida y Susana dan cuenta que resulta imposible evocar el pasado sin mencionar lo que sucedía en esa época; resta por indagar cuánto de ello fue vivido como experiencia vital o si son reconstrucciones que se realizan con el paso del tiempo y en la conjunción de experiencias acumuladas. En cualquiera de los casos, la pregunta que nos hacemos es sobre los efectos de la escolarización en términos colectivos e individuales. Los relatos condensan dos líneas centrales de estas interrogaciones: cuando Dante resalta que la escuela *me hizo*, no hace más que honor a una época donde las expectativas crecían al compás de las oportunidades que las políticas públicas, instituciones y grupos hicieron posible; un efecto que a sus 80 y pico de años todavía puede sentir. En Susana la evocación dorada de los 50 como época de prosperidad matiza con las militancias políticas que tuvieron a las escuelas como espacios claves de los debates peronismo- antiperonismo y constituyó “*una experiencia política importante*”. Los relatos a los que nos acercamos conducen a profundizar sobre los efectos de las escuelas secundarias en las subjetividades amalgamados con hilos y tramas de progresos, militancias y silencios.

Bibliografía

- Bianchi, S. (1994). Catolicismo y peronismo: La religión como campo de conflicto (Argentina, 1945-1955). Buenos Aires. *Boletín americanista*, (44)
- Cattaruzza, A (2009) *Historia de la Argentina, 1916-1955*. Buenos Aires. Editorial Siglo XXI
- Jelin, E (2002) *Los trabajos de la memoria*. Madrid. España. Editorial Siglo XXI
- Maldonado, M (2012) Experiencias escolares, evocaciones juveniles e historia, en *Cuadernos de Educación*. Año 10. Nro. 10 CIFYH-UNC
- Puiggrós, A (1996) *¿Qué pasó en la educación argentina?* Buenos Aires. Editorial Galerna.
- Romero, L (2001) *Breve historia contemporánea de la Argentina. 1916/1999* Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica
- Servetto, S (2015) Clases medias, escuela y religión: Socialización y Escolarización de Jóvenes en colegios secundarios católicos en Córdoba. Tesis de doctorado en Ciencias de la Educación. FFyH-UNC

Tessio Conca, A (2007) Transformaciones institucionales de una escuela en un “lugar difícil”. Una escuela que se transforma en un contexto en transformación. Tesis de Maestría en Investigación Educativa -Mención Socioantropológica- Centro de

Torre, JC y Pastoriza, E (2002) “La democratización del bienestar”, en Torre, JC (comp.) *Los años peronistas (1943-1955)*, Colección Nueva Historia Argentina T. VIII, Buenos Aires, Sudamericana.

Ley de Profesor por Cargo en CABA. Su antecedente: el Proyecto 13.

Autora: Daniela Nancy Stricker

Pertenencia institucional: UBA

Resumen

Este trabajo es parte de la tesis en elaboración “Ley de Profesor por Cargo en CABA: regulaciones del trabajo docente y reconfiguración de sentidos” enmarcada en la Maestría en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Al observar la situación actual del nivel secundario se pueden identificar diversos aspectos que reclaman una reflexión y transformación, entre ellos el modelo organizacional basado en tres aspectos: la clasificación de los currículos, el principio de designación de profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase; éstos se enlazan entre sí de tal modo que conforman un *trípode de hierro*. La tesis toma como eje el último elemento: **la organización del trabajo docente por hora de clase**.

Recientes intervenciones político-educativas en la CABA tienen implicancia en la regulación del trabajo docente y tratan de redefinir su sentido. Específicamente, una ley que apunta a gestionar la concentración de horas cátedra de profesores³ de nivel secundario: Ley de Profesor por Cargo, N° 2.905 de 2008.

Aquí se analizan las percepciones de docentes acerca del **Régimen de profesores por cargo o Proyecto 13** de 1970, antecesor de la actual Ley de Profesor por Cargo.

Palabras clave: Proyecto 13; Profesor por Cargo; trabajo docente; concentración horaria.

Introducción

Este trabajo es parte de la tesis “Ley de Profesor por Cargo en CABA: regulaciones del trabajo docente y reconfiguración de sentidos”, actualmente en elaboración, que se enmarca en la Maestría en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas, de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

³ En esta tesis se utiliza el genérico masculino tal como lo indica la RAE, sin embargo, cabe aclarar que, según las apreciaciones actuales de los estudios de género, se incluyen todas las orientaciones e identidades sexuales.

Al observar la situación actual del nivel secundario en Argentina, se pueden identificar diversos aspectos que reclaman una reflexión y transformación, entre ellos el modelo de organización. Según Terigi (2008:64) el patrón organizacional se basa en tres aspectos: la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase; éstos se enlazan entre sí de tal modo que conforman un *trípode de hierro*, foco de múltiples reflexiones desde diferentes ámbitos. La autora plantea que en estas características reside el núcleo de mayor resistencia al cambio dentro de la educación secundaria. La tesis toma como eje de análisis el último de estos elementos: **la organización del trabajo docente por hora de clase**.

La dispersión de las horas de trabajo en varias instituciones, constituye una situación problemática de larga data; los agentes que la atraviesan reciben el nombre de “docentes taxi” (Hillert *et al*, 2001:11), ya que circulan de escuela en escuela. Otros autores señalan que, en el marco de este modelo organizacional, los profesores trabajan en más de una institución, lo cual debilita las posibilidades de identificación y sentido de pertenencia con la escuela, de generar trabajo colectivo, así como de generar lazos con los estudiantes, los padres y la comunidad educativa en general (Almandoz y Vitar, 2008). Además, criterios de selección reglamentarios y otros mecanismos de reclutamiento (Poliak, 2009), reflejan dificultades para ingresar al sistema educativo, concentrar horas, titularizar, etc. que hacen de los docentes unos de los más afectados por la organización actual del Nivel.

En este contexto, asistimos a recientes intervenciones político-educativas que tienen implicancia en la regulación del trabajo docente y tratan de redefinir su sentido. La tesis se centra específicamente en una iniciativa política que apunta a gestionar la concentración de horas cátedra de profesores/as del Nivel Medio de la Ciudad de Buenos Aires, la Ley de Profesor por Cargo, N° 2.905 sancionada en el año 2008.

El objetivo de este trabajo es situar dicha ley en su contexto de surgimiento; específicamente, analizar las percepciones de docentes acerca de un proyecto antecesor: el Régimen de profesores por cargo o Proyecto 13 de 1970, como parte del proceso de construcción del objeto de estudio de la tesis.

Ley 2905/08 de CABA

La ley de la Ciudad de Buenos Aires N° 2.905 sobre Régimen de Profesor por Cargo, se sanciona en el año 2008. Pero su reglamentación se establece recién en el año 2011. Se

implementa gradualmente y en la actualidad la casi totalidad de establecimientos educativos se organiza según establece este régimen. Plantea para los docentes de nivel secundario la conformación de cargos compuestos por horas de trabajo frente a los grupos de clase para el desarrollo de las asignaturas establecidas en los planes de estudio, y horas de trabajo institucional u horas extraclase. Los objetivos que se explicitan refieren, por un lado, a mejorar las condiciones laborales de los educadores y propiciar la concentración horaria para profundizar el compromiso y la pertenencia a la institución, alentar el trabajo en equipo y la capacitación profesional. Y por otro, objetivos pedagógicos como mejorar la calidad de la educación, promover actividades institucionales para acompañar el proceso de aprendizaje de los alumnos y su promoción. Al indagar cómo surge esta propuesta, todas las referencias conducen al Proyecto 13.

Proyecto 13

En el año 1970 se sanciona la Ley N° 18.614, sobre Régimen de profesores de tiempo completo o tiempo parcial, con carácter experimental en establecimientos de nivel secundario, implantado en la jurisdicción del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Es presentado como *“un nuevo régimen laboral de profesores designados por cargos docentes”*. En una nota que acompaña el proyecto de ley, del entonces ministro de educación, Dardo Pérez Guilhou, dirigida al poder ejecutivo a cargo del presidente *de facto* Juan Carlos Onganía, el ministro explicita

“se ha creído conveniente la transformación de algunos establecimientos de nivel medio, en centros educativos con personal docente de tiempo completo, designado por cargo y no por horas de cátedra, ya que, como es sabido, las actuales condiciones de labor y remuneración de los profesores de enseñanza media han traído como consecuencia la dispersión de sus actividades en detrimento de la función educativa y de la eficacia docente”.

Según expresa la nota, la experiencia, además de mejorar las condiciones de trabajo de los docentes, tiene como propósito implantar un tipo de organización escolar cuya eficiencia pedagógica resulte superior a las existentes en ese momento, con la participación dinámica del profesorado en la elaboración del programa educativo. Se plantea la necesidad de enmarcar esta propuesta en una ley que permita a los profesores

“atender no sólo sus actividades corrientes del aula sino también a otras exigencias del proceso de enseñanza aprendizaje y a las tareas extraclase destinadas a distintas obligaciones profesionales, administrativas, y de perfeccionamiento de los educadores”.

El Proyecto 13 no supera la instancia de “prueba piloto” en 30 establecimientos; nunca se extiende al conjunto de las escuelas secundarias.

Según esta ley, se consideran tareas extraclase las actividades que los profesores realizan fuera del horario escolar correspondiente al señalado en el plan de estudios vigente para cada asignatura; comprenden: planificación, tareas de apoyo al programa, asistencia a alumnos, relación con las familias de los mismos y la comunidad, actualización docente, acompañamiento de las propuestas institucionales.

Acerca de esta experiencia se pueden mencionar dos antecedentes teóricos relevantes, ambos hacen foco en el aspecto pedagógico: el tema se presenta en un informe de 1985 avalado por el Ministerio de Educación y Justicia. Se plantea la necesidad de multiplicar los enfoques de aprendizaje, atendiendo a: el desarrollo psicogenético de la personalidad; la estructura del conocimiento o de la disciplina a transmitir; y la construcción de vínculos afectivos del alumno con su medio. Se define el régimen de profesor por cargo como una propuesta pedagógica distinta a la tradicional, que prioriza al alumno, sus características y necesidades, y que supone el ejercicio mucho más creativo y autónomo de la docencia, generando una redefinición del rol docente y de todos los demás componentes de la situación educativa. (Aguerrondo, 1985)

Luego, el trabajo realizado por Hillert y equipo (2001) “La experiencia de horas extra-clase en el Proyecto 13 y en el CBG. Su incidencia en el mejoramiento de la calidad educativa” constituye un antecedente clave de investigación sobre la orientación que adoptan dichas horas extra-clase en las escuelas, fundamentalmente hacia clases de apoyo o compensación pedagógica y tutorías, dirigidas en general a dar respuesta a las problemáticas que presenta la población escolar juvenil afectada por las sucesivas crisis socioeconómicas que atraviesa el país desde mediados de los años ‘70, contribuyendo al mantenimiento de los lazos sociales al interior de las escuelas y con la comunidad. Y en menor medida, orientadas hacia la constitución de un espacio para las innovaciones pedagógicas y la capacitación docente.

Profesor por cargo ¿continuidad del Proyecto 13?

El proyecto de ley de Profesor por Cargo es presentado en la Legislatura de la Ciudad en el año 2008, resultado de la unificación de tres propuestas de diferentes bloques. Una de las personas que participa activamente de la redacción de la ley, y de las tratativas con legisladores porteños para su presentación, es Alicia García Tuñón, profesora de Lengua y Literatura y militante de la Unión de Trabajadores de la Educación de la CABA. Al consultarle acerca del surgimiento de la ley señala:

“La Ley de Profesor por Cargo en realidad surgió como una iniciativa de muchos profesores que conocíamos lo que era el viejo Proyecto 13 – yo trabajo desde el año ’86 en una escuela de lo que era el Proyecto 13 – que es una modalidad que comenzó en el año ’73 y todavía sigue en algunas escuelas; estaba en todo el país; era esta modalidad de ser un profesor que tenía horas extra-clases. Nuestra experiencia era muy buena. (...) El proyecto lo fuimos haciendo un poco copiando el modelo de la ley de Proyecto 13, adaptándola... en realidad, replicándola. Lo escribimos desde la UTE, hicimos un borrador y se lo presentamos a legisladores de diferentes bloques, lo trabajamos mucho, costó bastante, pero finalmente a finales de 2008 se logró votar”.

Como se menciona anteriormente, el Proyecto 13 tiene una intencionalidad con respecto a las condiciones laborales de los profesores y otra en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, dos objetivos que no pueden concebirse en forma separada, y confluyen en una propuesta de política educativa. Esto también se refleja en el propósito de los autores de la Ley de Profesor por Cargo:

“El objeto de esto es que deje de haber ‘profesores taxi’, la realidad que encontrábamos es que había muchísimos docentes que tenían cinco o seis escuelas, que yiraban de una escuela a otra, entonces nunca te comprometías con el trabajo en una escuela, ni con los pibes porque no te daba el tiempo, ni podías ir a reuniones de padres, ni podías hacer ningún tipo de proyecto si no te pagaban las horas. Entonces tanto en Proyecto 13 como en la Ley de Profesor por Cargo la idea es esa”.

Es necesario mencionar que, durante el periodo de investigación exploratoria a partir del año 2016, en el proceso de construcción del objeto de estudio de la tesis, se realizan entrevistas a docentes de establecimientos, algunos con Proyecto 13. Estos testimonios, al igual que el de la representante gremial que redacta el texto de la ley, evocan una experiencia positiva, de impresiones muy satisfactorias:

“Esta escuela, que es Proyecto 13 es un compromiso brutal. Hace a la diferencia, enorme, porque la mayoría de los cargos tiene dos tercios frente a curso y un tercio de actividades extra donde tiene un compromiso muy fuerte el docente, porque: prepara para un examen extranjero; da clase a los que más dificultades tienen; da teatro; hace cursos para la ONU; hace capacitaciones para ir al Congreso de la Nación con alumnos; entonces los profesores ese ‘extra’ lo viven como algo muy relacionado con su vocación; tutorías; la construcción de la reglamentación de convivencia, o sea, nosotros estamos muy metidos, es cierto, no todos los profesores porque no todos tienen cargo. Yo siento que en mi escuela hay una alegría, una locura” (María).

“Lo que funciona bien es, en escuelas que tienen el Proyecto 13 y tener cargos, porque hace que la gente se comprometa con un solo lugar y se pueda convocar a alguna reunión, porque tienen disponibilidad, las profes están en la escuela, no trabajan en veinte lados, pueden juntarse y hacer equipo; una cosa es trabajar en el área de Matemática con cinco colegas, y otra cosa con treinta profesores distintos, imposible llegar a un mínimo acuerdo para trabajar, cada uno hace la suya”. (Carla).

“Yo tengo Proyecto 13: un cargo de 12 horas y un cargo de 18 hs. los dos sumados hacen 30 hs. de las cuales tengo 20 frente a curso y 10 extraclase, todas concentradas acá, entonces yo estoy toda la mañana acá. Ya está. Para mí está muy bueno, porque puedo hacer un montón de cosas. Entonces, si yo lo comparo, este Proyecto 13 está aceptado, es una ley nacional de los '70, que incluye capacitación en servicio, incluye proyectos institucionales, clases de apoyo, corregir, atender padres, hacer los boletines, y yo te digo que esas 10 horas las uso muchas veces... yo doy acá clases de apoyo, preparo alumnos que se llevaron Cívica en 5º, Terminalidad, Previas por Parciales, corrijo, hago los boletines, en fin... Y sigo trabajando en mi casa... no te digo que termino todo, pero es una ayuda, está bueno. También proyectos institucionales”. (Gastón).

Sin embargo, las expresiones alrededor de la actual ley de Profesor por Cargo no transmiten la misma convicción. Se vuelve inevitable la comparación entre ambas iniciativas, expresada en la hipótesis de esta tesis: “La Ley de Profesor por Cargo, en tanto política de regulación del trabajo docente, propone cambios en la organización del nivel secundario, así como en los modos de pensar la docencia que entran en disputa con modos históricos, sedimentos fijados a la cultura escolar, y reconfiguran los sentidos que los sujetos docentes producen en sus prácticas. Es posible pensar que el régimen de Profesor por Cargo tiene, entre los profesores, distinta aceptación que programas antecedentes como Proyecto 13, así como serían diferentes los propósitos que los docentes perciben en uno y otro”.

Percepciones de los docentes acerca del Proyecto 13

En el trabajo de campo durante el último trimestre de 2018, se entrevista a directivos y docentes de tres escuelas secundarias de CABA, una de las cuales cuenta con Proyecto 13. Se realizan 20 entrevistas semiestructuradas en las que se intenta indagar, entre otras cuestiones, las percepciones que los docentes tienen acerca de esta política educativa, trabajen o no en el presente en una escuela que pertenezca a este plan.

Sólo 5 docentes responden no conocer Proyecto 13, ni tener idea alguna de qué se trata, o poseen una información no del todo acertada. Al indagar las razones de este desconocimiento, se observa que la *antigüedad en la docencia* no es una variable que lo justifique, ya que las respuestas provienen tanto de personas con 2 y 6 años de antigüedad, como de otras con 10 y 25 años de antigüedad. Tampoco el *rol* que ocupan en el presente es una variable que lo explique, porque el “no sé” se replica de igual modo en miembros de la conducción y docentes.

En general, las respuestas que dan cuenta de un mayor conocimiento acerca de esta propuesta dependen del propio recorrido en el sistema educativo de cada entrevistado y de la experiencia más o menos cercana: ya sea como alumno de una escuela de Proyecto 13, como practicante, como docente actual o al pasado, o como miembro de la conducción del establecimiento. Expresan gran conformidad, en dos direcciones, por un lado, en relación con las **condiciones de trabajo de los docentes**:

“Algunos cargos todavía quedan de Proyecto 13... Como vos podías concentrar cantidad de horas era más beneficioso y más seguro. Hoy vos tenés 4

acá, 4 en el Roca, te vas al Comercial 7 y tenés otras 4 y sumás 12 horas cuando antes tenías 12 horas en un solo colegio; como Proyecto 13 no te movías, no ibas de un lado para el otro”. (Amalia)

“Muy interesante porque el Proyecto 13 permitía que el profesor tuviera una pertenencia muy importante con la escuela, porque al concentrar en el colegio permitía una permanencia... un sentido de pertenencia muy grande. Permitía cierta movilidad dentro del colegio porque de acuerdo al perfil del docente vos podías modificar la asignatura, el curso, podías subir o bajar al docente” (Horacio)

“Profesores con una concentración de horas que implica un compromiso, una permanencia en la escuela, y la calidad, porque no estás yirando, el famoso ‘profesor taxi’. Yo creo que mucha gente te decía de la calidad de lo buena que es esta escuela, y para mí pasa por ahí, no es que tenemos pibes más inteligentes o profesores mejores que en otros lados, una de las cosas que hacía la diferencia para mí, es ésta”. (Adriana)

“Sí, el Proyecto 13 es maravillosos porque abarca... abarcaba una cuestión más general del colegio que era interesante: lograba una cuestión de pertenencia más que nada dentro de la institución; te dan más horas, al tener un cargo, estás más tiempo, los chicos te conocen más, entre los profes nos conocemos más y es interesante a la hora de trabajar en conjunto”. (Juan)

“Era el trabajar con muchas horas dentro del colegio, y era un trabajo mucho más integrado de gente como un grupo estable en un lugar que trabaja todo para el mismo fin. Funcionó muy bien, distinto a otros colegios. Creo que se debe a esto, al trabajo en conjunto, y que todos nos conociéramos y todos nos mezcláramos, y pensemos en proyectos integrados, y bueno, creo que eso era muy importante. Yo siempre trabajé en eso así que tampoco te puedo decir... siempre trabajé en Proyecto 13” (Joana).

“Uno tiene horas de planificación, con lo cual son horas de encuentro con otros para poder trabajar, horas de reuniones institucionales, que eso también estaba muy

bueno, y horas para hacer otro tipo de actividades extraclase, entonces permitía como un poco... como hacer de la escuela tu propio espacio también ¿no? como pensar dentro de la escuela qué uno podía hacer para mejorar. Me parece que una de las cuestiones fundamentales tenía que ver con el encuentro con otros para ponernos a trabajar” (Gonzalo).

“Del Proyecto 13 sé que lo que se intentó hacer fue limitar estas idas y venidas de los profesores de un lado a otro, lo que se llamaba “profesores taxi” como centralizando todas las horas de un profesor en una institución” (Leandro).

En relación con el trabajo docente, se puede rescatar de estos testimonios el valor de pertenecer a una misma y única institución durante toda la carrera, formando equipos de trabajo que perduran en el tiempo; sintiendo la escuela como un lugar propio. Y la certeza de que esto redundará en una mejor calidad educativa.

Por otro lado, se escuchan voces de conformidad con el proyecto en cuanto a lo **pedagógico**, por diferentes motivos: uno de ellos es que este régimen permite en sus horas extraclase cierto espacio para fortalecer el trabajo del aula, o bien, llevar adelante propuestas creativas y novedosas:

“El Proyecto 13 fue realmente revolucionario para la educación, bueno: incluía tutorías cuando nadie hablaba de tutorías, horas de apoyo extraclases, había horas también destinadas a proyectos sociales... entonces la escuela tenía realmente mucho, mucho movimiento”. (Amalia)

“Lo mejor del Proyecto 13, estas horas extras, creo que... el apoyo en una clase reducida en cantidad de pibes creo que es asumir de otra manera, como más personal y trabajar con las dificultades” (Adriana)

“Se le da muchas horas para los chicos aparte de la hora de clase que también es interesante para que puedan comunicarse y lograr experiencias educativas fuera de la hora de clase común. Bien, era interesante eso (...) El

Proyecto 13 era maravilloso, cuando yo entré a trabajar acá y vi esa manera de laburar me pareció... fue totalmente un clic de todo... de trabajar en unión con otros profesores, de lograr los talleres extraprogramáticos, me parece fundamental para una escuela, para que una escuela tenga identidad propia; y esta escuela tiene mucha identidad, no es otra, tiene identidad y mucho se da por toda esta situación. Lo que permite el Proyecto 13 en sus horas es poder lograr estos talleres que se mantengan en el tiempo, y que permitan darle la identidad y darle espacios a los chicos para que se encuentren compartiendo y que se encuentren a ellos mismos”. (Juan).

En relación con los beneficios de Proyecto 13, los testimonios, que fueron tomados en escuelas del Área de Educación Media, también hacen referencia al *plus* que significa en escuelas de las Áreas de Educación Técnica y Artística, por las particularidades disciplinares y organizacionales de las mismas:

*“Te armaban TP con horas extraclase, y en general era para apoyo, y a mí eso me parecía bien, porque las **Técnicas** tienen un nivel en Matemática que necesita que el chico mismo, ya que está en doble jornada en la escuela que haga apoyo, y vos le estás dando un servicio al chico, y eso me parecía bien” (Inés).*

*“Yo, por ejemplo, en la otra escuela que trabajaba en **Artística**, era Proyecto 13 y había muchas horas de profesor que vos podías dar clase de apoyo o hacer tutoría. Bueno, allá funcionaba bien, en los colegios de artística funciona bien, porque como los chicos se tienen que quedar a contraturno por las actividades propias de su especialidad, en el caso de mis alumnos era danza, sí o sí tenían que quedarse a contraturno, entonces comían en la escuela, a ellos no les afectaba para nada una hora ir a un apoyo después total tenían otras actividades y seguían toda la tarde. Para los chicos que están todo el día en la escuela es importante también saber que en esos espacios que les quedan libres pueden ocuparlos con otras tareas” (Delia).*

Para seguir reflexionando...

El Proyecto 13 es percibido como revolucionario, de vanguardia; un régimen que favorece el desarrollo de la “vocación”, afianzando el sentido de pertenencia y el compromiso mediante la disponibilidad del docente dentro de la institución.

El hecho de que la concentración horaria haya sido regulada en los '70 da cuenta de un diagnóstico de que dicha forma de contratación mejora las condiciones de labor docente y la calidad educativa.

En la actualidad, más que creencia, se trata de una convicción, a la luz de los resultados de Proyecto 13. Y se puede decir que es también una necesidad, ya que: por un lado, la antigua forma de contratación por horas cátedras aún no se elimina y coexiste con los cargos, reproduciendo cierta fragmentación entre docentes; por otro, la obligatoriedad del nivel y los cambios en las características de la población estudiantil y sus demandas, reflejan que no es suficiente el trabajo disciplinar en el aula. Se generan nuevas funciones institucionales, mencionadas en los testimonios: tutores; equipos de proyectos institucionales; asistencia psicopedagógica; clases de apoyo, entre otros. El contrato por cargo es una alternativa que permite contemplar todas estas funciones en un mismo marco legal.

Es pertinente indagar las mediaciones que los docentes producen entre la reglamentación de Profesor por Cargo y los modos de apropiación que realizan de las posibilidades de trabajo que este régimen favorece. Teniendo como referencia las percepciones sobre Proyecto 13, cabe preguntar entonces, a partir de la ley de Profesor por Cargo ¿Cuáles son y qué características tienen las mediaciones que los docentes establecen, que permiten o no su apropiación?

BIBLIOGRAFÍA

AGUERRONDO, Inés (1985) *El régimen de profesores designados por cargo docente. Proyecto 13*. Documento del Ministerio de Educación y Justicia. Secretaría de Educación.

ALMANDOZ, María Rosa y VITAR, Ana (2008) “Senderos de la innovación: las políticas y las escuelas”. Buenos Aires. Santillana.

HILLERT, Flora (Coord.) BRAVIN, Clara; KRICHESKY, Marcelo (2001) *La experiencia de horas extra-clase en el Proyecto 13 y en el CBG. Su incidencia en el mejoramiento de la*

calidad educativa. Dirección de Investigación. Dirección General de Planeamiento. Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

POLIAK, Nadina (2009). “Fragmentación educativa en el campo docente: acerca de criterios de selección de profesores en escuelas medias de la ciudad de Buenos Aires”. En: *Espacios en blanco*. Revista de educación, vol. 19, junio 2009, Pp 267-298. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en: [http://www.espaciosenblanco.unicen.edu.ar/pdf/numerorosanterior/Revista Espacios en Blanco N19.pdf;jsessionid=F6F1C4617584A08400A51BD85AF1CD49](http://www.espaciosenblanco.unicen.edu.ar/pdf/numerorosanterior/Revista_Espacios_en_Blanco_N19.pdf;jsessionid=F6F1C4617584A08400A51BD85AF1CD49)

TERIGI, Flavia (2008) “Los cambios en los formatos de la escuela secundaria Argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles”. En: Revista Propuesta Educativa N° 29, FLACSO. Buenos Aires.

Ley N° 18.614/70: Régimen de profesores por tiempo completo o tiempo parcial designados por cargos. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/3659.pdf>

Procesos de escolarización en la segunda mitad del siglo XX. Desafíos metodológicos y desencantos en el análisis etnográfico de las experiencias de la temporalidad.

Autora: Miriam Abate Daga

Pertenencia Institucional: Universidad Nacional de Córdoba.

Resumen

Estas líneas intentan aportar al debate abierto en el campo de la antropología y educación en torno a cómo estudiar las múltiples temporalidades que confluyen en los procesos de escolarización, subjetivación y en las culturas escolares. Para ello propongo revisar distintos referentes teóricos y metodológicos que permiten advertir tensiones y desafíos en el trabajo de análisis de los materiales de primera mano producidos en el marco de una investigación colectiva en curso que se propone “recuperar en clave histórica los procesos de escolarización⁴ a través de experiencias o historias concretas, presentes aún hoy en las evocaciones de quienes fueron jóvenes estudiantes en otros momentos históricos” (Servetto 2018).

Palabras claves: temporalidades – procesos de escolarización – experiencias –jóvenes – etnografía

Ponencia

⁴ Por escolarización entendemos “un concepto de largo aliento que incluye tres aspectos claves: 1) la conformación de un sistema educativo históricamente situado, 2) la expansión del sistema a través de sus diferentes políticas de gestión, orientación y organización, y 3) el formato estructural de la escuela que – desde sus orígenes en los albores de la modernidad– conserva los mismos dispositivos ordenadores, como el espacio cerrado y el tiempo fragmentado. Esos tres componentes constituyen el sostén de la escolarización. Luego están las instituciones educativas con su dinámica cotidiana, apremios, urgencias, decisiones. (...)La escolarización se materializa en la experiencia escolar y, son los sujetos, quienes inmersos en ese proceso, se apropian del arbitrario cultural transmitido en las instituciones educativas y lo resignifican al son de su contemporaneidad” (Servetto; 2015: 296-297)

La ponencia explora algunos de los desafíos que se presentan a las investigaciones de corte etnográfico a la hora de describir y analizar las experiencias de la temporalidad⁵ a partir de relatos de sus protagonistas. Así, interesa recuperar el punto de vista de quienes transitaron su escolaridad secundaria a mediados del S XX para luego delinear algunas vías de acceso a la comprensión de los modos en que se entranan y yuxtaponen distintas temporalidades en las trayectorias escolares y sociales.

Estas líneas intentan aportar al debate abierto en el campo de la antropología y educación en torno a cómo estudiar las múltiples temporalidades que confluyen en los procesos de escolarización, subjetivación y en las culturas escolares. Para ello propongo revisar distintos referentes teóricos y metodológicos que permiten advertir tensiones y desafíos en el trabajo de análisis de los materiales de primera mano producidos en el marco de una investigación colectiva en curso que se propone “recuperar en clave histórica los procesos de escolarización⁶ a través de experiencias o historias concretas, presentes aún hoy en las evocaciones de quienes fueron jóvenes estudiantes en otros momentos históricos” (Servetto 2018).

Desafíos y desencantos metodológicos

Estas líneas proponen un repaso por referentes teóricos y metodológicos que centran su atención en la naturaleza compleja de la relación entre contextos, temporalidades, historias personales e historia social. Se trata de un intento por abrir pistas de lectura advertidas de las múltiples temporalidades que configuran procesos de escolarización durante la segunda

⁵ Sobre temporalidades, recupero ideas presentadas en la IV Seminario Taller de la Red de Antropología y Educación realizado en Cabana, Córdoba en abril de 2018 y publicado en <http://hdl.handle.net/11086/11757>

⁶ Por escolarización entendemos “un concepto de largo aliento que incluye tres aspectos claves: 1) la conformación de un sistema educativo históricamente situado, 2) la expansión del sistema a través de sus diferentes políticas de gestión, orientación y organización, y 3) el formato estructural de la escuela que – desde sus orígenes en los albores de la modernidad– conserva los mismos dispositivos ordenadores, como el espacio cerrado y el tiempo fragmentado. Esos tres componentes constituyen el sostén de la escolarización. Luego están las instituciones educativas con su dinámica cotidiana, apremios, urgencias, decisiones. (...) La escolarización se materializa en la experiencia escolar y, son los sujetos, quienes inmersos en ese proceso, se apropian del arbitrario cultural transmitido en las instituciones educativas y lo resignifican al son de su contemporaneidad” (Servetto; 2015: 296-297)

mitad del SXX desde la mirada de sus protagonistas y las formas de trabajar con los relatos producidos en contextos de entrevistas biográficas abiertas.

El proyecto de investigación que venimos desarrollado reconoce una serie de

dimensiones de los procesos de escolarización que, a nuestro entender, resultan significativos en las transformaciones de las subjetividades estudiantiles y de las experiencias escolares.

Entre ellas podemos mencionar

- La progresiva obligatoriedad de la escolarización;
- Reconfiguraciones de las relaciones entre familia y escuela;
- Las transformaciones en las jerarquías, relaciones y vínculos entre docentes y estudiantes;
- La participación estudiantil en sus diferentes expresiones culturales, políticas, sociales, etc.;
- Los sentidos y prácticas relativas a género y sexualidades (Servetto 2018)

Uno de los desafíos metodológicos que se nos presenta a la hora de construir y analizar los “datos” es cómo pensar relacionalmente estas dimensiones a partir de la construcción de relatos, memoraciones e historias de quienes transitaron la escolaridad secundaria a partir de la segunda mitad del S XX. Ahora bien, estos relatos dan cuenta de fragmentos de la experiencia vivida por nuestros interlocutores, instantes reconstruidos, acontecimientos “importantes” que dejaron una marca en sus trayectorias a las que accedemos en el contexto de la investigación empírica de corte etnográfico. El uso de estrategias metodológicas intensivas “posibilitan entramar procesos socioestructurales con los procesos y relaciones vividos y significados por los sujetos” (Achilli 2000: 64). La entrevista biográfica constituye algo más que un artefacto de recolección de información. Implica, supone una relación social y participar de un proceso de interacción social en el que los vínculos intersubjetivos son centrales en el “análisis interpretativo y en la contextualización del proceso de investigación” (op.cit.)

Las preocupaciones que inspiran el desarrollo de esta comunicación no son novedosas.

En el trasfondo de estas reflexiones se encuentra un interrogante fundante relativo a la naturaleza relacional e histórica del mundo social. Pero semejante abstracción sólo cobra

sentido en las derivas del trabajo de campo, en las relaciones intersubjetivas que ahí construimos, en las formas en que negociamos el sentido de “lo real”, en las encrucijadas metodológicas que vamos resolviendo colectiva y prácticamente en el proceso de construcción de conocimiento antropológico.

Se hace necesario entonces distinguir (sin reducir) algunas dimensiones que atraviesan y condensan en el trabajo de análisis en investigación etnográfica. En ese derrotero intelectual, varios autores conforman la base de nuestros referentes teórico- metodológicos. Proponemos un repaso por algunas de esas líneas como advertencias que aportan a pensar las maneras en que accedemos al registro de las múltiples temporalidades de/en los relatos biográficos.

1-En primer lugar la premisa de Norbert Elias (1986) que nos desafía a *pensar en términos de procesos*, requiere de una mirada sensible de aquellas tramas en que se inscriben vivencias cotidianas y trayectorias de los sujetos involucrados para preguntarnos sobre sus experiencias de múltiples temporalidades.

2-Desde las advertencias de Fernand Braudel (1968) en torno a las preferencias de los y las científicas sociales por el tiempo corto en desmedro de la larga duración, no está de más preguntarnos por las derivas actuales de dichos debates a la hora de construir en objeto de indagación procesos y relaciones a los que accedemos a través de rememoraciones construidas en el presente. Memoria, remembranzas, narraciones y evocaciones actualizan la complejidad de un pasado construido con lógicas del presente. Tal el caso de las experiencias de escolarización de quienes fueron jóvenes a mediados del siglo XX en Argentina.

3- Como señala Elsie Rockwell (2018) “las culturas muestran múltiples planos temporales. Inmersos en un mundo de usos y significados heredados o impuestos, los seres humanos seleccionan, se apropian y transforman elementos para construir configuraciones emergentes” (p. 22). De esta manera, entendemos que las dimensiones temporales y espaciales cobran importancia en la medida que ayudan a entamar experiencias cotidianas en particulares redes de relaciones sociales.

4- Por otro lado, a sabiendas que el recurso a la periodización clásica sólo permite delimitar “el objeto de estudio” (Rockwell, 2018:23), advertimos que la “periodización oficial no siempre refleja los quiebres reales en las culturas escolares y, a menudo, oculta

continuidades significativas de una época a otra” (Gonzalbo 2012 en Rockwell 2018). La noción de “larga duración” acuñada por Braudel permitiría identificar ciertos causes profundos a través de prácticas que perduran y sobreviven a los acontecimientos sociales (Rockwell 2007). Si bien Rockwell centra su análisis en los “cambios” al interior de los sistemas educativos (reformas educativas, etc), resulta interesante explorar estas líneas en relación a ciertos “cambios” en las orientaciones políticas gubernamentales en sentido amplio y su impacto en los procesos de escolarización, por ejemplo, privilegiando la mirada a nivel de la vida cotidiana en las escuelas.

5- El planteo de Waldo Ansaldi (1998) para comprender las experiencias de multiculturalismo en Latinoamérica resulta provocador al proponer la noción de “temporalidad mixta”. En ese marco entiende “la coexistencia de tiempos diferentes, mixtos y truncos que persisten a lo largo de la historia de las sociedades latinoamericanas, define una temporalidad distinta, específica de estas que no se expresa de igual manera en cada una de ellas”. La escala regional que involucra en el análisis de las temporalidades permitiría inscribir procesos locales en tendencias y contextos socio-históricos más amplios.

5- Por su parte, F. Ferrarotti sostiene que “cada contexto tiene una específica temporalidad, un ritmo evolutivo, el tiempo de su movimiento. Por otro lado, *cada historia de vida es una vivencia en el cuadro de su temporalidad*” (1990: 133).

Ahora bien, pasando a un plano más estrictamente metodológico ¿cómo leer la historia social a partir de relatos biográficos? ¿cómo desentrañar las múltiples temporalidades yuxtapuestas en el curso de una vida? ¿qué tensiones actualiza la narración en el presente de acontecimientos pasados?

6- En un trabajo, hoy clásico, Elizabeth Jelin y Jorge Balán (1979) advierten sobre “la vida azarosa” de las historias de vida en ciencias sociales como puntapié para sostener las relaciones solapadas existentes entre historia social y biografía personal.

Los debates en torno al uso de historias de vida gravitaron persistentemente en el campo de la historia y sus relaciones con la antropología, marcando el rumbo de una suerte de refinamiento metodológico para el tratamiento de material construido en base a relatos biográficos (Piña 1989; Ferrarotti 1990, entre otros).

En este contexto, las críticas desarrolladas por Bourdieu (1986) quizá hayan logrado condensar los recaudos metodológicos necesarios para el empleo de “historias de vida” en ciencias sociales:

Producir una historia de vida, tratar la vida como una historia, es decir como la narración coherente de una secuencia significativa orientada de acontecimientos, tal vez sea someterse a una ilusión retórica, a una representación común de la existencia, que toda una tradición literaria no ha dejado ni deja de reforzar (p 76)

Profunda interpelación a las y los investigadores de lo social.

¿Cómo se presenta una vida? ¿Cómo se construye una secuencia a partir de fragmentos de recuerdos?

7- A estas alturas no podemos omitir una breve referencia a los aportes de Clifford Geertz en torno a las características del sentido común. Según el autor, el sentido común se basa en la afirmación de que en realidad no dispone de otra teoría que la de la vida misma. El mundo es su autoridad desconociendo que la interpretación de las immediateces de la experiencia está construida históricamente y sujeta a pautas de juicio definidas históricamente. Se trata de una red de concepciones prácticas y morales entrelazadas alrededor de las realidades más supuestamente enraizadas. Consiste en una narración de hechos que pretenden sacudir sus propios fundamentos. Entre las cuasi-cualidades que Geertz atribuye a las formaciones de sentido común, destaca la *asistematicidad*, sabiduría descaradamente *ad hoc* (1994: 93 y ss) que se nos presenta con formato de máximas, anécdotas, sentencias morales y otras expresiones que remiten a “la inabordable diversidad de la experiencia”.

El tiempo narrado

Entre los principales desafíos que se imponen a la mirada antropológica, la búsqueda de coherencia teórica-metodológica-epistemológica para abordar el pasado, reviste una singular importancia.

Elsie Rockwell (2018) propone desplegar concepciones del tiempo que se distancien de la idea de evolución en el estudio de las culturas escolares, desbordando analíticamente la dicotomía entre *continuidades* y *rupturas*. Si reconocemos la coexistencia de múltiples

temporalidades en la narración del pasado donde los sujetos tejen relaciones y despliegan interpretaciones sobre acontecimientos cotidianos que no necesariamente responden a una evolución cronológica de los hechos, podremos acceder a la experiencia del tiempo reversible en el sentido que permite “ir y venir entre momentos caracterizados por distintas configuraciones sociales o económicas” (op cit 2018:25).

Las narraciones, relatos y recuerdos de las personas con quienes realizamos el trabajo de campo ofrecen la simpleza de la palabra actualizada y, al mismo tiempo, la trampa de transparencia ofrecida en el discurso cuando desconocemos (consciente o inconscientemente) su contexto de enunciación. Elizabeth Jelin (2014) reflexiona sobre las múltiples temporalidades del testimonio y la importancia de tener presente los contextos de producción de los mismos. Si bien la autora trabaja situaciones límites relacionadas a la represión estatal y violencia política, los modos de gestionar las memorias así producidas ayudarían a nuestro propósito de comprender las experiencias de la temporalidad de los y las jóvenes de los años 1950.

Es en los registros de la rememoración y la inclusión del pasado en la subjetividad del presente donde se pueden ver los diferentes niveles y la multiplicidad de temporalidades involucradas. Hay un primer registro, que podríamos denominar “fáctico”: el momento histórico en que ocurrieron los hechos y el cruce con el momento biográfico y las temporalidades familiares intergeneracionales. Sobre ese trasfondo, se generan los diversos niveles o capas de memoria y subjetividad:

- como narrativas de los hechos recordados de ese pasado;
- como recuerdos de los sentimientos de ese momento y esa época;
- como sentimientos generados en el acto de rememoración en la entrevista misma: miedos ligados a seres cercanos, silencios personales y grupales, retracción;
- como formas de transmisión intergeneracional: quién cuenta, quién recibe, quién silencia;
 - como reflexiones sobre lo vivido, en función del momento del curso de vida en que se vivió y de las miradas actuales sobre ese pasado;
 - como reflexión sobre el lugar de cada uno en el mundo y sobre la propia responsabilidad social.

En la superposición de estas capas y en sus interacciones es donde se manifiesta, entonces, la multiplicidad de temporalidades: tiempo biográfico del contenido de lo que se relata; tiempo

histórico en que ocurrieron esos hechos; tiempo histórico-cultural del testimonio (cambios en el tiempo, permisos, silencios) (2014: 148).

La cita es larga pero expone con claridad y oficio de minuta metodológica a la hora de abordar los relatos que los sujetos construyen en el contexto de entrevistas abiertas biográficas.

Pistas para analizar temporalidades

Para los fines de esta presentación, trabajaré con dos relatos producidos en el marco un proyecto de investigación colectiva que se encuentra en sus etapas iniciales y que, como ya señalé, propone abordar procesos de escolarización y construcción de subjetividades desde mediados del s XX a la actualidad. Se trata investigaciones socio antropológicas de corte etnográfico. En ese marco, las entrevistas abiertas apuntan a construir trayectorias de las y los protagonistas en su paso por la escuela.

Veamos algunos indicios.

*Roberto y Renata*⁷

Renata tiene 84 años al momento de la entrevista. Nació en La Rioja donde transitó la escuela primaria “con una tía que era maestra rural que me enseñó las primeras letras”. Hasta los nueve años estuvo con su tía para luego finalizar el sexto grado en una escuela de monjas.

R: (el padre) quería que todos estudiáramos. Y bueno, nos fuimos a vivir a San Francisco de Córdoba. La Rioja porque mi tía era maestra y porque mi padre era riojano. (...) había muy buena relación y mi tía me quería mucho y dice, " Por qué no me das la nena y yo le enseño" y bueno.

E:¿Y tu papá y mamá vivían en San Francisco?

R: Vivían en Freyre primero y después en San Francisco. Nos fuimos a vivir allá porque no había colegio secundario en Freyre. Entonces, estuvimos ahí. Fui hasta tercer año en el colegio normal Nicolás Avellaneda. Había bachillerato y magisterio. En esa época había que rendir el examen de selección para ser maestra. Lo rendí, lo aprobé pero mi padre

⁷ La entrevista a Renata fue realizada por Silvia Servetto en septiembre de 2019. La entrevista a Roberto fue realizada por la autora en septiembre de 2019. Los nombres propios fueron cambiados como forma de preservar la identidad.

dijo que no, que nos íbamos a vivir a Córdoba porque quería que todos vayamos a la universidad. Y yo ya se suponía, era la mayor, siempre el mayor de la familia seguía la carrera del padre, asique ya desde siempre yo tenía que ser odontóloga. Y bueno, una carrera que me gustó, me anoté. (Renata)

Roberto tiene 79 años al momento de la entrevista. Es el menor de tres hermanos. Su padre era obrero migrante español. Roberto nació en un pueblo del interior de la provincia de Córdoba. Hizo la escuela primaria en una escuela provincial

R: (...) yo estaba en primer grado, me llevaba mi hermano que estaba en sexto, Eduardo. Juan (el mayor) ya estaba en Córdoba en la escuela Pía. Y en el primerio superior ya Eduardo fue uno que tuvo un carácter raro. Se abrió el secundario en Morteros, le faltaban alumnos y no quiso ir. "Yo voy a una escuela técnica o no estudio" Se plantó. Y como tenían parientes en Buenos Aires, mi papá lo mandó a Buenos Aires a la casa de estos parientes y él desde el '48 que vive en Buenos Aires. Y estudió en una escuela técnica, Ingeniero Huergo. Había uno o dos escuelas técnicas. Una en Buenos Aires y otra en Santa Fe. Y vivía con unos parientes.

E: ¿Por qué Juan vino a Córdoba?

R: Porque primero no había colegio secundario todavía, y Córdoba quedaba más cerca y creo que...si... esto era de las escuelas Pías, no sé qué congregación era, que supo estar unos meses de rector o no sé cómo le llamaban los curas, un español que tenía un parentesco con mi papá y ahí fue que lo mandaron acá.

E: ¿Y a vos nunca te propusieron venirte para Córdoba?

R: No, porque yo lo tenía ahí, no fue una opción. Era sin opciones, si yo quería el nacional, bueno, está bien estaba acá.

En primer lugar, los dos componen el relato “fáctico” de la experiencia vivida a partir de presentar una historia coherente que enlaza desplazamientos, decisiones, coyunturas e imprevistos de la vida familiar que cobran significado en el contexto de enunciación (relación de entrevista). Podemos reconocer una sucesión de “hechos” vividos como inevitables, *irreversibles*. Tramas familiares, vínculos ampliados intervienen en sus procesos de escolarización desplegando un plano de la temporalidad como encademamiento de circunstancias sin mayores disonancias. Parafraseando a Elsie Rockwell en su crítica la versión evolucionista de la temporalidad, replico aquí su pregunta arriesgando a que aplique para dismantelar el sentido común detrás de los relatos personales: “¿Cuántos relatos llevan este modelo (el progreso) implícito?” (Rockwell 2018:25).

Por otro lado, la temporalidad intergeneracional y el lugar de Renata y Roberto en la trama familiar (orden de nacimiento, cantidad de hermanos, condición de género) abre otra línea de argumentación que fortalece la idea de inevitabilidad del curso de la historia. Las trayectorias escolares de Renata y Roberto aparecen en sus recuerdos siendo parte de un destino trazado en las relaciones intergeneracionales (“mi tía me enseñó”, “mi padre dijo que nos íbamos a vivir a Córdoba porque quería que todos vayamos a la universidad”; “era sin opciones”; “mi papá lo mandó a Buenos Aires a la casa de estos parientes”; “un cura español tenía parentesco con mi papá”). Al mismo tiempo, la escolarización parece una apuesta para la reproducción social.

Veamos cómo condensan otras dimensiones de la temporalidad.

Roberto cuenta sobre la participación política

E: Contame más lo de la primaria, que el director se tuvo que ir

R: Te aclaro, era el '50, '51 épocas peronistas, en los pueblos se notaba más. El director era Gonzales, un escritor muy instruido y había maestras, yo en cuarto grado tuve una maestra que cuando yo pasé a quinto la echaron, por política. El colegio secundario era una guerra porque eran todos los profesores, eran todos opositores, radicales digamos, había un profesor que era el director de la Nacional, que era un tipo peronista pero muy culto, muy serio, muy correcto el hombre.

(...)

E: ¿Y los chicos en la escuela también participaban de eso?

R: No tanto en el primario, no tanto, pero en el secundario sí porque ya eran todos de 14, 15 años. Ya estaban más en la política, a nosotros en el colegio primario nos cambiaron el director del colegio y para nosotros era uno más, no estábamos en eso. Yo más o menos estaba porque mi papá era miembro de la cooperadora.

(...)

E: ¿Y no te acordás de que tu papa haya hecho algo?

R: recuerdo que fue uno de los... sin ser peronista, no se metía en política porque era español, fue uno de los que mando una nota cuando lo trasladaban al director a Balnearia, diciendo la actuación de él, porque el tipo había estado... si bien a la noche participaba en actividades con el comité peronista, en el colegio era un tipo muy correcto. Mando una nota a favor del director para que no lo trasladen o haciendo ver cuál era su situación en el colegio. No obtuvo respuesta, ya el traslado estaba. Lo que sí que no lo echaron, porque al anterior directamente no lo trasladaron, lo habían echado el peronismo.

(...) E: ¿Y vos participaste en algún grupo político, en el secundario?

R: Había uno solo. El de los radicales, éramos contreros. Tuve actividad para Corpus Cristi en el '55, que Perón sacó el feriado y nosotros que lo católico no nos interesaba, hicimos una huelga ese día y nadie entró al colegio, porque había sacado el feriado. Entraron 3 o 4 que eran hijos de algún profesor de ese Fernandez que era director del colegio secundario, de la escuela nacional, los hijos del que eran dos, si entraron y uno o dos no sé porque habrán entrado. Pero nosotros no, todos en la puerta, no entramos.

(...)

R: después en el '54 estando yo en primer año, el profesor de historia lo hacen renunciar. Por política. Entonces, él viene, nos saluda y dice: "Yo no les digo adiós sino hasta pronto, voy a volver" como dijo no sé quién, "algún día que se pueda decir lo que uno piensa, voy a venir a darles clase" y efectivamente en el '55 cuando vino el golpe, nosotros lo pedimos, que lo reincorporen y lo reincorporaron.

(...)

E: ¿Y se había manifestado abiertamente antiperonista?

R: Era... si, el estaba siempre estuvo en política y después siguió más o menos con una trayectoria dentro del Frondicismo.

Ahora Renata,

E: ¿Y te acordás cómo era la vida política cuando eras adolescente?

R: A mí me tocó vivir la época de Perón. Nosotros no éramos peronistas. Y tuvimos que aceptar muchas cosas, y en el colegio teníamos que a las siete y media estar ahí, hacer ese minuto de silencio. Pero no, yo no...

E: ¿Por qué minuto de silencio?

R: Por la muerte de Evita. Tuvimos que traducir *La Razón de mi Vida* al inglés, eran cosas que nos obligaban a hacerlo y bueno, no tenemos esas ideas. Pero no tuvimos problemas con la política, porque capaz que mi padre, cuando era joven, si, participó mucho de política pero después...

E: ¿En el radicalismo?

R: Si, radicalismo. Con toda esa gente del interior, Latela Frías, pero después en la época de Perón, no tenemos mucha participación porque era como riesgoso.

E: ¿Vos te metiste alguna vez, o en la universidad, participar en un centro de estudiantes?

R: No. No. No. No. No participábamos porque era de riesgo. Si.

Es posible identificar otras dimensiones temporales involucradas en el tejido de los relatos. En primer lugar, evocaciones a ciertos *sentimientos de la época* (Jelín 2014) (disputas entre peronismo-antiperonismo- radicales, “el colegio secundario era una guerra porque eran todos los profesores, eran todos opositores”), *reflexiones sobre lo vivido en un momento del ciclo vital* (“éramos contreras”, “nos cambiaron el director del colegio y para nosotros era

uno más, no estábamos en eso”), mandatos intergeneracionales (“mi padre quería que estudiáramos”; “era la mayor, seguía la carrera del padre”).

Cierre provisorio

Norbert Elias ([1987] 1990) advierte sobre la imposibilidad de escapar de los límites temporales del conocimiento etnográfico, como tampoco es posible eludir su mediación situacional. En esta deriva etnográfica, la opción de privilegiar el efecto de “la experiencia de un mundo donde todo parece evidente” (Bourdieu 1999: 194) como pivote teórico y metodológico nos interpela como investigadores de lo social y adosa otra dimensión de la temporalidad que interviene en la producción del conocimiento situado. Narrar la experiencia implica también “contar con tiempo” (Ricoeur citado por Rockwell, 2018) para transmitir el tiempo de la experiencia colectiva de sujetos históricamente situados. Como advertimos en otras oportunidades, conviven en un palimpsesto (De Certeau, 2010) distintas temporalidades en un movimiento hacia nuevas configuraciones de lo social.

Este cierre no puede más que ser provisorio. Sólo presento retazos de temporalidades puestas a andar en el trabajo analítico a partir de materiales producidos en el campo. Cruces de subjetividades, intereses, expectativas y justificaciones múltiples que no hacen otra cosa que ponernos sobre aviso de que, al procurar tensar los márgenes del involucramiento y ejercitar el necesario distanciamiento para acceder a las lógicas invisibles presentes en la urdimbre social, nos embarcamos en la temporal tarea de historizar el presente etnográfico (Rockwell, 2009).

Queda por delante el trabajo de reflexionar cómo estas “temporalidades múltiples”, “truncas” (Ansaldi op cit) se entraman con las experiencias personales y de qué manera los procesos de escolarización intervienen en la construcción de un tiempo colectivo.

BIBLIOGRAFÍA

Achilli, Elena (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*, Rosario: Laborde Editor.

- Ansaldi, Waldo (1998). "La temporalidad mixta en América Latina, una expresión de multiculturalismo" (pp. 167-183), en Silveira Gorski, H. (ed.), *Identidades comunitarias y democracia*, Trotta, Madrid.
- Batallán, G. y Campanini, S. (2015). "Estructura" y "temporalidad" en el centro de la polémica sobre enfoques metodológicos en la antropología de la educación [109-113] Boletín de Antropología y Educación. Año 6, Nro. 9 – 2015. ISSN 1853-6549 (en línea)
- Bourdieu, Pierre (1999). *Meditaciones pascalianas*. Anagrama. Barcelona.
- Bourdieu, Pierre (1997). "La ilusión biográfica" en *Razones prácticas*. Anagrama. Barcelona.
- Braudel, Fernand (1968). *La historia y las ciencias sociales*. Alianza Editorial, S. A., Madrid.
- De Certeau, M. (2010). *La invención de lo cotidiano I*, México, ITESO.
- Elias, Norbert ([1987] 1990). *La Sociedad de los Individuos*. Península. Barcelona.
- Ferrarotti, Franco (1990). *La historia y lo cotidiano*. Centro editor de América Latina. Buenos Aires.
- Geertz, Clifford (1994). *Conocimiento local*. Paidós. Barcelona.
- Jelín, E. y Balán (1979). "La estructura social en la biografía personal" en Cuadernos Cedes. Vol 2, N° 9. Pag 5-23. Buenos Aires.
- Jelin, Elizabeth (2014) "Las múltiples temporalidades del testimonio: El pasado vivido y sus legados presentes" en *Clepsidra. Revista interdisciplinaria de Estudios sobre Memorias*. N°1. Pp 140-163. Argentina.
- Piña, Carlos (1989). "Sobre la naturaleza del discurso autobiográfico", en *Revista Argumentos*, N° 7, México, UNAM-Xochimilco.
- Rockwell, Elsie (2018). "Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares", en *Cuadernos de Antropología Social* N° 47: 21-32, Sección Antropología Social, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.

Tensiones y significantes curriculares: etapas socio – histórica - política del proyecto institucional (I.E.M) y las configuraciones de las prácticas de enseñanza.

Autoras: Gabriela Ibañez, Macarena López y Silvia Castillo

Pertenencia institucional: Universidad Nacional de Salta. Instituto de Educación Media “Dr. A. Oñativia”.

Resumen

La presente ponencia es parte del Proyecto de Investigación N° 2576 aprobado por el CIUNSA denominado “Perfil del egresado, tensiones curriculares y configuraciones de las prácticas de enseñanza. Relaciones del Proyecto IEM con las trayectorias académicas y / o laborales en las voces de los estudiantes y egresados recientes”.

El proyecto está focalizado en el Instituto de Educación Media perteneciente a la Universidad Nacional de Salta, con el objetivo de caracterizar las competencias educativas que prescribe el curriculum y las configuraciones de las prácticas de enseñanza, como sus posibles efectos en los trayectos académicos y / o laborales.

En esta oportunidad presentamos, primeras aproximaciones a las tensiones y significantes del curriculum y el encuadre socio- histórico del Proyecto Institucional.

Las diversas experiencias y formaciones de los integrantes de ésta investigación en los formatos curriculares de la escuela secundaria, se advierte el peso de la significación de dispositivos escolarizados basados en contenidos disciplinares, en detrimento del enfoque pedagógico en la formación de competencias integradas a contenidos escolares en nuevas dinámicas y configuraciones socio – histórico – políticas; siendo ésta una tensión del curriculum escolar, que alerta sobre las tradiciones en los modos de enseñar y aprender en espacios y tiempos graduales, secuenciados y uniformes de la escolaridad secundaria.

Palabras claves: tensiones curriculares – significantes del curriculum – configuraciones – competencias educativas – prácticas de enseñanza

Ponencia

La presente ponencia es parte del Proyecto de Investigación N° 2576 aprobado por el CIUNSA denominado “Perfil del egresado, tensiones curriculares y configuraciones de las

prácticas de enseñanza. Relaciones del Proyecto IEM con las trayectorias académicas y / o laborales en las voces de los estudiantes y egresados recientes”.

El proyecto está focalizado en el Instituto de Educación Media perteneciente a la Universidad Nacional de Salta, con el objetivo de caracterizar las competencias educativas que prescribe el curriculum y las configuraciones de las prácticas de enseñanza, como sus posibles efectos en los trayectos académicos y / o laborales.

Entre los objetivos de investigación

- Analizar el perfil del egresado del I.E.M, las tensiones del curriculum y las formas escolares de las prácticas de enseñanza de la escuela secundaria, en contornos sociales de nuevas configuraciones discursivas.
- Indagar la formación de competencias educativas del perfil del egresado en la trayectoria escolar, que visibilicen relaciones y tensiones entre los estudios superiores y / o la inserción al mundo laboral.

En esta oportunidad presentamos, primeras aproximaciones a las tensiones y significantes del curriculum, teniendo como marco el contexto socio - histórico – político del Proyecto Institucional.

Descripción del contexto

En las diversas experiencias y formaciones de los integrantes de ésta investigación en los formatos curriculares de la escuela secundaria, se advierte el peso de la significación de dispositivos escolarizados basados en contenidos disciplinares, en detrimento del enfoque pedagógico en la formación de competencias integradas a contenidos escolares en nuevas dinámicas y configuraciones socio – histórico – políticas; siendo ésta una tensión del curriculum escolar, que alerta sobre las tradiciones en los modos de enseñar y aprender en espacios y tiempos graduales, secuenciados y uniformes de la escolaridad secundaria.

Las tensiones del curriculum describen la construcción teórica, epistemológica y metodológica presente en el campo del curriculum (campo de evaluación curricular, de la planificación curricular, del diseño curricular, de la política curricular, etc.) Ubica la discusión en la tensión modernidad – posmodernidad: inmersa en situaciones e influencias, que condujeron a la producción de nuevas formas de ser en las instituciones y de nuevos

modelos formativos, en los que el conocimiento útil adquirió profunda relevancia y pertinencia para la vida y la educación.⁸

En el presente, las transformaciones en el rol del Estado, el mundo de la producción y el trabajo, las nuevas tecnologías de la información y comunicación, junto a la preeminencia de las lógicas del mercado, han modificado las coordenadas que enmarcaron a las instituciones modernas, como la pérdida de las certezas tradicionales que orientaban la acción de los individuos y que permitían diseñar escenarios futuros siendo referentes para la modificación de las relaciones sociales, los vínculos intergeneracionales y los modos en que circula y se produce el saber.⁹

Los inicios en los estudios superiores y / o la inserción al mundo laboral, encuentran a los jóvenes en espacios y tiempos con nuevas configuraciones institucionales que implican desafíos culturales, académicos, sociales, de participación y compromiso ante las diversas situaciones de aprendizajes e implicaciones personales, grupales, colectivas y sociales de las instituciones.

Referenciales descriptivos

El Instituto de Educación Media “Dr. A. Oñativia se crea en el año 1984, en los inicios del sistema democrático de nuestro país, por resolución HCS Provisorio 097/94 (12 de marzo de 1984) para dar respuestas al subsistema de educación media, como proyecto de innovación pedagógica y al mismo tiempo brindar una capacitación tendiente a inserción al mundo del trabajo¹⁰.

En el año 1983 el país recupera la democracia y retoma el orden constitucional. El gobierno del presidente Raúl Alfonsín, marcó un período de reactivación cultural y de reapertura de canales de expresión. En ese contexto, el sistema educativo fue considerado como un vehículo central en la modificación de la cultura autoritaria. La democratización de la educación se realizó a través de la expansión de la matrícula, el incremento de la

⁸ Morelli, Silvia (2016), *Las tensiones del curriculum. Debates políticos – educativos en México y Argentina*. Bs. As. Miño y Dávila.

⁹ Llinás, P. En: Op. cit. Tiramonti, G. (direc.), (2.012), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Argentina. Rosario. Homo Sapiens.

¹⁰ Castillo, Silvia P.; José, Sergio Raúl, Lorenzo, Juan Carlos; Astorga López, José R. “I.E.M. 30 años - La singular experiencia de construir compartiendo”. Departamento de Historia 2014

participación en el gobierno escolar (Centros de Estudiantes, Consejos de Escuela) y la promoción de pedagogías centradas en el alumno.

Características centrales que fundamentan el Proyecto I.E.M:

- *Será Nacional y Regional* porque se apoyará en el esfuerzo intelectual y material de la Nación y la Provincia de Salta y contribuirá a consolidar nuestra identidad,
- *Será Integral* porque brindará formación científica, tecnológica y humanística.
- *Será Democrático* porque tiene un gobierno, basado en la participación de distintos miembros de la comunidad educativa: docentes, directivos, padres y alumnos.

En estos 35 años el IEM transitó por diferentes etapas socio – histórica - política¹¹:

- *Fundacional (1984-1987): el objetivo era configurar y construir una nueva realidad que respondiese a los ideales democráticos, dándose los primeros pasos al funcionamiento de la Institución en lo académico y presupuestario. Para acompañar la gestión se creó un Consejo consultivo (integrado por Director, Vicedirector, Asesor Pedagógico, Asesor de Matemáticas y dos Profesores representando al cuerpo docente), siendo antecedente del Consejo Asesor del I.E.M. El sistema de ingreso de los estudiantes se realizaba a través de un examen de lengua y matemáticas, el que se modificó estableciendo un cupo para los hermanos.*

- *De Normalización (1987-1990): En el año 1987, el director fue elegido por el Consejo Superior, siendo su propósito fundamental la cobertura de los cargos docentes por concurso. Además se elaboraron los proyectos de reglamentos que contemplaban la organización del Instituto y su funcionamiento definitivo - Elaboración de Reglamentos: (de Convivencia, Reglamento del sistema Tutorial, de Evaluación Promoción y Examen, de Funcionamiento de los Departamentos, de Alumnos, de Auxiliares Docentes, de Biblioteca, de Concursos Docentes Regulares públicos por antecedente y propuesta de trabajo en lugar de la clase publica).*

La creación del Consejo Asesor del IEM en 1987, con el fin de ampliar la participación en la toma de decisiones; estuvo conformado inicialmente por cuatro profesores, dos padres y dos estudiantes del último curso implementado, con sus respectivos suplentes. Hacia 1990 se reconfiguró la composición del CAIEM con la incorporación de un representante por el Claustro de Auxiliares.

¹¹ Op. Cit. Castillo, Silvia P.; José, Sergio Raúl, Lorenzo, Juan Carlos; Astorga López, José R. 2014

Otra forma de estimular la participación y construcción de ciudadanía fue la creación del Centro de Estudiantes (CUEIEM-1989), cuyas autoridades son elegidos por sus pares, permaneciendo un año en sus cargos, siendo su misión representar y defender los derechos de los estudiantes.

/Siendo consecuentes, con el objetivo de preparar a los estudiantes para el mundo del trabajo, en 1988 se implementaron las siguientes salidas laborales: Estadística Para la Salud, Perito en Viveros y Perito en Comunicaciones Sociales, siguiendo el esquema de las Facultades de Ciencias de la Salud, Ciencias Naturales y Humanidades; las mismas serian evaluadas cada 5 años por una comisión interfacultades y representantes del I.E.M. para constatar la pertinencia de las mismas.

El plan de estudio está organizado por ciclos: Primer ciclo: 1ro y 2do año; Segundo ciclo: 3ro y 4to año y Tercer ciclo: 5to y 6to año; el diseño curricular está organizado por disciplinas y metodológicamente se postula un trabajo de tipo interdisciplinar. Se enfatiza, en el primer ciclo (de carácter articulador), el dominio del conocimiento instrumental de matemáticas y lengua; en el segundo ciclo, se hace hincapié en la sistematización de tres ciencias básicas: Física, Química y Biología. Además, se agrega la dimensión vocacional en la orientación del alumno. El tercer ciclo organiza las asignaturas y actividades en dos sectores: 1. Continuación en la formación general de los dos ciclos anteriores; 2. La capacitación para el ingreso en el mundo de trabajo. Profundizándose los aspectos relacionados con la Orientación Vocacional.

•Institucional y Democrática (1990- 2019): se consideró que el sistema de ingreso debía ser representativo de la diversidad social, especialmente por tratarse de un proyecto de innovación pedagógica para ser extendido al medio; es por ello, que a partir del año 1991, el ingreso al IEM se hizo por sorteo.

La cobertura de cargos docentes por concurso regular entre 1989 y 1990, y en base a la resolución CS 114/90 se efectuaran las primeras elecciones en el Instituto eligiéndose a las autoridades. Los cambios en el Estatuto Universitario relacionados con el sistema electoral, tuvieron repercusión en el I.E.M., ya que a

partir del año 2012, por Resolución C.S 500/11, los directivos fueron elegidos por formula.

En relación a la organización académica, en la década de los 90 se intentó imponer políticas educativas de corte neoliberal, lo que suponía, entre otra cosas, un diseño por áreas. Esto no se llevó a cabo por la resistencia de docentes, estudiantes, padres y personal de apoyo universitario, ratificándose el diseño curricular vigente desde una perspectiva crítica.

Académicamente se sostuvo una organización departamental; los cargos docentes están diseñados con carga horaria frente a curso y horas de extensión. Cada departamento está presidido por un jefe elegido por los miembros del mismo, quien los representa en las reuniones periódicas con los directivos. Estos encuentros, dada la calidad de los intercambios, se han ido convirtiendo en espacios de co-gestión.

Los profesores asisten, cada dos años, a las Jornadas de Enseñanza Media Universitaria (JEMU); en las mismas se dan a conocer experiencias áulicas, proyectos de investigación, y de gestión.

Los docentes participan en distintas comisiones que estudian y resuelven problemáticas específicas: la elaboración de planificaciones y programas, con sus implicancias pedagógicas y didácticas, aspectos reglamentarios, etc., que luego son llevados al CAIEM para su tratamiento.

*Por su parte, los estudiantes, en el plano académico, participan en diferentes actividades, tales como: olimpiadas de matemáticas y física, intercambios con estudiantes de otras instituciones pre universitarias y del medio. Contribuyendo a la educación integral, participan, acompañados por la comunidad educativa, en competencias deportivas y culturales llamadas *Íntertribus*, que tienden a fortalecer la convivencia y la integración, generando una identidad y sentido de pertenencia.*

Referenciales conceptuales

Tenti Fanfani, E. (2.000), plantea que, comprender una escuela para los adolescentes deberá ser también y al mismo tiempo, una escuela de los adolescentes, o sea, una institución donde las nuevas generaciones no son simples poblaciones objetivo, sino escuchar sus voces, protagonistas activos y con derechos. Para ello, es necesario tener voluntad política,

poder efectivo, movilizar recursos varios y significativos para que las reformas no queden en papeles y lleguen a las aulas.

La escuela secundaria tiene el enorme desafío de reconocer las historias de vida y experiencias educativas diversas de los sujetos que llegan a las aulas. Los adolescentes interpelan a la escuela y ponen en cuestión el sentido mismo de la condición de estudiante, así como el sentido de la escolarización en nuestra sociedad. Se trata de buscar, desde la experiencia escolar, cuáles son los sentidos que hoy los jóvenes le atribuyen a la escuela secundaria. Esta pregunta abarca lo cotidiano de la vida de los jóvenes pero también su instalación en la agenda pública. Es fundamental plantearnos el reconocimiento de los procesos de identificación y socialización, a través de los cuales los jóvenes construyen su subjetividad.

En la transición del Siglo XX a XXI, al decir de Alicia De Alba ¹², se manifiestan rasgos disruptivos - inclusiones fuertes de la sociedad que muestran indicios tendientes a conformar contornos sociales para una nueva configuración discursiva: elementos que provienen de otras estructuras: que se encuentran en proceso de desestructuración y activados de diferentes maneras, por ejemplo las nuevas conformaciones familiares, inclusión de niños con capacidades diferentes a la educación común y a la universidad; elementos nuevos e idénticos que surgen del contexto, expresados en significantes que se manifiestan en prácticas discursivas articularias, por ejemplo la ley de Matrimonio Igualitario N° 26.618 y la ley de Identidad de género N° 26.734.

Responder a las demandas de un sistema económico productivo en constante mutación es una preocupación para la cual aún no parece que se hayan encontrado respuestas convincentes y consensuales, pese a que existen evidencias que indican la conveniencia de una educación básica comprensiva para poder comprender, adaptarse y actuar en contextos que se transforman de forma permanente. En cambio, sabemos que la construcción de sociedades más justas requiere una serie de conductas y valores ciudadanos. Enseñar y aprender a respetar y a vincularse con el diferente, desarrollar fuertes sentimientos de adhesión a la justicia social, asumir valores de solidaridad y de resolución pacífica de conflictos, así como cambiar hábitos de consumo para contribuir a la

¹² En: Op. Cit. Morelli, Silvia (2016).

protección del medio ambiente, exigen un fuerte compromiso cognitivo, ético y emocional¹³.

Enseñar en la institución educativa competencias, implica poner en juego que los estudiantes han de aprender en un contexto que sea pertinente. Se trata de aprender y hacer; no de escindir el saber qué y el saber cómo. La postura de competencia como superadora de la dicotomía acción/ conocimientos disciplinares (Perrenoud; 1999, 2000, 2002), concibiéndose como la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, de una capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ellos. Así para Perrenoud: ¹⁴ “Una competencia nunca es el puro y simple empleo racional de conocimientos, de modelos de acción, de procedimientos. Formar a través de competencias no lleva a dar la espalda a la asimilación de conocimientos /.../”.

La competencia supone la combinación de tres elementos –una información, el desarrollo de una habilidad y la puesta en acción de una situación. En el caso de los planes de estudios, se reconocen diversas competencias que surgen de la necesidad de desarrollar esos conocimientos y habilidades en vinculación directa con una disciplina – competencias disciplinares -.

Presentación sintética del abordaje metodológico

La investigación planteada en estudio caso, es una metodología particularista, descriptiva, heurística, inductiva que permite indagar unidades individuales o grupales, enfatizando un análisis intensivo, de manera que llegando a la comprensión de los aspectos estructurales de los mismos, sus resultados son factibles de generalización, no como extensión de los mismos, de un caso a otro; sino como posibilidad de teorización.

Para la recolección de datos “significativos” que permitan el conocimiento, descripción, exploración e interpretación de la realidad, es necesario partir de una serie de decisiones que admitan seleccionar aquellos instrumentos que puedan ser coherentes y pertinentes de los mismos, de un caso a otro; sino como posibilidad de teorización con el camino elegido. El instrumento privilegiado, será la entrevista, la que se realizará tanto a estudiantes, egresados y docentes del I.E.M. Se completará la recogida de datos con análisis de

¹³ Amadio, M., Opertti, R. y Tedesco, .C (2014), Un currículum para el siglo XXI: desafíos, tensiones y cuestiones abiertas. Investigación y prospectiva en educación. París. Documento de N° 9. UNESCO.

¹⁴ Anijovich, R. (comp) (2010), La evaluación significativa. Bs. As. Paidós.

documentaciones curriculares, desde donde se indagara las regulaciones curriculares, la construcción de competencias formativas y los sentidos que advierten y significan profesores y alumnos en la construcción de competencias.

Resultados parciales

En ésta primera aproximación inferencial al Proyecto de Factibilidad IEM desde sus etapas socio- histórica - política, nos interrogamos:

¿Qué tensiones se visibilizan y caracterizan la regulación de curriculum en el marco socio – histórico – político del IEM?.

El Informe Delors postuló desde hace bastante tiempo la vigencia de los pilares de la educación del siglo XXI, donde se destacaba la centralidad del aprender a aprender desde el punto de vista cognitivo y el aprender a vivir juntos desde el punto de vista social. Pero dicho Informe también enfatizó la necesidad de considerar esos pilares como un bloque unitario y no como dimensiones disociadas en las estrategias educativas y las propuestas curriculares. No es conveniente desarrollar competencias cognitivas desligadas de valores ético-sociales que orientan la construcción de sociedades más justas. Posiblemente uno de los desafíos principales del sistema educativo es, cerrar la distancia que frecuentemente separa las intenciones y las aspiraciones consignadas en los documentos curriculares de la realidad cotidiana de las escuelas y de lo que los estudiantes efectivamente aprenden¹⁵.

Para mencionar algunos de los aspectos más destacados en las políticas educativas y los currículos contemporáneos, hoy se aboga por una enseñanza que favorezca el aprendizaje activo; centrada en las necesidades y expectativas de los estudiantes considerados como los protagonistas principales en el proceso de construcción y regulación de sus aprendizajes; que tome en cuenta que en todo proceso de aprendizaje las dimensiones cognitiva, ética y emocional están interrelacionadas y no pueden ser disociadas arbitrariamente; que facilite la comprensión y la aplicación de conocimientos más que su acumulación; y que haga el mejor uso posible del potencial de las tecnologías de la información y comunicación.¹⁶

El pasaje de la enseñanza media al nivel superior, resulta para los estudiantes un tramo difícil de transitar. De acuerdo a lo relevado por la Secretaría de Políticas Universitarias, “ hay una heterogeneidad en el nivel educativo y cultural de los ingresantes al nivel superior,

¹⁵ Op. cit. Amadio, M., Opertti, R. y Tedesco, .C(2014).

¹⁶ Op. Cit. Amadio, M., Opertti, R. y Tedesco, .C(2014).

una importante cantidad de alumnos que abandona la carrera elegida en el primer año de cursado y los bajos niveles de graduación”, promueven la necesidad de encontrar nuevas estrategias que brinden una mayor igualdad de oportunidades para los estudiantes en el acceso a la educación superior y en consecuencia a la adquisición de los saberes y competencias necesarios.¹⁷

Para el alumno que ingresa a la universidad es indispensable la adquisición de competencias en el saber, hacer, saber resolver, saber seleccionar, para continuar su capacitación superior. La población estudiantil que ingresa a la universidad carece, en su gran mayoría, de un pensamiento lógico imprescindible para la formación. No tiene la capacidad de articular estructuras mentales (acordes a su nivel) ni consigue resolver determinadas problemáticas.¹⁸ Entre otras problemáticas, dificultad para la interpretación de consignas en diversos campos temáticos, escasa capacidad de plantear soluciones metódicas; dificultades en la comprensión virtual del espacio y articulación eficaz de estructuras mentales con el fin de resolver determinadas problemáticas.¹⁹

Entre los diferentes aspectos que reviste el Proyecto de Factibilidad, enuncia la intencionalidad en los Programas y Plan de Estudio: “ /.../ *La forma de presentación de las disciplinas, atendiendo a un criterio interdisciplinario de orientación estructuralista. Por medio de él es posible atender a la convergencia entre las distintas ciencias, no solo en el nivel de los contenidos, sino a un nivel más profundo que remite un esquema de relación circular entre las mismas. Se trata de poner en evidencia un horizonte de confluencias formales (lógico, metodológico y de procedimiento) tales que permitan utilizar construcciones conceptuales fuera del propio sector de elaboración para llegar a la determinación de leyes explicativas que se repiten. /.../ La organización de programas, optando por el carácter semiestructurado de los mismos, con el objeto de permitir la intervención de los alumnos en la adaptación creativa de los contenidos a sus propias necesidades. /.../ La concepción de la ciencia, considerándola no sólo como producto sino como quehacer, como proceso de construcción de conocimientos que exige una permanente*

¹⁷ Programa Articulación e Ingreso a la Universidad Res. CS 207/ 08. U.N.S.a – Secretaría Académica.

¹⁸ María del Carmen V. URDIAIN – “Dificultades en la inserción del egresado de escuela media en la universidad”. Instituto Tecnológico de Buenos Aires.

¹⁹ Op. cit. María del Carmen V. URDIAIN – “Dificultades en la inserción del egresado de escuela media en la universidad”. Instituto Tecnológico de Buenos Aires.

actualización. /.../ La rigidez de los planes, flexibilizando el currículum para dar al alumno la posibilidad de elección al ofrecerle, junto a actividades obligatorias, otras optativas”.

El currículum disciplinar constituye el eje vertebrador del formato escolar y condensa aspectos medulares en la medida que vehiculiza la distribución de los mensajes pedagógicos en la escuela. Tanto las dimensiones expresivas e instrumentales se interrelacionan y son estructurantes de las formas en que la escolarización se desarrolla. La primera, se refiere a la engarce de conductas y actividades ligadas a la disciplina; la segunda se vincula con las prácticas pedagógicas, la transmisión de saberes y las competencias que la escuela promueve (Power y Whitty, 2002). En este sentido, se afirma la idea de que existe una gramática escolar (Tyack y Cuban, 1997) e inclusive una gramática del discurso pedagógico (Bernstein, 1998) que estructuran la organización y distribución de los mensajes pedagógicos.²⁰

Entre los aspectos de la gramática escolar en el Proyecto IEM, se oficia un discurso pedagógico que condensa fragmentaciones en las planificaciones didácticas, regularizadas por la secuenciación de contenidos, la gradualidad y promocionalidad por año escolar; en detrimento del planteamiento de competencias trabajadas en los contenidos y saberes, en la posibilidad de visibilizar trayectos escolares diferenciados desde la lógica de las competencias y no desde la lógica de los contenidos.

La cultura institucional del IEM necesita crear caminos e instancias de aprendizaje institucional, que promueva el sentido formativo de la observación, de la orientación y del asesoramiento pedagógico como ejes de transversales en la organización escolar, que acompañe la práctica docente y conjugue indicios de cambios en la planificación didáctica en y desde la formación de competencias.

La posición que asume Perrenoud, P. plantea que las competencias suponen movilización de recursos cognitivos frente a situaciones prácticas, una revisión de los procesos de enseñanza y evaluación.

Este abordaje, reclama que el docente modifique la forma de planificar un curso – planificar desde problemas y no desde contenidos es un reto a enfrentar para impulsar procesos significativos de aprendizaje, así, la selección realista de problemas en el ámbito

²⁰ Ziegler, S. En: Op. Cit. Tiramonti, G. (direc.), (2.012), Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Argentina. Rosario. Homo Sapiens.

escolar es una forma de posibilitar la movilización de la información desde la perspectiva de vincularla con un problema específico.²¹

Estos referentes revisitan y resitúan las tensiones curriculares que ofician de marco y ponen en cuestionamiento los sentidos y los formatos escolares en el Proyecto IEM, que tiene como intencionalidad y propósito educativo el desarrollo de pensamiento crítico en sus estudiantes, la construcción significativa de aprendizajes y la comunicación en la enseñanza en contextos democráticos, colegiados y participativos.

El enfoque pedagógico en el estudio de las competencias para la educación, muy pocos autores lo han desarrollado. Perrenoud, P. (1999), sitúa éste planteo en el aprendizaje basado en problemas y asimismo reconoce, (en 2012), que no todos los contenidos de la escuela pueden ser traducidos a competencias, lo cual no significa que deban ser trabajados desde vinculaciones con casos concretos. La teoría de la actividad situada no establece una separación entre acción, pensamiento, sentimiento, valor y sus formas colectivas e histórico – culturales de actividad localizada, interesada, conflictiva y significativa. Es en este marco, el desafío es diseñar propuestas que condensen un buen equilibrio entre la relación teoría – práctica, introduciendo desde las etapas iniciales del curriculum, distintos niveles de la práctica profesional. Cappelletti, G. (2010).²²

BIBLIOGRAFÍA

Amadio, M., Operti, R. y Tedesco, .C (2014), Un currículum para el siglo XXI: desafíos, tensiones y cuestiones abiertas. Investigación y prospectiva en educación. París. Documento de N° 9. UNESCO

Anijovich, R. (comp) (2010), La evaluación significativa. Bs. As. Paidós.

Díaz Barriga, A. (2015), Curriculum: entre utopía y realidad. Bs. As. Amorrortu.

Morelli, Silvia (2016), Las tensiones del curriculum. Debates políticos – educativos en México y Argentina. Bs. As. Miñó y Dávila.

Programa Articulación e Ingreso a la Universidad Res. CS 207/ 08. U.N.S.a – Secretaría Académica.2.008

Tiramonti, G. (direc.), (2.012), Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Argentina. Rosario. Homo Sapiens.

²¹ Díaz Barriga, A. (2015), Curriculum: entre utopía y realidad. Bs. As. Amorrortu.

²² Op. Cit. En: Anijovich, R. (comp) (2010).

Curriculum y disciplinas escolares: el civismo como región curricular. El caso de la escuela secundaria en Córdoba

Autores: Gonzalo Gutierrez y Daniela Taborda

Pertenencia institucional: Escuela Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba

Introducción

Desde el retorno a la democracia se han producido transformaciones curriculares tanto a nivel nacional, como provincial. Ellas implicaron modificaciones de contenidos, perspectivas de enseñanza, así como denominaciones de espacios curriculares. Una cuestión poco estudiada refiere a los procesos de institucionalización de las políticas curriculares. Es decir, los modos en que las prescripciones sobre qué y cómo enseñar regulan (y la fuerza con la que lo hacen) las prácticas de enseñanza. En este trabajo, procuramos una aproximación a esta problemática, en el marco del estudio “Regulaciones de la relación con el saber en la secundaria estatal de Córdoba: análisis de los nexos entre las reformulaciones curriculares recientes y las estrategias estatales orientadas a su institucionalización”²³.

En este trabajo, centramos nuestro análisis en el principio de selección de saberes de un conjunto de espacios curriculares para la escuela secundaria: Ciudadanía y Participación; Formación para la Vida y el Trabajo y Ciudadanía y Política. Proponemos en este marco, dos hipótesis. La primera señala que la referencia principal para la selección de saberes a enseñar no remite a un corpus científico como en el caso de matemática y física, por ejemplo, sino más bien, al orden político social deseable. La segunda hipótesis, sostiene que el civismo se configura como una región curricular. Para ello, apelamos al aporte de Bernstein (1998), quien señala que “Las regiones constituyen el medio de contacto entre disciplinas (singularidades) y las tecnologías que ellas hacen posibles” (pág.81), de este modo, los saberes y las disciplinas de referencia varían en función del principio recontextualizador. Finalmente, presentamos una serie de implicancias de las hipótesis

²³ Este proyecto cuenta con Subsidio de la Secretaria de Ciencia y Técnica de la UNC, es dirigido por la Mgter. Mónica Uanini y Co-dirigido por el Mgter. Gonzalo Gutierrez.

propuestas que, en conjunto, contribuyen a comprender las complejidades presentes en los procesos de institucionalización de las políticas curriculares vinculadas con el civismo.

Palabras claves: Escuela Secundaria – Curriculum – Civismo

Curriculum y disciplinas escolares: el civismo como región curricular

La escuela secundaria es el tramo de escolaridad que mayor complejidad presenta actualmente. Esto se debe en gran parte, a que en ella coexisten lógicas provenientes de su matriz enciclopedista y selectiva, reflejadas en su modelo de organización escolar y fragmentación curricular que privilegiaron históricamente formas individualistas de trabajo y relación con el saber, con nuevas demandas sobre su función, asentadas en el principio de la educación como derecho. Desde estas últimas, se promovieron e insertaron durante las últimas décadas, nuevos sentidos sobre la escuela secundaria y la formación de los/as jóvenes, que alteraron modos tradicionales de abordar la relación con el saber, reconociendo las particularidades de los aprendizajes y desnaturalizando la organización graduada de la escolaridad, así como los tiempos y espacios para enseñar. Las transformaciones, tensiones y nuevos desafíos para la escuela secundaria se reflejan en la creciente obligatoriedad del nivel con las reformas de 1993 y 2006 (que incrementaron su heterogeneidad socio-cultural) y la emergencia de múltiples intentos de revisar la organización tradicional del trabajo docente, los supuestos pedagógicos sobre los que se asienta y la preocupación porque los estudiantes, además de concluir la escuela, aprendan los saberes culturales establecidos como prioritarios en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios y los diseños curriculares jurisdiccionales.

Entre las transformaciones producidas en la escolaridad secundaria, se destacan en el plano curricular con el establecimiento de los Lineamientos Políticos y Estratégico de la Educación Secundaria (2009)²⁴, la renovación de saberes a transmitir que implicaron procesos de reforma curricular en gran la mayoría de las provincias de nuestro país entre 2008-2015 y la revisión del régimen académico con la propuesta de secundaria 2030 durante el gobierno del presidente Macri. En Córdoba, se produjo en 2011, una reforma de

²⁴ <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/84-09-anexo01.pdf>

los diseños curriculares vigentes desde el año 1997 y luego una renovación de los mismos en 2016.

Las definiciones de política curricular toman forma en regulaciones que prescriben y orientan qué, cómo, sobre quienes enseñar y de qué modo evaluar, lo que se plasma en lo conocido como diseños y/o documentos curriculares. Estos reflejan la formulación de proyectos político-educativos, constituyen una declaración de intenciones sobre el sentido formativo de las experiencias escolar que prefiguran trayectorias formativas de las/os estudiantes y puestos de trabajo docente. Es en las políticas curriculares donde se producen articulaciones escasamente estudiadas, entre escalas de los sistemas educativos, prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje.

En este marco, consideramos que la construcción curricular en la provincia de Córdoba y en especial, la orientada al nivel secundario, posee como uno de sus desafíos principales, el de restituir la “centralidad del saber” como organizador de las políticas curriculares y de enseñanza. Este planteo, lejos de la nostalgia por el tradicional modelo enciclopedista de la escuela secundaria, da cuenta de la preocupación por la creciente subordinación de los saberes disciplinares con respecto a discursos anclados en el desarrollo de capacidades y competencias como promotoras de aprendizajes significativos. Ambas cuestiones (capacidades y competencias) parecen, por momentos, haberse autonomizado de la función escolar (o en todo caso, pareciera que dicha función se ha reducido a ellas), las especificidades que implican en los diferentes dominios de saber curricular, los sentidos que adquieren en la formación de los/as estudiantes y sus implicancias en los modos de reconocer aprendizajes estudiantiles. En este marco, en este trabajo, procuramos centrar nuestro análisis en el principio de selección de saberes de un conjunto de espacios curriculares organizados en torno a lo que hemos denominado civismo y sus implicancias en los procesos de escolarización.

Una perspectiva analítica para considerar los procesos de selección curricular

La noción de curriculum en sentido etimológico, deriva del latín *Currere*, que significa pista a seguir. De allí surge una de sus primeras interpretaciones como plan de estudios, listado de materias que prefiguran un recorrido por hacer. Es decir, el curriculum pre-supone el ordenamiento de la enseñanza a partir de tres variables: destinatarios, tiempos y contenidos con efectos en la producción de formas de conciencia e identidad. En este sentido, puede

señalarse que todo curriculum clasifica y distribuye a quienes tendrán acceso (o no) a determinados bienes culturales en el marco de procesos culturales implicados en relaciones de poder, que transmiten visiones del mundo con efectos en la configuración de identidades individuales y sociales (Goodson-2003).

Para Ludgren (1992: pág.20), el curriculum consiste en una selección de contenidos y fines para la reproducción social; una organización del conocimiento, (y las destrezas que se promueven podría señalarse también) y una indicación de métodos de transmisión. Alicia de Alba (1998: pág.59), sostiene que puede ser entendido como "...la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diferentes grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social". En este sentido, existe coincidencia en considerar que el curriculum emerge como resultado de lógicas de producción que responden a determinantes de tipo epistemológico, económico, político, cultural y social. Es decir, siguiendo a Goodson puede ser considerado como un "artefacto social, concebido y hecho para propósitos humanos deliberados". En una perspectiva complementaria, Terigi (2005; pág.23), sostiene que el curriculum sintetiza el proyecto político educativo de una sociedad en un momento histórico determinado, designando el contenido a enseñar en las escuelas e instaurando principios de legitimidad de las formas culturales privilegiadas de transmisión.

La construcción de políticas curriculares como objeto de indagación. Una aproximación desde el caso del civismo

El papel del Estado en los procesos de determinación curricular que dan lugar a la construcción de contenidos escolares es central, pues opera como articulador y legitimador del proceso social que define aquello a enseñar en la escolaridad común y la perspectiva desde la cuál se lo hará. A este proceso se lo ha denominado recontextualización (Bernstein, B. 1997) en algunos casos y/o Transposición Didáctica (Chevalard) en otros, y consiste en un conjunto de transformaciones adaptativas que posibilitan elaborar el pasaje de los objetos de saber a los objetos de enseñanza. Ello implica la extracción de ciertos

conceptos de los campos disciplinares en las cuáles son elaborados (descontextualización) para re-colocarlos a los fines de su transmisión (recontextualización).

Una de las cuestiones más complejas y controversiales en la construcción de políticas curriculares se encuentra en los procesos de selección de los saberes a transmitir. En ellos se articulan numerosas lógicas y campos de prácticas con efectos en las diferentes escalas de los sistemas educativos. En la definición de que enseñar, se movilizan presupuestos sobre lo necesario y deseable en términos de valores, saberes y modos de actuación, que posibiliten una participación plena en la vida social y el mercado de trabajo presente y futuro; las herencias culturales más valiosas que deben transmitirse en tanto se configuran como marcas de identidad social y la perspectiva desde la cuál se introducen los saberes a enseñar. Es en el cruce de estos procesos convergentes, dinámicos y portadores de altas tensiones por los intereses antagónicos que movilizan, donde se configuran los contenidos escolares como una construcción deliberada para la enseñanza. Es decir, la escuela no enseña la “ciencia” ni los saberes científicos, tampoco saberes “neutrales” y/o asépticos”. Por el contrario, los contenidos escolares, representan la construcción de artefactos curriculares-didácticos al servicio de finalidades educativas más amplias, relacionadas con la función de la escolaridad en la sociedad.

Los procesos de selección de saberes a enseñar son complejos en tanto articulan definiciones políticas y epistémicas, sobre que será transmitido y que no; pero también consideraciones psicológicas y didácticas. Su ingreso al curriculum se da por medio de las disciplinas escolares. Al respecto, Chervel (1991), analizó en profundidad los procesos de conformación de las asignaturas escolares al interior del curriculum señalando que “...las disciplinas escolares se merecen el máximo interés precisamente porque son creaciones espontaneas y originales del sistema escolar” (pág.69) que requieren de varias décadas para su conformación (identidad) y que este proceso implica su diferenciación de otras disciplinas y se refleja tanto por su lugar en el curriculum, en el horario y en especial, por el desarrollo concomitante de didácticas de su objeto y de nuevas categorías de profesores en función de la especialización que suponen (pág. 101).

Según Englund (2015), retomando aportes de Deng (2009), “una asignatura (en este trabajo se utiliza como equivalente a disciplina) es un claro proyecto diseñado con un propósito específico, construido en respuesta a los desafíos y experiencias socioculturales y políticas

que contribuyen a los fines educativos” (Deng, 2009: 598). (pág.6). En este marco, adquiere relevancia interrogarse sobre que tipo de disciplinas/ asignaturas constituyen las que se vinculan con lo que hemos denominado como civismo en tanto consideramos que posee algunas particularidades que han sido escasamente consideradas en términos curriculares.

Así, por ejemplo, el estudio realizado por del Porro-Ippolito (2003), sobre programas nacionales entre 1953-1993, permite apreciar cambios en las denominaciones curriculares: Cultura Ciudadana (1953); Educación Democrática (1955); Estudio de la Realidad Social Argentina (ERSA) (1973); Formación Cívica (1976); Formación Moral y Cívica (1980); y Formación Ética y Ciudadana (1993). En todos los casos, la estabilidad curricular estuvo articulada con la estabilidad del orden de los procesos políticos.

Más cerca en el tiempo, en la provincia de Córdoba el civismo, ha sufrido transformaciones importantes desde el retorno de la democracia. Tanto en el desarrollo e implementación piloto del diseño curricular del año 1990, como en el de 1997. Una década después, en el marco de las propuestas producidas con los Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria en 2009, se inicia un nuevo proceso de reformas curriculares entre 2010-2011, que, en el caso del civismo, implicó la transformación de los contenidos y denominación existentes desde 1997. Actualmente, es posible reconocer los siguientes espacios curriculares: Ciudadanía y Participación (primero y segundo año), Formación para la Vida y el Trabajo (tercero, cuarto, quinto y sexto año) y Ciudadanía y Política (sexto año). Frente a esta situación y reconociendo la variedad de saberes e intencionalidades movilizados en propuestas curriculares nacionales y provinciales, pasadas y presentes, puede reconocerse como denominador común, la articulación de saberes de orden político, jurídico y culturales con eje en los modos de regulación de la vida social. Es a esa unidad de sentido formativo común, a la que hemos denominado civismo.

El civismo representa una cuestión relevante de estudiar porque tensiona la forma clásica en que se ha interpretado la configuración de las disciplinas escolares. Según Englund, dentro de la tradición reconceptualista, en la nueva sociología de la educación, “... Goodson (1983, 1988) y Popkewitz (1987) demostraron en su investigación sobre la historia del diseño curricular de qué forma se legitimaron y mitologizaron las asignaturas escolares debido a su asociación con las disciplinas científicas. (pág.3)”. Sin embargo, en el caso del civismo, queremos proponer dos hipótesis. La primera de ellas es que no es la

referencia a un saber científico lo que las legitima curricularmente, sino más bien, el orden político social deseable. Una segunda hipótesis, consiste en sostener que el civismo se configura como una región curricular. Para ello, apelamos al aporte de Bernstein (1998), quien señala que “Las regiones constituyen el medio de contacto entre disciplinas (singularidades) y las tecnologías que ellas hacen posibles” (pág.81). Entre los ejemplos que propone para ello, se encuentran las ingenierías, la medicina y las ciencias empresariales. Lo relevante del aporte de Bernstein para considerar al civismo como región, es que señala, además, que “dependiendo del principio recontextualizador y de su base social, una región estará integrada por unas u otras disciplinas”. (pág.81). Así, por ejemplo, mientras que los diseños curriculares de 1997, surgidos de lo propuesto por la Ley Federal de Educación, proponían contenidos que implicaban saberes vinculados con la ética y la psicología, los surgidos con la Ley de Educación Nacional, claramente se articulan con saberes ligados a la sociología, la antropología y las ciencias políticas, mientras que los esbozados con la propuesta de Secundaria 2030, avanzan hacia la incorporación de nociones como emprendurismo, mérito, y responsabilidad.

Una aproximación a núcleos de análisis y problematización del civismo como región curricular

Las hipótesis presentadas poseen un conjunto de implicancias en diferentes planos y escalas del sistema. A continuación, nos interesa compartir algunas de ellas, entendiendo que se configuran como núcleos de posibles estudios sobre el civismo como región curricular.

- a- Si lo que da sentido e identidad curricular al civismo es una función política y no un objeto epistémico, en cada proceso de cambio curricular, su alteración supone la transformación de los marcos de referencia disciplinares que orientarán su enseñanza. El trabajo de Porro-Ippolito (2003) da cuenta claramente de ello. Resulta interesante considerar las implicancias que posee en la construcción de cambios curriculares el trabajo sobre disposiciones que posibiliten instaurar nuevos valores y principios de transmisión. Podemos pensar las discusiones producidas en las escuelas con el establecimiento del pasado reciente como objeto de enseñanza o, actualmente la enseñanza de la Educación Sexual Integral.
- b- La menor estabilidad de saberes disciplinares se traduce en una mayor variedad de perfiles docentes. A diferencia de la matemática, y/o la física, que poseen objetos

epistémicos delimitados y por tanto, requieren de docentes formados en dicha especificidad, en el caso de civismo, la formación puede ser mucho más general, porque para la enseñanza se demandan saberes más genéricos. Ello, explica de algún modo, que en Córdoba, para los espacios de civismo, se encuentran habilitados a enseñar psicólogos, comunicadores, pedagogos, contadores, trabajadores sociales, abogados entre otros.

- c- La heterogeneidad en las matrices formativas se transforma en un obstáculo para la construcción de una mentalidad curricular común que oriente las opciones de enseñanza. En este sentido, si por un lado reconocemos que en el civismo se privilegia la función política a la identidad disciplinar, podemos asumir importantes tensiones con los docentes para sostener propuestas con las cuáles pueden acordar o no²⁵. Por otro lado, los marcos de referencia para conceptos similares (política, democracia, participación, pluralismo, etc.), se encuentran anclados a tradiciones y campos disciplinares muy diferentes entre sí, produciendo múltiples modos de lectura e interpretación de los documentos curriculares vigentes. En tercer lugar, a diferencia de asignaturas con identidades disciplinares fuertes (matemática, física, química, etc.) donde los espacios de formación son relativamente reducidos, en el caso de las asignaturas pertenecientes a civismo se presenta una alta heterogeneidad de instituciones formadoras, muchas de ellas, sin pertenecer a profesorados (como en los casos de comunicadores, contadores, abogados, etc.). En conjunto, estas cuestiones producen una alta heterogeneidad en las condiciones y posibilidades de recepción, interpretación y apropiación de los sentidos propuestos por las políticas curriculares, configurando de este modo, una pluralidad y diversificación de sentidos mucho más amplia que en áreas como las ciencias naturales, la literatura y la matemática entre otras.
- d- Como tercera hipótesis, se propone considerar que la importante producción editorial en torno a cuestiones curriculares del civismo se habría producido por dos cuestiones: la pérdida de centralidad de ciertos saberes (frente a cada cambio curricular) y por el otro, la necesidad de construir referencias comunes para formaciones disciplinares tan

²⁵ Pensemos aquí en formas de interpretar las desigualdades, posiciones ante contenidos como Educación Sexual Integral, análisis del pasado reciente, reconocimiento de la igualdad estudiantil en procesos de participación institucional, mediante los Acuerdos Escolares de Convivencia entre otros posibles.

heterogéneas. En este sentido, se encuentra aquí un área de vacancia en estudios curriculares que además de analizar las perspectivas movilizadas en libros de textos (sobre lo cual existen numerosos e importantes trabajos), se interroguen sobre sus relaciones con la composición disciplinar del cuerpo docente encargado de sostener dichos saberes.

- e- Un aspecto necesario de diferenciar consiste en la función escolar relativa a la formación ciudadana y el papel de los espacios curriculares vinculados con el civismo. Así, por ejemplo, es posible reconocer numerosos estudios que plantean como finalidades centrales de la educación: formar ciudadanos comprometidos con valores, actitudes y comportamientos democráticos. Creemos necesario, sin embargo, detenerse y considerar que dichos valores (los democráticos en este caso) no son estáticos, ergo, cuando cambian los modelos de entender lo democrático, cambian los marcos de referencia para la selección de contenidos curriculares. Pensar esta cuestión posibilita poner un matiz a cierta tendencia de universalización de posiciones, valores y puntos de vista que son circunstanciales con respecto a un marco histórico, social determinado. Colabora en este resguardo, tener presente el tercer principio de justicia curricular de Conell (1997), que alude a la igualdad (y con ella podríamos decir también, la justicia y la democracia), como producciones históricas y contingentes.
- f- Existe cierta vaguedad necesaria de disminuir en las funciones asignadas a espacios curriculares vinculados con el civismo. En especial, porque estos suelen confundirse con funciones que son propias de la escuela en su conjunto. Así por ejemplo, Monserrat Casas (2003) señala que la educación se centra en "...la formación de la personalidad, basada en la convicción democrática, que entiende la diversidad y el derecho a la diferencia como una riqueza cultural y social, y rechaza la desigualdad como una fuente de injusticia social. Es decir, con un sistema de valores, actitudes y comportamientos que eduque para el reconocimiento de la racionalidad, de la libertad y de la equidad". Planteos de este tipo, parecen confundir lo que son funciones comunes a la escolaridad con los sentidos particulares que asumen sus espacios curriculares. El planteo en este caso de Monserrat Casas es tan válido y necesario en la enseñanza de la Física, como, en el caso de Córdoba, en la materia de Ciudadanía y Participación. El asunto sería poder

dilucidar sobre una función común, que tipo de saberes similares y diferenciales deben movilizarse en cada caso.

- g- La vaguedad de sentidos, se traslada a la especificidad de los saberes. Retomando nuevamente el texto de Monserrat y Casas, vemos el siguiente planteo: "... la primera finalidad de la formación escolar para la ciudadanía democrática es poner al alumnado en contacto con el saber científico para que sea capaz de analizar, interpretar y relativizar el conocimiento, de manera que sepa analizar y seleccionar críticamente los múltiples flujos informativos. El saber es múltiple, cambiante y con fecha de caducidad, lo que implica que la enseñanza se oriente más hacia el dominio de instrumentos que permita al estudiante aprender y actualizar sus conocimientos a lo largo de toda la vida que hacia la acumulación de saberes que están condenados a convertirse en caducos y obsoletos en un futuro no muy lejano". Frente a este planteo cabe señalar que no queda resuelto aquí la cuestión relativa a que saberes relativos al civismo deben aprender los/as estudiantes para poder "dominar" "instrumentos" de funcionamiento genéricos. Es decir, existen ciertas formulaciones que referenciándose en discursos sobre "capacidades" y "competencias" diluyen la referencia a los saberes específicos de enseñanza que son condición necesaria para el aprendizaje de ciertas formas de actuación.
- h- Como región, el civismo se articula con segmentos de saber curricular pertenecientes a historia y geografía, pero suelen ser los estudiantes quienes deben producir dichas articulaciones y no las políticas curriculares, institucionales y/o didácticas. Así, por ejemplo, en los análisis sobre ciudadanía y migraciones la consideración de las identidades nacionales como algo propio sin relación con las influencias de corrientes migratorias de países limítrofes es solidaria a la construcción de un "otro" distinto, sobre el cuál muchas veces se construyen prácticas de discriminación, que deberían poder trabajarse en espacios como los de Ciudadanía y Participación, al promover formas respetuosas de relación social. Si bien es cierto que en propuestas recientes como la construcción de temas transversales y/o la promoción del trabajo entre asignaturas con el Nuevo Régimen Académico, se intenta atender esta situación, una parte importante de la construcción de articulaciones de sentidos queda depositada en las/os estudiantes.

Entendemos que el análisis presentado contribuye a problematizar el lugar del saber en los procesos de cambio curricular atendiendo sus implicancias con relación a las variaciones en

las demandas estatales, las condiciones de heterogeneidad en la recepción/apropiación por parte de los/as docentes, las políticas de elaboración de textos y las diferenciaciones entre sentidos y funciones del civismo pensados como finalidad escolar y espacio curricular.

BIBLIOGRAFÍA

- Bernsteon B. (1997). La estructura del discurso pedagógico. Morata. Madrid.
- Connell, R.W. (1999) “*Escuelas y justicia social*”. Capítulo IV. “La justicia curricular”. Ediciones Morata. Madrid.
- Chervel, A. (1991) Historia de las Disciplinas Escolares. Reflexiones sobre un Campo de Investigación. Revista de Educación 1995. Pág. 59-111. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/1990>
- Chevalard I. (2000). La Transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Aique, Buenos Aires.
- De Alba. A. (2009). Clase 20. Los saberes en la relación entre las diferencias. En Diploma Superior en Curriculum y prácticas escolares en contexto. Buenos Aires: FLACSO Virtual Argentina.
- *Diseño Curricular de la Educación Secundaria*. 2011-2015. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. Disponible en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/Tomos.html>
- Englund Tomas (2015). ¿Hacia un enfoque deliberativo del diseño curricular?. Revista de Educación. Revista de educación 295. Disponible en: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:cbce3dd7-c492-4da7-8248-b18a0ca7915d/re29504-pdf.pdf>
- Goodson Ivor F. – Dowbiggin Ian. R. (2003). Estudio del curriculum. Casos y Métodos. Buenos Aires Amorrutu. Cap.2. Sobre la Comprensión del curriculum: la alienación de la teoría curricular. Cap. 3. La historia del curriculum, la profesionalización y la organización social del conocimiento.
- Ludgren U.P. (1991). Teoría del curriculum y escolarización. Morata Madrid.

- Monserrat Casas Vilalta (2003). Algunas reflexiones sobre la formación para la ciudadanía democrática. Pensar en el futuro partiendo del presente. Ponencia. Disponible en: <https://ishoussay-cba.infod.edu.ar/sitio/formacion-para-la-ciudadania-democratica-pensar-en-el-futuro-partiendo-del-presente/>
- Porro-Ippolito (2003). Educación política y régimen político. Un recorrido por la enseñanza de lo político en la escuela media argentina (1953-2003). 6° Congreso de Ciencia Política de la Sociedad de Análisis Político. Rosario.
- Terigi Flavia (2005). Collected papers: sobre las decisiones en el gobierno de la educación. En Educar ese acto político. Frigerio-Diker compiladoras. Del estante editorial. Buenos Aires.

Formación ciudadana: el elector responsable, el consumidor inteligente y el trabajador competitivo, entre relatos de ciudadanía y culturas escolares.

Autoras: Delfina Doval y María Emilia Sieber

Pertenencia Institucional: Facultad de Ciencias de la Educación UNER- Facultad de Trabajo Social UNER

Resumen

El presente trabajo tiene por objetivo compartir algunos de los avances y debates que nos hemos dado en el marco del proyecto de investigación "Manuales escolares de Formación Ética y Ciudadana, relatos de ciudadanía y culturas escolares. EGB 3, Entre Ríos 1993-2003", sobre todo aquellos vinculados a los relatos de ciudadanía que postulan los manuales de "Formación Ética y Ciudadana" (FEyC) que circularon en las escuelas de la ciudad de Paraná jurisdicción educativa Entre Ríos, periodo 1993-2003 en el marco de políticas educativas que otorgaron un lugar central a la circulación de los textos escolares para el aprendizaje. Acorde a lo que venimos examinando presentan diferentes condiciones de apropiación por parte de docentes y estudiantes que los utilizaron e hicieron circular en el espacio curricular de FEyC en instituciones educativas que dictaron el tercer ciclo completo de escolaridad básica durante el período objeto de estudio.

Nos interesa poner a debate las tres posiciones que describe Gentile (2000) para pensar la educación en ciudadanía. Este autor sostiene que las figuras del elector responsable, el consumidor inteligente y el trabajador competitivo suelen ser las más usadas para resumir el modelo de individuo que mejor sintetiza los atributos deseables del ciudadano que la educación democrática debe o debería contribuir a formar. En esta presentación nos proponemos analizar cuál o cuáles de estas posiciones son las que se plasman en algunas de las series de manuales de FEyC editados en el marco del proceso de reforma de los contenidos curriculares comunes (CBC). El enfoque teórico-metodológico remite a la historia sociocultural de las prácticas de lectura y escritura, la historia de los libros escolares y el análisis del discurso social en la línea de Angenot (2010).

Palabras clave: derechos políticos- manuales escolares – formación ética y ciudadana

Introducción

El presente trabajo tiene por objetivo compartir algunos de los avances y debates que nos hemos dado en el marco del proyecto de investigación "Manuales escolares de Formación Ética y Ciudadana, relatos de ciudadanía y culturas escolares. EGB 3, Entre Ríos 1993-2003", sobre todo aquellos vinculados a los relatos de ciudadanía que postulan los manuales de "Formación Ética y Ciudadana" (FEyC) que circularon en las escuelas de la ciudad de Paraná jurisdicción educativa Entre Ríos en el periodo 1993-2003 en el marco de políticas educativas que otorgaron un lugar central a los textos escolares para el aprendizaje. Acorde a lo que venimos examinando han sido centro de diferentes modos de apropiación por parte de docentes y estudiantes que los utilizaron e hicieron circular en el espacio curricular de FEyC en instituciones educativas que dictaron el tercer ciclo completo de escolaridad básica durante el período objeto de estudio.

Nos interesa poner a debate las tres posiciones que describe Gentili (2000) para pensar la educación en ciudadanía. Este autor sostiene que las figuras del elector responsable, el consumidor inteligente y el trabajador competitivo suelen ser las más usadas para resumir el modelo de individuo que mejor sintetiza los atributos deseables del ciudadano/a que la educación democrática debe o debería contribuir a formar. En esta presentación nos proponemos analizar cuál o cuáles de estas posiciones son las que se plasman en algunas de las series de manuales de FEyC editados en el marco del proceso de reforma de los contenidos curriculares comunes (CBC). El enfoque teórico-metodológico remite a la historia sociocultural de las prácticas de lectura y escritura, la historia de los libros escolares y el análisis del discurso social en la línea de Angenot (2010).

Educación en ciudadanía en el espacio curricular de formación ética y ciudadana

A los fines de arribar al debate que nos propone Gentili (2000) consideramos interesante ahondar en algunos avances que hemos dado en torno a la categoría de ciudadanía y los debates discursivos que a través de ella se ha puesto en tensión durante los años sobre los que versa nuestro trabajo de investigación. Comencemos recuperando el horizonte discursivo (Angenot, 2010) en el cual se inscribían en la década en estudio los debates sobre la ciudadanía, su conceptualización, sus alcances y sus límites.

Durante la década de 1990, el interés por el concepto de ciudadanía por parte de los teóricos políticos recupera su relevancia en la comprensión que el mismo era producto de

una evolución natural del discurso político. Según advierten Kymlicka y Norman (1990), el debate en torno a la ciudadanía se nutrió de una serie de eventos políticos y tendencias que pusieron en evidencia que el vigor y la estabilidad de una democracia moderna no dependen solo de la justicia de su estructura básica, sino también de las cualidades y actitudes de sus ciudadanos/as. Con relación a nuestra investigación dos aspectos en los cuales se centran estos autores son de interés. Por una parte destacan que hay cada vez más invocaciones a una teoría de la ciudadanía que se ocupe de la identidad y de la conducta de los ciudadanos/as individuales, incluyendo sus responsabilidades, roles y lealtades. Por el otro señalan sobre dos posibles riesgos en la búsqueda de esta teoría, que el alcance de la misma es limitado y la confusión que se produce entre dos conceptos, la ciudadanía como condición legal y la ciudadanía como actividad deseable, según esta última la extensión y la calidad de mi propia ciudadanía depende de mi participación en la comunidad. Acorde a lo postulado sostienen que se debería esperar que una teoría del buen ciudadano/a sea relativamente independiente de la cuestión legal consistente en saber qué es un ciudadano/a, por ende la ciudadanía no es simplemente un status legal definido por un conjunto de derechos y responsabilidades; sino también identidad que expresa la pertenencia a una comunidad política. De allí que el concepto de ciudadanía debería jugar un rol normativo independiente en toda teoría política plausible y la promoción de ciudadanía responsable debería ser un objeto de primera magnitud para las políticas públicas.

En este sentido, y siguiendo a Gentili (2000), podemos decir que el SXX ha dejado legados fundamentales entre ellos establecer que la educación de la ciudadanía y los derechos que la garantizan, son un requisito primordial para la consolidación y el desafío de una sociedad más justa y democrática. Que la educación, la ciudadanía, el derecho, la sociedad, la justicia y la democracia se vinculan entre sí, nadie lo duda; el problema es cómo lo hacen, sobre qué fundamentos se define tal vinculo, qué tipo de educación se relaciona con qué tipo de ciudadanía, de derecho, de sociedad, de justicia o democracia, afirmamos y nos interrogamos parafraseando a Gentili(2000). En línea con lo anterior Gentili (2000) expone que educar para la ciudadanía toma al menos tres modos que pueden expresarse en tres figuras, la del elector responsable; el consumidor inteligente y el trabajador competitivo que resumirían el modelo de individuo que mejor sintetiza los atributos deseables del

ciudadano/as que la educación democrática debe o debería contribuir a formar. (idem; p. 27)

Ante estas tres representaciones formulemos, junto a Gentili (2000, p.29), el siguiente interrogante, ¿qué educación para que ciudadanía?, y revisemos dos posibles posiciones²⁶. En la primera aceptamos, en línea con el planteamiento marshalliano, que ser ciudadano/a es poseer derechos, la extensión de estos a esferas cada vez más amplia de la vida social significará la consecuente expansión de la ciudadanía a sectores cada vez más amplios de la sociedad. Desde esta concepción se limita la ciudadanía a un conjunto de atributos formales que enmarcan y condicionan sus posibilidades, lo cual deja por fuera del ejercicio de ciudadanía los comportamientos, responsabilidades, deberes o acciones que deberían respetarse y desarrollarse. Si desde esta línea recuperamos nuestro interrogante y lo hacemos desde el ámbito de las culturas escolares, educar para el ejercicio de una ciudadanía significaría transmitir a los estudiantes sus derechos –civiles, políticos, sociales, culturales y económicos- formalmente reconocidos.

En la segunda posición definiremos la ciudadanía como actividad deseable, la posesión de derechos debe combinarse con una serie de atributos y virtudes que hacen de los individuos ciudadanos/as activos en consonancia y más allá de los derechos concedidos. El ejercicio de la ciudadanía se vincula así al reconocimiento de ciertas responsabilidades derivada de un conjunto de valores constitutivos de aquellos que podría definirse como el campo de la ética ciudadana y la ciudadanía excede lo meramente formal para vincularse de modo indisoluble a un tipo de acción social. (Gentili, 2000; p.30).

Del trabajo realizado con los CBCde FEyC y la lectura y análisis de los manuales que contenían esta disciplina (Doval, 2013; 2014; 2015; Doval y Sieber, 2018), podemos decir que la asimilación y apropiación por parte de alumnos y alumnas del este conjunto de saberes que los contenidos curriculares propusieron se consideró esencial, dado que según se expresa en ellos, su finalidad era formar en competencias que respondiesen a las *demandas* de la sociedad y según se expresaba la formación de las competencias, para un desempeño valioso, eficiente, creativo, realizador de la persona y de los grupos, es responsabilidad de todos, pero requiere la dedicación social y profesional de algunos, y necesitan también del trabajo de la escuela, que la debe garantizar para todos y que sólo

²⁶ Para profundizar el abordaje de este debate remitimos a Doval (2018)

podrá hacerlo desde un proyecto educativo sistemático, continuo y de alta calidad. Revisemos entonces como se representaron estas competencias para un desempeño valioso, eficiente, creativo, realizador de la persona y de los grupos, que era responsabilidad de todos, que requería la dedicación social y profesional de las instituciones escolares y sus docentes, en los manuales escolares. ¿Prevalece en los manuales escolares de FEyC una visión formalista de adquisición de derechos o una visión que se conjuga con una ética-ciudadana? ¿cuáles son las representaciones y prácticas que se ofrecen a los/las estudiantes en los manuales escolares de FEyC?

Manuales escolares y formación ciudadana: reconocimiento de derechos y participación ciudadana responsable

Los textos-manuales de Estudios Sociales de Cronos constituyeron una serie destinada a EGB3, estos manuales fueron distribuidos por el Ministerio de Educación de la Nación en forma gratuita en el marco de los programas desarrollados dentro de las políticas de equidad (Doval y Sieber, 2016).

A modo descriptivo y a los fines de poder identificar qué tipo de ciudadanía se está postulando con estos manuales, es que consideramos aquí detenernos en el análisis de la materialidad de los textos, y de modo genérico en los contenidos en ellos propuestos.

Interesa mencionar que disponen de una dirección editorial, a cargo de Silvia Jauregui, de un coordinador editorial, tarea desempeñada por Sebastián Vargas. Cada tomo cuenta con equipos autorales, así en el texto-manual para 7° de EGB se reconoce entre sus autores a: Barros Claudia; Buchbinder; Pablo y Alonso Javier; para el Cronos de 8° de EGB al siguiente equipo: Flores, Fabián; Martínez, Carina; Villareal, Federico; Siede Isabelino; Canedo, Mariana y Mateo José; y para el Crono de 9° de EGB a: Flores, Fabián; González, Silvia; Martínez, Carina; Villareal, Federico; Siede Isabelino; Soletic, Ángeles, Jauregui, Aníbal y Massone, Marisa. Se consignan, asimismo, los responsables de la edición; los responsables de la documentación gráfica, las ilustraciones y las fotografías. La serie registra su primera publicación en el año 2003, la misma fue realizada por la editorial SM, con sede en la ciudad Autónoma de Buenos Aires, e impreso en Chile. En la tapa el texto expresa que se ofrece una educación en valores integrada en el área y que pertenecen al proyecto mundo para todos de la editorial en cuestión. En consonancia en el tomo de 7° el

apartado *Educación en valores* propone valorar la importancia de comunicar las propias ideas y del respeto por las ideas de los otros; el tomo de 8° propone valorar los vínculos con los “otros” a partir de los cambios que el joven atraviesa al crecer, la libertad de elección, identidad y la cultura; y en el de 9° los valores se centran en el valor del trabajo, los derechos de los trabajadores, reflexiones en torno a las relaciones de dependencia y la sociedad de consumo, como así también el compromiso social de los ciudadanos, valorando la participación en diferentes organizaciones sociales.

En este sentido, el manual Cronos de 7° cuenta con tres grandes ejes que organizan esa educación ciudadana en valores: Nosotros y los otros, Paz y dignidad para todos y Los ciudadanos. Por su parte, el manual Cronos de 8° subdivide los contenidos también en tres ejes, La aventura de crecer, El valor de las diferencias y Nación, provincias y municipios; y por último, el manual de 9° los ejes que van a ser trabajadas en grandes rasgos son, El trabajo hoy, Un mundo para todos y La participación de los ciudadanos. Recordemos brevemente que los bloques de cada capítulo propuestos en los CBC se organizaron acordes a la lógica disciplinar, y cada uno de ellos se identificó con un nombre que demarcaba el eje temático en torno del cual se organizaron los contenidos relativos a conceptos, a procedimientos, las actitudes y los valores vinculados a esos conocimientos. En este sentido, los CBC de FEyC se plantearon en cinco bloques: 1 Persona, 2: Valores; 3: Normas sociales; 4: procedimientos generales y 5: actitudes generales (Doval, 2013, 2014; Doval y Sieber, 2018)

Las imágenes y fotografías en los tres tomos tienen una fuerte presencia, el paratexto es rico y abundante, se caracteriza por tener títulos y subtítulos claros que les permiten a quienes trabajen con dicho texto acceder fácilmente a las temáticas principales de cada eje, un rápido acceso a la información o a las respuestas a las preguntas que como actividad se desarrollan. De este modo se brindan elementos que posibiliten a los/las estudiantes identificar la idea principal en cada apartado, ya sea a través de palabras claves como de imágenes.

Por su parte, las actividades que los mismos contienen se ubican al finalizar el desarrollo de cada temática y vienen a reforzar los conceptos y contenidos abordados. Vale señalar que uno de los aspectos destacados en la serie es que cada libro cuenta con más de 300 actividades; hay actividades más simples para responder con la información brindada en

cada capítulo y otras más complejas que pretenden ser de integración. Estas últimas proponen la búsqueda de casos que reflejen lo trabajado en cada eje; su realización a través de medios de comunicación y otros registros y la reflexión crítica, analítica y de indagación de cada estudiante. Al finalizar cada capítulo se ofrece una síntesis a través de diferentes metodologías escolares que ordenan las temáticas y contenidos abordados.

En términos generales se observa que hay un correlato entre los CBC, y el modo en que la serie de manuales Cronos organiza la propuesta curricular y va proponiendo descentrar los conceptos vinculados a la formación en ética y ciudadanía. Vale mencionar que uno de los rasgos de los espacios curriculares era justamente atender a los aspectos evolutivos de los sujetos del aprendizaje. De las características antes mencionadas, además pudimos ver que en el manual de 7°, se trabajan puntualmente los derechos políticos, el rol del ciudadano/as, las herramientas con las que los ciudadanos/as cuentan para defender sus derechos y exigir garantía al Estado, los diferentes poderes que integran la República y los niveles de gobierno. Por ende, es en las actividades donde encontramos el mensaje al cual dichos contenidos apuntan fortaleciéndolos y estimulando a la participación reflexiva y comunitaria de una ciudadanía que se inicia por el conocimiento formal de los rasgos que constituyen a los sujetos en ciudadanos.

En tanto, aquí resulta relevante destacar que el manual de 8° trabaja temáticas como: crecer, transformar, cultura, niño/adolescente libertades y límites. Las imágenes que acompañan estas tópicas son de jóvenes en espacios como plazas, clubes, recitales, haciendo viajes de estudio, recreando; se identifica la multiculturalidad y el vínculo con organizaciones comunitarias y religiosas.

Desde esta primera aproximación a los contenidos del manual Cronos para 8° grado entendemos que se está pensando en el área de FEyC no sólo como espacio de formación en derechos y reconocimiento de los mismos, sino también de ejercicio activo de formas de vidas en común. Los grupos de pares y las amistades son claves en este manual para trabajar las transiciones de los niños/as en adolescentes. En otro de los apartados de este manual de la serie Cronos, se analiza el valor de la diferencia, la discriminación, los prejuicios y la discapacidad; allí se hace principal hincapié con las imágenes al valor de la inclusión e integración.

En el manual Cronos correspondiente al 9no año, según se había analizado en Doval y Sieber (2018), se aborda, entre otros temas, la *inserción al mundo laboral, los derechos de los trabajadores adultos y jóvenes*. La forma en que se enuncia apunta a una perspectiva crítica y reflexiva que luego el joven que lee y trabaja dichos contenidos debería vincularlo a través de las actividades que se proponen. Uno de los ejes del bloque que allí denominan *el trabajo hoy, es el valor del trabajo y las necesidades de las personas*, sostiene que las personas son capaces de crear y utilizar herramientas, objetos, técnicas y conocimientos, de transformar la naturaleza y así producir los bienes y servicios que necesitan para vivir; y será a través del trabajo que las personas participan de la construcción de la sociedad que integran. El trabajo, van a decir los autores, además de proveer los medios para subsistir, permite la expresión de las capacidades intelectuales, emocionales y físicas de las personas y, además, contribuye decisivamente a su integración en la sociedad. Los derechos de los trabajadores son examinados desde el artículo 14 y 14 bis de la constitución, a través de la distinción entre derechos individuales y colectivos de las asociaciones que representan a los mismos: gremios y sindicatos. Se ocupa a continuación del derechos a huelga, planteando que ésta es una de las principales formas de reclamo que pueden ejercer los trabajadores, se ilustra a través de una fotografía que describe en el pie de la misma ser una marcha de trabajadores que reclaman empleo en Rosario en mayo de 2001. Se define a la huelga como la abstención colectiva de trabajar, decisión que afecta negativamente al normal desenvolvimiento del negocio o empresa en conflicto. En el margen derecho de esa misma página, se puede ver en un recuadro en otro color, un aparatado que se titula *aportes previsionales y jubilación digna*, allí se hace mención a la legislación argentina sobre la obligatoriedad de efectuar los aportes y contribuciones previsionales, que deben ser realizadas por los trabajadores y los empleadores.

Las actividades vuelven a hacer hincapié en la ciudadanía formal al remitir a los artículos de la constitución y la distinción de los derechos de ciudadanía que devienen del cuerpo normativo. Se hace hincapié en el tratamiento que se otorga al conflicto a partir de la intertextualidad, en este caso se propone la selección y lectura de artículos periodísticos que den tratamiento a problemáticas que enfrentan a trabajadores y empleadores en matutitos de la época. Se alienta el trabajo grupal y la producción de conclusiones que permitan analizar la cotidianidad y ponerla en diálogo con la vida de los trabajadores argentinos en la década

estudiada. Los autores del manual manifiestan que el conjunto de derechos y garantías establecidos en la constitución nacional, así como las nuevas ideas que actualmente amplían el concepto de ciudadanía, son el resultado de las luchas de los integrantes de la sociedad, a lo largo de la historia, por el reconocimiento de derechos de las personas. Planteando que el proceso de reconocimiento de los mismos se inició fines del S. XVII, pero se aceleró durante el S.XIX y XX. En un recuadro al final de la página se definen los *derechos civiles, derechos políticos y los derechos económicos, sociales y culturales*, acompañados de una imagen de la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas, agregando que en 1848, esta asamblea proclamó la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

En línea con la ciudadanía formal se analiza el *Estado de derecho*, se sostiene allí que para que la sociedad en su conjunto pueda gozar plenamente de sus derechos es necesario, que desarrollen sus acciones respetando la constitución nacional; se considera en primer lugar que hay Estado de derecho cuando los gobernantes han sido elegidos por mecanismos constitucionales y ejercen su autoridad teniendo en cuenta los principios y límites establecidos en la ley fundamental. A continuación se ilustra esto a través de unas fotografías que muestran a una docente, que está haciendo unas anotaciones rodeada por alumnos de diversos sexos, seguida de ésta hay una fotografía de una médica revisando a un niño pequeño en un consultorio, al pie de dichas imágenes se expresa que la constitución nacional proporciona a los ciudadanos de un conjunto de instituciones para proteger y garantizar sus derechos y entre ellos sus derechos como trabajadores. Se trabajan lo que los autores van a llamar los nuevos derechos constitucionales vinculados a la participación ciudadana, allí manifiestan que actualmente, la mayoría de la ciudadanía considera que votar es un acto indispensable para definir democráticamente el proyecto de país en el que desea vivir. Al mismo tiempo, muchos ciudadanos no están de acuerdo con limitar la democracia al acto de votar cada dos años. Por ello, creen que es posible y deseable avanzar hacia una democracia participativa, en la cual los ciudadanos estén informados de los contenidos de las deliberaciones y decisiones de los gobernantes, puedan expresar sus opiniones y propuestas alternativas, y participen en las decisiones de gobierno. Las actividades que acompañan estas afirmaciones versan en la lectura de los artículos 17,18, 19 y 43 de la constitución y se les pide que en grupos respondan las siguientes

preguntas: ¿Qué derechos y bienes garantizan? ¿Qué límites ponen a las autoridades e instituciones del Estado? ¿Qué efectos tienen sobre la vida cotidiana de la población?

Unas notas de cierre

Tal como hemos afirmado en los apartados anteriores, y de las discusiones que Gentili (2000) y Kymblicka y Norman (1997) nos proponen; del trabajo con los manuales y los contenidos de los CBC para el área de Formación Ética y Ciudadana pudimos, en el contexto en el que versa nuestra investigación, identificar que las tres figuras señaladas son trabajadas en los manuales escolares de la *Cronos*.

La figura del ciudadano como elector es retomada a partir de reconocer su derecho político pero no solo cae en la responsabilidad de elegir sus representantes sino también el poder analizar la realidad política y sus complejidades como así también, las relaciones de poder y las instituciones gubernamentales y no gubernamentales, nacionales y extranacionales, a través de las cuales el/la ciudadano/a hace escuchar sus demandas o analiza la complejidad de las problemáticas sociopolíticas.

En cuanto a la figura del ciudadano/a como trabajador/a, pudimos ver que en el manual de 9° hay un fuerte énfasis en la identificación de sus derechos, las normas que los regulan y el conocimiento y caracterización del mundo laboral. En sintonía con el mismo tal vez valga atender que la Ley Federal de Educación estableció el 9° año de EGB como el último año de obligatoriedad escolar de la educación formal.

Por su parte la figura del ciudadano, la ciudadana, como consumidor/a también fue relevante en los contenidos de toda la serie, ello puede ser identificado en particular en el manual de 8°. En él se da tratamiento, como mencionamos con anterioridad, a partir del reconocimiento de las culturas adolescentes sus gustos, sentidos de pertenencia, sus consumos culturales. Lo cual se aborda desde la recuperación de sus prácticas culturales la moda, la música, los espacios de participación realización; a la par se fomenta el análisis crítico y reflexivo de los gustos adolescentes y sus formas de consumir. Valdría señalar aquí un interrogante que resulta al menos disruptivo del horizonte discursivo de la ciudadanía pensada en términos formales, ¿el sentido buscado es el de poner en diálogo las culturas escolares con las culturas juveniles?.

Entonces, podemos decir que ya no se piensa a un ciudadano/a que sólo se reconozca en la posesión de sus derechos políticos, o en la formación de un/a ciudadano/a elector de sus

representantes. Se observan ciertas representaciones y prácticas que orientan hacia la formación de un/a ciudadano/a participativo/a en procesos de demandas, de reconocimiento, como así también de ejecutor/a de las mismas a través de diversos sectores de la sociedad y que se aspira problematice y valore las cuestiones sociales y su rol en la sociedad como adolescente/joven y adulto. Se proyecta el valor de la ciudadanía como actividad deseable que no debería reducirse a una cuestión formal.

Si bien como hemos señalado en otros trabajos (Doval y Sieber, 2018), podemos sostener que los contenidos se encuentran organizados en vínculo con la lógica que ha propuesto el concepto de ciudadanía evolutiva postulado por Thomas Marshall a mediados del siglo XX que fueron recogidos en su divulgado ensayo *Ciudadanía y clase social*. Desde los desarrollados marshallianos se plantea una cronología en orden al surgimiento de los derechos de primera, segunda y tercera generación. En tal sentido se reconoce que en principio surgen los derechos civiles, luego los derechos políticos, siendo su extensión una de las características principales del siglo XX y, finalmente, el renacimiento de los derechos sociales, económicos y culturales con la influencia central de la expansión de la educación pública. Dicha cronología se recoge en la serie *Cronos* en conjunto. De tal modo la ciudadanía es otorgada a aquellos que son miembros plenos de una comunidad; a todos los que poseen esa condición se los reconoce como iguales respecto a los derechos y deberes de los/las que están dotados/as. Las postulaciones marshallianas concibieron, al igual que formulaciones posteriores, los derechos sociales como habilitaciones para su ejercicio, como desarrollo de capacidades y, por lo tanto, abiertos/habilitados a la posibilidad de su conquista. En esta línea de pensamiento los derechos sociales no son dadas o subsidios y presuponen la construcción de actores que generen el espacio político que posibilite su implementación efectiva. Responsabilidad de la cual serían partícipes claves las culturas escolares y en cuyo marco tomaría sentido la formación de ciudadanía atada a las figuras formales que describimos recuperando los aportes de Gentili.

En estas ideas que introduce Marshall, se puede observar cómo operan transversalmente en los tres tomos de la serie de manuales de *Cronos*, e identificar que incluso el recorrido lineal propuesto por Marshall es respetado para el desarrollo de los contenidos y las imágenes utilizadas en torno a los derechos civiles, políticos y sociales. Tal y como ha sido señalado en Doval (2018), se detenta la puesta en juego de la apelación a una ciudadanía

que no se limita al cumplimiento de la ley; una ciudadanía que posee derechos y capacidad de ejercerlos con cierto grado de participación en los ámbitos público y privado dentro de las tres áreas que habían sido definidas por Marshall. El ejercicio de la ciudadanía perfila, asimismo, un horizonte discursivo que vincula el reconocimiento de ciertas responsabilidades que se derivan de un conjunto de valores constitutivos de aquello que podría definirse como el campo de conformación de una ética ciudadana. Valores que son prescriptos en el enfoque curricular, al igual que en la serie de manuales, y que entendemos se perfilan en la conjunción de las tres figuras que hemos descripto.

BIBLIOGRAFÍA

ANGENOT, Marc (2010) *El discurso social, los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires. Editorial Siglo Veintiuno

DOVAL, Delfina (2013) “Manuales escolares de Formación ética y ciudadana y código disciplinar: unos ejes problemáticos en un tiempo y un lugar” en AA.VV. *Dossier de Investigación y trabajo intelectual*. Centro de Producción en comunicación y Educación, FCE-UNER, pp.16-23.

DOVAL, Delfina (2014). “Código disciplinar de Formación ética y ciudadana y manuales escolares homónimos para EGB3: relato(s) de ciudadanía(s). Entre Ríos, Argentina 1993-2003”, en Civera, A., Escalante, C y Rockwell, E. (comp.) *Sujetos, poder y disputas por la educación [E-Book]*, México: Universidad Pedagógica Nacional, El Colegio Mexiquense, Cinvestav

DOVAL, Delfina (2015) “Relatos de ciudadanía y narrativas visuales en manuales escolares de FEyC. Entre Ríos, Argentina 1983-2003”, en Padrós, N., Collelledemont, E, Soler, J. (eds) *Arte, literatura y educación. Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación*, V.2. Barcelona: Publicaciones UVIC

DOVAL, Delfina (2018) “Manuales escolares y relatos de ciudadanía: estereotipos y violación de derechos humanos. Entre Ríos. Argentina 1993-2003”, en Kaufmann, C. (coordinadora) *Estudios sobre historia y política de la educación argentina reciente (1960-2000)*, Salamanca: Farenhouse, pp. 151-178; edición digital, open access

DOVAL, Delfina. y SIEBER, María Emilia. (2016) “Desde las políticas sociales de equidad a las POLÍTICAS sociales de igualdad: un examen desde las políticas públicas de

distribución de textos escolares. Argentina 1993-2011, en *La intervención del Estado en lo social. ¿Desde un enfoque de derechos?*. Paraná: La Hendija.

DOVAL, Delfina. y SIEBER, María Emilia (2018) “Manuales de formación ética y ciudadana en EGB3: entre permanencias y mutaciones del relato de la ciudadanía clásica en el ámbito de las culturas escolares”, en Acevedo, P. et al / Zabinski, R. (coordinador) *Libro de Actas del III Jornadas de investigación de la Facultad de Trabajo Social en el contexto latinoamericano*. Paraná: EDUNER. pp. 356-370; Libro digital.

KYMLICKA, Will. y NORMAN, Wayne (1997) “El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía”, en *La Política: Revista de estudios sobre el estado y la sociedad*; n°3; pp. 5-40; artículo disponible en <https://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/kymlicka.pdf>.

GENTILI, Pablo (2000) “Educación y ciudadanía: la formación ética como desafío político”, en Gentile, P. coordinador) *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*, Buenos Aires, Argentina: Santillana

MARSHALL, Thomas H., y BOTTOMORE, Tom. (1998) *Ciudadanía y clase social* España: Alianza editorial.

Manuales consultados

Manual de Ciencias Sociales - Cronos 7. Editorial SM

Manual de Ciencias Sociales - Cronos 8. Editorial SM

Manual de Ciencias Sociales - Cronos 9. Editorial SM

Documentos

DCPEGB3 (*Diseño curricular para la Educación General Básica. Tercer Ciclo. Versión preliminar*). CGE, CDIE, Paraná, Entre Ríos, 1997.

CBC para la EGB. CFCyE, MCyE. República Argentina, 1995

Los Aprendizajes y Contenidos Fundamentales para Biología en la Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Córdoba, ¿qué se incluye y qué se excluye en esta propuesta curricular?

Autora: Priscila Ariadna Biber

Pertenencia institucional: Departamento de Enseñanza de la Ciencia y la Tecnología, Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales y Cátedra Didácticas Específicas, Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Resumen

La complejidad y el alcance político del *currículum* oficial requieren de explicaciones localizadas que para este trabajo se enmarcan en las propuestas de la provincia de Córdoba. El *currículum* designa los contenidos a enseñar e instaura principios de legitimidad de formas culturales privilegiadas. En este trabajo nos proponemos analizar *Los Contenidos y Aprendizajes Fundamentales*, uno de los últimos documentos curriculares producidos por el gobierno de la Provincia de Córdoba. El concepto de aprendizaje como saberes fundamentales que estructuran el diseño orientan la tarea docente e involucran los distintos tipos de conocimientos: conceptos, formas culturales, lenguajes, valores, destrezas, actitudes, procedimientos. En esta selección se reconoce la inclusión y exclusión de aprendizajes y contenidos a partir de los términos en uso, la forma de tematización del contenido; los conceptos y procedimientos priorizados. Se valora entonces la propuesta curricular, donde la reducción que se realiza es del 68% en primer año, 60% en segundo año y también del 68% en cuarto año, en el espacio curricular Biología de la Educación Secundaria Obligatoria. El *currículum* oficial, como herramienta de la política educativa debe resguardar el derecho de igualdad de oportunidades de educación pero también es fundamental en el trabajo cotidiano de directivos y docentes.

Palabras claves: Contenidos y Aprendizajes Fundamentales, *currículum* oficial, Biología, Educación Secundaria Obligatoria, exclusión.

Introducción

Desde una mirada que considere la complejidad iniciaremos con una revisión de las transformaciones en la organización curricular nacional. El punto de partida puede ubicarse en los Contenidos Básicos Comunes de los años '90, los cuales generaron enormes

resistencias. Gremios docentes y asociaciones de profesores, que comenzaron a organizarse en este período, apoyaban y sostenían estas disputas, no sólo como una forma de lucha sino en defensa de la posibilidad de ser legitimados. Así, en el año 1993 se conforma la ADBiA -Asociación de Docentes de Biología de la Argentina-, la cual desde sus inicios tuvo un rol protagónico en la delimitación y alcances epistemológicos de los contenidos en las reformas educativas del país (1995, 1997), buscando incorporar enfoques contextuales, históricos e ideológicos en los *curricula* de Biología (Rivarosa, 2013). Estas disputas coinciden con los cambios producidos en el marco de las reformas neoliberales de esta década que Goodson (2000) reconoce en el *curriculum*. Este autor afirma que una de sus características es que respondieron mayoritariamente a la imposición de la tradición académica. Así, a partir de estos cambios se profundizaron los procesos de exclusión en la escuela, debido a que en esta tradición se exige una inmersión en el código curricular más jerárquico.

Es en este contexto, finalizando el siglo XX, que llegamos a un punto de crisis generalizada con inestabilidad institucional, devaluación y enorme protesta social, que devino en un giro en términos de nuevas miradas sobre el sistema educativo. El Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE), con fecha 27 de abril de 2004, emitió la Resolución N° 214/0425, en la que se acuerda “la identificación de un núcleo de aprendizajes prioritarios y el compromiso de realizar las acciones necesarias para favorecer y posibilitar el acceso de todas las personas a esos aprendizajes”. Cabe destacar que estos documentos surgen previo a la sanción y promulgación de la Ley Nacional de Educación (N° 26.206, año 2006)²⁷, por este motivo solo alcanzan hasta el Tercer Ciclo de la EGB/Nivel Medio, Ciclo Básico de la Educación Secundaria en la provincia de Córdoba, ya que la Educación obligatoria se completaba en 10 años (desde la sala de 5 años) acorde a la Ley Federal de Educación (N° 24.195, 1993).

En este trabajo se pretende analizar la complejidad y el alcance del análisis político, en lo que respecta al contexto de la práctica como resultados de la distribución de estas políticas, es por ello que se buscan explicaciones en una complejidad localizada, que para nuestro caso se trata de las políticas del gobierno de la provincia de Córdoba. Así, según sus textos,

²⁷ En su artículo 16: “La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria”.

la reforma educativa provincial fue impulsada a partir de principios, valores y lineamientos jurídicos y políticos que se enmarcan en la Constitución Nacional (1994) y la Constitución Provincial (2001), la Ley Nacional de Protección de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes (2005), la Ley de Educación Nacional No 26.206 (2006), la Ley de Educación de la Provincia de Córdoba N° 9870 (2010) y los acuerdos del Consejo Federal de Educación²⁸.

Luego del regreso de la democracia, en Córdoba como en otras jurisdicciones se inició un proceso de revisión curricular. Para esta tarea, desde la Dirección de Investigación e Innovación Educativa (DIIE) se convocó a los docentes para trabajar junto a especialistas; luego de un período de prueba, hacia fines de los 80 se comenzaron a utilizar los diseños definitivos. Durante la década del '90 el gobierno nacional consideró estos documentos para la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) en el marco de la Ley Federal de Educación. Fue en el año 1998, que el Ministerio de Educación envió a las escuelas una versión de los nuevos diseños, adecuados a los CBC (Lavia, 2015).

El *curriculum* designa los contenidos a enseñar e instaura principios de legitimidad de formas culturales privilegiadas (Alterman, 2008). En este marco, se elaboraron y sancionaron, en el año 2011, los diseños curriculares actuales. Para ello se concretó entre los años 2009 y 2010 una nueva consulta a distintos actores educativos: docentes, directivos, supervisores, institutos de formación docentes, instituciones de gestión estatal y privadas; y una instancia de análisis de documentos existentes (el diseño anterior y los NAP). A pesar de que en estos documentos nada se explicita sobre el escenario político social en el cual se escribe, solo la necesidad de actualizar la propuesta del diseño anterior y responder a las nuevas legislaciones nacionales y provinciales, reconocemos al *curriculum* como “un artefacto social, concebido y hecho para propósitos humanos deliberados” que actuará como síntesis del proyecto político educativo de una sociedad y para cada momento histórico (Goodson, 1995 p. 95).

En este trabajo nos proponemos analizar *Los Contenidos y Aprendizajes Fundamentales*, uno de los últimos documentos curriculares producidos por el gobierno de la Provincia de Córdoba.

²⁸ Diseño Curricular Jurisdiccional Educación Inicial, 2011.

Desarrollo

Los diseños curriculares de la provincia de Córdoba se plantean como una herramienta histórica y temporal en el sentido de que tienen un período de vigencia y por ello deben ser analizados y revisados cada cinco años. Esto es así, ya que las políticas tienen su propio impulso dentro del Estado, por tanto los propósitos e intenciones son revisados y reorientados con el tiempo (Ball, 2002). Por otro lado, se hace especial hincapié en la idea de que debe ser participativo para que su apropiación y aplicación se efectivicen en el aula, y se remarca la participación de las instituciones y equipos directivos para que se apropien e involucren con la propuesta. Sin embargo, estos documentos que “debían” ser revisados entre 2015 y 2016 siguen disponibles sin modificaciones y se prorrogó su vigencia hasta el 2020. Así como plantea Viñao (2001) es importante distinguir entre los objetivos o propósitos de una reforma educativa y la adecuación a los mismos de sus efectos y consecuencias, por lo tanto, no sólo detenernos en aquellos propósitos explícitos sino también en los no dichos o implícitos que en algunas circunstancias también han sido negados.

En los documentos correspondientes a la educación Secundaria aparecen espacios curriculares específicos para Biología en primer y segundo año en el Ciclo Básico (CB) y en cuarto año del Ciclo Orientado (CO) cuando la orientación no es Ciencias Naturales. Aquí se repite, por asignatura, la siguiente estructura, una “Presentación” donde se realiza una fundamentación epistemológica y didáctica; se detallan “Objetivos”, luego “Aprendizajes y Contenidos” discriminados para cada año respectivamente, y una sección denominada “Orientaciones para la enseñanza y la Evaluación”. Finalmente, en estos documentos se entiende al concepto de aprendizaje como aquellos saberes fundamentales que estructuran el diseño, orientan la tarea docente e involucran los distintos tipos de conocimientos: conceptos, formas culturales, lenguajes, valores, destrezas, actitudes, procedimientos y prácticas (Lavia, 2015).

Por otra parte, en el marco del proceso de revisión curricular 2015-2017, en el cual se consultó a supervisores, directivos y docentes del sistema educativo, surge un nuevo documento curricular denominado Aprendizajes y Contenidos Fundamentales de la Educación Obligatoria. En este material, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba presenta una selección de “Aprendizajes y contenidos” elaborada a partir de los

criterios para la priorización y secuenciación de contenidos que surgen de la consulta, tomando como punto de partida el Diseño Curricular provincial de 2011/2012. Este nuevo texto político entra en vigencia desde el 2018 para cada una de los grandes campos/áreas de conocimiento, desde Educación Inicial hasta la Educación Secundaria y sus Modalidades Educación Rural y Educación Técnico Profesional²⁹.

Ball (2002) nos propone pensar en qué tan importante es “*conciliar el nivel macroestructural de análisis de los sistemas y las políticas educativas, con el micronivel que toma en cuenta la experiencia y percepción de la gente*”. En este sentido el documento que estamos analizando propone “qué es lo que todos los estudiantes deben indefectiblemente aprender en cada año escolar, sin que esto implique que sea lo único que se debe aprender”. Así comienza a construirse una idea que se impone fuertemente sobre que “*esto nuevo que llegó es lo que hay que dar*” y esta idea coincide con una posible interpretación de la siguiente frase “la obligatoriedad de su enseñanza no es negociable, aunque esta variará en formatos pedagógicos, modalidades organizativas y estrategias acordes a la diversidad de los sujetos y los contextos”. En este proceso dominado por el conflicto entre lo viejo y lo nuevo, no se llega a una resolución desde lo administrativo, sino que se alcanza a lo largo del tiempo. La propuesta exitosa llegará a imponerse como consecuencia de su capacidad de convencer, aglutinar y realizar, de las características de cada coyuntura y fundamentalmente, de la calidad y la eficacia práctica de la propia propuesta (Alterman, 2008).

El documento analizado hace hincapié en priorizar, jerarquizar y secuenciar aprendizajes atento a las instancias de consulta. En tanto, la propuesta no difiere en formato a la ya conocida de un *cuurriculum* de colección (Bernstein, 1993), organizado en asignaturas y a través de los años de la escolaridad obligatoria, observándose como ciertas agendas son reconocidas y legitimadas. Por ello, es importante para este análisis no olvidar qué otras políticas y textos están en circulación, y que la promulgación de una puede inhibir, contradecir o influir la posibilidades de acción de otras.

El mapa curricular de la Educación Secundaria, según este diseño curricular, presenta “*los espacios curriculares organizados desde una perspectiva integrada, más allá de la distinción de los campos*”. Incorpora entonces el campo de la Biología en primer año

²⁹ Aprendizajes y Contenidos Fundamentales: Educación Obligatoria, Ciencias Naturales, 2018

integrada desde el área Ciencias Naturales con una carga horaria semanal de tres horas, mientras que en segundo año ya aparece como asignatura, repitiendo la carga horaria. Finalmente, en cuarto año del CO aparece con una carga horaria semanal de cuatro horas y contenidos comunes entre las diferentes orientaciones, por las que cada institución pueda optar, a excepción de la *Orientación Ciencias Naturales* que presenta una selección diferente, debido a la continuidad del espacio a lo largo del CO.

En este trabajo tomaremos como referencia los Aprendizajes y contenidos propuestos para la *Orientación Economía y Administración*, pero no hay modificaciones en relación a este campo con otras orientaciones. Solo encontramos como diferencia la carga horaria semanal, cinco horas cátedras, asignada al espacio curricular *Biología* en la *Orientación Educación Física*.

El caso de los Aprendizajes y contenidos fundamentales para el enseñanza de la Biología en la Educación Secundaria obligatoria.

Para comenzar a mirar estos documentos se realizaron nubes de palabras a partir de los Aprendizajes y contenidos fundamentales propuestos para primero, segundo y cuarto año de la educación secundaria que pueden observarse en las figuras 1 a, b, c respectivamente. Allí se puede observar, rápidamente cómo el eje en primer año se centra en la función de nutrición, especialmente en el organismo humano. En segundo año la mirada apunta a las funciones de relación y reproducción; si bien aparece en mayor proporción la idea de seres vivos, los aspectos centrados en la genética y el ADN vuelven a centrarse en la biología humana. Por último, en cuarto año aparece una visión sistémica, con mayor desarrollo de la biología celular y se evidencia, por primera vez, el desarrollo del proceso salud-enfermedad más centrada en una mirada preventiva que de promoción de la salud.

Si bien reconocemos que la selección es el resultado de un complejo proceso que supone una doble y simultánea operación de inclusión y exclusión, a partir de la demarcación de criterios de “verdad” sobre “el” conocimiento legítimo (Alterman, 2008), es preocupante la extensión y profundidad de los “aprendizajes y contenidos” del Diseño Curricular de la provincia de Córdoba que no son considerados en el documento Aprendizajes y Contenidos Fundamentales. Desde una mirada cuantitativa, la reducción que se realiza es del 68% en primer año, 60% en segundo año y también del 68% en cuarto año. A continuación se muestran los contenidos que son excluidos en Biología para cada año (Fig. 2).

vinculados al conocimiento y concientización, fundamentales para promover cambios desde la educación para la salud. Asimismo se suprimen el desarrollo de enfermedades endémicas para la región, que permitirían revisarlas desde un enfoque socioambiental y pensar en mejoras en la calidad de vida de los y las estudiantes y su entorno.



Fig. 2 a) Primer año



Fig. 2 b) Segundo año



Fig. 2 c) Cuarto año

Figura 2. Nubes de palabras para el espacio curricular Biología para primero, segundo y cuarto año respectivamente. Fueron elaboradas a partir de los aprendizajes y

contenidos del Diseño Curricular provincial que no aparecen en el documento Aprendizajes y Contenidos Fundamentales.

Alterman (2008) nos plantea la relevancia de estos análisis en el marco de las Didácticas Específicas, en este caso de la Didáctica de la Biología, entendiendo que a partir de estos aportes desde el propio dominio del saber, permiten seguir consolidando un campo de reflexión y de intervención sobre la enseñanza.

Reflexiones finales

Ball (2002) reconoce a partir de una indagación con directivos que “los docentes pueden elaborar, a través de un repertorio individual o colectivo, estrategias de "contención" (por ejemplo, adaptación sin introducir presión para un cambio radical) y estrategias "disruptivas" (por ejemplo, presionar para alterar radicalmente la estructura o abandonarla). En tanto que algunas políticas emancipatorias implican estrategias creativas como la no-implementación o que pueden ser desplegadas en el contexto de la práctica para desplazar o marginalizar a otras.

Así, estos Contenidos y Aprendizajes Fundamentales son un recorte intencional de los Diseños y Propuestas Curriculares de la provincia de Córdoba y de los cuales, según se refuerza en el documento, todos los estudiantes tienen que haberse apropiado, indefectiblemente, al finalizar cada año de la escolaridad obligatoria. *“Son aprendizajes y contenidos que ameritan una focalización especial porque inciden de manera directa en el desarrollo personal, comunitario y social –presente y futuro- de los estudiantes. Constituyen la base sobre la cual el estudiante puede continuar aprendiendo en la siguiente etapa de su escolaridad. Así se garantiza la continuidad de su trayectoria escolar”*³⁰. Es por esto que el producto materializado como *currículum* oficial debe ser leído como una expresión de luchas y conflictos entre posiciones, perspectivas y tradiciones reconociendo sus efectos regulativos sobre las prácticas de enseñanza. Así, en consonancia con Alterman (2008) es necesario aprender a identificar marcas o indicios del mensaje formativo del *currículum* a través de ciertas claves, para leer de un modo crítico la selección, la organización y la secuenciación de contenidos al momento de tomar decisiones reflexionadas para cada contexto de enseñanza.

³⁰ Aprendizajes y Contenidos Fundamentales: Educación Obligatoria, Ciencias Naturales, 2018

Siguiendo a Terigi (1999), consideramos fundamental volver a la idea del *curriculum* oficial como una herramienta primordial de la política educativa que debe resguardar el derecho de igualdad de oportunidades de educación de niños, niñas y adolescentes. También es una herramienta de trabajo cotidiano para directivos y docentes que orienta el quehacer cotidiano, pero no por ello debe ser un texto estático, sino que debemos poder mirarlo y valorarlo a partir de sus posibilidades y potencialidades.

BIBLIOGRAFÍA

Alterman, Nora (2008): La construcción del currículum escolar. Claves de lectura de diseños y prácticas. *Revista Páginas*. Escuela de Ciencias de la Educación. FFyH – UNC.

Ball, Stephen. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas 2*. Escuela de Ciencias de la Educación, UNC, Córdoba; (2/3), pp.19-33.

Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.

Goodson, I. (1995). *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares.

Goodson, I. (2000). *El cambio en el curriculum*. Octaedro. España.

Lavia, Pablo. (2015). Políticas curriculares recientes en Argentina. Un análisis comparado de cuatro jurisdicciones. V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación. Educación y Futuro. Debates y desafíos en perspectiva internacional. Disponible en: <http://www.saece.com.ar/docs/congreso5/trab040.pdf>

Ley de Educación de la Provincia de Córdoba, N° 9870. (2010).

Ley Federal de Educación, N° 24.195. (1993).

Ley Nacional de Educación N° 26.206. (2006).

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2018). Aprendizajes y Contenidos Fundamentales: Educación Obligatoria, Ciencias Naturales.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2011). Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Educación Secundaria.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2010). Documento de Síntesis de las Orientaciones.

Rivarosa, Alcira. (2013). ¡Feliz cumpleaños Asociación de Docentes de Biología!

Algunas razones para evocar los cambios promovidos en 20 años. *Revista de Educación en Biología*. Vol. 16, Nº 2, pp. 5-14.

Terigi, F.(1999): "Conceptos para el análisis de políticas curriculares", Cap. 4, en *Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Ed. Santillana.

Viñao, Antonio. (2001). Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas. *Con-Ciencia Social*, Nº 5, pp. 27-45.

La matemática en la orientación de Maestro Mayor de Obras

Autor: Anibal Dario Gimenez.

Pertenencia Institucional: Universidad Nacional de Córdoba.

Resumen

Esta presentación se desprende de avances³¹ vinculados a la tesis de maestría “Prácticas donde subyacen conocimientos matemáticos en grupos de albañiles en obras pequeñas” (Giménez, 2018) en la que estudié los conocimientos matemáticos implicados en dos tareas de albañilería, la colocación de pisos cerámicos y levantar paredes de ladrillo visto.

A partir de la descripción realizada luego de observaciones en una obra en construcción, realicé entrevistas a dos albañiles para conocer las justificaciones de sus técnicas en las tareas observadas y complementar las descripciones antes realizadas.

Considero que la identificación de esos conocimientos ligados a esas técnicas reconstruidas permitiría su tratamiento en términos matemáticos y un trabajo escolar sobre la simulación y anticipación de problemas del futuro contexto profesional.

Al advertir que los conocimientos matemáticos que subyacen en las tareas descritas no son parte de una formación técnica específica sino que son parte de la formación común, es necesario un análisis curricular para ver cómo se inscriben y circulan en la formación común (Ciclo Básico), para poder articular ese desarrollo con la formación específica de maestro mayor de obras.

Palabras clave: formación profesional- enseñanza matemática

Introducción

Este trabajo busca comenzar a dar respuesta a un interrogante que surge a partir de lo planteado en la tesis de maestría “Prácticas donde subyacen conocimientos matemáticos en grupos de albañiles en obras pequeñas”(Gimenez, 2018) **¿En qué medida el reconocimiento de la matemática implicada en las tareas puede ser útil para la formación de profesionales de la construcción?**

³¹ En el marco del proyecto de investigación “Estudiar prácticas educativas y materiales de enseñanza de la matemática” financiado por SECYT-UNC, Período 2018-2021; con lugar de trabajo en CIFYH (Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades “María Saleme de Burnichón”):

Para el análisis de las tareas de albañilería recurrí a la Teoría Antropológico de lo Didáctica (TAD) que distingue en cualquier producción humana cuatro aspectos: tareas o tipos de tareas que responden a una necesidad; técnicas o modos de hacer; tecnologías que constituyen el discurso asociado a las técnicas que las justifica y las hace comprensibles; y las teorías que sirven de fundamento a las tecnologías (Chevallard, Bosch y Gascón, 1997). Este análisis sobre la descripción de las tareas de colocar pisos cerámicos y levantar paredes de ladrillos vistos me llevó a reconocer la necesidad de tener dominio sobre ciertos contenidos matemáticos para poder llevar a cabo las tareas y poder considerar los resultados correctos durante la ejecución a través de controles y ajustes necesarios para su desarrollo.

Un aspecto que se desprende de este análisis es observar cómo esos contenidos matemáticos se dictan y trabajan en la educación secundaria y cómo se incorporan a la enseñanza de tareas de albañilería en la Educación Técnica Profesional (ETP), en particular a la orientación de Maestro Mayor de Obras (MMO).

La orientación de MMO es una de las orientaciones de la Educación Técnica Profesional de la provincia de Córdoba³² y está regulada según lo dispuesto en la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26058, la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, la Ley de Educación de la Provincia de Córdoba N° 9870/10, y en el marco de los acuerdos federales vigentes (Res.CFE N° 47 y N°84), la Ley Provincial N° 9511, el Decreto Provincial 125/09, las Resoluciones N° 35/10, N° 31/11, N°565/11 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Según el Diseño curricular de MMO los egresados estarán “capacitados para manifestar conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes en situaciones reales de trabajo, conforme a criterios de profesionalidad propios de su área y de responsabilidad social al:

- Analizar las necesidades de un cliente y elaborar el programa de necesidades”
- Elaborar anteproyectos de soluciones espaciales edilicias constructivas y técnicas para un programa de necesidades determinado.

³² Esta orientación está regulada por las siguiente normativas: Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, Ley de Educación de la Provincia de Córdoba N° 9870/10, Ley de Educación Técnico Profesional N° 26058 y acuerdos federales vigentes (Res.CFE N° 47 y N°84), la Ley Provincial de Educación Técnica N° 9511, el Decreto Provincial 125/09 de Obligatoriedad de la Educación Secundaria, las Resoluciones N° 35/10 de Estructura curricular para el Ciclo Básico, N°565/11 de la estructura curricular para el Segundo Ciclo de la Modalidad Técnico Profesional del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

- Proyectar soluciones espaciales edilicias, constructivas y técnicas para un anteproyecto determinado.
- Dirigir la ejecución de procesos constructivos en general.
- Gestionar y administrar la ejecución del proceso constructivo en general.
- Prestar servicios de evaluación técnica a terceros.

Entre varias de las habilitaciones profesionales se destaca la de realizar la ejecución de construcciones edilicias y conducir grupos de trabajo a cargo. Es en este punto en donde emergen las tareas de albañilería y se hace necesario conocer en qué parte del trayecto formativo se dictan los contenidos matemáticos que subyacen en dichas tareas para comenzar a entender qué papel juega la matemática durante el trayecto de formación de los MMO.

Para comenzar a responder al interrogante planteado inicialmente es necesario un análisis crítico del lineamiento curricular de Matemática del Ciclo Básico de Educación Media de la provincia de Córdoba, para comprender el tratamiento que se hace de los contenidos y su vinculación su uso en las distintas tareas de albañilería analizadas en la tesis de maestría antes mencionada.

Para comenzar a conocer las implicancias educativas que buscan responder al interrogante mencionado es necesario comprender las lógicas de los colegios de Educación Técnica Profesional (ETP) en el Nivel Medio en la que interactúan diversos discursos tecnológicos como el de arquitectos, ingenieros, maestros mayor de obra y albañiles todo ello articulado con asignaturas como instalaciones eléctricas y sanitarias. Además el perfil de egresado contempla el dominio de técnicas para resolver tareas albañilería, la formación de personal, el manejo de los recursos humanos y materiales de una obra, el diseño e interpretación de planos.

Contenidos matemáticos: una mirada al ciclo básico de la educación media

Este diálogo entre matemática y formación específica debe considerar que en el ciclo básico es donde se imparten la mayoría de los conocimientos matemáticos de geometría implicados en las tareas descriptas.

En estas dos tareas identifiqué distintos conocimientos que dan sustento según la TAD a la técnica asociada.

En la **colocación de pisos** los albañiles emplean técnicas cuya justificación, más allá de que se sustentan en un saber práctico, tienen que ver con algunas propiedades geométricas. Cuando se colocan hilos para asentar las hileras de cerámicos o para asentar ladrillos se ponen en juego la noción de que dos puntos distintos determinan una recta, en esta misma tarea usan implícitamente la noción de que dos rectas son paralelas si nunca se cortan y siempre están a la misma distancia. Al utilizar una escuadra o cerámicos rectangulares consideran que dos rectas son perpendiculares si la distancia de un punto a una recta es el segmento perpendicular comprendido entre el punto y la recta, en estos casos esos segmentos son los lados de los cerámicos.

Por otro lado al utilizar ternas pitagóricas para verificar si los ambientes están o no a escuadra o trazar un ángulo de 90° ponen en juego de manera explícita el recíproco del teorema de Pitágoras.

Uno de los objetivos de la asignatura matemática en el lineamiento curricular del ciclo básico de la provincia de Córdoba es “Producir y analizar construcciones geométricas - utilizando cuando sea posible software geométrico- acudiendo a argumentos deductivos, según ciertas condiciones y propiedades puestas en juego, reconociendo el límite de las pruebas empíricas” y por otro lado “Emplear y explicitar las propiedades de figuras y cuerpos geométricos en la resolución de problemas.” Dentro de estos objetivos puede deducirse que pueden estar los distintos usos que se les da en las tareas analizadas, aunque el foco está puesto en el contenido y no en dar respuesta a las necesidades planteadas en tareas de albañilería. En la formación se pretende avanzar en el reconocimiento del límite de las pruebas empíricas y el modo de validación y de control y ajuste en un problema espacio-geométrico como las técnicas reconstruidas en la albañilería es empírica.

En los modos de hacer de tareas de albañilería estas nociones matemáticas se consideran necesarias para anticipar que se cumpla con las propiedades exigidas, y lo que garantiza esa necesidad son estas propiedades en juego. Es decir, el manejo de las nociones matemáticas aseguraría anticipar y ejecutar tareas de modo correcto.

Dentro del eje Geometría y Medida de los Aprendizajes y Contenidos nombrados en el Diseño curricular se incluyen varios de los utilizados en las tareas mencionadas :

- Análisis de figuras bidimensionales (triángulos, cuadriláteros y círculos) y tridimensionales (prismas, pirámides, cilindros, conos y esferas) para caracterizarlas

y clasificarlas.

- Producción de argumentaciones con base en propiedades para justificar construcciones de rectas paralelas y perpendiculares usando la noción de lugar geométrico.
- Uso de relación pitagórica para triángulos rectángulos.

Estos tres contenidos según el Diseño se deben dictar en el tercer año del ciclo básico, lo que hace factible el tratamiento en colegios con modalidad técnico profesional en el contexto de la resolución de situaciones problemáticas con posibles usos en la albañilería y en la construcción. Esto también permitiría reconocerlos como discursos que justifican modos de hacer instalados en esa otra institución, la de los albañiles.

A su vez dentro del Eje de Geometría y Medida están los siguientes contenidos que deben dictarse en segundo año y tercer año respectivamente:

- Selección y uso de unidades, formas de expresar cantidades (incluida notación científica) de acuerdo a la necesidad que impone el problema.
- Producción y análisis reflexivo de procedimientos usados para el cálculo de perímetro y áreas de figuras, áreas y volúmenes de cuerpos y estimación del resultado para resolver problemas extramatemáticos.

Si bien estos no son conocimientos explícitos de las tareas, son necesarios para adecuarla a ciertas circunstancias. Por ejemplo son requeridos para adecuar ternas pitagóricas a otras unidades en múltiplos y submúltiplos de ternas conocidas. Es decir que el dominio de estos conocimientos matemáticos le dan un mayor alcance a las técnicas empleadas. Por otro lado el cálculo de perímetro, área y volumen se tiene en cuenta para el cálculo de materiales necesarios para la construcción de una pared y de la cantidad de cerámicos según a partir de la superficie a cubrir.

En la tarea de **levantar paredes de ladrillo visto** se ponen en juego de manera implícita distintas nociones de geometría del espacio. Al colocar las reglas que determinan el plano sobre el que estarán las caras de los ladrillos se utiliza que un plano puede determinarse con tres puntos no alineados, una recta y un punto exterior, dos rectas secantes, o dos rectas paralelas.

El plano determinado por las reglas y la capa aisladora, que es donde se comienzan a asentar los ladrillos, determinan dos planos perpendiculares, ya que dos planos cumplen esta condición cuando una recta (una regla) contenida en uno de ellos es perpendicular a otra recta (capa aisladora) contenida en el otro.

Para colocar las reglas que determinan el plano sobre el que estarán los ladrillos es necesaria la utilización de una plomada. Este instrumento con una correcta manipulación permite verificar niveles verticales, en él subyacen conocimientos de rectas paralelas, radio de una circunferencia y apotema de un polígono regular.

De estas nociones sólo radio de una circunferencia y apotema aparecen de modo explícito en el Diseño:

- Análisis de figuras bidimensionales (triángulos, cuadriláteros y círculos) y tridimensionales (prismas, pirámides, cilindros, conos y esferas) para caracterizarlas y clasificarlas.
- Producción de argumentaciones con base en propiedades para determinar condiciones (sobre lados, ángulos, diagonales y radios) que permitan justificar construcciones (con instrumentos geométricos) de triángulos, cuadriláteros y figuras circulares.

Los conocimientos de geometría espacial no están incluidos de modo explícito ni incluidos en otros contenidos que se trabajen en el ciclo básico en matemática.

En el Diseño curricular de la provincia de Córdoba estos contenidos aparecen de modo explícito en algunos casos o incluidos en otros contenidos.

Contenidos matemáticos: una mirada desde la especialidad MMO

A partir de la descripción y análisis de las tareas observadas se planteó una exploración del tratamiento de conocimientos matemáticos necesarios para el control y/o ejecución de tareas en distintas materias de la especialidad MMO. El propósito de esto era aproximarse a cómo es la articulación entre la enseñanza matemática y la Orientación. Particularmente interesa detenerse en cómo ingresan aspectos de las tareas analizadas y cómo se promueve la transmisión de tecnologías asociadas a controles y ajustes de esas técnicas.

Para esto realicé una entrevista exploratoria a un profesor de la orientación MMO de un colegio de las afueras de la ciudad de Córdoba, que dicta las materias Materiales para la construcción, Estructuras II y Construcciones II.

Al consultarle sobre cuáles considera que deben ser los conocimientos geométricos necesarios para realizar tareas de albañilería, señala que:

Geometría sobre todo, la geometría práctica. Porque en el dibujo está perfecto pero en el momento de hacer la obra hay un serio problema de trasladar figuras geométricas a la obra, replanteos, grandes superficies, espacios grandes y que no pierdan el concepto de paralelas, perpendicular en un piso es fundamental.

(..) Trigonometría se usa bastante en el momento de pensar las cosas en la etapa de proyecto, cálculos, superficies, la abstracción de manejar volúmenes, de manejar metros cuadrados en grandes superficies, las unidades. El uso de unidades diferentes, de paso de unidades. Se usa mucho la regla de tres simple, que esa la deberían conocer muy bien porque es una proporción la que están usando.

Algo que se sugiere en el Diseño de la Orientación MMO es la articulación entre las materias de la orientación y matemática, haciendo mención de articulaciones horizontales y verticales. Cabe señalar que no se hacen referencia de articulaciones específicas desde la asignatura matemática hacia otras. A partir de las indagaciones realizadas he mencionado que la mayoría de los conocimientos matemáticos implicados en las tareas de albañilería analizadas son del ciclo básico de matemática y no del ciclo orientado. Entonces en la entrevista consulté al docente si hay conocimientos matemáticos que deberían ser retomados para trabajar en profundidad en el ciclo orientado en matemática y adecuarlos poniendo el foco en responder a las necesidades de las tareas de albañilería:

En el ciclo básico el chico no ve la aplicación práctica de muchas cosas que usa, que aprende, no las ve en profundidad. Durante el ciclo de especialización se vuelven a usar un montón de veces los conceptos básicos de matemática, es más se trabaja sobre análisis matemático en el cual ya pocas veces se utiliza lo que se aprende en análisis matemático en estructuras por ejemplo. Si se usan mucho los conceptos básicos comunes del ciclo básico, ahí si matemática se utiliza desde primero a séptimo.

Cuando se le consulta sobre la utilización de contenidos matemáticos específicos en distintas materias de la especialidad MMO menciona a las ecuaciones y fracciones aunque aclara que en el ámbito de la construcción se utilizan mucho tablas y ábacos predeterminados lo que permite ahorrar cálculos y poner foco en cuestiones propias de construcción.

El entrevistado manifiesta la utilización de estadística para ciertos contenidos:

En el momento de hacer los proyectos y cuando caemos en la parte de empresa usamos la parte de estadística y la de desviación estándar, financiación. En realidad creo que nunca se llega a tanto, no se llega tan profundo en el tema. Ahí es donde más se usa la parte de estadística y funciones

(...) la parte de estadística, la parte de ejes cartesianos para manejar bien la espacialidad. Esos para mí son dos conceptos que no pueden faltar, geometría en el espacio, geometría plana, estadística eso para mí los chicos tienen que salir muy fuertes.

Otros aspectos indagados fueron sobre el tratamiento que se realiza de contenidos matemáticos en materias de la especialidad de MMO para dar sustento teórico al uso de herramientas.

Entrevistador: ¿Se enseñan los conocimientos matemáticos o de alguna otra área que le den sustento al funcionamiento de algunas herramientas?

Entrevistado: no, ninguna abstracción. Eso es un problema de la matemática de toda la vida. Cuesta mucho pasar del concepto matemático a la práctica, por lo general los chicos terminan cayendo por su propia cuenta, no está el contenido explícito, de decir la transformación de matemática al concepto práctico.

Entrevistador: ¿Y al revés? mostrarles cómo se usa una plomada y mostrar ¿qué conocimientos matemáticos están ahí que hacen que funcione?

Entrevistado: tampoco, en realidad si es una falencia de nosotros los profesores de la especialidad, porque no hacemos la ida y vuelta con la matemática, eso es una falla constante. Por lo general los chicos aprenden la práctica de usar una herramienta de ahí a cargar de contenido matemático hay bastante espacio.

(...) hay una cuestión práctica y realmente yo creo que deberíamos cargarlo de contenido matemático para que se den cuenta los chicos de las posibilidades que tienen, porque en realidad yo creo que se lo carga de una parte práctica, es como que se debe hacer con ciertas cosas, se debe trabajar con ciertos elementos en la obra y no le cargás el por qué o el cómo lo trabajás de esa forma, siendo que eso te da la pauta que puedes utilizar un montón

de otras cosas. Inclusive ver errores como usar el nivel de mano para tirar un plomo y los chicos por ahí no visualizan que eso puede cargar un error que van a arrastrar en toda la obra y es un error matemático, es un error de precisión. O qué variables afectan a por ejemplo tirar un nivel de piso o un plomo de piso a piso con un día de viento, es decir ¿qué me afecta? Tendría que tener una explicación matemática eso, pero hay que cargárselo, ellos más bien se dan cuenta por sí mismos y no terminan de conceptualizar el uso matemático de todo esto.

Por otro lado se indagó sobre el impacto de trabajar de manera teórica las técnicas asociadas a las tareas de albañilería y la incidencia e importancia de ejecutar esas técnicas en la adquisición de los conocimientos matemáticos implicados y en las técnicas mismas:

yo creo que los chicos tienen mayor y mejor conocimiento practicando, para mí la práctica es fundamental. El chico que hace aprende más que leyendo, aprende mucho más así, por lo menos lo fija mejor.

(...) por ahí los chicos conceptualizan mejor las cosas cuando uno le hace hacer una práctica creo que esa abstracción de la matemática o de materias netamente teóricas como física la van a aprender haciendo, les va a quedar mejor el concepto haciéndole una práctica para que después lo cargues de contenido teórico en un pizarrón, sobre todo las materias de la especialidad deberían ser mucho más prácticas que teóricas”.

Consideraciones finales

A lo largo de esta presentación he mostrado en una exploración inicial el lugar que tienen en la formación básica los contenidos matemáticos que subyacen en dos tareas de albañilería. Si bien se señalan las aplicaciones prácticas de estos contenidos durante su enseñanza, el foco estaría puesto en cuestiones que responden a necesidades matemáticas. Asimismo en el análisis curricular se advirtió que las nociones de geometría en el espacio como rectas y planos no forman parte de la currícula.

A partir del testimonio del docente de asignaturas de MMO se puede ver como la matemática está presente en muchas áreas de la orientación. Señala la componente práctica como algo fundamental para comprender los contenidos y a su vez a la matemática para fundamentar esa práctica que se realiza.

Es importante resaltar la mención que se hace de algunos contenidos como estadística que si bien están en el Diseño Curricular del Ciclo Básico, suelen tener menor jerarquía en el tiempo asignado a su tratamiento, llegando incluso a ser excluidos. Esto obedecería a que habría una práctica extendida en la que se priorizan los contenidos referidos a Números y Operaciones o Geometría.

Considerar los usos de estos contenidos matemáticos en las asignaturas de la especialidad MMO puede constituir una estrategia de enseñanza que recupere los saberes del ciclo básico. Para realizar esto sería necesario conocer el uso y el lugar que se le da a los contenidos matemáticos necesarios para realizar tareas de albañilería y las demás cuestiones que implica el ámbito de la construcción.

Esto conduce a interrogarse si existe realmente una articulación entre los contenidos del ciclo básico y las asignaturas de MMO. Es decir, si se retoman los contenidos trabajados en matemática en el ciclo básico y se los recontextualiza en las necesidades que se presentan en la orientación de MMO. O si más bien se toman contenidos y nociones matemáticas sin resignificarlas a los nuevos usos que se plantean en la albañilería y la construcción.

Ampliar la formación tecnológica (en el sentido de la TAD), seguramente ampliará el contexto de aplicación de las técnicas dominadas, se podría dar un mayor alcance a la técnica conocida (Chevallard, 1997). Es decir, conocer los contenidos matemáticos que dan sustento a las técnicas permitiría adaptarlas a otros contextos y circunstancias para mejorar los controles y ajustes que se realizan durante la ejecución de las tareas.

Esto me lleva a plantear otro interrogante, ¿los contenidos matemáticos que se dictan en la asignatura Matemática en la orientación MMO responden a las necesidades que se plantean en las asignaturas de dicha Orientación? Su abordaje requeriría acceder no sólo al testimonio de los docentes de la orientación, sino también a observar las prácticas de los estudiantes, su dominio de los contenidos matemáticos, usos y adaptaciones a las necesidades de las tareas que realizan.

Para conocer las posibles articulaciones entre los contenidos de matemática en el ciclo es necesario un estudio de los contenidos de la asignatura Matemática de la orientación MMO. Un desafío a su vez en estas construcciones de posibles articulaciones sería cómo conciliar el estudio de problemas extra-matemáticos vinculados a necesidades planteadas por otras

áreas sin relegar un necesario trabajo intramatemático, tareas que no parece ser nada sencilla.

BIBLIOGRAFÍA

Chevallard, Yves, Bosch, Mariana. & Gascón, Joseph (1997). *Estudiar matemáticas.*

El eslabón perdido entre la enseñanza y el aprendizaje. Barcelona:

ICE/Horsori.

Diseño Curricular del Ciclo Básico de la educación secundaria (2011) 2011-2015. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa Dirección General de Planeamiento e Información Educativa.

Giménez, Anibal Dario. (2018). *Prácticas donde subyacen conocimientos matemáticos en grupos de albañiles en obras pequeñas.* Tesis de maestría.

Maturo, Yanina (2018). El derecho a la educación técnico profesional. Efectos de la dinámica exclusión incluyente en una escuela técnica de Córdoba. Educación, formación e investigación. Vol.4, N° 7.

Sobre la Modelización Matemática en Diseños Curriculares. El caso del Ciclo Básico de la Educación Secundaria de la Provincia de Córdoba

Autoras: María Mina, Cristina Esteley y Nora Alterman

Pertenencia Institucional: FAMAF, UNC; FFyH, UNC

Resumen

En este trabajo se presentan resultados de una primera exploración al *Diseño Curricular para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria 2011-2020 – Matemática*, de la Provincia de Córdoba, buscando pistas e indicios de los criterios puestos en juego para incluir la Modelización Matemática, y los modos en que deviene en un componente legítimo del Diseño. La Modelización Matemática es caracterizada según una perspectiva particular como proceso, y contrastada con otras cercanas a ellas, tales como la resolución, o formulación, de problemas. Se realizó un abordaje metodológico de análisis de contenido, asumiendo la dimensión escrita y prescriptiva del documento curricular. Para esta exploración se emplearon estrategias básicas de análisis del discurso (frecuencia y proximidad textual). Los resultados obtenidos indicaron que este texto construye un discurso débil de legitimación de la presencia de la Modelización Matemática. Se discuten las implicancias de estos resultados para la coherencia de la propuesta formativa.

Palabras claves: Educación Matemática, Modelización Matemática, Diseños Curriculares

1. Introducción

Referencias a la Modelización Matemática (en adelante, MM) se encuentran tanto en los Diseños Curriculares para la Educación Obligatoria de la Provincia de Córdoba, como en los Lineamientos para la Formación Docente, de dicha jurisdicción. Por ejemplo, en el *Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Educación Secundaria – Tomo 2 – Matemática* (en adelante, DC-CB), entre las propuestas para la enseñanza, se expresa que el docente “[c]onsiderará la modelización para resolver problemas tanto internos como externos a la matemática” (p. 48, subrayado en el original).

Brevemente se indica que, tanto para la enseñanza como para producir matemática en el ámbito académico, la MM coloca la mirada en la realidad para construir modelos que la describen o imitan (Blum, 2002). Si bien existen distintos modos de caracterizar a la MM

como proceso, se considera aquí la propuesta de Blomhøj (2008) citado en la bibliografía del DC-CB. Según este autor, la MM comprende un conjunto de sub-procesos tales como: formulación de un problema de la realidad, sistematización de los objetos de la realidad para hacer posible una representación matemática, traducción de estos objetos y relaciones al lenguaje matemático, uso de métodos matemáticos para dar respuesta al problema, construir modelos o conclusiones; y analizar la validez del modelo, contrastando con la realidad, los datos, la teoría o la propia experiencia.

Junto con la MM, otra perspectiva ampliamente aceptada en los diseños curriculares de todo el mundo, para la enseñanza de la matemática, es la resolución de problemas. Existe un consenso en la comunidad de educadores matemáticos en que, una tarea se define como resolución de problemas cuando se centran en contenidos matemáticos específicos y significativos que involucran actividades de soluciones no rutinarias, donde los enunciados y las respuestas son claramente identificados, y se espera que el estudiante pueda explicar la secuencia de razonamiento empleada para resolver el problema y argumentar porqué sus resultados son correctos. (Burkhardt, 2014).

Existe un estrecho vínculo entre las dos perspectivas, la MM y la resolución de problemas. Las técnicas empleadas para la resolución de problemas son partes del proceso de MM. Autores como Stillman (2015) reconocen un vínculo más cercano aún al proponer que, en procesos de MM, los estudiantes tengan la posibilidad de encontrar y elaborar sus propios problemas, transitando desde una situación confusa, amorfa y caótica de la realidad, a un enunciado bien formulado que admita tratamiento matemático. Este tipo de tareas se identifican como “formulación de problemas”. En consecuencia, la situación no definida claramente de la cual se parte en la formulación de problemas habilita que los contenidos matemáticos necesarios para resolverla no sean conocidos *a priori*. Este es un aspecto sustancial que distingue la resolución de la formulación de problemas. A su vez, la MM desde la perspectiva antes descripta, también puede ser analizada en este sentido.

Considerando como referencia la descripción de MM propuesta por Blomhøj (2008), en este trabajo se plantea como objetivo general, en primer lugar, buscar pistas e indicios de los criterios puestos en juego para incluir la MM en el DC-CB, y su distribución en el texto. En segundo lugar, interesa dilucidar los modos en que la MM deviene en un componente legítimo del diseño.

2. Abordaje metodológico

Para este estudio se recurrió a una metodología de *Análisis de Contenido* (Krippendorff, 2004), buscando inferir el modo en que es sugerido el trabajo con MM, y legitimado como contenido en el discurso del DC-CB. Interpelamos el documento en términos de presencias y omisiones de sub-procesos de MM (Blomhøj, 2008). Se colocó la mirada analítica en la dimensión *escrita* (Johnson-Mardones, 2015) del DC-CB que “regula el contenido de la escolaridad, le da forma a la experiencia escolar, y controla el trabajo de los profesores” (p. 125). Si bien este aspecto regulatorio, y prescriptivo de un diseño puede pensarse como una forma reduccionista frente a los diversos sentidos que se le asigna al curriculum, se consideró pertinente esta mirada en vínculo con los objetivos planteados en este estudio. Con aportes de Terigi (1999), se conviene en que “[e]s necesario defender este componente prescriptivo del curriculum frente a los intentos de reducir el papel de éste a una expresión de deseos que debe someterse a la reconsideración de los equipos docentes” (p. 12).

Como procedimiento de investigación se apeló a algunas estrategias básicas propias del *Análisis del Discurso* (Fairclough, 2003), tales como el estudio de la frecuencia de una palabra en el texto, y la aparición en proximidad textual de un término con el otro. El estudio de frecuencia permitió valorar el significado y poder de una palabra en el texto o discurso analizado; la aparición en proximidad de términos en un mismo párrafo, o en secciones consecutivas del texto, proporcionó una primera comprensión de la naturaleza del vínculo entre ellos. Estas técnicas permiten dar cuenta de frecuencias y proximidad textual en todo el texto del DC-CB y también posibilitan distinguir en cuál de las secciones que componen el texto se dan las mayores o menores frecuencias, o cómo se presentan las proximidades textuales. Reconocer esa distribución según secciones, permite dilucidar sentidos dados a la MM en el documento.

Bajo los supuestos e ideas antes presentadas, se respondieron a las siguientes cuestiones:

- (a) ¿En qué secciones del documento se presentan ideas vinculadas con MM, resolución y/o formulación de problemas? ¿Con qué frecuencia y proximidad textual?
- (b) En las instancias y secciones en que se hace presente la MM en el DC-CB, ¿se propicia la MM, en el sentido de Blomhøj (2008), propone una incorporación de

la MM más cercana a la resolución de problemas, o en su defecto, a la formulación de problemas?

- (c) ¿Cuáles son los aspectos del discurso presente en el DC-CB que proporciona legitimidad a la MM?

3. Resultados y análisis

El texto del DC-CB para la matemática se estructura, al igual que el de otros espacios curriculares, en cinco secciones (ver página 6, del Tomo 2) atendiendo, cada una de ellas, a una función particular en la construcción de la propuesta de formación:

- (a) En la *Presentación* se da a conocer el enfoque y el sentido formativo del espacio curricular;
- (b) En la sección de *Objetivos* se expresan los logros a alcanzar en función de los aprendizajes imprescindibles y, a su vez, delinean un horizonte de expectativas en términos del alcance de las transformaciones que se imaginan;
- (c) En la sección de *Aprendizajes y contenidos*, se presentan saberes fundamentales, relevantes y significativos; se consideran componentes que permiten identificar los alcances esperados de su apropiación, definidos como interacción entre los estudiantes y el docente con los contenidos; los contenidos fundamentales se destacan en letra negrita en el texto;
- (d) En las *Orientaciones para la Enseñanza* se presentan sugerencias que orientan la selección de estrategias docentes apropiadas al espacio curricular; y
- (e) En la *Bibliografía*, se ofrece un listado de textos, o documentos, utilizados para las definiciones teóricas.

Esta caracterización de las secciones del documento ofrece elementos básicos para la organización de la información recogida y para avanzar en algunas discusiones que se desarrollan a continuación.

3.1. La MM frente a la resolución de problemas en el DC-CB

Al hacer el estudio de frecuencias de aparición de MM, la resolución y formulación de problemas en todas las secciones antes presentadas, se obtuvo información que se presenta en la Tabla 1. Esta tabla, muestra la frecuencia de aparición de términos claves, o variaciones gramaticales de igual, o cercano, significado, tales como modelización

(modelizar, extramatemático), resolución de problemas (resolver, resolución), y formular (o plantear) problemas:

Sección del DC-CB	Frecuencia de aparición de:		
	M	Resolución de Problemas	Formulación de Problemas
Presentación	0	10	2
Objetivos	0	11	0
Aprendizajes y Contenidos	0	14	0
Orientaciones para la Enseñanza	8	40	3
Bibliografía	4	3	0
TOTAL	12	78	5

Tabla 1. Frecuencia de aparición de términos vinculados con la MM, y la resolución/formulación de problemas, por cada sección del DC-CB.

En la información presentada en la Tabla 1 se hace evidente una prevalencia de la resolución de problemas (una frecuencia de 78 a lo largo de todo el texto) frente a la MM y la formulación de problemas (entre ambas, una frecuencia de 17). Este hecho ilustraría el poder otorgado a los tres constructos (en el sentido de Fairclough, 2003). El discurso con respecto a la resolución de problemas se construye mediante declaraciones en todas las secciones consecutivas en que se divide el documento. En cambio, la presencia de la MM, se observa sólo en la sección para las *Orientaciones para la Enseñanza*, y en la sección *Bibliografía*. Se identifica un fenómeno de ausencia de la MM en partes claves del documento, y también de su presencia, en una única sección sin considerar la *Bibliografía*. En la *Presentación* del espacio curricular, donde se declara el enfoque de la matemática y la razón de su presencia en un plan de formación, hay ausencia de claves acerca de la MM (ver Tabla 1), ni aún desde una aproximación mediante la formulación de problemas. Desde

el contenido textual del documento, se infiere que la MM no es reconocida como un modo de abordaje de la enseñanza de la matemática ni de producir matemática en el ámbito académico.

La ausencia de referencia a la MM entre los *Objetivos* del diseño provee de mayores argumentos a la conclusión anterior. Si bien en esa sección del texto aparecen referencias a problemas de naturaleza extramatemática, estos quedan vinculados a su resolución. Por ejemplo, expresiones del tipo “[u]sar números naturales, expresiones fraccionarias y decimales para resolver problemas extramatemáticos e intramatemáticos” (p. 37) ilustran un vínculo estrecho entre la acción de “resolver” los “problemas extramatemáticos”. Tales enunciados se consideraron como evidencia de resolución de problemas, no de MM. Según Blomhøj (2008) un “paso hacia atrás” de resolver un problema consiste en formularlos, acercándose así a la MM. Sin embargo, el DC-CB no coloca aquí sus alcances y horizontes de formación.

El diseño incorpora una caracterización bien amplia del contenido de la enseñanza. En la sección *Aprendizajes y Contenidos* se indica que incluyen “conceptos, formas culturales, lenguajes, valores, destrezas, actitudes, procedimientos y prácticas” (p. 6). La falta de expresiones acerca de la MM impide reconocerla dentro de alguno de estos elementos: no es evidente como objeto de enseñanza, no emerge como forma cultural de abordar la matemática (como se argumentó más arriba), ni es una práctica o destreza, explícitamente declarada, que el estudiante debe adquirir, salvo aquellas caracterizaciones cercanas a la resolución de problemas.

En síntesis, el DC-CB privilegia una mirada formativa de esta ciencia caracterizada por la actividad de resolver problemas, sin enfatizar en demasía los vínculos entre los problemas y la realidad, y sin avanzar en quién escoge los problemas. También se señala que el discurso construido sobre la MM no provee de suficientes claves a los actores pedagógicos para dilucidar el rol de la matemática como un modo particular de mirar la realidad.

En la Sección 3.2, la presencia de la MM en la *Orientaciones de la Enseñanza* y *Bibliografía* será considerada para analizar su legitimidad en el DC-CB.

3.2. La legitimación de la MM en el DC-CB

Orientaciones para la Enseñanza es la sección del documento en donde aparece claramente la MM y, por lo tanto, su presencia es analizada para dilucidar el modo en que deviene en una componente legitimada en el DC-CB.

El texto sugiere que el docente, entre otras posibilidades pedagógicas, considere:

[l]a modelización para resolver problemas tanto externos como internos a la matemática. Además, propiciará el estudio de límites del modelo matemático para explicar un problema o fenómeno que se intenta resolver o explicar. Para que el estudiante pueda describir, analizar o predecir el fenómeno de la realidad modelado (por ejemplo, fenómenos sociales y/o naturales- mediante la matemática puesta en juego, se requiere que los estudiantes observen la realidad; la describan en forma simplificada; construyan un modelo; trabajen matemáticamente con él para arribar a resultados y conclusiones matemáticas; interpreten los resultados; evalúen la validez del modelo para poder explicar esa realidad (al hacer referencia a realidad se podrán considerar problemáticas del mundo real, de otras ciencias, como el estudio de problemáticas sociales complejas) (p. 48, subrayado en el original).

Se infiere, de la cita anterior, que el DC-CB incorpora la MM como sugerencia para la enseñanza desde la perspectiva de Blomhøj (2008), ya que en ella se recuperan los subprocesos de la MM según este autor (observar la realidad, describirla de manera simplificada, construir un modelo, interpretar los resultados, validar el modelo para explicar la realidad). Por otra parte, se reconocen estrategias propias de la resolución de problemas (resolver problemas internos a la matemática, trabajar matemáticamente con modelos para arribar a resultados y conclusiones matemáticos). El discurso de la cita, además, abre el juego para que ingrese la realidad sensorial, y la construida por el hombre, al aula (resolver problemas externos a la matemática, estudio de fenómenos y problemas sociales complejos, naturales, del mundo real, de otras ciencias, y de la propia matemática). Es importante notar que, en la cita anterior, el estudiante emerge como sujeto de las tareas propias de la MM (que el estudiante pueda describir, analizar o predecir fenómenos de la realidad modelado). Los contenidos de la enseñanza y su vínculo con los problemas extramatemáticos se presentan de una manera peculiar entre las sugerencias. En este caso, el docente

“[p]resentará los contenidos procurando una conexión entre ellos (de tal manera que los estudiantes perciban la matemática como un todo estructurado) en

torno a las necesidades que surjan de los problemas intra o extramatemáticos y contemplará relaciones conceptuales significativas entre contenidos” (p. 47, énfasis en el original).

Este enunciado abona la perspectiva de MM, y de manera particular. Los contenidos se organizan según las situaciones que colocan los problemas externos a la matemática. Los problemas extramatemáticos producen reorganizaciones de, y conexiones entre, los contenidos sobre los que el docente elaborará su propuesta. Resulta interesante notar que esta declaración reconoce la posibilidad de que los contenidos puedan surgir como solución a las necesidades que colocan los problemas extramatemáticos, lo que implica desafíos y modificaciones sustantivos a las prescripciones del diseño. En este sentido, los problemas no se reconocen sólo como medio para aprender contenidos, sino que el contenido de la enseñanza puede modificarse y reorganizarse para dar respuesta a los problemas, o abrir espacios para que aparezcan otros externos a las prescripciones del documento. La MM, desde la perspectiva de formulación de problemas de parte de los estudiantes, produce estas modificaciones a las prescripciones curriculares (Esteley, 2014). Sin embargo, esta posibilidad es opacada en el enunciado, dado que el interés se coloca en que “los estudiantes perciban la matemática como un todo estructurado” y no en la matemática como un modo de mirar la realidad y comprenderla.

En otro lugar de la misma sección de *Orientaciones para la Enseñanza* encontramos que, además se incluirá:

[p]roblemas que se modelen matemáticamente para el *tratamiento del álgebra*, acudiendo a generalizaciones y contemplando una perspectiva amplia del álgebra como instrumento de modelización. Desde esta postura, las variables, ecuaciones y funciones, son instrumentos de modelización de problemas desde dentro y fuera de la matemática. Su visión como instrumento de modelización, implica que el docente deberá proponer tareas que apunten a cada uno de los pasos de la modelización matemática: identificación y designación de variables que caracterizan el sistema a modelizar, establecimiento de relaciones entre variables, trabajo a partir de expresiones simbólicas que permiten conocer el sistema modelado, interpretación y aplicación del trabajo realizado con el modelo algebraico (p. 48, *italica en el original*).

La expresión resaltada en *itálica* en la cita anterior (*tratamiento del álgebra*) y el enunciado que la antecede, resultan sugestivos. Aquí, la inclusión de problemas que puedan modelarse parece someter su utilidad a una expectativa centrada en el aprendizaje de un campo particular de la matemática: el álgebra. Si bien la cita destaca algunos procesos generales de la MM, según Blomhøj (2008) (identificación de variables, establecimiento de relaciones entre ellas, etc.), es el álgebra el protagonista de la sugerencia. Este campo se destaca como “instrumento de modelización”, dotando de poder de representación algebraico al modelo obtenido, tal como puede leerse al final de la cita.

Sin embargo, autores como Biembengut & Hein (2003) señalan que los modelos matemáticos pueden tomar otras formas distintas a la algebraica como representación, por ejemplo, diagramas, gráficos o representaciones geométricas, y tablas. Ilustraciones del uso de este formato de modelos matemáticos pueden verse en el trabajo de Esteley (2014). En Mina (en prensa) los modelos adoptan la forma de programas computacionales para representar una situación de la realidad.

Si bien el DC-CB abre las posibilidades de implementar la MM en el aula para estudiar la realidad, a su vez, oscurece la propuesta en sus sugerencias donde se prioriza un tipo particular de modelo matemático, y supeditando el planteo de problemas a aquellos que permitan el tratamiento de un campo específico de la matemática, tal como el álgebra. En realidad, cualquier área de la matemática puede ser fuente para este abordaje, puesto que, siguiendo las consideraciones de Blomhøj (2008), detrás de todo modelo matemático ya existente, se puede distinguir un proceso de modelización desarrollado para obtenerlo.

Un fenómeno de restricción a las posibilidades de la MM se observa cuando se declaran las tareas de modelización. En la cita anterior aparece expresado que el docente “debe proponer tareas que apunten a cada uno de los pasos de la modelización matemática: identificación de variables...” (p. 48). El listado de esas tareas pertinentes comienza con la identificación y designación de variables. Es decir, con un sub-proceso alejado de la primera mirada a la realidad y cercano a tareas de clara naturaleza matemática. A pesar del reconocimiento del estudiante como sujeto de esas tareas de modelización, se reconoce aquí una exclusión de las tareas propias del abordaje de la complejidad de la realidad, declarada en la misma página del documento. Se construye así un discurso fragmentado y confuso del protagonismo de cada actor pedagógico, en particular, del estudiante.

Es interesante notar el adjetivo verbal “modelado” que aparecen en dos de las citas analizadas arriba: “que el estudiante pueda describir, analizar o predecir el *fenómeno de la realidad modelado*” y “trabajo a partir de expresiones simbólicas que permiten conocer el *sistema modelado*” (p. 48, itálica agregada por las autoras). El uso del participio pasivo para este adjetivo sugiere eventos de modelar “ya terminados”. Cabe preguntar si estas expresiones reconocen tareas asignadas a los estudiantes donde deben analizar, predecir o reconocer algo ya realizado, y presentado por otro, tal vez el docente. Expresiones tales como “sistema/fenómeno de la realidad *a modelar*” podrían construir la idea de una tarea *en proceso*, y el estudiante como sujeto de la misma.

Con respecto a la sección de *Bibliografía*, la Tabla 1 muestra una frecuencia de 4 textos que aportan definiciones teóricas para la elaboración de las prescripciones acerca de la MM, tal como se evidencian en sus títulos. Para la resolución de problemas, aparecen 3 referencias en otros documentos de apoyo curricular. Tal vez pueda conjeturarse que la perspectiva de resolución de problemas, como práctica dominante del hacer matemática, no requiera de mayores precisiones teóricas, frente a la MM.

4. Conclusiones

En su dimensión prescriptiva y regulatoria, el DC-CB incorpora la MM como orientación/sugerencia, sin la construcción de un discurso que la reconozca como abordaje particular de actividades académicas y escolares. Este hecho puede quitar valor a la MM como una forma de entender la realidad para transformarla con ayuda de la matemática, ocultándola detrás de otra más potente tal como la resolución de problemas. Esto trae consecuencias a las experiencias de aprendizaje que el diseño sugiere. El DC-CB legitima la MM como sugerencia pedagógica, identificada de alguna manera como un proceso, y privilegiando estrategias y representaciones relacionadas con el álgebra.

El *Diseño Curricular* define a la Educación Secundaria como “una unidad pedagógica y organizativa destinada a habilitar a los/las adolescentes y jóvenes, [...], para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios. [Con el objeto de que sean] capaces de transformar la realidad y que, al formarlos para la construcción de su proyecto de vida como ciudadanos, contribuya al desarrollo de la comunidad” (Tomo 1, p. 5). En estas declaraciones, el DC-CB coloca expectativas que comprenden la integridad

individual y social del sujeto destinatario, sin reducir a ninguno de estos aspectos. La ausencia de la MM en las declaraciones en las secciones iniciales del texto (*Presentación, Objetivos y, Aprendizajes y Contenidos*) cuestiona el modo en que la matemática se presenta en la propuesta, en tanto considera o no esas metas. Posiblemente, el discurso del DC-CB atienda a la formación de jóvenes y adolescentes para el trabajo y la continuación de sus estudios; y es discutible su aporte prescriptivo para la formación de personas capaces de transformar la realidad, cuando no es clara la posibilidad de elegir los aspectos de ella a ser estudiados.

Según la literatura en educación matemática, la presencia de resolución de problemas de genuino corte desafiante para los estudiantes, y el estudio de la realidad a través de la MM, es escasa en las aulas de todo el mundo, aun cuando se reconozca su valor educativo (Burkhardt, 2014). Las prescripciones de los textos curriculares deben ayudar a toda la comunidad educativa, pero en particular al docente, a comprender la naturaleza y el sentido de propuestas pedagógicas innovadoras. En principio, el discurso contenido en el DC-CB para la MM requiere de mayores elaboraciones para contribuir en este sentido.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Biembengut, M. & Hein, N. (2003). *Modelagem Matemática no Ensino*, San Pablo: Editora Contexto.
- Blum, W. (2002). ICMJ Study 14: Applications and modelling in mathematics education – Discussion Document. *Educational Studies in Mathematics*, 51(1-2), 149-171.
- Blomhøj, M. (2008). Modelización matemática - Una teoría para la práctica. *Revista de Educación Matemática*, 23(2).
- Burkhardt, H. (2014). Curriculum design and systematic change. En Y. Li & G. Lappan (Eds.) *Mathematics Curriculum in School Education*. Dordrecht: Springer, 13-34.
- Esteley, C. (2014). *Desarrollo Profesional en Escenarios de Modelización Matemática: Voces y Sentidos*. E-Book. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Fairclough, N. (2003). *Analyzing Discourse: Textual analysis for social research*. Londres: Routledge.

- Johnson-Mardones, D. (2015). Understanding Curriculum as Phenomenon, Field, and Design: A Multidimensional conceptualization. *International Dialogues on Education: Past and Present*, 2(2), 123-130.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to its Methodology* (2da Ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Mina, M. (en prensa). *Simulaciones-con-Scratch como Proceso de Modelización Matemática: un estudio de caso acerca de la construcción de conocimiento matemático con alumnos de nivel secundario*. Tesis de Maestría en Procesos Educativos Mediadados por Tecnologías. Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba.
- Stillman, G. (2015). Problem finding and problem posing for mathematical modelling. L. Hoe. & N. Dawn. *Mathematical modelling: From theory to practice*. Suiza: World Scientific Publishing, 41-56.
- Terigi, F. (1999). *Itinerarios para Aprender un Territorio*. Buenos Aires: Santillana.

Escuela secundaria: la espacialidad en los procesos de escolarización

Autores: Alejandra Castro, Sofia Alvarez y Pablo Fonseca.

Pertenencia institucional: FFyH-UNC

Resumen

En el presente trabajo se da cuenta de las primeras reflexiones producidas en el marco del proyecto de investigación “El derecho a la escolarización secundaria. Aportes para la (de)construcción de las condiciones de escolarización y el formato escolar”, en particular sobre una de sus tres líneas de estudio, la vinculada a los espacios y los tiempos en las instituciones educativas. Nuestro objetivo es compartir las preguntas de investigación en torno a la espacialidad y el derecho a la educación en la escuela secundaria considerando tanto las políticas educativas y las prácticas y sentidos desplegados por los diferentes actores sociales en las escuelas. Además, compartimos algunas aproximaciones para entender el espacio escolar y decisiones teórico-metodológicas para su abordaje.

Palabras claves: Escuela secundaria – Políticas educativas – derecho a la educación - espacios escolares – organización escolar

Introducción

Con la sanción de la ley de Educación Nacional N° 26.206 en 2006 y Ley de Educación de la Provincia de Córdoba N° 9870 en 2010, que reconocen la educación como derecho social e individual, como un bien no transable y garantizado por el Estado, se modifica de forma estructural la obligatoriedad de diferentes trayectos del sistema educativo argentino. En particular a lo referido a la escuela secundaria, la totalidad de la misma es obligatoria y debe ser garantizada por el Estado según las regulaciones citadas tanto nacionales como provinciales.

En este marco, en el proyecto de investigación denominado “El derecho a la escolarización secundaria. Aportes para la (de)construcción de las condiciones de escolarización y el formato escolar”³³, nos proponemos estudiar los procesos de escolarización que se están desplegando, desde la sanción de las mencionadas normativas, para garantizar la

³³ Proyecto dirigido por Alejandra Castro (FFyH-UNC) y co dirigido por Silvia Oliva (FAUD-UNC) aprobado y financiado por SeCyT UNC. Periodo 2018-2021. CIFYH, FFyH.

obligatoriedad de la escuela secundaria, detectar acciones y decisiones que colaboran, favorecen y/o resisten en esa dirección, tanto a nivel de las políticas ministeriales como a nivel de las instituciones escolares. Dar cuenta de estos procesos implica considerar la complejidad que se pone en juego en la implementación de políticas públicas educativas. Concebimos que los procesos que se despliegan para garantizar el derecho a la educación de la escuela secundaria son variados y de diferente índole, en esta investigación proponemos estudiar de forma relacional lo planteado en las normativas, las políticas de inclusión educativa y los aspectos vinculados a las formas de organización de la escuela secundaria en relación al mandato jurídico de educación secundaria obligatoria.

En este sentido, sostenemos la hipótesis que para poder leer las configuraciones complejas de los procesos educativos, el estudio de las reformas educativas, los cambios inducidos desde el Estado y las prácticas y sentidos construidos por los diferentes actores en las instituciones escolares, se requiere de un análisis simultáneo de las regulaciones oficiales que se despliegan para el sistema en su conjunto y de los procesos de traducción, resignificación y asignación de sentidos que los sujetos de las instituciones educativas producen sobre estas regulaciones.

En el proyecto de investigación mencionado planteamos tres líneas de trabajo que profundizan en el análisis de cuestiones puntuales y a la vez interrelacionadas, como el estudio de las regulaciones y las principales propuestas de política educativa que garantizan el derecho a la educación secundaria y la inclusión, los estudios sobre las organizaciones institucionales (denominadas también formas y formatos escolares), los desplazamientos o modificaciones de éstas orientados por las ideas de derecho a la educación e inclusión y, estudios que ponen el foco en la producción del tiempo y el espacio en las instituciones educativas como dimensiones estructurales de las mismas y traducciones de los cambios que se pretenden desde las políticas.

En este trabajo presentamos algunas primeras ideas que estamos trabajando en el marco de este proyecto de investigación, en particular aspectos vinculados a una de las líneas de estudio, el espacio escolar.

El estudio de los espacios lo planteamos articulado a la dimensión espacio-tiempo en la escuela secundaria y nos interesa ver qué es lo que está sucediendo en las escuelas con respecto a esta dimensión, sus posibilidades, límites y experiencias. El desafío particular en

esta línea es el trabajo transdisciplinar en el abordaje y construcción del objeto de estudio. En este sentido, trabajaremos con aportes de las ciencias sociales –la geografía, la sociología entre otras-, la pedagogía, la psicología, la arquitectura y el diseño industrial como perspectivas que nos posibilitan enriquecer las preguntas de estas dimensiones, espacial y temporal, y analizar la realidad educativa en su complejidad.

Entendemos que tanto el espacio como el tiempo escolar son construcciones históricas, culturales y contextuales y que influyen decididamente en los procesos de subjetivación, no obstante, muchas veces se las concibe como “naturales”. Además, sostenemos una perspectiva en su estudio que implica considerar no solo su dimensión material o física sino también los usos, sentidos y significados construidos por los sujetos en las instituciones educativas. Nos preguntamos qué vinculaciones se producen entre los escenarios educativos y las relaciones, vínculos, actividades, ¿cuáles admiten y posibilitan y cuáles obturan y dificultan?, Qué sentidos de ellos se derivan, ya sea como construcción cultural o como prácticas institucionalizadas. Espacios principalmente definidos por edificios (en la escala arquitectónica), cuyo uso no puede ser finalmente ejercido sin la presencia de equipos y muebles (en la escala del equipamiento) que los complementen, y que de alguna manera actúan reproduciendo un modelo de orden que responde a una determinada concepción de educación, y a unos determinados valores socioculturales.

Las preguntas que orientan esta línea son:

- ¿Cómo se está pensando la inclusión educativa y el derecho a la educación secundaria de las y los jóvenes en clave espacial y temporal en las instituciones educativas?
- ¿Qué usos, apropiaciones e innovaciones se producen en relación al tiempo y el espacio escolar por parte de los sujetos en las instituciones escolares?
- ¿Cuál es el rol que asume el equipamiento y la configuración física y simbólica del espacio educativo en relación a la obligatoriedad de la escuela secundaria?
- ¿Cuál es el lugar de los espacios y de los tiempos en la construcción de una educación inclusiva?

A continuación, compartimos algunos ejes a modo de tópicos que se constituyen en reflexiones sobre nuestro objeto de estudio, el espacio escolar, como posibles aproximaciones al mismo.

1. De cómo construimos un espacio “entre”. Posicionamiento político.

La primera reflexión es de orden epistémico-metodológico referida al modo de construcción de nuestra reflexión, al modo de construcción de conocimiento vinculado a nuestro objeto de estudio. Tanto la construcción de las preguntas iniciales y el trabajo con y a partir de las mismas en el encuentro, en el diálogo con otros. Existen, al menos, tres cuestiones a considerar en este diálogo: sobre qué se conversa, quiénes participan y qué modalidades tiene esa conversación.

Desde hace 4 o 5 años, venimos trabajando de forma conjunta un grupo de docentes investigadores y estudiantes de las carreras de Arquitectura, Diseño Industrial y Ciencias de la Educación de diferentes Facultades de la Universidad Nacional de Córdoba. A este diálogo, en momentos específicos, se han incorporado geógrafos y antropólogos. Esta experiencia comienza en el grado, vinculada a una de las principales funciones que tiene la universidad que es la enseñanza. El interés gira en torno a una serie de problemáticas que tenemos como docentes e investigadores y que nos parece importante construir reflexiones y herramientas para su abordaje. Algunas de las preocupaciones que pueden enunciarse son cómo es la vinculación entre los proyectos educativos y los proyectos arquitectónicos, de qué manera la espacialidad se vincula con las propuestas pedagógicas, a los proyectos educativos, cuáles herramientas ofrecer en la formación de profesionales y de investigadores para pensar críticamente la construcción de escuelas, el uso de los espacios en las escuelas existentes, las (des)articulaciones entre propuestas educativas y propuestas de edificios donde alojar los procesos de escolarización. En este contexto planteamos el proyecto de investigación “El derecho a la escolarización secundaria. Aportes para la (de)construcción de las condiciones de escolarización y el formato escolar” preocupados por indagar y conocer cómo se produce o puede producir espacios y tiempos escolares que colaboren a garantizar el derecho a la educación y la inclusión a la escuela secundaria de jóvenes excluidos o que abandonaron el sistema educativo

Se trata de un proceso de construcción de conocimiento que se va produciendo en la conversación, en los cruces entre campos de conocimiento. Como plantea Silvia Serra (2018a) construir ese “entre” disciplinas implica salirse de la zona de confort, de aquellos conocimientos en los que nos sentimos seguros y cómodos para abrir la posibilidad a lo

extranjero, que implica abrirse a otros conocimientos y nos interpela en nuestras certezas y posiciones disciplinares.

En este sentido, nos interesa el diálogo como encuentro, no la superposición de discursos impermeables, encapsulados, blindados. La idea es escuchar al otro, dejarse interpelar, perforar, fisurar los propios discursos y prácticas para permitir anclajes, imbricaciones, encastres y costuras con otros discursos y prácticas. Es posibilitar “la disrupción de lo nuevo” (Cerletti, 2004: 130) algo tiene que desligarse de ese todo para que algo nuevo pueda surgir.

El dialogo desde esta perspectiva hace entrar en crisis los discursos aislados y problematiza los discursos con pretensiones totalizantes. A la vez es una invitación a poner a rodar ideas y reflexionar sobre un objeto en común, la espacialidad, los espacios educativos, los espacios escolares sin posiciones excluyentes que posibiliten cohabitar. Reconocemos que el espacio educativo, el espacio escolar no es patrimonio exclusivo de los pedagogos, ni de los arquitectos, ni de los diseñadores. Es necesario partir de la premisa que es un territorio en común, en el cual es imprescindible la cooperación y la concurrencia de miradas, perspectivas y voces. En este punto interesa plantear dos cuestiones vinculadas a este territorio en común.

Por un lado, la necesidad de incluir en este dialogo a los docentes, directivos, estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa para pensar en los espacios para la enseñanza y el aprendizaje. ¿Cómo son los mejores espacios para la educación?, ¿qué vinculaciones se producen entre espacios escolares y derecho a la educación?,

Por otro lado, no se trata de una construcción en cooperación sin conflictos y disputas, por el contrario, se construye sobre un campo de tensiones y pujas, vinculadas a las diferentes ideologías, posiciones, trayectorias, campos disciplinares y profesionales.

Es importante estar convencidos de la igualdad de las diferentes voces, lo que no significa que todos saben y opinan sobre las mismas cosas, o que no se registran especificidades en los aportes, sino que reconocemos que todas esas voces son igualmente necesarias, en el sentido de igualmente importantes, a la hora de considerar las diversas aristas en la construcción de nuestro objeto de estudio, los espacios escolares, los espacios educativos.

No desconocemos el peso y el poder acumulado por ciertos discursos académicos o ciertos actores por sobre otros. No negamos esas configuraciones de poder existentes que nos

preexisten, no obstante, apostamos a construir este dialogo con las voces de los actores que durante tanto tiempo han estado invisibles y ausentes, ya sea por no ser reconocidas y escuchadas o por no manifestar sus posiciones y aportes.

De cómo vamos concibiendo la espacialidad en el campo pedagógico. Posicionamiento para reconfigurar la mirada.

En este encuentro con otros, desde hace un tiempo venimos trabajando con aportes que, desde la geografía, la sociología y el urbanismo enriquecen, según nuestro criterio, el análisis de la espacialidad en la educación y en particular en los procesos de escolarización como derecho de las poblaciones. Los estudios que recuperamos de estos campos disciplinares, si bien son producidos en diferentes contextos históricos, políticos y epistemológicos, tienen en común y coinciden en que el espacio es un constructo social, tiene dimensión histórica y política, y se constituye en las interacciones sociales.

Henri Lefebvre (2013), desde un posicionamiento marxista, sostiene que el espacio social debe entenderse como una tríada relacional conformada por dimensiones inseparables: espacio físico, mental y social. Su propuesta reconoce que el espacio es al mismo tiempo materialidad, representación y experiencia. Las tres dimensiones las enuncia y las concibe de manera interdependiente: lo percibido, como práctica espacial; lo concebido como las representaciones del espacio; y lo vivido como espacios de representación.

Los aportes de Lefebvre nos posibilitan entender, por un lado, formas hegemónicas de representación de la espacialidad en los procesos actuales de escolarización, que dan cuenta de sentidos dominantes, muchos de ellos vinculados a las ideas pedagógicas de la modernidad. Como el caso de la idea, muy arraigada en las prácticas docentes y del sistema educativo en general, del aula como el prototipo de lugar donde se produce el proceso de enseñanza y aprendizaje, o la disposición de los elementos del aula de tal manera que refuerzan la centralidad y el poder del docente. Como expresa Parra Montserrat: “[...] los espacios fueron pensados y diseñados para transmitir de un modo silencioso y banal determinados discursos socio-pedagógicos y reforzar determinadas relaciones jerárquicas” (2014, 14).

La propuesta de Lefebvre nos posibilita advertir a la par de los discursos y prácticas hegemónicas otros discursos y prácticas que implican otros modos de concebir y producir la espacialidad, estos son los espacios de representación. Estos espacios otros modos de

representación se despliegan vinculados a los usos y formas particulares de habitar los espacios, y refieren a reconfiguraciones de las interacciones entre los sujetos y la espacialidad. En este sentido, estas formas de habitar, de producir espacios no solo son prácticas particulares de uso y transformación de los espacios vividos, sino que, implican otras concepciones e ideas de las interacciones entre los sujetos y el espacio. Los espacios de representación, implican según Harvey (1998) “invenciones mentales...discursos espaciales...y hasta construcciones materiales, que imaginan nuevos sentidos o nuevas posibilidades de las prácticas espaciales” (p.244)

La ampliación del derecho a la educación y el incremento de los años de escolaridad obligatoria de la escuela secundaria en Argentina operada en estos últimos años en el marco de la Ley de Educación nacional 26.206 del año 2006, es un desafío en construcción y a la vez una oportunidad para imaginar otros sentidos de los espacios educativos donde las diferentes trayectorias escolares de los sujetos puedan ser consideradas. En este marco, nos imaginamos la producción de espacios escolares abiertos a la emergencia de una diversidad de espacialidades.

En este sentido, la propuesta de la geógrafa Doreen Massey (2005a) desde una perspectiva post-estructuralista, nos posibilita reflexionar en torno a la heterogeneidad de experiencias e historias que supone la producción social del espacio y de qué manera se entrelazan y se tensionan las distintas espacialidades. Para la autora, pensar el espacio como proceso y con la condición de apertura implica reconocer la coexistencia simultánea de otros, sus trayectorias y sus propias historias (p. 31). Así, el espacio tiene carácter plural y se constituye en función de relaciones diversas. Recupera lo experiencial de la producción espacial y plantea que es necesario “arrancar el espacio de aquella constelación de conceptos en los que ha sido, tan indiscutiblemente, tan frecuentemente, envuelto (estabilidad, cerramiento, representación) y establecerlo dentro de otro conjunto de ideas (heterogeneidad, relacional, cotidianeidad... carácter vivido, sin duda)” (p. 35).

Massey (2005b), entiende que el espacio es producto de relaciones (relaciones de poder), se constituye en las interacciones desde lo inmenso global hasta lo ínfimo de la intimidad. Es la dimensión de la coexistencia de la multiplicidad y está en constante construcción, donde las configuraciones espaciales están abiertas al futuro y a la política. Es decir, nunca es algo terminado ni una totalidad cerrada, por el contrario, es un proceso de construcción con

disrupciones constantes en tanto contiene relaciones siempre cambiantes, conflictivas y desiguales. La autora sostiene que espacio y multiplicidad son recíprocos y se producen uno al otro de manera que las relaciones entre identidades, historias, trayectorias y espacialidades son co-constitutivas (págs. 104 y 105).

Estas lecturas y posicionamientos respecto a la espacialidad escolar nos posibilitan reconocer otras aristas en las relaciones entre los procesos sociales, culturales, educativos, políticos, subjetivos y pensar el espacio como un proceso inacabado y no como un sistema cerrado, supone “escapar a la inexorabilidad que, tan frecuentemente, caracteriza las grandes narrativas ligadas a la modernidad” (Massey: 2005a, 32).

La voz de los actores: los directivos de las escuelas y la producción de la espacialidad.

A continuación, planteamos algunas reflexiones en el marco de las primeras aproximaciones que el trabajo de campo nos está posibilitando en escuelas secundarias públicas de la ciudad de Córdoba. En esta oportunidad tomamos para el análisis la voz de las directoras de dos de las escuelas en las que estamos trabajando³⁴.

Caso 1. El nuevo Régimen Académico, primeras preguntas por el espacio escolar.

Se trata de una escuela secundaria ubicada en la zona centro de la ciudad de Córdoba. Su construcción data de la primera década del siglo XX, es una construcción emblemática de la ciudad, el edificio fue declarado Patrimonio Cultural de la Nación en 2008. A la escuela asisten 1100 estudiantes y cuenta con aproximadamente 200 docentes. Actualmente implementa ciclo básico y tres orientaciones del ciclo orientado: Ciencias Naturales, Economía y Comunicación. Las actividades se desarrollan en dos turnos – mañana y tarde – y por la noche funciona un CENMA, con el cual se comparten aulas y el patio.

En las primeras aproximaciones al trabajo de campo, nuestras preguntas a la directora estuvieron centradas a conocer el proyecto pedagógico de la institución y específicamente

³⁴ Las entrevistas a las directoras de las escuelas se desarrollaron con representantes del equipo de investigación garantizando la presencia de las diferentes disciplinas, arquitectura, diseño industrial y ciencias de la educación. En este último caso, docentes y estudiantes pertenecientes al proyecto de investigación. El diseño de las entrevistas es producto del debate y decisiones conjuntas entre los diversos miembros del equipo de investigación.

cómo se vincula el mismo con los espacios. Hemos realizado, junto a la directora, un recorrido por el edificio, en el fuimos reconociendo los diferentes espacios y usos por parte de los actores institucionales³⁵. Además, indagamos en las vinculaciones de la escuela con los organismos del Ministerio de Educación encargados del mantenimiento de los edificios, considerando las dificultades y posibilidades en las demandas edilicias como de equipamiento.

Lo que nos parece un rasgo sobresaliente en la entrevista es la inclusión de esta escuela en la experiencia de la implementación del nuevo régimen académico para la escuela secundaria.

La directora lo presenta como un importante desafío organizacional de la escuela.

“el “nuevo régimen” tiene toda una impronta diferente de trabajo, por supuesto que es una cosa que va a llevar mucho tiempo, ...es ver la formación de otra manera, ¿no? en realidad es un cambio más para los grandes que para los chicos” (Directora)

El nuevo régimen académico se comienza a implementar en algunas escuelas en el año 2018. En el año 2019 se incorporan algunas más (hasta el momento son 76 escuelas en esta situación), pero aún no está generalizado para todas las escuelas secundarias de la provincia. Esta en una etapa de prueba según lo definen las autoridades ministeriales. El régimen académico se aprueba por Resolución N° 188/18 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, en el cual se lo define como

“(…) un instrumento de gestión que ordena, integra y articula las normas y las prácticas institucionales que regulan las trayectorias escolares continuas y completas de los estudiantes y define los modos de organización en lo pedagógico didáctico, institucional, administrativo y comunitario de la escuela” (Resolución N°188/2018)

Planteamos algunas primeras cuestiones, que obviamente hay que seguir profundizando, en torno al nuevo régimen académico y los espacios en esta escuela.

³⁵ Este recorrido lo hicimos con arquitectas, diseñadores industriales, pedagogas y estudiantes de ciencias de la educación, todos miembros del equipo de investigación. Los registros fueron escritos, fotográficos y dibujos.

Tanto la ley de educación nacional como la provincial instalan la centralidad de los adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho y la obligatoriedad de la escuela secundaria en el trayecto formativo. El nuevo régimen académico considera entre sus postulados acciones referidas a la evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes, cambios en las condiciones de asistencia y regularidades principalmente remarcando la idea de Trayectoria escolar asistida (TEA). Estas propuestas están planteando redefiniciones hacia el interior de la organización de la institución e implican formas y modos particulares de organización del trabajo docente. Según la directora:

“algunos profesores se están organizando mejor que otros, están armando plan de trabajo para espacios compartidos entre colegas, diferentes profes. Esto lo hacen en la biblioteca y reúnen a dos cursos de estudiantes, arman actividades conjuntas, una charla, un video...es un desafío para los profes...” (Directora)

Parecería que el nuevo régimen académico va marcando la dirección de algunos cambios en la escuela, y entendemos que implica modificaciones a la organización académica y en el modo de organización del trabajo docente. En este sentido nos interesa ver cómo este régimen interpela y produce nuevas miradas y vinculaciones con lo espacial, qué de lo existente, en términos de configuraciones espaciales, se adapta o es necesario modificar de acuerdo a la experiencia que está atravesando la escuela. Estas transformaciones que están sucediendo qué implicancias tienen a nivel de la espacialidad, como las “leemos” en clave espacial.

Observamos que se apela a una mayor flexibilización de tiempos, mas oportunidades para los estudiantes en cuanto a la acreditación de sus conocimientos, ¿qué implicancias tiene esto a nivel espacial?

Quizás un supuesto que juega en estas propuestas de cambios es la expectativa de que al modificar las estructuras organizativas de las instituciones será posible lograr transformaciones a nivel de las prácticas. En este sentido repercute en la dimensión organizativa de la escuela y también en estructuras muy sedimentadas en la escuela moderna, como la gradualidad, la simultaneidad, la secuencialidad y la

universalidad. ¿Cómo entra en juego la dimensión espacial en estas transformaciones?

Caso 2. Cuando el barrio "quiere" escuela. Reflexiones sobre la construcción de la espacialidad escolar rompiendo las paredes de la escuela-establecimiento.

Es una escuela secundaria de gestión pública ubicado en la zona norte de la ciudad de Córdoba, alejada del centro de la ciudad. Tiene ciclo básico y el ciclo orientado es en Comunicación. Funciona en dos turnos: mañana y tarde, con 15 cursos de los cuales 7 funcionan en la tarde y 8 en la mañana. Asisten aproximadamente 370 alumnos y cuenta con 80 profesores.

El edificio está al frente de una plazoleta del barrio. No es un edificio construido originalmente para ser escuela, sino que se fue modificando y anexando construcciones a las existentes. Actualmente, el establecimiento ocupa la mitad del predio del cuartel de Bomberos Voluntarios, anteriormente fue un puesto de verificación del automotor e inicialmente una vieja terminal de colectivos, lo cual le da una impronta particular a la espacialidad de la escuela.

Un rasgo distintivo en esta escuela es señalado por la Directora cuando relata la historia de misma. Sostiene que la escuela "se ha ido conformando" gracias a la demanda sostenida de actores barriales. El barrio quiere escuela. Las diferentes gestiones directivas fueron consolidando un tinte propio en este modo de ser escuela y con esto, abriendo lugar a las múltiples apropiaciones posibles de los sujetos con este espacio. En el relato de la Directora aparece claramente la idea de una escuela que "incluya" a los jóvenes del barrio, y luego agrega "no solo del barrio", sino a todos los que desean venir a la escuela. En reiteradas oportunidades de nuestra conversación remarca la idea del derecho a la educación en términos de acceso. Podríamos plantear a modo de hipótesis que la vinculación de la escuela con el barrio se sostiene desde esa idea de derecho humano y el aporte de la escuela en esa construcción.

Respecto a la propuesta pedagógica y educativa de la escuela la Directora señala que a lo largo de su historia se ha trabajado con las diferentes gestiones directivas y la comunidad, posibilitando así la producción de un espacio escolar que "ha sido imaginado, anhelado, proyectado, y modificado" por los actores que lo utilizan. "lo que yo trabajo muchos con

los profesores es que a nosotros nos tienen que elegir no porque les quede cómoda la escuela sino porque están de acuerdo los papás y la familia con el proyecto institucional de la escuela. Así que eso es lo que a nosotros nos empodera como institución y lo que nos distingue de otras instituciones” (Directora)

Algunos de los autores que trabajamos para abordar la espacialidad, Lefebvre (1991), Massey (2005), definen a los espacios sociales como construcciones materiales y simbólicas que se encuentran atravesadas por múltiples actores, temporalidades y discursos que los configuran y cargan los cargan de sentidos y significaciones.

Pensar la escuela como espacio social, y público, abre nuevos focos que iluminan el conocimiento respecto a su consolidación (o construcción). Como punto de partida, empezaremos por decir que historizar estos procesos no resulta de una secuencia ordenada de relatos en el tiempo, sino que permiten complejizar tramas que a simple vista pueden verse cristalizadas.

En el relato de la Directora emerge el trabajo como una categoría que enlaza la escuela con el barrio, que abre posibilidades para repensar el adentro de la escuela y el afuera de la comunidad como un afuera que no queda fuera de la escuela y un adentro de la escuela que desborda los límites edilicios de la institución y juega en un espacio comunitario más amplio. Cuando señalamos la categoría de trabajo, en este contexto nos estamos refiriendo a las experiencias laborales que los estudiantes realizan a través de las pasantías incluidas en la propuesta curricular para Ciclo Orientado. En esta escuela esos espacios curriculares parecería que adquieren una centralidad particular.

Respecto a esto, es interesante conocer cómo se ha pensado la definición de la orientación - y con ello la titulación- a la que accederán los estudiantes de este establecimiento. El proceso de definición permite ver e hipotetizar respecto a procesos de construcción colectivos entre actores barriales, la comunidad educativa y la propia gestión directiva:

“en el 2011 todos teníamos que modificar la orientación y se dejaba de tener las cátedras compartidas en ciencias naturales, en ciencias sociales, venía una reforma curricular, la última que se hace. Se encuesta a los padres, a los docentes y a los chicos y como todos los trabajos de ciencias sociales estaban orientados a la comunicación porque estamos en cercanía con Canal10 y la radio,

y muchos de los profes que daban las materias de los espacios curriculares de ciencias sociales eran comunicadores sociales entonces tuvimos ahí la oportunidad que la orientación se transformara en "Bachiller con orientación en Comunicación" (...) un "proyecto pedagógico institucional" que nos movilice a todos." (Directora)

Las vinculaciones e interacciones entre la escuela y el barrio están atravesadas por la significación que tiene Canal 10 y radio Universidad en la identidad de esa comunidad. La elección de la orientación en Comunicación y las pasantías de los estudiantes en esos medios de comunicación van configurando y reconfigurando estas relaciones. En este sentido lo territorial, tanto material como simbólico, anuda y es un rasgo distintivo para esta institución. Así, la propia gestión directiva invita a los actores de la comunidad educativa a ser parte de la selección del "tipo" de formación que se ofrecerá en ese establecimiento. Para esto, se hace lugar a la escucha de las expectativas e intereses sobre lo que este nivel y su posterior titulación (credencial que habilita a las y los estudiantes a participar del mundo laboral con mayores herramientas) deberían incluir.

Es interesante, a la vez, detectar como es incluido lo barrial en este punto. Se sugiere el trabajo con "Canal 10" como un punto geográfico referenciado y cercano al establecimiento, con el cual era posible generar un vínculo para ampliar la formación de las y los estudiantes. Incluso, años más tarde, cuando desde propuestas ministeriales se abre lugar a las pasantías estudiantiles, la directora recupera la posibilidad de pasantías en esos medios de comunicación. La directora dice:

" una política educativa que tiene la dirección general de Educación Secundaria son las pasantías y prácticas laborales no rentadas, que hacen los chicos en 4° y 5° como práctica laboral y en 6° con un poquito más de horas, ...esta línea de trabajo es muy importante para las escuelas, y es muy importante para los chicos también porque es el acercamiento al mundo laboral. Paralelamente a eso está el programa Nexos, que es de la Universidad Nacional. Nosotros siempre le decimos a los estudiantes que más allá que ustedes se visualicen en un trabajo, va a ser mejor y se van a poder realizar yendo a la universidad. Tenemos chicos, algunos, con una situación de vulnerabilidad importante, entonces trabajamos mucho para sostenerlos en la trayectoria escolar" (Directora)

Reflexiones finales

En este artículo presentamos algunas primeras consideraciones en el marco de la investigación que venimos realizando en escuelas secundarias públicas de la Ciudad de Córdoba, con un equipo interdisciplinario de arquitectos, diseñadores industriales y pedagogos de la Universidad Nacional de Córdoba. En este sentido, planteamos una perspectiva relacional en el abordaje de este estudio, lo que significa en nuestro caso, analizar las experiencias educativas en relación con los contextos más cercanos y comunitarios y también considerar las políticas educativas, las legislaciones y demás regulaciones que orientan y son traducidas por los actores en las diferentes instancias de implementación de las políticas. En nuestro proyecto de investigación nos interesa centralmente ver cómo se están produciendo los procesos de escolarización de los jóvenes en el marco de la decisión política de obligatoriedad de la escuela secundaria y en particular poner el foco en cómo se van configurando estos procesos en clave espacial en las escuelas. Por ello nos preguntamos ¿cómo se piensan la obligatoriedad, la inclusión, la escolaridad de los jóvenes en las escuelas en clave espacial?

Hemos compartido algunos abordajes teóricos de las ciencias sociales y decisiones metodológicas que nos posibilitan estudiar y analizar el espacio educativo como una producción social en el que es fundamental considerar los sentidos y significados producidos por los propios sujetos.

Por último, hemos planteado algunas de las ideas principales que van surgiendo de los primeros tramos del trabajo de campo que estamos realizando en las escuelas. Estas insipientes reflexiones son un punto de partida para considerar las vinculaciones entre procesos de escolarización, escuelas y espacios. La invitación es a pensar juntos: ¿qué espacialidades escolares se construyen para dar lugar a las diversas trayectorias juveniles? ¿Qué espacialidades se construyen para garantizar el derecho a la educación secundaria?

BIBLIOGRAFÍA

- Castro, Alejandra (2015) Espacio escolar y sujetos. Políticas y Experiencias. Un estudio en casos de la ciudad de Córdoba. Repositorio Digital de la

Universidad Nacional de Córdoba <https://rdu.unc.edu.ar/>, Colección tesis de doctorado.
Identificador: <http://hdl.handle.net/11086/2536>

- Cerletti, Alejandro (2004) “La disrupción de lo nuevo: un lugar para el sujeto en la educación institucionalizada” En Frigerio, G. y Dicker, G. (comp.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. (pp 127-140) Buenos Aires. Noveduc- cem.

- Harvey, David (1998) La experiencia del espacio y del tiempo, en La condición de la posmodernidad, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 225-356.

- Lefebvre, Henri (2013) La Producción del Espacio. Capitán Swing. Madrid.

- Massey, Doreen (2005a) For Space. London, Sage.

- Massey, Doreen (2005b) La filosofía y la política de la espacialidad: algunas consideraciones, en Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias, Leonor Arfuch (comp) Buenos Aires, Paidós.

- Parra Montserrat, D. (2014) La educación silenciosa. Espacios escolares, discursos de poder e imaginarios colectivos. XIII Coloquio Internacional de Geocrítica. El control del espacio y los espacios de control. Barcelona. Disponible en: <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/David%20Parra%20Montserrat.pdf>

- Serra, María Silvia (2018a) “*Pedagogía + arquitectura: reflexiones acerca del cruce de disciplinas*” Ponencia en el 1er Taller sobre espacios y arquitecturas en la escuela. Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV- Unidad Coapa México, 7 y 8 de junio de 2018.

Sobre espacios y tiempos en la escuela secundaria. Primeros avances de una investigación en curso

Autoras: Florencia Serra María ,Analía Van Cauteren y Luisina Zanuttini

Pertenencia institucional: Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

En el marco del proyecto de investigación CONSOLIDAR 2018- 2021: “El derecho a la Educación Secundaria. Aportes para la (de)construcción de las condiciones de escolarización y el formato escolar”, dirigido por la Dr. Alejandra Castro y la Esp. Silvia Oliva (Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH), Universidad Nacional de Córdoba (UNC), avalado y subsidiado por la SeCyT), se presentan en esta ponencia, primeras aproximaciones sobre una de las tres líneas del proyecto: el estudio de los tiempos y los espacios en la escuela secundaria. Dicho trabajo se inscribe en los principios de la investigación cualitativa.

Espacio y tiempo son coordenadas que estructuran la vida en el territorio social. En la institución educativa, son matrices modernas que de manera ordenada y cuidadosa distribuyen el tiempo, organizan el espacio y configuran los cuerpos. Nos preguntamos acerca de las relaciones entre espacio, tiempo y educación en escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba, y entendemos que dicha preocupación cobra nuevos matices pensada en un marco de ampliación de la obligatoriedad escolar.

Luego del desarrollo de algunos conceptos que acompañan nuestra investigación, abordamos unas primeras hipótesis en relación con dos escuelas secundarias cordobesas en las que el equipo está realizando trabajo en terreno.

Palabras claves: Educación secundaria- formato escolar- tiempo escolar- espacio escolar

Introducción

La ponencia expone avances en el marco del Proyecto de investigación CONSOLIDAR 2018- 2021: “El derecho a la Educación Secundaria. Aportes para la (de)construcción de las condiciones de escolarización y el formato escolar”, dirigido por la Dra. Alejandra Castro y la Esp. Silvia Oliva. (1) El mismo se encuentra radicado en la FFyH - UNC y es avalado y subsidiado por la SeCyT. A su vez, cabe mencionar que dicho proyecto se encuentra

incluido en el programa de investigación 2018- 2020 (Avalado y subsidiado por SeCyT) dirigido por el Arq. Mariano Faraci, denominado: “Educación y espacialidad. Interacción entre pedagogía, arquitectura y políticas en la construcción de espacios educativos” FAUD-UNC.

La investigación aborda los actuales procesos de escolarización en la escuela secundaria en Córdoba en el marco del derecho a la educación, la extensión de la obligatoriedad y las formas/formatos escolares. En particular, se focaliza en sus dimensiones espaciotemporal, material y simbólica desde un trabajo transdisciplinario entre profesionales e investigadores de las disciplinas sociales y proyectuales (pedagogos, psicólogos, diseñadores industriales y arquitectos) pertenecientes a la FAUD y la FFyH.

El proyecto de investigación posee tres líneas de estudio: “las políticas de inclusión educativa. Derecho a la educación y obligatoriedad de la escuela secundaria”; “los formatos escolares y construcción de condiciones de escolaridad para garantizar el derecho a la educación secundaria obligatoria” y “la dimensión espacio-tiempo en la escuela secundaria, posibilidades, límites y experiencias”. En la presente ponencia, desarrollaremos avances en esta última línea de acción, siendo algunos de los interrogantes que orientan la investigación ¿cómo se está pensando la inclusión educativa y el derecho a la educación secundaria de las y los jóvenes en clave espacial y temporal en las instituciones educativas?; ¿qué usos, apropiaciones e innovaciones se producen en relación al tiempo y el espacio escolar por parte de los sujetos en las instituciones escolares?; ¿cuál es el rol que asume el equipamiento y la configuración física y simbólica del espacio educativo en relación a la obligatoriedad de la escuela secundaria?, ¿cuál es el lugar de los espacios y de los tiempos en la construcción de una educación inclusiva?

A continuación, presentaremos algunos conceptos de nuestro trabajo y decisiones metodológicas que se han tomado. Luego compartiremos dos casos de estudio y unas primeras ideas acerca del modo en que lo espacial y lo temporal se configuran para dar lugar a singulares modos de habitar cada escuela secundaria en particular.

Algunos conceptos que acompañan la investigación. Sobre tiempos y espacios en la escuela secundaria.

La escuela, en tanto configuración sociohistórica surgida en la sociedad europea entre los siglos XVI- XVII, asumió un formato conformado por elementos que son concebidos como una unidad. Entre los más relevantes, Tyack y Cuban (2000) mencionan: “la organización del tiempo y el espacio escolar, las modalidades de clasificación y distribución de los cuerpos en la escuela; la definición de las posiciones de saber y no – saber las formas de organización del conocimiento a los fines de su enseñanza; las modalidades de evaluación, promoción, acreditación de los estudiantes” Los cuales obedecen a un conjunto de reglas sumamente estables que constituyen los que estos autores han denominado: “gramática escolar”.

La regulación artificial del tiempo y del espacio fueron piezas clave que estructuraron, y estructuran, la maquinaria escolar. De este modo, el tiempo y el espacio asumieron usos específicos, formando parte de los dispositivos de disciplinamientos montados por el proyecto de la modernidad (Pineau, 2001). Así, en la escuela se ordenan, clasifican e introducen formas de estar (hábitos, rutinas y comportamientos) que distribuyen el tiempo, organizan el espacio y configuran los cuerpos. En síntesis, el tiempo y el espacio, junto a otras dimensiones constituyen la cotidianidad en la escuela presentes en la experiencia escolar (Rockwell, 1995)

El espacio escolar

“La organización de la cuarentena escolar exige un despliegue considerable de energía. Para empezar, hay que construir edificios adaptados (...)

proyectos que son mezcla de cuartel y convento. El cuartel para la normalización y el convento para la meditación. (...)

un frontón que marca firmemente la identidad del lugar,

impone respeto y deja claro, simbólicamente, que “nadie entra aquí si no es alumno del centro””.

(Meirieu, 2016, p. 47)

Encontramos en el planteo de Meirieu, al menos, dos elementos importantes. Por un lado, el edificio con pretensiones de gobierno y por el otro una identidad propia de lo escolar que se

cristaliza en el espacio. Los lugares pensados para la práctica educativa materializan ideales, intereses y posturas que no siempre son visibilizados, y son producto de una construcción histórica, de disputas entre proyectos, de modelos que se volvieron hegemónicos en detrimento de otros que quedaron relegados. Es decir, “la espacialidad escolar no es neutra sino que habilita u obtura, determinados aprendizajes, favorece ciertas ideas y concepciones de poder, posibilita específicas formas de interacciones entre los sujetos y el contexto, produciendo y moldeando subjetividades” (Castro, 2015, p.8). El espacio transmite un mensaje, encarna el cometido que cada experiencia escolar pretende (Trilla, 1999; Martínez Boom, 2012), se vuelve parte del proceso educativo en tanto es un *texto cargado de significaciones*, un programa, un elemento más en el currículum (Escolano Benito, 2000).

El espacio es el lugar físico donde la escuela es posible, pero también son las prácticas que estos espacios habilitan, el sentido que los actores brindan a dicho espacio, el modo de apropiarse de este, las relaciones entre el adentro y el afuera, entre otras (Castro, 2015). En este sentido, entendemos que “el espacio-escuela no es simplemente un diseño formal, sino que es en sí mismo un programa, un discurso que, en su materialidad, infunde valores y símbolos culturales, estéticos, políticos e ideológicos.” (Serra, M. F., 2018, p. 310) nos obliga a pensar lo espacial de otro modo. Al respecto, dice Escolano Benito que la arquitectura escolar ocupa un rol destacado en el proceso educativo, es programa educador, se vuelve escritura, es “un texto dotado de significaciones (...) una textualidad conformada a ciertas reglas constructivas que comportan sentido en sus propias estructuras, o como un orden que transmite, a través de sus trazados y símbolos, una determinada semántica, es decir, una cultura” (Escolano Benito, 2000). Este historiador de la educación distingue en el espacio escolar dos registros: por un lado el espacio como el *lugar o escenario* donde acontece la educación y en el que es posible distinguir cristalizados los proyectos pedagógicos (los diseños arquitectónicos en los que se materializan los modelos pedagógicos de la modernidad); y por otra parte, alude al espacio como *representación o textualidad* que transmite una cultura.

La pedagoga Alejandra Castro (2015) define al espacio escolar como “una dimensión sustantiva de las formas y las culturas escolares que necesita ser abordado en su complejidad y en las (des)articulaciones con procesos pedagógicos, sociales y culturales de

las instituciones educativas y el contexto social.” (Castro, 2018). Por su parte, Silvia Serra (2017) habla de la capacidad performativa del espacio. Nos resulta interesante esta manera de entenderlo. El espacio como constructor de una identidad y a la vez construido. De un tiempo a esta parte, “el espacio empieza a ser visto como socialmente producido, en un juego dialéctico por el cual sus configuraciones pueden ser vistas no sólo como resultado de la acción humana, sino también ellas mismas participando de la producción de lo social” (Serra, M. S., 2017, p. 38)

Por otra parte, resulta interesante indagar en discursos como los de Engels, Lefebvre, Harvey y Bourdieu, que “han contribuido a des-velar la idea de “neutralidad” del espacio a partir de sus diferentes aportes. A finales del S. XIX, Engels (2013, [1844]), enunció las tensiones que existen entre materialidad y cultura, y las vinculaciones entre ideología, planificación política y diseño -la forma- de una ciudad. Postuló que el espacio no es neutro, no es solo un escenario o un soporte donde transcurren los acontecimientos, sino que detrás de aquello que se presenta como “lo real” existen consecuencias del diseño espacial que están ocultas y que es posible narrar.” (Colussi, Serra, 2018, p. 51-52). Nos interesan los aportes que los estudios sobre el espacio social hacen a la pregunta por el espacio escolar y la interpelación al sentido/propósito de las configuraciones que se despliegan sobre lo espacial.

El tiempo escolar

“el tiempo (...) es como tener en las manos un copo de nieve:
mientras lo estudiamos se nos derrite entre los
dedos hasta desaparecer” (Rovelli, 2018)

El tiempo no es un dato a priori ajeno a la humanidad y a la sociedad, sino que es una construcción social e histórica dónde la escolarización ha realizado una contribución fundamental en la interiorización del tiempo disciplinado y coactivo en las estructuras de la personalidad de los sujetos. En este sentido, tal como puntualizan los españoles Escolano Benito (2000) y Viñao Frago (1994), el tiempo también es una construcción pedagógica.

En las sociedades posindustriales la determinación del tiempo penetra toda la vida humana, los acontecimientos están bañados por el tiempo – el cual se presenta como inexorable e inevitable. El tiempo se presenta con mayor disciplina y autoacción en la medida que esta retícula temporal continua es cada vez más ceñida y forma parte de nuestra personalidad.

Habitamos un sentimiento de hambruna de tiempo, desde que nacemos nos vemos inmersos en un entramado social de determinaciones temporales que nos obliga a interrogarnos constantemente acerca de las horas, de los días, poseemos mayor cantidad y más sofisticados aparatos para su medición.

El tiempo es un concepto complejo, multifacético, holístico y extenso que está en todo y afecta todo (Gimeno Sacristán, 2008). Viñao Frago (1994) define al tiempo escolar como un tiempo personal, institucional y organizativo

“que ha llegado a ser uno de los instrumentos más poderosos para generalizar y presentar como natural y única, en nuestras sociedades, una concepción y vivencia del tiempo como algo mensurable, fragmentado, secuenciado, lineal y objetivo que lleva implícito las ideas de meta y futuro” (p.32).

El tiempo escolar, en tanto tiempo individual, es percibido por alguien que posee determinados ritmos biológicos (cronobiología) y psicológicos (cronopsicología) y una percepción de su propia evolución y perspectivas temporales. En cuanto tiempo institucional, su característica preponderante es la de ser regulado y ocupado, siendo el calendario escolar y el horario de clases los principales instrumentos que distribuyen las actividades y materias en semanas, días y horas. No obstante, calendario y horario deben ser enmarcados en una doble red de relaciones temporales. En primera instancia, una estructura de larga duración expresada en niveles, ciclos, períodos escolares, etc. que organizan la escolaridad, la que está sustentada en una concepción evolutiva de la infancia. En segundo término, calendario y horario deben ser comprendidos en la microhistoria de la organización escolar, donde se presentan sugerencias y prácticas específicas- no regladas- que sugieren una distribución de tiempo para cada actividad concreta y el paso de una actividad a otra, cuyos criterios se sustentan en una supuesta eficacia de los procesos de enseñanza y aprendizaje; la tradición escolar y las características de cada clase o tarea. (Van Cauterén, 2019)

Sobre las decisiones metodológicas

Como lo anticipamos anteriormente, se trata de una investigación descriptiva y cualitativa que tiene como propósito construir un análisis relacional entre las decisiones y propuestas de las políticas educativas de inclusión, la ampliación del derecho a la educación con la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria, los formatos escolares y los sentidos construidos por los actores sociales en las escuelas secundarias. En particular, para el estudio

de los formatos escolares se profundizará en aspectos vinculados a la dimensión espacial y temporal, consideradas estructurantes de la vida cotidiana y del dispositivo escolar.

Otra opción importante que se constituye en desafío metodológico es la construcción interdisciplinaria del objeto de estudio, por ello trabajamos con aportes de las ciencias sociales (geografía, sociología, antropología), la pedagogía, la psicología, la arquitectura y el diseño industrial como perspectivas que posibilitan enriquecer las preguntas de estas dos dimensiones y analizar la realidad educativa en su complejidad. Así, se elaboró una herramienta para la recolección de datos, en la cual se pueden advertir las preocupaciones de las especificidades, como así también, los puntos de encuentro entre las disciplinas, nos referimos a *“la ficha de relevamiento”*. Esta, se configura a partir de tres dimensiones: Institucional, Pedagógica y Material. La primera refiere a datos/información objetiva con los casos concretos (PEI, proyectos específicos, planos de la infraestructura, instalaciones, y las vinculaciones con el Ministerio de Educación, políticas, dinámicas, informes, resoluciones. La segunda dimensión, alude al eje temporal, la historicidad e hitos de la institución, convivencias con otras instituciones, las relaciones con la comunidad, y dentro de la espacialidad, la relación de usos y ámbitos, los formatos, los tipos de salas especiales, espacios comunes y virtuales. Los sujetos son los que completan la dimensión pedagógica, donde es de interés observar y estudiar a los profesores, los estudiantes y la comunidad escolar. Por último, la dimensión material sugiere una mirada a la cultura material de cada establecimiento y cómo éstos se usan y se relacionan con los actores, las configuraciones de los formatos escolares y los objetos que conviven en los diferentes espacios.

En cuanto a las estrategias metodológicas se plantean: análisis de documentos dentro de los cuales se encuentran, debates parlamentarios, documentos y regulaciones oficiales; observaciones, registros fotográficos y entrevistas en escuelas secundarias cordobesas y a funcionarios del Ministerio de Educación con el objeto de conocer la conformación de las agendas educativas en el marco de las actuales normativas y decisiones.

Las preguntas por el tiempo y el espacio en educación: el caso de dos escuelas cordobesas

En este apartado presentamos características generales de dos escuelas en las que estamos realizando trabajo de campo, a las cuales denominaremos: caso 1 y caso 2. Esbozamos unos

primeros análisis en torno al espacio y el tiempo en cada una de ellas, y compartimos preguntas que vamos elaborando en el transcurso de la investigación.

Caso 1:

Es una escuela secundaria de gestión pública ubicado en la zona norte de la ciudad de Córdoba que ofrece en el ciclo orientado, la orientación en Comunicación. Las puestas se encuentran abiertas desde las 7.20 de la mañana hasta las 19.10 hs. y funciona en dos turnos: mañana y tarde. En total, 15 cursos los cuales se encuentran distribuidos 7 en el turno tarde y 8 en turno mañana. La matrícula es de 370 alumnos aproximadamente y posee alrededor de 80 docentes.

En relación al edificio, claramente no fue construido para ser escuela. Actualmente, el establecimiento ocupa la mitad del predio del cuartel de Bomberos Voluntarios, anteriormente fue un puesto de verificación del automotor e inicialmente una vieja terminal de colectivos, lo cual le da una impronta particular a la espacialidad de la escuela.

Por su parte, el equipo directivo del IPEM, entre los años 2018 a 2020, está implementando de manera progresiva una redistribución de los cursos y turnos, de modo que, a partir del año 2021, el Ciclo Básico completo cursará en el turno tarde y el Ciclo Orientado completo en el turno mañana. Las razones que desde el equipo directivo llevan a esta redistribución son múltiples: agrupar estudiantes de edades cercanas, ampliar posibilidades de efectuar pasantías escolares o incorporarse al mercado laboral de los estudiantes del ciclo orientado, entre otras. Así lo expresa la actual directora de la institución en una entrevista efectuada por un medio gráfico local:

“Esto va a permitir que todos los estudiantes de la misma edad estén cursando juntos.

Los más grandes, como hacen pasantías o prácticas laborales lo pueden hacer en contraturno a la tarde, porque muchos chicos querían hacer el Programa Primer Paso (PPP) y conseguían en general a la tarde para hacer esa experiencia laboral.” (2018, p. 6)

La redistribución del Ciclo Básico y del Ciclo Orientado, en el turno tarde y mañana respectivamente, es presentado como un proyecto de la dirección, en este sentido resultan potentes los aportes de Poggi (1999) quien al definir el tiempo institucional, lo identifica como un recurso finito, manipulable - siempre “desde arriba”- donde aquellos que ocupan niveles de mayor jerarquía en la asimetría escolar, son quienes normalizan y regulan administrativamente esta pieza clave.



Referencia: Registro fotográfico generado por el equipo de investigación, tomado en octubre de 2018 y julio 2019 respectivamente.

En entrevistas, estudiantes y directivos, refieren al deterioro del edificio: paredes electrificadas, baños de discapacitados nunca habilitados, falta de espacios comunes techados para realizar educación física o actos escolares, entre otros. Ante ello, nos preguntamos: ¿cómo inciden estas condiciones en las subjetividades de profesores y jóvenes? ¿Cómo viven los estudiantes esos espacios en los que se despliegan esas experiencias formativas? (Achilli, 2010)

Caso 2:

Es una escuela secundaria de gestión pública ubicado en la zona centro de la ciudad de Córdoba, el cual alberga alrededor de 200 docentes y 1100 alumnos. Si bien comenzó siendo una tradicional ‘escuela de comercio’ hasta los ‘90, actualmente funciona con ciclo básico y tres orientaciones del ciclo orientado: Ciencias Naturales, Economía y Comunicación. La institución desarrolla actividades en dos turnos – mañana y tarde – y por la noche funciona un CENMA, con el cual se comparten aulas y el patio.

Su fundación data de 1907, fecha en que se inicia la construcción del edificio, que junto a otros establecimientos como el Escuela Normal Superior Alejandro Carbó (1884), y la

Escuela Gdor. José Vicente Olmos (1909) constituirán a principios de siglo un conjunto de construcciones emblemáticas de la ciudad. En 1914 se finaliza la obra y se realiza la inauguración. El edificio fue declarado Patrimonio Cultural de la Nación en 2008, esta etapa constituye un antes y un después en la historia institucional.

En el año 2015, enfrenta el desafío de constituir una de las primeras escuelas seleccionadas para la puesta en acto del Nuevo Régimen de Estudio (Resolución N° 188/18 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, el cual es definido como

“(…) un instrumento de gestión que ordena, integra y articula las normas y las prácticas institucionales que regulan las trayectorias escolares continuas y completas de los estudiantes y define los modos de organización en lo pedagógico didáctico, institucional, administrativo y comunitario de la escuela” (Resolución N°188/2018)

Esta escuela, como otros establecimientos educativos del centro de la ciudad, tiene una particularidad especial, que es la gran movilidad de estudiantes, y junto a ello la diversidad de barrios de los que pertenecen los



estudiantes.

Referencia: Registro fotográfico tomado por el equipo de investigación en julio 2019.

Primeras reflexiones y algunas preguntas

Tanto el espacio como el tiempo escolar son construcciones históricas, culturales y contextuales que influyen en los procesos de subjetivación, y muchas veces son presentados como naturales. En cierta forma, es nuestro propósito advertir de los sentidos y contenidos que las regulaciones sobre el tiempo y el espacio cargan. A la vez que nos interesa indagar acerca de las apropiaciones que los actores hacen de estos y las innovaciones que pueden

inscribir allí. Nos parece enriquecedor poder hacerlo desde diferentes miradas, disciplinas y perspectivas y ubicamos allí potencias y desafíos de nuestro trabajo.

Compartimos en este escrito primeros avances y formulamos nuevas preguntas que acompañan este recorrido. Para ambos casos de los analizados nos preguntamos ¿Cómo se construye el sentido de pertenencia en cuanto a los espacios y las experiencias formativas de los estudiantes? ¿Cómo son las relaciones que se establecen con el espacio escolar en escuelas cuyos edificios no fueron pensados como tales?, ¿Cómo son las relaciones que se establecen con el espacio escolar en escuelas que fueron declaradas patrimonio cultural?

¿Cómo son los formatos escolares que plantea la estructura edilicia y cómo se relaciona con los usos de los espacios o de los objetos y materialidades que se encuentran dentro de ese espacio? ; ¿Cómo acontecen las relaciones entre proyección y apropiación de lo espacial?

Para finalizar este escrito, dejamos abierta la reflexión acerca de las *apropiaciones que producen los sujetos en las instituciones escolares en relación al tiempo y el espacio escolar*, para ello recuperamos las ideas de Greco (2007), quien advierte que el compartir espacios y tiempos con otros, deja huellas en el proceso de subjetivación de los jóvenes que transitan la escuela secundaria, al decir de la autora:

Es que “vivir con otros” no puede sino hacerse desde uno y en conjunto, en la intimidad y en espacios comunes de reconocimiento mutuo (...) compartir tiempos y espacios con otros es ese continuo trabajo de decir “yo” y “nosotros” a la vez, de abrirse intersubjetivamente para transformarse junto a otros, sin perder de vista una subjetividad singular que nos hace reconocibles. (p. 16.)

Notas

(1) El proyecto se encuentra integrado por: Directora: Alejandra M. Castro, Codirectora: Silvia Oliva. Miembros: Analía Van Cauteren, Vanesa López, Andrea Martino, Federico de la Fuente, María Belén Franco, Luisina Zanuttini, Jorgelina Yapur, Cecilia Suarez, María Florencia Serra, Marianela Moretti, Sofía Álvarez, Vanina Mingolla Córdoba, Agustina Rodríguez, Laura Muchiut, Pablo Fonseca Klumpp.

Asesoría experta Arq. Mariano Faraci, Prof. Titular Arquitectura IV B, FAUD, UNC. Dra. Silvia Serra, Prof. Titular Pedagogía, Ciencias de la Educación, FHyA, UNR.

BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, E. (2010) Escuela, Familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales. Argentina: Editorial Laborde
- Castro, Alejandra (2015) Espacio escolar y sujetos. Políticas y Experiencias. Un estudio en casos de la ciudad de Córdoba, Tesis de Doctorado, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba. Publicado Repositorio Digital UNC <https://rdu.unc.edu.ar/> , Colección tesis de doctorado. Identificador: <http://hdl.handle.net/11086/2536>
- Castro, Alejandra (2018) “La espacialidad escolar, lecturas en foco y desplazamientos en la (de)construcción de un objeto”, ponencia presentada en “Taller sobre espacios arquitecturas en la escuela”, México, DIE, CINVESTAV, junio 2018 (mimeo).
- Colussi J., Serra M.F. (2019), “Las utopías en el discurso pedagógico moderno: espacio escolar y futuros posibles”, en Fattore Natalia y Marini Paula (comps.), Educación y Utopías: nuevas miradas sobre un histórico vínculo, Rosario, Argentina, Editorial Laborde
- Escolano Benito, A. (2000), Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos, Madrid, España, Editorial Biblioteca Nueva.
- Sacristán, G (2008) El valor del tiempo en la educación. España: Morata
- Greco, B (2007) La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación. Buenos Aires: HomoSapiens
- Martínez Boom, A. (2012) Lo visible y lo enunciable: espacio arquitectónico y campo educativo, en TRLIN, M. (comp.) *Seminario Internacional: “Desplazamientos y límites en el espacio educativo: intersecciones entre arquitectura y educación”*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Meirieu, P. (2016) Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy. Ciudad de Buenos Aires, Argentina: PAIDÓS.
- Poggi, M. (1999) Del tiempo escolar. En Frigerio, G; Poggi, M; Korinfeld D. *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Revista Alas de papel. La educación nos hace libres. Septiembre 2018. Año 12 N° 101. ADEME
- Rockwell, E. (1995) La escuela cotidiana. México: Fondo de la cultura.
- Rovelli, C. (2018) El orden del tiempo. Barcelona: Anagrama.
- Serra, M.F. (2018) “Arquitectura y educación rural agrotécnica: miradas sobre un caso”, en Llevot Nuria, y Sanuy Jaime (edit.), *Educació i desenvolupament rural as segles XIX-XX-XXI*, Lleida, España, Edicions de la Universitat de Lleida.

Serra, M. S. (2017). “Escuelas sin muros: disputas sobre el espacio escolar y su capacidad performativa”. En Pineau, P., Serra, M. S., Southwell, M. (edit.) *La educación de las sensibilidades en la Argentina moderna. Estudios sobre estética escolar II*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Editorial Biblos

Tyack, D. y Cuban, L. (2000) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México, SEP/ Fondo de la Cultura Económica.

Trilla, Jaume (1999), *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*, Barcelona, Laertes.

Van Cauteren, A (2019) “*El tiempo escolar. Una mirada desde la pedagogía*”. CIP 2018 VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía. Memoria Académica. Volumen IV. Universidad Tres de Febrero. Bs. As. (p. 682- 695) ISBN 978987- 4151-69-8.

Documentos:

Resolución N° 188/18 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Proyecto de investigación CONSOLIDAR 2018- 2021: “El derecho a la Educación Secundaria. Aportes para la (de)construcción de las condiciones de escolarización y el formato escolar”, dirigido por la Dr. Alejandra Castro y la Esp. Silvia Oliva (FFyH - UNC), avalado y subsidiado por la SeCyT.

Desde la escuela: Murales y Registros de Asistencia. Una mirada sobre la intermitente ausencia/presencia en el tiempo escolar...

Autora: Andrea Martino

Pertenencia Institucional: Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichón”- Área Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Secretaría de Ciencia y Técnica. Universidad Nacional de Córdoba.

Resumen

En este trabajo presento algunos avances y reflexiones analíticas sobre mi investigación de Doctorado en Ciencias de la Educación titulada “Inasistencias escolares en el nivel secundario. Presencias y ausencias en la escolarización de las nuevas generaciones”, dirigida por la Dra. Alejandra Castro¹.

En esta oportunidad, propongo “entrar” a la escuela y algunos de los datos y referencias empíricos hasta el momento recopilados y reconstruidos, a través de un mural elaborado por los estudiantes en el espacio del CAJ (Centro de Actividades Juveniles). A través de lo que allí expresaron y pusieron de manifiesto estos estudiantes (o en todo caso, a través de las interpretaciones propias acerca de lo que estos estudiantes quisieron contar o decir) es que avanzo en relación a las intermitencias de las ausencias y presencias de algunos estudiantes como una de las formas del ausentismo reconocidas en las escuelas donde realicé el trabajo de campo. Para ello recupero la categoría de Débora Kantor (2007) de *afuerdentro* para reflexionar sobre la dinámica de presencias y ausencias de algunos estudiantes y el modo en cómo desde algunos actores escolares se proponen unidades temporales más breves para intervenir en esta dinámica. Luego me detengo sobre las formas de decodificar administrativamente las figuras de la intermitencia y propongo un ejercicio de desnaturalización que propone otra unidad temporal para su cuantificación. Finalmente se esbozan algunas notas de cierre que buscan continuar el análisis sin reducirlo ni agotarlo.

Palabras Clave: Educación secundaria – tiempo escolar – intermitencia – asistencia – temporalidad.

Introducción

1 Dicha investigación forma parte del Proyecto “El derecho a la escolarización secundaria. Aportes para la (de)construcción de las condiciones de escolarización y el formato escolar” (2018-2021), dirigido también por Dra. Alejandra Castro y radicado en el Centro de Investigaciones María Saleme, FfyH, UNC.

En este trabajo presento algunos avances y reflexiones analíticas sobre mi investigación de Doctorado titulada “Inasistencias escolares en el nivel secundario. Presencias y ausencias en la escolarización de las nuevas generaciones”. Dicha investigación forma parte del Proyecto “El derecho a la escolarización secundaria. Aportes para la (de)construcción de las condiciones de escolarización y el formato escolar” (2018-2021), dirigido también por Dra. Alejandra Castro.

En esta oportunidad, propongo “entrar” a la escuela y algunos de los datos y referencias empíricos hasta el momento reconstruidos, a través de un mural elaborado por lxs estudiantes en el espacio del CAJ (Centro de Actividades Juveniles). A través de lo que allí expresaron y pusieron de manifiesto estos estudiantes (o en todo caso, a través de las interpretaciones propias acerca de lo que estos estudiantes quisieron contar o decir) es que avanzo en relación a las intermitencias de las ausencias y presencias de algunos estudiantes como una de las formas del ausentismo reconocidas en las escuelas donde realizo el trabajo de campo. Para ello recupero la categoría de Débora Kantor (2007) de *afueradentro* para reflexionar sobre la dinámica de presencias y ausencias de algunos estudiantes y el modo en cómo desde algunos actores escolares se proponen unidades temporales más breves para intervenir en esta dinámica. Luego me detengo sobre las formas de decodificar administrativamente las figuras de la intermitencia y propongo un ejercicio de desnaturalización que propone otra unidad temporal para su cuantificación. Finalmente se esbozan algunas notas de cierre que buscan continuar el análisis sin reducirlo ni agotarlo.

Pensar las presencias y ausencias desde el “*afueradentro*” del tiempo escolar

En los últimos meses del año 2018, casi rayando también la finalización de mis visitas a una de las dos escuelas² en las que estoy realizando el trabajo de campo para mi investigación de Doctorado, la entrevista a la Coordinadora del CAJ me llevó a descubrir el siguiente mural:

2 En esta ponencia se recupera el trabajo de campo realizado en una de las dos escuelas que conforman mi universo empírico y que llamaré Escuela A. La misma se encuentra ubicada geográficamente en uno de los barrios situados por fuera del Anillo de Circunvalación, en un contexto territorial signado por la pobreza, la precariedad y la extrema vulneración de derechos.



Hacia siete meses que asistía a la escuela regularmente, una o dos veces por semanas, con permanencias prolongadas allí y sin embargo, esa pared con ese mural estuvo ausente de mis observaciones y mis registros durante todo ese tiempo. Ninguno de los actores escolares con los que hablé, entrevisté, charlé o interactué la mencionó. Se trata de una pared externa que da a un patio que durante el tiempo en el que estuve presente en la escuela, nunca fue utilizado. De hecho cuando accedí al mural, los pastos estaban demasiado altos. Quien “me” lo descubre es la coordinadora del CAJ, porque fue a través de este espacio educativo que dicho Mural fue producido. Un espacio que Kantor (2007) ha caracterizado como *afueraadentro*, en tanto se trata de un dispositivo extraescolar que en la dinámica de interioridad/exterioridad institucional busca ablandar los aspectos más duros de la gramática escolar, para albergar a lo joven, pero haciéndolo desde su adentro. La autora escribía allá por el 2007 que las escuelas y las políticas en su búsqueda por otras formas de ser escuela “busca encontrar a los alumnos encontrando a los jóvenes. La búsqueda se traduce en oferta, la oferta en dispositivos: tiempos y espacios extraescolares que brindan a los alumnos otras alternativas de actividad y socialidad (...) los dispositivos constituyen una suerte de afuera (de la escuela) que se genera adentro (de ella misma). Una zona protegida diseñada para el aterrizaje y el despegue de lo(s) joven(es). (...) De acuerdo a ello, ¿cómo y dónde tiene lugar lo joven en la escuela? Afuera pero adentro, adentro pero

afuera. A partir de aquí, adoptamos la expresión *afueradentro* para designar a estos espacios o dispositivos extraescolares que se instalan dentro de la escuela”.

Recupero esta categoría de Kantor para reflexionar sobre el hallazgo de este mural, un mural producido por los estudiantes en el marco de ese “*afueradentro*” que Kantor reconoce en dispositivos como los CAJ, expuesto en una pared externa, pero dentro de la escuela, y cuya imagen hace referencia a quiénes, en estos tiempos de obligatoriedad escolar, le dan nuevo grosor al “*afueradentro*”³ del tiempo escolar, a través de la intermitencia en su presencia en la escuela. La referencia y la apelación a esta categoría de Kantor no solo tiene que ver con que el mural fue producido en el espacio del CAJ. En todo caso, fue el puntapie inicial para pensar en la autora. Sin embargo, se trata de un tipo de reflexión que me ha permitido interrogar acerca del tiempo escolar y su vínculo con la temporalidad de algunas trayectorias escolares. La autora recupera estas categorías espaciales del afuera y del adentro no solo para reconocer, identificar y analizar la demarcación de las fronteras materiales y simbólicas de lo escolar y lo no escolar, sino en todo caso, cómo ciertos dispositivos extraescolares como los CAJ, obligan a revisar dichas fronteras y el modo en cómo las pensamos y delimitamos. La categoría me sirve también para pensar en el tiempo escolar, en sus fronteras en relación a distintas trayectorias. Entonces, *afueradentro* remitiría aquí a ese juego entre presencias y ausencias que algunos estudiantes van teniendo respecto al tiempo de la jornada escolar oficialmente establecido, nombrado bajo la forma de intermitencias, y cuya dinámica de producción va gestando “afueras” mientras aún se está dentro de la escuela, en algunos casos, tantos afueras que el adentro deja de ser tal. Están matriculados y son alumnos en la escuela, pero al faltar quedan afuera de ella (de experiencias, de relaciones con sus pares, con los adultos y con el conocimiento, etc.) Están afuera de la escuela a través de sus inasistencias, pero regresan a ella y quieren terminar y egresar, aún a punto de quedar libres.

3 Kantor construye esta categoría en parte para espacar y superar una mirada dicotómica entre el afuera y el adentro, aún a sabiendas de su reconocimiento. La autora va jugando a lo largo del artículo de referencia con el afuera y el adentro escolar en relación a lo que queda incluido o excluido, visibilizado o invisibilizado respecto a la categoría de lo joven en la escuela en el seno de una gramática escolar que se niega a flexibilizarse. Recuperamos estos mismos sentidos para pensar la cuestión del adentro y el afuera del tiempo escolar, sin abordar explícitamente aquellas otras aristas de las que nos habla Dustchasky (2010) sobre el juego del binomio de presencias y ausencias en el espacio físico de la escuela y su desterritorialización.

En lo que sigue trato de presentar algunas de las exploraciones realizadas sobre las figuras de la intermitencia en algunas de las trayectorias escolares de los jóvenes estudiantes, y cómo el adentro escolar la interpreta, decodifica e interviene.

Figuras de la intermitencia...

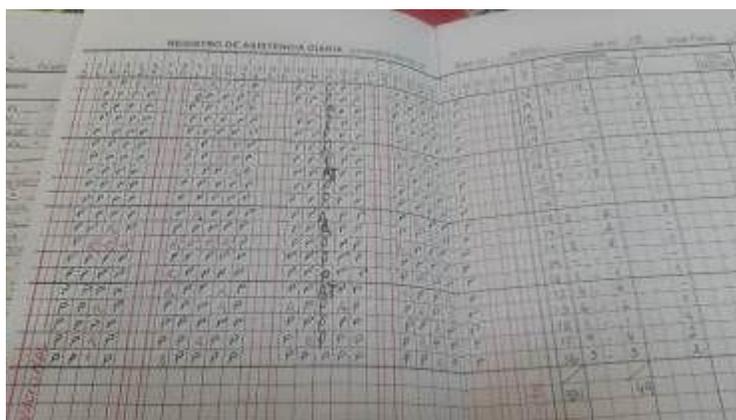
El hallazgo del mural en el trabajo de campo siete meses después de iniciado, su ubicación en una pared externa a un patio que nadie utiliza, junto al mural mismo condensan y expresan a la vez las sinuosidades y los pliegues de significaciones, prácticas y producciones que la inclusión, la presencialidad y el ausentismo como fenómeno que los interpela, vienen teniendo en algunos espacios escolares.

El mural es metáfora estática. Nos habla de quienes están ausentes y quienes no. Pero, no nos dice mucho acerca de las formas en la producción de esas figuras anónimas que aparecen en el mural. Una de las tareas asumidas durante el trabajo de campo fue el de poder reconstruir esto. Veamos las siguientes notas y registros del trabajo de campo:

“Hace media hora que llegué a la escuela. Toca el timbre de ingreso a la escuela. Es el turno tarde. Son las 13.30 hs. (...) una preceptora va a la puerta de entrada, han pasado ya cinco minutos desde que tocó el timbre. Los chicos siguen entrando. Luego de diez minutos cierra la puerta. Quedan chicos afuera. (...) Luego del saludo de entrada la misma preceptora va hacia la puerta de entrada y la abre. Los chicos que habían quedado afuera entran y le entregan el Cuadernos de Comunicados, allí ella anotará su llegada tarde. Los demás preceptores se dirigen a cada curso y allí toman asistencia. Tomar asistencia es nombrar a cada uno por su nombre y apellido y en el casillero del día correspondiente, asentar una A de ausente o una P de presente” (Registro de campo propio, 3 noviembre de 2018, Escuela A).

Este registro puede aplicarse con mínimas variaciones para todos los días de la semana, a lo largo de todo el ciclo lectivo. Los preceptores en el inicio de cada jornada escolar, se dirigen a los cursos y toman asistencia, representando con una P o una A una presencia o una ausencia, representación que queda asentada administrativamente en el Registro de Asistencia. Para quienes llegan tarde, hay variaciones: algunos preceptores consignan una t minúsculas, o un puntito junto a la P en el día correspondiente.

A continuación recupero uno de los registros de Asistencia a modo de ilustración:



Las P y las A representan quienes están afuera y adentro del tiempo de la jornada escolar en cada día. Inicialmente la lectura de estos documentos la fui centrando en las cantidades, y los casos críticos. Solo después, fui reconociendo el dibujo del “*afueradentro*” que las intermitencias de algunos estudiantes en su presencia van dibujando y que quedan asentadas en estos documentos. Recupero aquí el seguimiento a dos estudiantes que he realizado desde los datos ofrecidos por los Registros de Asistencia:

Primer año, Sección A del Turno Mañana - 2018:

	Lucas	Renata
Marzo: 19 días funcionales	Las dos primeras semanas Lucas asistió en forma completa. En la tercer semana faltó el día martes. En la cuarta semana se ausentó el miércoles.	Primer semana: completa Segunda semana: completa Tercer semana: completa Cuarta semana: faltó el miércoles.

Abril: 18 funcionales	días	<p>Las dos primeras semanas asistió en forma completa.</p> <p>Tercer semana: faltó el lunes y el jueves</p> <p>Cuarta semana: faltó el lunes y martes tiene una llegada tarde.</p>	<p>Primer semana: completa</p> <p>Segunda semana: completa</p> <p>Tercer semana: faltó el lunes</p> <p>Cuarta semana: faltó el martes, miércoles y viernes</p>
Mayo: 21 funcionales	días	<p>Primer semana: faltó el día martes</p> <p>Segunda y Tercer semana asistió en forma completa.</p> <p>Cuarta semana: faltó miércoles y viernes</p> <p>Quinta semana: faltó el lunes</p>	<p>Primer semana: lunes feriado, faltó de martes a viernes</p> <p>Segunda semana: faltó lunes y jueves</p> <p>Tercer semana: faltó martes</p> <p>Cuarta semana: completa</p> <p>Quinta semana: faltó lunes y llegó tarde el miércoles</p>
Junio: 20 funcionales	días	<p>Dos primeras semanas asistió en forma completa.</p> <p>Tercer semana: faltó el día viernes</p> <p>Cuarta semana: asistió en forma completa</p>	<p>Faltó el viernes de ese primer día del mes</p> <p>Primer semana: faltó todos los días</p> <p>Segunda semana: faltó el lunes, martes, jueves y viernes</p> <p>tercer semana: faltó lunes (martes feriado), miércoles y jueves.</p> <p>Cuarta semana: faltó toda la semana.</p>

Julio: 8 días de clase

Faltó el primer lunes de julio y faltó el último lunes del mes

Faltó el lunes 3 de julio, (jueves 6 de julio feriado) faltó el viernes 7 de julio.

Cuarta semana: faltó lunes, miércoles, jueves y viernes y faltó el lunes 31 de julio

Agosto: 21 días de clase

Primer semana: tuvo asistencia en forma completa

Ausente las tres primeras semanas y queda libre.

Segunda semana: faltó el viernes

Tercer semana: asistió en forma completa

Cuarta semana: el lunes fue feriado, faltó miércoles, jueves y viernes.

Setiembre: 19 días funcionales

Primera semana: faltó martes y miércoles

Segunda semana: faltó jueves

Tercer semana: no faltó en toda la semana

Cuarta semana: faltó martes.

Octubre: 18 días de clase

Primer semana: asistió todos los días de la misma

Segunda semana: faltó

martes, miércoles y jueves

Tercer semana: faltó martes
(lunes sin clase)

y faltó el 31 de octubre.

Noviembre: 21 días
de clases

Primer semana: faltó jueves
y viernes

Segunda semana: faltó
martes y jueves

Tercer semana: faltó lunes
y martes

Cuarta semana: completa

Quinta semana: completa

Si nos fijamos en el cuadro, es posible ir reconociendo cómo semana a semana, se van dibujando intermitentemente las siluetas del mural: Lucas logra entrar en la foto, Renata en agosto queda libre, y entonces se vuelve anónima. Como se puede apreciar, en el mural los ausentes no tienen rostro, no se sabe quiénes son, a excepción de Brandon, un compañero que, según relató la referente barrial que atiende el Kiosko, tuvo un accidente en el que pierde la vida, a pocas cuerdas de la escuela.

La referencia a la semana como unidad temporal a tener en cuenta para mirar las presencias y ausencias de los estudiantes, la he recuperado para poner de relieve los dibujos de la intermitencia, en relación a los desafíos que la misma asume ante algunos adultos en la escuela A, quienes buscan “querer hacer algo” y que me fue relatada en una entrevista:

“... yo sí tengo un índice propio que es el de completar la semana de clase. Pero yo lo relaciono directamente con el oficio de estudiante. Yo siempre les digo a los chicos, una de las cosas que les marco más que la calificación es con el registro de asistencia, le digo ‘mirá fijate vos cuántas semanas

completaste del año?’ y cuando empezamos a ver eso, funciona. (...) Si vos a un pibe le decís que tiene que completar la semana y le generás ese deseo, no se si deseo pero esa necesidad, lo ubicás un poquito ahí me parece que le estás dando una herramienta concreta de cosas que él puede venir a hacer a la escuela. (...) me llamaba la atención. Al ver el registro ver que nadie tenía la semana completa cuando vos empezás a ver. Y cuando vos empezás a ver eso en el ausentismo te das cuenta que ahí tenés un primer objetivo. Completar la semana, que los chicos completen la semana” (Coordinador Turno Tarde, Escuela A, 21 de noviembre/2018).

Escolano Benito (2000) a propósito del tiempo escolar nos recuerda que “el proceso de escolarización, el largo proceso de escolarización ha supuesto la producción de un nuevo orden del tiempo social, el escolar (...) someter a los niños a la disciplina del calendario escolar supone reconocer a los menores como grupo diferencial al que hay que adscribir tiempos largos (los años de escolaridad) y cortos (los que computan el almanaque y el reloj). Su paso por estos tiempos se constituye en ritual y en proceso de iniciación”. Resulta interesante cómo ante la comprobación reiterada acerca de la imposibilidad de pensar en los tiempos largos de toda la escolaridad secundaria, o en el tiempo del ciclo lectivo, como promesas del “esfuerzo” para asistir a clases, son los tiempos cortos lo que este coordinador de curso dota de significación como un horizonte a perseguir. El tiempo escolar como promesa a largo plazo, como tiempo de espera queda ajustado a cada semana. Semana a semana se renueva el contrato entre alguno de estos estudiantes y este coordinador respecto a una presencia regular y de esta manera, entonces, el adentro se produce de a poco, disputándole bordes al afuera.

El cuadro, tal como está diseñado, permite visualizar lo que en general la documentación oficial no logra: semana a semana de cada mes, es posible reconocer cómo se produce la intermitencia, y como al afuera le gana al adentro... hasta que, como en el caso de Renata, ya no hay un adentro que aloje, que sostenga, que incluso pregunte por qué no vino. El régimen académico vigente estipula que ya hubo “demasiado afuera” y por tanto queda fuera de las regulaciones del tiempo escolar.

Respecto a los dibujos de P y A que la intermitencia de estos estudiantes produce, es posible reconocer una lógica continua de inasistencias en el caso de Lucas que le permite sostenerse hasta fin de año, aún habiéndose excedido de las 25 inasistencias reglamentarias, alcanzando a las 31. El caso de Renata es más crítico, pues su intermitencia en la presencia es mucho más acentuada: en la semana el equilibrio entre las A y las P se desbalancea hacia las A, a diferencia de Lucas. Renata acumula semanas completas sin asistir a clase mientras que Lucas, también excedido en faltas, mantiene su presencia de manera más continúa. Cuando queda libre, Renata acumuló 53 inasistencias y una llegada tarde (sin contar en estos dos casos las inasistencias en el contraturno con educación física).

El tiempo interno de la escuela, escribe Onetto (2008), aparece como un suceder ininterrumpido, como una continuidad temporal sin saltos ni sorpresas. Pensar el tiempo escolar como este sucederse continuo de momentos discretos no es correcto ni incorrecto” nos dice el autor, “pero es una descripción entre otras muchas posibles y hay que juzgarla por sus efectos. El primer efecto del tiempo como continuidad sin sobresaltos es su previsibilidad. (...) La escuela es, entonces, una temporalidad que se puede anticipar. Cada niño que comienza la escuela tiene un camino trazado sin saltos que organiza su futuro sin dejar espacios vacíos”.

Es ese contínuun temporal organizado y previsible el que queda jaqueado por la intermitencia de la presencia al llenarse de espacios vacíos. Algunos preceptores expresaban “no sabés cuándo te van a faltar” “ellos van y vienen” “no podés prever con ellos nada”, “lo peor de todo es que no es que dejan la escuela porque la abandonan, van y vienen entonces vos no sabés qué hacer... vas esperando hasta que quedan libres” (Entrevista a Preceptora, Escuela A, 3/09/2018). En las zonas de pobreza e intemperies como la de esta escuela, la previsibilidad de la temporalidad escolar -un chico o chica comienza la educación secundaria en primer año, y va avanzando en cada año un curso hasta completar los seis establecidos para el nivel- tracciona con otras lógicas no anticipables ni previsibles, y que refieren a la discontinuidad de un presente bastante lleno de vulnerabilidades, soledades y búsquedas erráticas por parte de los y las estudiantes.

Las formas de decodificar las intermitencias...

Los estudiantes de las escuelas secundarias de nuestra provincia, deben asistir regularmente, es decir, diariamente a la jornada escolar establecida para un turno (mañana, tarde o noche según sea el caso) y su permanencia desde el inicio hasta su finalización es considerada una Asistencia. Esta jornada escolar a su vez, se encuentra segmentada internamente por módulos compuestos por horas cátedras, intercaladas por momentos de descanso que son los recreos. Según las escuelas, la asignatura Educación Física se enseña en el contraturno, y también otros espacios curriculares. Éste sería el adentro.

Sin embargo, y a diferencia de lo que sucede en otros niveles y/o modalidades del sistema educativo, la asistencia es definida por jornada escolar. El cómputo refiere a la unidad temporal relativa a la jornada escolar, concebida como una unidad indivisa. Ésta, entonces se constituye en la medida de tiempo asumida para el conteo de las inasistencias escolares. ¿Podría ser de otra manera?³⁶ Estamos tan acostumbrados a esta forma más que centenaria de contabilización, que nos cuesta pensar otros modos.

Una hipótesis que vengo asumiendo refiere a que el mural elaborado por los estudiantes en el CAJ muestra a los ausentes en relación a cómo esa ausencia fue producida de acuerdo a las formas instituidas sobre cómo se lee y decodifica una presencia o una ausencia en la escuela. El mural nos informa sobre un punto de llegada: la foto del egreso y el reconocimiento de los que ya no están. Lucas pudo ingresar a la foto del mural. Renata en cambio no lo logra. Pero esa ausencia ha sido producida, no solo por las razones expuestas, no solo porque las ausencias de los chicxs implicaron presencias en otros tiempos y lugares, sino también, por las formas en que el sistema educativo decodifica e interpreta presencias y ausencias en una determinada forma de estructuración del tiempo escolar. Al respecto vale la pena recuperar la pregunta que realiza Viñao Frago (1994) sobre el tiempo “¿qué medimos y, por tanto qué captamos cuando medimos el tiempo?”.

Si tomamos otra unidad de tiempo, como las horas cátedra, qué otra perspectiva para pensar las ausencias y presencias de nuestros estudiantes puede proponernos si tenemos en cuenta lo que nos dice Viñao Frago? ¿Qué sucede si en lugar de quedarnos fijados en la contabilización de las inasistencias como cantidad de ausencias respecto a una unidad de

³⁶ Recordemos que actualmente el PIT contabiliza la asistencia de lxs estudiantes según espacio curricular.

tiempo que es la jornada escolar, pensamos en otras formas de contabilizarlas? ¿Y si en lugar de contabilizar cantidad de jornadas escolares, pudiéramos contabilizar cantidad de horas expuestas a la enseñanza? Hagamos la prueba con Lucas que acumuló 31 inasistencias y Renata con 53.

Veamos entonces cuál es el tiempo que las escuelas secundarias tienen disponible para la enseñanza según lo establecido reglamentariamente por el Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba. De acuerdo a este marco normativo, se reconoce que los estudiantes de primer año semanalmente deben estar expuestos a 37 horas cátedra de enseñanza.

Es decir, en cada curso queda establecido el tiempo escolar medido por cantidad de horas cátedra semanales, que los estudiantes -según el derecho que les asiste- deben estar expuestos a la enseñanza para aprender los distintos objetos de conocimiento, habilidades, y saberes que han sido seleccionados, secuenciados y organizados en el currículum provincial. Nuevamente aquí nos estamos refiriendo al adentro, y cómo se ¿produce? afuera desde allí.

Ahora bien, vayamos un poco más allá. De acuerdo a lo establecido el ciclo lectivo debe abarcar por lo menos 180 días de clase. Traducido en semanas, equivalen a 36 (entendidas éstas de cinco días hábiles). Teniendo en cuenta estos datos, podemos decir que en primer año, un estudiante que no faltó nunca estuvo expuesto a la enseñanza durante 1332 horas de clase. Volvamos a nuestros estudiantes con inasistencias y traduzcamos el número de sus faltas en cantidad de horas que no estuvieron expuestos a la enseñanza.

	Lucas	Renata	
Cantidad de horas de no exposición a la enseñanza	229,4 horas	392,2 horas	1332 horas de clase definidas
Cantidad de horas que sí estuvo expuesto a la enseñanza	1102,6 horas	939,8 horas	para 1° año.

En estos datos no sabemos qué le sucedió a Renata y a Lucas para que acumulen tantas inasistencias. Pero, luego de leerlo, uno podría preguntarse ¿cómo se recuperan 392 horas cátedra de clase al mes de agosto cuando Renata queda libre? ¿Qué dispositivos tendremos que pensar para que haya algún tipo de recuperación en términos de aprendizaje? ¿Es el mismo tipo de trabajo pedagógico el que habrá que realizar para recuperar 229 horas en un estudiante de primer año que a uno de sexto año si le pasara lo mismo que a Lucas?

Realizar este tipo de ejercicios durante el trabajo de campo, me ha permitido en la investigación no solo la desnaturalización de uno de los componentes de la forma escolar, como es el tiempo, sino también reflexionar sobre las formas de su representación y sus efectos en las regulaciones vigentes. Al observar el cuadro uno puede preguntarse si la figura del “alumno libre” tal como está prevista en el Régimen Académico que perdura para muchas escuelas aún, exceptuando las que están bajo el Nuevo Régimen Académico desde 2018, podría ser repensada pues ya no se trataría tanto de contabilizar cantidad de jornadas escolares indivisas acumuladas, sino de cantidad de horas expuesto a la enseñanza y las posibilidades de su recuperación.

Escolano Benito en un texto en el que aborda la socio génesis de la configuración del tiempo y espacio en la escuela moderna, aborda la formación de los modelos del tiempo escolar corto en tanto cronosistema de periodización de las actividades, y nos dice recuperando a Aniko Hiusti, que la hora “es la duración única, ya se use para enseñar lengua o matemáticas, ya sea en escuelas elementales o en colegios de secundaria. Es este un pattern de la cultura de la escuela tradicional y moderna” (2000). Esta cita nos pone sobre aviso respecto a que tanto en la contabilización de las ausencias a través de la jornada escolar como unidad de tiempo, o la hora cátedra, tal como propusimos antes, en ningún caso nos permite reconocer efectivamente el tiempo de la enseñanza de qué asignaturas se ha perdido. Si Lucas perdió 229 horas de clases, es necesario preguntarnos de qué materias, de qué espacios curriculares? ¿de matemática, lengua, geografía, biología o inglés? Como se puede visualizar, siempre nos encontraremos con límites y aperturas en relación a cómo representemos y midamos el tiempo escolar.

La realidad de algunos sueños... Notas para un final

Para finalizar me gustaría traer la otra parte del mural elaborado por lxs chicxs. Se trata de una gran pared externa en la que hay una puerta de salida en el medio, de un lado se dibujó el mural presentado en el inicio de este trabajo y en la otra parte de la pared dibujaron el mural que presento a continuación:



La coordinadora del CAJ al mostrármelo me explicaba lo siguiente

“...este trabajo fue hecho con los alumnos de sexto (...) y los jóvenes del CAJ (...) empezaron a proponer la idea de un joven que estaba como soñando en el pupitre, en la mesa, todo lo que había recorrido en estos seis años. (...) Entonces ahí tenés el pibe que está escuchando música, acá la chica que está embarazada, las notebooks de Conectar, hay uno que está escribiendo en el pizarrón, el profe que llega, y la idea era un puente, construir un puente, cuáles habían sido los pilares de ese puente para llegar a recibirse.” (Entrevista a Coordinadora de CAJ, Escuela A, 28 de noviembre de 2018).

Este segundo mural nos habla de un chico que está soñando. Pero en realidad, no se trata de un sueño ¿o sí?. La inclusión de todxs lxs jóvenes ha sido un horizonte a conseguir que la ley Nacional de Educación y las políticas socio educativas promulgadas entre el 2003 y 2015 prioritariamente buscaron hacer realidad. Las notebooks no fueron un sueño, se hicieron realidad, los propios CAJ, o las regulaciones para las chicas embarazadas también. Los largos, sinuosos y complejos procesos de volver realidad un sueño como la inclusión y el cumplimiento de derechos educativos son reales, no se imaginan, sino que se viven, afrontan y experimentan social e históricamente. En esos largos, contradictorios y sinuosos procesos es donde también se hacen realidad escenas como la de la foto grupal donde hay

presencias y ausencias y, como dicen los chicos “no es lo mismo sin vos”. Bueno... no, las escuelas no son las mismas sin un estudiante menos o no deberían serlo... en esas estamos mientras esta investigación sigue su curso.

BIBLIOGRAFÍA

Dustchatzky S., Farrán G., Aguirre E. (2010) Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo. Paidós Editorial. Buenos Aires.

Escolano Benito A. (2000) Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos. Editorial Biblioteca Nueva. España.

Kantor D. (2007) El lugar de lo joven en la escuela. En Baquero R., Diker G. y Frigerio G. (comps.) (2007) Las formas de lo escolar. Del Estante Editorial. Buenos Aires.

Onetto F. (2008) El tiempo escolar. Tiempo de promesas. En Revista Novedades Educativas. Año 20, N.º 212, Agosto. Buenos Aires.

Viñao Frago A. (1994) Tiempo, historia y educación. Revista complutense de Educación. Vol. 5 (2). Edit. Complutense, Madrid, España.

Reformas al regimen academico de la escuela secundaria obligatoria entre los años 2013-2015: su puesta en acto en escuelas de Caleta olivia, Santa cruz y de Córdoba capital

Autora: Cecilia Bocchio y Carla Villagran

Pertenencia institucional: CONICET/UNC/IDH/FFYH; CONICET-CIT GOLFO SAN JORGE/UNPA-UACO.

Resumen

Esta ponencia tiene como propósito presentar avances de investigaciones en curso que abordan los procesos de reforma en la educación secundaria obligatoria en la ciudad de Caleta Olivia, provincia de Santa Cruz y de Córdoba

Abordamos las políticas nacionales y jurisdiccionales promovidas entre los años 2003 y 2015 que reforman el régimen académico en la educación secundaria desde el trabajo de traducción que desarrolla la dirección escolar y un conjunto de actores escolares en el cotidiano escolar. En este sentido, y siguiendo aportes de Stephen Ball y equipo (2012) esta ponencia pretende abordar la puesta en acto o *enactment* de tales políticas a nivel de la escuelas.

Recuperamos aportes del trabajo de campo de una escuela secundaria de cada ciudad emplazadas en contexto de pobreza urbana. La investigación se lleva adelante desde un enfoque etnográfico y a partir de la utilización de estrategias cualitativas de obtención y análisis de la información.

Palabras claves: RÉGIMEN ACADÉMICO - EDUCACIÓN SECUNDARIA - PUESTA EN ACTO

Introducción

Situar la mirada en los procesos de puesta en acto de políticas educativas en la educación secundaria, en dos provincias diferentes del país, apunta a pensar la centralidad de la órbita nacional entre los años 2003 y 2015 en la definición de lineamientos políticos prioritarios y en los procesos múltiples y complejos que realizan las jurisdicciones (provincias) para la adecuación a esos preceptos.

En Argentina durante los últimos veinte años se produjeron dos reformas estructurales del Sistema Educativo. La primera fue la Ley Federal de Educación N° 24.195 en el año 1993 y

la segunda, más reciente y vigente, en el año 2006, denominada Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206. Esta última legislación regula la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria hasta su culminación y propone una escolaridad obligatoria de 14 años en todo el país y desde los 4 años. En el marco de esta ley, y a los efectos de garantizar la inclusión escolar de la educación secundaria, se sancionan un conjunto de legislaciones y resoluciones del Consejo Federal de Educación que regulan la reforma de la organización pedagógica e institucional de la escuela.

Las investigaciones, en curso, se desarrollan en las provincias de Córdoba y de Santa Cruz, ubicadas en el centro y sur del país, respectivamente. En el caso de la provincia de Córdoba, en el año 2010 se sanciona la Ley de Educación Provincial N° 9870 por la cual se adecúa a la LEN y define una particularidad: la escolaridad obligatoria se inicia a la edad de 4 (cuatro) años hasta la finalización del nivel de Educación Secundaria y se define una escolaridad primaria de 6 años y la secundaria de 6 años³⁷. En tanto que, en la provincia de Santa Cruz, en el año 2012 se sanciona la nueva Ley de Educación Provincial N° 3305 que establece, siguiendo los lineamientos de la LEN, la obligatoriedad de la educación secundaria. El nuevo marco legal define una duración de cinco años en sustitución de los tres años que abarcaba el Polimodal en la Ley Federal de Educación N° 23.195/93. De modo que, en el año 2013 se pone en marcha a nivel de las escuelas una reforma estructural del sistema educativo.

A partir de lo expuesto, presentamos en primer lugar algunas notas teóricas y metodológicas que enmarcan las investigaciones referidas; en segundo lugar avanzamos analíticamente en la presentación de las políticas educativas nacionales y provinciales impulsadas en ambas provincias y, en un tercer momento pretendemos dar cuenta acerca de cómo esas políticas se articulan “artesanalmente” en nivel de las escuelas, en la puesta en acto. Abordamos especialmente las acciones promovidas por los directivos y los coordinadores de curso atendiendo a los modos en que interpretan y traducen las políticas, contribuyendo positivamente al sostenimiento de la escolaridad de los estudiantes. Finalmente, reflexionamos acerca de los procesos de puesta en acto de las políticas en la

³⁷ La LEY N° 10348/ 2016 es modificatoria de ley N° 9870 regula la universalización de la sala de 3 años prioritariamente en zonas de vulnerabilidad social

educación secundaria y sus condiciones de posibilidad en las provincias argentinas seleccionadas.

1. Notas teórico-metodológicas

Las investigaciones son de diseño cualitativo y recuperan elementos de análisis del enfoque etnográfico para el análisis del cotidiano escolar y las dinámicas que adquiere la escolarización secundaria obligatoria en escuelas de gestión estatal cuyo alumnado representa, en su mayoría, la primera generación familiar en terminar la escuela secundaria. A partir de la observación participante (Achilli, 2005; Guber, 2005) realizamos la descripción del cotidiano escolar y de los espacios institucionales (Ball, Maguire & Braun, 2012). Además desarrollamos entrevistas en profundidad (Guber, 2005) a los directores escolares/ equipos directivos, docentes, miembros del gabinete psicopedagógico y alumnos. Entre las fuentes secundarias se analizan los documentos oficiales enmarcados en la escolaridad secundaria obligatoria, tanto nacionales, como provinciales.

Las bases teórico-metodológicas en que se apoyan las investigaciones recuperan los aportes de Stephen Ball. Puntualmente recuperamos sus aportes para investigar el ciclo de política educativa y la definición de las políticas como reformas orientadas a una mejora. La obra de Ball ofrece conceptos centrales para el análisis de la trayectoria o ciclos de la política educativa, siendo sus aportes teórico-metodológicos una “caja de herramientas” (Miranda, 2011) para investigar las políticas educativas. En una publicación de importancia Bowe, Ball y Gold (1992) diferencian tres contextos: el contexto de influencia, el contexto de la producción del texto político y el/los contexto(s) de la práctica. En trabajos posteriores, Ball (1993, 1994) amplía este desarrollo e incorpora dos nuevos contextos: el contexto de los resultados/efectos y el contexto de la estrategia política. El autor enfatiza que ambos contextos deben ser entendidos en el contexto de la práctica y en el contexto de influencia (Mainardes & Marcondes, 2009; Miranda, 2011). Los aportes de Ball dejan en evidencia que en la escuela son los sujetos quienes, en verdad, traducen las políticas educativas dotándolas de múltiples sentidos e inclusive haciendo que puedan adquirir un sentido opuesto al definido en el texto político, pero nunca exento de lo que él denomina

efectos de primer y segundo orden. En los cinco contextos mencionados adquiere relevancia el reconocimiento de la no-linealidad de la política.

Como señalamos, la investigación que nos ocupa procura analizar la puesta en acto de una reforma educativa que toma lugar en aquello que Ball denomina “escuelas reales”, escuelas cuyas realidades escolares no cambian mecánicamente, o como consecuencia de los modelos impuestos que originan las reformas educativas. Esa dimensión de lo “real” nos ubica en aquello que los autores citados describen y oponen a las escuelas imaginadas por quienes escriben las políticas. Entendemos que ese “hacer escuela” es un acto político, no sólo porque pone en marcha una política educativa, sino porque las condiciones de esa puesta en marcha son per se políticas (Grinberg, 2014).

2. Algunas políticas educativas impulsadas: la articulación Nación-provincias

En Argentina, la Ley de Educación Nacional (N° 26.206/06) y el Plan Nacional de Educación Obligatoria se focalizan en extender, mejorar y garantizar la obligatoriedad de la educación secundaria en sus diferentes modalidades. Entre las principales acciones promovidas y financiadas por el Ministerio de Educación Nacional se destacan los Planes de Mejora Jurisdiccionales y los Planes de Mejora Institucionales que las escuelas secundarias comenzaron a recibir en el año 2010.

En el plano nacional, los Planes de Mejora Jurisdiccionales se plantearon como una herramienta estratégica para definir metas a corto y mediano plazo ligadas al cumplimiento del Plan Nacional de Educación Obligatoria. En tanto los Planes de Mejora Institucional tienen como ámbito de definición y acción todas las escuelas secundarias del país, de enseñanza común y modalidades. Según la matrícula de cada escuela, los Planes de Mejora Institucionales (PMI) permiten asignar horas institucionales para el desarrollo de las actividades previstas, además de otorgar un monto para los gastos operativos que dichas acciones requieren. Aportan al pago de sueldos de docentes que trabajan fuera del horario de clases (tutorías académicas y de orientación, clases de apoyo y espacios formativos fuera de clase) y recursos para que las escuelas puedan organizar viajes y visitas, brindar viandas y refrigerios, adquirir materiales didácticos, herramientas, útiles, insumos informáticos, material audiovisual, entre otros.

En el plano provincial, puntualmente en la provincia de **Córdoba** hacia el año 2010 se legislan un conjunto de normativas que sintonizan con los acuerdos definidos a nivel del Consejo Federal de Educación (CFE). Las principales transformaciones fueron: 1. Que los alumnos pasen de año con tres materias adeudadas (antes eran dos). Acción regulada por resolución 0010/10, 11 de febrero de 2010 de la Dirección General de Enseñanza Media dependiente de Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba; 2. Transformaciones curriculares en la escuela secundaria; 3. La trimestralización de la evaluación del alumnado, hecho que significó que el año académico pase a estar dividido en tres con el objetivo de promover un mayor control y seguimiento de los profesores, padres y alumnos del proceso de enseñanza-aprendizaje; 4. La creación de (266) cargos de coordinadores de curso para la escuela secundaria, cargo regulado en el artículo n° 113 de la Ley Provincial de Educación 9870 sancionada el 15 de diciembre de 2010.

En cuanto a la provincia de **Santa Cruz** se aprecia también un proceso de puesta a punto jurisdiccional en sintonía con los lineamientos de la LEN y otros acuerdos del CFE con relación a políticas prioritarias de la educación secundaria obligatoria. Así, en el año 2012 se sanciona la nueva Ley de Educación Provincial N° 3305 que establece que para el cumplimiento de la universalización y obligatoriedad de la educación se promoverán “alternativas y condiciones institucionales, materiales, pedagógicas y de promoción de derechos, en todos los ámbitos, a través de acciones que generen oportunidades de inclusión educativa” (Art. N° 18).

Podría destacarse las siguientes acciones políticas en educación secundaria orientadas a garantizar la inclusión educativa y la permanencia de los estudiantes: 1. A partir del año 2009 se implementan los Proyectos de Tutorías y los Dispositivos de Apoyo Pedagógico (DAP) por Acuerdo 279 del CPE; 2. En el año 2013 se establece que los Proyectos de Orientación y Tutoría implicarán la necesaria articulación entre el profesor-tutor y el auxiliar de cada curso. De manera que el seguimiento de la trayectoria del estudiante sea abordada en conjunto e integralmente. También en ese Acuerdo N° 201/13 se determina la designación de un profesor-tutor por curso. 3; Por resolución 026/13 del CPE se establece la reconversión del preceptor de curso en auxiliar docente con funciones marcadamente pedagógicas y no solamente administrativas; 4. En el marco del nuevo Régimen Académico (Acuerdo CPE N° 075) del año 2014 se proponen las siguientes

modificaciones relevantes: la exclusión de las inasistencias como criterio de aprobación y promoción, la definición de Trayectorias Particulares para casos excepcionales y la posibilidad de acreditar en una instancia dos o más espacios curriculares correlativos adeudados; 5. La introducción de modificaciones en el régimen de promoción mediante resolución 299/17. Los estudiantes podrán promocionar con tres espacios curriculares adeudados. Hasta el momento esta es una norma transitoria.

El conjunto de normativas citadas marcan que el norte a seguir para la escuela secundaria demanda el compromiso para con la construcción de condiciones pedagógicas para mejorar la trayectoria escolar del alumnado a través de nuevas y variadas estrategias pedagógicas que incluyen, como es posible ver, diversos aspectos: reformas curriculares, la redefinición del régimen académico, nuevas estrategias de evaluación y la valorización de la función tutorial. En el apartado que sigue analizaremos estas políticas y su articulación a nivel de las escuelas, atendiendo a cómo son significadas y traducidas por los directores y docentes en complejos esquemas de acción que articulan las diferentes políticas de formas no siempre claras ni conscientes, pero que en definitiva están marcadas por el rumbo de la obligatoriedad y la inclusión educativa.

3. Ensamble de políticas para garantizar la secundaria obligatoria

En las escuelas secundarias donde se contextualizan las investigaciones confluyen las siguientes políticas educativas: el PMI, las tutorías y la promoción de año escolar de alumnos que adeudan tres materias.

En Córdoba la puesta en acto del PMI se articula al agrupamiento de escuelas por zonas geográficas a las que se les asignó un Asistente Técnico Territorial que coordina el diseño y ejecución del plan que cada escuela debe construir acorde a las problemáticas detectadas entre docentes y directivos. Cada escuela recibe un monto de dinero para gastos corrientes vinculados al plan y además a través de PMI el Ministerio de Educación de la Nación paga el cargo de docente tutor conforme a la cantidad de alumnos que la escuela posea. De este modo lo describe el director al Plan en cuestión: Hay un fondo que va asignado a los docentes tutores, nosotros tenemos 24 horas asignadas a los espacios de tutorías. Nosotros la manejamos

así 12 horas para el turno tarde y 12 horas para el turno mañana, Esas 12 horas las dividimos en 4 disciplinas: 3 matemática, 3 lengua, 3 ciencias naturales y 3 de sociales por turno (Entrevista director, año 2015).

El tutor se instituye como un nuevo actor escolar que posibilita fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Conforme a la cantidad de horas de tutorías disponibles en esta escuela se dividió ese tiempo en turno mañana y tarde, y en áreas disciplinares que abarcan la mayoría de los espacios curriculares.

En el caso santacruceño, prima la asignación del presupuesto del PMI por proyectos. En general no se destina dinero del PMI para el pago de tutorías pedagógicas sino para clases de apoyo en áreas consideradas problemáticas. Los criterios para la elección de los proyectos de PMI se determinan siempre en función de un perfil docente comprometido con la institución y los estudiantes.

En cuanto a los proyectos y los resultados, la verdad que muy contentos. Con eso satisfechos. Nosotros tenemos clases de apoyo por matemática (...) las escuelas poseen el cargo de coordinador de curso por plan de mejora. Dio buenos resultados porque los alumnos que venían desaprobados en los primeros trimestres lograron salir adelante siguiendo las clases de apoyo (Vicerrectora- año 2014).

Como explica la vicerrectora, la evaluación de estas acciones resulta positiva especialmente porque los estudiantes “lograron salir adelante”. El apoyo escolar, en contraturno, resulta ser una estrategia que funciona como alternativa a la desaprobación parcial de espacios curriculares o incluso la repitencia del año escolar.

La coordinadora de curso/ profesor-tutor

El cargo de coordinador de curso es referido, en el marco de la Ley Provincial de Educación de Córdoba, como una estrategia ante el problema de repitencia escolar, y para promover acciones de acompañamiento a las trayectorias escolares de los alumnos. En la asignación de este cargo existe la posibilidad de que cada escuela “use” ese docente conforme a una determinada estrategia.

El perfil de coordinadora que se pensó es para que trabaje con el gabinete psicopedagógico, entonces constantemente están detectando casos. Si en un curso vemos que a tantos alumnos les está yendo mal con tal materia el docente se comunica con la coordinadora y se le pide al alumno que venga a la tutora y en muchos casos, es el mismo profe de aula que el de tutoría. (Entrevista director, año 2015).

El perfil de coordinador de curso construido se caracteriza por ser un “puente” entre los docentes, padres, directivos y alumnos. El equivalente al coordinador de curso de la provincia de Córdoba es en Santa Cruz el profesor-tutor. Esta figura que se incorpora a las instituciones de educación secundaria en el año 2009 para la definición de proyectos de orientación y tutoría, incrementa su relevancia con posterioridad a la sanción de la nueva ley provincial. De hecho en el año 2013 se elabora un acuerdo a nivel provincial que establece los criterios de designación del cargo del profesor-tutor y sus funciones. Allí se define como uno de sus objetivos la generación de acciones conducentes al acceso, permanencia y egreso de los estudiantes. Se define como un articulador y acompañante orientador de la trayectoria de los estudiantes, en una tarea que supone una función preventiva y a su vez de utilización de recursos institucionales para la mejora en los aprendizajes. Así explica una tutora pedagógica su trabajo:

El tutor es distinto del preceptor porque el preceptor hace más tareas administrativas, en cambio yo hablo con los alumnos y me ocupo de su parte académica, de cómo les va en las materias, si tienen algún problema con un profesor y voy y hablo con el profesor. Cuando yo me presenté como tutora, además que como docente, les dije:-yo estoy de su lado, yo estoy para defenderlos (Profesora-tutora, 2014).

En el relato de la tutora es posible apreciar cómo articula acciones para producir algún tipo de respuesta para esos estudiantes que encuentran dificultades en los espacios curriculares. Ir y hablar con el docente y “defender” a los estudiantes es una de las tareas primordiales. Aparentemente hay hacia el interior de las instituciones un proceso de selección de los docentes para cubrir los cargos de tutores, orientado por criterios de

pertenencia, compromiso con la escuela, de vínculo con los estudiantes, de conocimiento de la comunidad, entre otros. Aspectos que inclinan la balanza a la hora de ofrecer las horas de tutoría a los docentes.

La “tercera materia”

En el caso santacruceño, en el año 2017 por resolución del CPE N° 299 se establece una modificación transitoria del Régimen Académico que establece que los estudiantes pueden promocionar al año superior adeudando tres espacios curriculares. Como ya introducimos, de igual modo Córdoba también instituye la promoción con tres materias. En la escuela cordobesa seleccionada PMI ha venido financiando con intermitencias el salario de los docentes tutores y el cargo de coordinador de curso o profesor tutor es costeadado por el gobierno provincial; pero a su vez ambas políticas se articulan para promover una estrategia autónoma -de la institución- que supone el “recursado” en el espacio de tutoría de una de las tres materias previas que le ha posibilitado al alumno pasar de año. La coordinadora de curso o el profesor-tutor es quien articula el trabajo de los tutores y organiza los horarios de tutoría que son en contra-turno con el cursado regular.

La estrategia desarrollada se cimienta en la escasa eficacia de la modalidad de trabajos prácticos, estipulada por la normativa, como única instancia de trabajo entre el alumno y el tutor. El trabajo conjunto en la tutoría es para docentes y directivos una herramienta fundamental para que los alumnos aprueben la materia. En las conclusiones ahondamos sobre el devenir de esta estrategia cordobesa.

4. A modo de conclusión

Los tipos estudios que proponemos, en línea con los planteos recién expuestos, no pretenden aportar a la representatividad estadística sino avanzar en la recuperación de la vivencia y experiencias de los sujetos, aquello que Foucault (2002) explicaba como “dibujar configuraciones singulares”. Sin embargo, el trabajo con colegas, con otros equipos, el rastreo de las investigaciones que se están realizando actualmente o hace algunos años indica que más allá de la historicidad particular de los casos en estudio hay una vinculación con otras historicidades diversas. Y en este punto, creemos que la

caracterización de las prácticas escolares, de las transformaciones en los dispositivos pedagógicos, en los procesos de subjetivación, encuentra en la comparación no efecto unificador sino multiplicador. De allí que sostenemos que estudios de estas características pueden aportar a recuperar los efectos a nivel de las instituciones de las formas institucionales más amplias y de la producción sociopolítica en sí.

Consideramos factible afirmar que la convergencia tanto entre ambas provincias, como a nivel de las estrategias que las escuelas desarrollan de cara a garantizar la ESO son consecuencias de la centralidad que asumió el Estado Nacional en la definición de la agenda educativa entre los años 2003 y 2015.

El contexto macro político nacional y provincial delimita el norte orientador del Sistema Educativo argentino, pero son las escuelas y sus actores los que efectivamente ponen en acto las políticas, que como pretendimos analizar, muchas veces llegan, como en el caso santacruceño, a escuelas sin edificios y sin plantel docente (Bocchio, Villagran, Grinberg, 2016). Esta situación da cuenta que la LEN regula la obligatoriedad y se articula consecuentemente en un conjunto de dinámicas sociales, políticas y económicas que propician que nuevas familias demanden un lugar en la escuela secundaria de gestión estatal. Lugar que normativamente había sido planificado, pero que ediliciamente no había sido construido.

Afirmamos que la obligatoriedad por sí misma no garantiza, ni modifica las condiciones de escolarización que propician las dinámicas de exclusión de la ESO. Desde luego es necesario no desmerecer el valor del conjunto de regulaciones nacionales y provinciales que promovieron las condiciones normativas para el acceso a la educación de grupos sociales vulnerados, pero es igualmente necesario colocar en el centro del debate que la promoción de la ESO tal y como viene siendo planificada, desde las instancias centrales de gobierno, sólo puede tener buenos resultados si consigue transformarse en una responsabilidad individual de cada escuela y sus sujetos (Bocchio, 2019).

Los avances de las investigaciones muestran que el espacio urbano es un elemento central para comprender las complejas dinámicas entre los barrios y las escuelas. Esa clave territorial en el caso de las escuelas seleccionadas nos permite interpretar situadamente las estrategias que los actores escolares y, particularmente, los equipos

directivos construyeron de cara a cimentar nuevas condiciones de escolarización, donde prime otra modalidad de acompañamiento a las trayectorias pedagógicas del alumnado. Actualmente la reforma de la secundaria se enmarca en la propuesta “Secundaria 2030” que consensuaron en 2016 los ministros de Educación del país reunidos en el Consejo Federal de Educación y que obliga a todas las jurisdicciones a elaborar un plan estratégico para el secundario entre 2018 y 2025. Las provincias acordaron impulsar reformas que parten de reconocer algo que la investigación educativa confirma: el formato de la escuela secundaria necesita ser repensado. En el marco de la Secundaria 2030, el foco de atención está en reformar parcialmente el régimen académico, eso sí, dando fin a la dotación de recursos materiales a las escuelas y proponiendo estrategias ya conocidas para acompañar a los alumnos con trayectorias escolares asistidas, es decir, por medio de tutorías a contra-turno. En otras palabras, la reforma de la escuela secundaria se hace de modo *low cost* y se asienta en dotar a las escuelas de tutores en función de la matrícula escolar (Bocchio, en prensa).

6. BIBLIOGRAFÍA

ACHILLI, Elena (2005) **Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio.** Rosario. Argentina: Laborde Editor.

BALL, Stephen, MAGUIRE, Meg & BRAUN, Anette (2012) **How schools do policy: policy enactments in secondary schools.** Routledge.

BOCCHIO, María Cecilia (2019). ¿Y si no estuviesen las escuelas secundarias en las Ciudades- Barrios? Tensiones entre la mejora de las condiciones de escolarización y el desfinanciamiento de algunas políticas de inclusión socioeducativa en la Provincia de Córdoba. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, 27(28). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3178>

BOCCHIO, María Cecilia (en prensa). Panel de expositores. Políticas para garantizar la Educación Secundaria Obligatoria: Entre el desfinanciamiento de políticas nacionales de inclusión social y educativa y las reformas al régimen académico. Apuntes situados en la provincia de Córdoba. Congreso EDUCO. San Luis

- GRINBERG, Silvia (2013) (coord.) **La escuela notdead. Dispositivos pedagógicos, territorios y desigualdad.** Argentina: UnpaEdita.
- GUBER, Rosana (2005) **El salvaje metropolitano.** 1ed.1 reimp.Bs. As: Paidós
- VILLAGRAN, Carla (2018) **Recepción y puesta en acto de la reforma del curriculum. Un estudio del devenir de la reforma en escuelas secundarias públicas de Santa Cruz.** Tesis doctoral. Universidad Nacional de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Grinberg, S. (2009) “Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección” en Archivos de Ciencias de la Educación (4a. época) año 3, no. 3, p. 81-98. FaHCe. UNLP.
- Grinberg, S. (2013) (coord.) *La escuela not dead. Dispositivos pedagógicos, territorios y desigualdad.* Argentina: UnpaEdita.
- Mainardes, J. & Stremel, S. (2010). A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. *Revista Teias*, 11(22), 1-24.

“Entre oportunidades y posibilidades”. Sentidos y saberes construidos por los docentes en torno al trabajo de enseñar a partir de la implementación del NRA, en Escuelas Secundarias de Córdoba

Autoras: Maria Eugenia Danieli, Paula Mariana Schargorodsky

Pertenencia institucional: FFyH, UNC; ESCMB, UNC

Resumen:

El presente trabajo, que se enmarca en el Proyecto *Trabajo de enseñar, cultura material y transmisión de contenidos. Estudio de casos en Escuelas Secundarias de la Provincia de Córdoba* (FFyH, UNC), expone algunos avances iniciales en el estudio de la relación entre el Nuevo Régimen Académico de la Educación Secundaria de la Provincia de Córdoba (NRA) - considerado como dispositivo - y las prácticas de enseñanza y el trabajo docente de profesores de escuelas secundarias técnicas y orientadas. En esta etapa y desde un acercamiento de carácter exploratorio se busca describir en qué consiste la normativa del NRA, qué caracteriza su implementación y los sentidos y saberes construidos por los profesores en el encuentro entre las definiciones y demandas de la normativa con las condiciones de trabajo docente, significativamente deterioradas (en lo material y en lo simbólico) y atravesadas por rasgos de intensificación laboral. Para ello, se reconstruyen aspectos centrales de dicha normativa y se recuperan expresiones de profesores de distintas instituciones que participan en su implementación. Estas expresiones muestran no sólo las dudas y expectativas generadas por la propuesta de cambio que implica el NRA sino también los modos de resolución institucional y las estrategias pedagógico – didácticas que se empiezan a construir en las escuelas, encuadradas en lo que los actores vivencian como oportunidades y posibilidades.

Palabras clave: Trabajo de enseñar, escuela secundaria, Nuevo Régimen Académico, sentidos y saberes docentes.

Introducción

El presente trabajo se enmarca en el Proyecto *Trabajo de enseñar, cultura material y transmisión de contenidos. Estudio de casos en Escuelas Secundarias de la Provincia de Córdoba (I)*. En esta instancia el foco se pone en explorar la relación entre el Nuevo Régimen Académico de la Educación Secundaria de la Provincia de Córdoba (NRA) -

considerado como dispositivo - y las prácticas de enseñanza y el trabajo docente de profesores de escuelas secundarias técnicas y orientadas.

Para ello se analiza el NRA como parte de un conjunto de definiciones políticas que busca incidir en las reglas que rigen la posición de alumno y en aspectos sustantivos del trabajo escolar, y que por esta vía establece nuevas condiciones que organizan la enseñanza y que impactan con nuevas exigencias, el trabajo docente. Particularmente interesa indagar los sentidos y saberes construidos por los profesores en el encuentro entre las definiciones y demandas de la normativa con las condiciones de trabajo docente.

La educación secundaria en Córdoba: las definiciones de la norma y los sentidos de los actores

La obligatoriedad de la escuela secundaria, a partir a Ley 26206/06, significó el ingreso de sectores tradicionalmente excluidos de la misma; encontrándose con normas que regulaban el nivel y que no facilitaban su permanencia en él. A partir de ello, la generación de políticas educativas y de regulaciones como la que analizamos en este trabajo se presentaría como una necesidad vinculada al objetivo de acompañar las trayectorias reales de los estudiantes que asisten a la escuela secundaria y al reconocimiento de la incidencia (muchas veces obstaculizadora) sobre las trayectorias y experiencia escolares, de un conjunto de normativas explícitas y de otras, de carácter implícito y/o poco conocidas por los estudiantes, que han regido históricamente en el nivel.

Resultados de investigaciones en Argentina (Baquero, Terigi, Toscano, Briscioli y Sburlatti, 2009; Tiramonti, 2008; Arroyo, 2010) han ayudado a visualizar algunos dispositivos que determinan procesos de exclusión de estudiantes y muestran la persistencia del carácter selectivo de la Escuela Secundaria. También han mostrado que las características del régimen académico asociado a un formato de escolarización tradicional afecta la trayectoria escolar y el sentido de la experiencia de los alumnos. Estos trabajos, junto con otros que profundizan acerca de los cambios y permanencias de la Escuela como construcción social y de las formas de escolarización construidas históricamente (2) constituyen, por sus aportes, antecedentes de esta investigación.

Con la intención de acceder a los sentidos construidos por los profesores en relación con la normativa del NRA que se implementa en Córdoba, se recuperan la perspectiva teórico-metodológica de la etnografía escolar, particularmente aquellos aportes que nos permiten abordar la distancia entre la norma y las prácticas situadas de los docentes, que se despliegan en particulares condiciones materiales y simbólicas (Achilli, 1988; Rockwell y Mercado, 1986).

El trabajo se enmarca así en un enfoque cualitativo y es de corte exploratorio. Se han realizado entrevistas a docentes de diferentes escuelas, poniéndolas en relación con las definiciones de la normativa, las cuales se reconstruyeron primero desde el análisis documental. Este supuso leer la Resolución de aprobación del NRA en el marco de otras normativas y documentos ministeriales que la contextualizan y operan como antecedentes. Respecto de las entrevistas, llevadas a cabo a través de un cuestionario semiestructurado y un ejercicio de asociación de términos claves de la normativa (3), hasta el momento se han realizado cuatro. Tres de los profesores entrevistados trabajan en escuela secundaria orientada (2 de gestión pública, y una privada) y el restante se desempeña en escuela técnica de gestión pública. La antigüedad laboral docente de estos profesores va desde los 3 a los 9 años. Respecto de la formación previa, 2 de ellos se han formado en las ciencias sociales y están insertos en unidades curriculares del campo de la formación general y los otros 2, tienen formación técnica y se encuentran enseñando asignaturas afines. Tres de ellos cuentan con formación pedagógica posterior a la titulación de base (por lo cual no están titulados como “profesores”) y la otra docente entrevistada es profesora egresada de una universidad nacional.

El Régimen Académico de la Educación Secundaria de la Provincia de Córdoba (NRA): lo que dice la normativa

En el marco de la Reforma para la Educación Secundaria proyectada desde el Consejo Federal de Educación y de los Planes Estratégicos Jurisdiccionales del Nivel Secundario para el período 2018 – 2025, el Ministerio de Educación de Córdoba aprueba el 7 de marzo de 2018, a través de la Resolución Ministerial N° 188/18 (4), el Programa Nuevo Régimen

Académico para la Escuela Secundaria y el Régimen Académico de la Educación Secundaria de la Provincia de Córdoba (NRA). Ese año el Programa incluyó 76 escuelas de distintas modalidades (secundaria orientada y educación técnica) y formas de gestión (pública y privada). En el año 2019 se sumaron 79 escuelas más con las mismas características.

La resolución retoma de manera explícita en sus considerandos, principios enunciados en la Ley de Educación Nacional n° 26.206 y en otras normativas nacionales (Resoluciones del CFE n° 84/09, 93/09) tales como: la centralidad de los adolescentes y jóvenes como sujetos de derechos a la educación, el derecho a la educación no sólo como acceso sino como permanencia y egreso con trayectorias escolares relevantes y aprendizajes fundamentales así como la necesidad de proponer alternativas institucionales y pedagógicas para la efectiva escolarización. Y si bien no lo menciona más que en el visto de la resolución, la normativa retoma también objetivos de la actual política nacional “Secundaria Federal 2030” y “el Marco de la Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria – MOA –” (una de cuyas dimensiones es el régimen académico).

La Resolución N°188/18 establece que el Régimen Académico es una herramienta constitutiva del gobierno escolar que orienta y define los modos de la organización en lo pedagógico - didáctico, institucional, administrativo y comunitario tendiente a garantizar las prácticas pedagógicas e institucionales basadas en el principio de la Educación como un bien público y un derecho personal y social. También explicita que debe crear las condiciones para renovar el compromiso de docentes, estudiantes y sus familias.

El estudiante es definido como el sujeto del derecho fundamental a la educación, centro y protagonista del proceso; construyendo una trayectoria en su recorrido por el nivel. La resolución diferencia entre trayectorias escolares teóricas y reales; quedando determinadas estas últimas por la acreditación de espacios curricular en el tiempo determinado.

Un aspecto novedoso del NRA es que en ningún caso se pierde la condición de ser estudiante. Para ello la normativa introduce la figura del estudiante en trayectoria escolar asistida (relacionada a la discontinuidad de una trayectoria producida por diferentes razones, que implican la pérdida de la condición de regularidad y que requiere una autorización para retomar el cursado acompañado de instancias de recuperación en

tutorías). Para este estudiante, la acreditación se establece para el período de coloquio y se nombra la posibilidad de una presencialidad asistida con recursos virtuales y/o apoyo a distancia.

A diferencia de normativas anteriores que establecen que un estudiante podía quedar en condición de libre por inasistencias o problemas de conducta, el NRA establece que esta condición se da en el caso de aquellos estudiantes que desarrollan su trayectoria de forma autónoma, cumpliendo con las instancias de acreditación y promoción sin asistir sistemáticamente a clases.

Respecto a la asistencia y la puntualidad, el NRA considera que además de ser un deber del estudiante y una responsabilidad de la familia es un contenido a enseñar, que contribuye al desarrollo del oficio de estudiante.

De acuerdo con aportes actuales de la teoría curricular el NRA explicita que deben ofrecerse experiencias de aprendizaje vinculadas a la variación de formatos curriculares. Atendiendo esto, se establecen las Jornadas Interdisciplinarias de Integración de Saberes (JIS) que constituyen instancias de trabajo escolar colectivas obligatorias para todos los estudiantes, en las que los profesores aportan desde los espacios curriculares que enseñan, a la problematización y comprensión de temáticas de relevancia social contemporánea para los estudiantes y saberes emergentes (definidos en la Res. CFE 330/17).

Para las escuelas de la modalidad técnica profesional se implementa, además, la Unidad Pedagógica (UP).

Un aspecto vertebrador de los cambios que plantea el NRA es la consideración de la enseñanza y la evaluación como cuestiones institucionales. Los acuerdos institucionales deben determinar qué y cómo evaluar, recuperando su sentido formativo. Implica establecer los aprendizajes sustantivos de cada espacio curricular para el desarrollo de capacidades prioritarias y complejas. Para esto la normativa establece diferencias entre evaluación, calificación, acreditación y promoción.

La calificación debe reflejar la evaluación en proceso, con una mirada integral, no parcializada y conformada por diferentes instrumentos y situaciones. Se establece que no existirá una calificación final en la primera etapa. La institución escolar llevará un registro

unificado de los procesos de aprendizaje de cada estudiante, con apreciaciones cualitativas. En la segunda etapa rigen los mismos criterios. De acuerdo a lo establecido en la Resolución del CFE N°93/09, los motivos disciplinarios no son válidos como calificación. Se fija la utilización de una escala de calificación del 1 al 10. La acreditación se establece anualmente para cada espacio curricular en la que el estudiante obtenga 7 puntos o más de promedio final. Un aspecto sobre el que se introducen cambios tiene relación con brindar nuevas oportunidades de evaluación si han quedado aprendizajes pendientes y la calificación será la obtenida en la última instancia. Se prevén dos instancias de recuperación de aprendizajes por núcleos a evaluar.

El NRA establece que la repitencia será una decisión institucional límite, de la que participarán el equipo directivo, la totalidad de los docentes del curso, el coordinador de curso y el preceptor.

Respecto de la Convivencia Escolar, la normativa parte de enfatizar la necesidad de renovar la institucionalidad fortaleciendo su aptitud para establecer un encuadre normativo interno, enseñar el respeto y la valoración de la ley sustentando el rol asimétrico de los adultos, pero en diálogo con los jóvenes.

El NRA en las escuelas: ¿reconstrucción o tensión de los modelos organizacional y pedagógico?

El NRA daría cuenta de un interés político en garantizar derechos educativos de adolescentes y jóvenes que hoy transitan las escuelas secundarias y la asunción de que el Estado tiene responsabilidad en ello. Sin embargo, puesto esto en relación con las condiciones en que la enseñanza escolar transcurre, aparece como ineludible la pregunta acerca de si las nuevas formas de trabajo pedagógico requeridas han sido atendidas en el plano de la política y de la normativa educativa, asumiendo la enseñanza como un problema político (Terigi, 2004). En otros términos, la pregunta que orienta el trabajo apunta a explorar de qué manera la política se ocupa de las condiciones de enseñanza, incluidas las referidas a las posibilidades de los profesores de llevar a cabo la transformación, tanto en relación con sus condiciones materiales de enseñanza, como

respecto de los saberes específicos necesarios para el cambio. El acceso a la palabra de los profesores, y por esta vía, a los sentidos construidos nos lleva a hipotetizar que aún resta seguir trabajando en la generación y/o el fortalecimiento de tales condiciones. A continuación se analizan algunos de estos núcleos de sentido, que aparecen como significativos en las entrevistas realizadas.

Uno de dichos núcleos remite a pensar la enseñanza situada en determinadas condiciones institucionales que inciden en el trabajo de enseñar y en las posibilidades de expansión de la obligatoriedad del nivel. Para abordar esto, se recupera la distinción entre modelo organizacional y modelo pedagógico (Terigi, 2011) como construcciones que sostienen la manera en que es abordada intelectualmente y de manera práctica la enseñanza en la escuela. El primero, remite a las restricciones determinadas por la organización escolar, y que en el caso de este nivel educativo se apoya en un trípode que abarca un currículum fuertemente clasificado, la contratación docente por horas cátedra (en espejo a la hora clase del estudiante) y la formación y selección docente desde un criterio disciplinar. El modelo pedagógico, por su parte, remite a las intervenciones didácticas y los saberes y supuestos sobre las cuales éstas se sustentan; y en general, se asocia a la enseñanza graduada y simultánea y a una cronología de aprendizajes unificada.

¿Qué ocurre con estos modelos al modificar el régimen académico (5)? Si miramos desde estas categorías el NRA es posible afirmar que el mismo redefine las condiciones que regulan las trayectorias estudiantiles y a través de ello impacta en ambos modelos, en el marco de una dinámica de adecuaciones, desacoples y reacoples que se vivencian de manera particular en cada escuela, tensionando en general los modos ya instituidos.

Así, y según el relato de los docentes entrevistados, el inicio del trabajo en relación con el NRA implicó en algunos casos la posibilidad del cuerpo docente de votar por la implementación del mismo en la escuela, mientras que en otros, dicha implementación se dio a partir de que se informara la decisión ya tomada. La modalidad de trabajo en reuniones colectivas y/o por departamentos se presenta como un elemento común en las dinámicas de trabajo, lo cual es valorado como positivo por los docentes, aunque a la vez supone cierto tipo de complejidad en relación con las condiciones de trabajo habituales y de algún modo, interpela respecto de las tradiciones del trabajo docente como tarea individual.

“El año pasado vino la inspectora [...] nos dio toda una explicación y nos dijo que nosotros como docentes y como institución eligiéramos...pero fue una elección medio inducida...no tuvimos otro camino. Allí yo tomé contacto con esto ...”(P3)

“El año pasado el equipo directivo nos presenta la propuesta, nos dice que va a ser obligatorio el año que viene o en los próximos años, que era una oportunidad para irnos adecuando al régimen, se hizo una votación cada uno puso quiero o no quiero, se analizaron los pro y los contra, también la posibilidad de aceptar esta propuesta, de poder flexibilizar, de generar otros espacios, y veíamos que eso a la escuela le hacía falta, entonces en general se dijo que sí y teníamos un profesor que ya estaba haciendo régimen académico en otra escuela y él nos dio muchísimos recursos y trajo a la mesa situaciones que habían vivido en su escuela...” (P1)

Con procesos institucionales similares, los docentes van apropiándose de la normativa, construyendo estrategias de trabajo así como significaciones que pivotan entre el reconocimiento de que la normativa hacía falta y las dudas que surgen para su implementación.

“Sabíamos que era un cambio que implica mucho trabajo...más de lo que pensábamos y sobre todo porque no ha habido una capacitación, de hecho hubo una hace dos meses atrás y recién ahora hay capacitación ... a mí me da la sensación de que es todo muy nuevo y que no hay nadie que te sepa orientar precisamente, entonces vamos descubriendo a medida que vamos haciendo...” (P3)

“Es una decisión de esa escuela en particular; pero eso no fue el primer año, el primer año se tomaba a todos el recuperatorio. Después se vio en la práctica que no teníamos buenos resultados y lo cambiamos” (P4)

En el marco de esta renovación de la escuela secundaria, también se han creado desde las políticas educativas, nuevas figuras docentes tales como los coordinadores de curso o los profesores tutores. Este nuevo rol, así como la implementación de las referidas JIS y UP, suponen para los profesores a cargo de las unidades curriculares un nuevo modo de trabajo. Para ponerlo en marcha, los profesores deben construir estrategias y desarrollar acciones

que implican nuevas exigencias en términos de articulación y construcción colectiva. Ello, en un plano concreto supone la demanda de tiempos y tareas que se agregan (como asistir a reuniones fuera del horario de trabajo y/o del edificio escolar) así como el desarrollo de habilidades para la negociación y el establecimiento de acuerdos.

Estas situaciones ubicarían a los profesores en un cruce de demandas y construcciones simbólicas acerca de las posiciones docentes e intervenciones esperadas; lo cual es vivenciado por ellos como tensionante. Por un lado, aparecen demandas y construcciones discursivas que enfatizan la importancia del trabajo colectivo y la profesionalización docente, acordes con los modelos que se impulsan en las últimas décadas (Tenti Fanfani, 2010; Southwell, 2011); y por otro, aún permanecen rasgos de las lógicas propias del trabajo situado en una organización burocrática, que ubica al docente en lugar subalterno y cuya tarea es individual (Achilli, 1988). Desde esta visión, los cambios son asociados a una intensificación laboral.

A partir de lo indagado, podría decirse que las variaciones propuestas no impactan aún en la matriz organizacional propia de la Escuela Secundaria, y los cambios solo implican ajustes dentro de ese encuadre. En cuanto al modelo pedagógico, la situación es similar. Por un lado, se observa continuidad en la modalidad de enseñanza simultánea y graduada, la presencialidad y la organización de los grupos de estudiantes por edades. Por otro, se instalan modificaciones significativas en el plano didáctico: en el modo de programar la enseñanza mediante la elaboración de secuencias didácticas, la evaluación por aprendizajes logrados así como variaciones de formato curricular a través de las JIS y la UP. También se intenta tensionar la idea de una cronología de aprendizajes unificada a través de la construcción de estrategias de trabajo más personalizadas con los estudiantes, intentando acompañar los diferentes ritmos y tiempos individuales. Asimismo, aunque de manera poco detallada, se sugiere el uso de recursos virtuales para realizar estas tareas.

Desde la perspectiva de los profesores entrevistados, se observa acuerdo acerca de la pertinencia y necesidad de estos cambios en pos de favorecer la inclusión y continuidad de las trayectorias de todos los estudiantes. Sin embargo, y como parte de las condiciones que sostendrían el cambio, manifiestan preocupación por la necesidad de contar con saberes

pedagógicos y didácticos para afrontar las nuevas demandas. Otros, remarcan la importancia de los aspectos institucionales y el apoyo de otros actores:

“..ayudaría sí cada uno desde su lugar cumple la función que le corresponde [...] quizás tenés un curso muy numeroso con ciertas problemáticas y es como que el docente tiene esa parte más todo lo demás. Entonces no hay apoyo. Bueno no es que no hay apoyo.. pasa que son pocos preceptores y directivos, y se necesita que se trabaje mucho en conjunto y no sólo el docente con el otro docente. El docente con el otro, sí lo puede hacer, tiene la capacidad de preparar la clase o la jornada con otro, pero si eso no lo puede volcar en la clase por otro tipo de problemáticas, no sirve (P4)

El interrogante que permanece abierto remite a las posibilidades de llevar a cabo otros modos de hacer y pensar la enseñanza, en el marco de las condiciones que históricamente vienen definiendo el trabajo de enseñar en la escuela secundaria. Condiciones ligadas a trabajo docente, a los modelos organizacionales y pedagógicos del nivel, así como a la pervivencia de un dispositivo didáctico pedagógico (6) que empezaría a verse tensionado, o al menos a sentirse como inadecuado.

“Entre oportunidades y posibilidades de cambio”

Las indagaciones realizadas hasta aquí permiten reconstruir algunos sentidos que los docentes van elaborando a partir de su participación en la implementación del NRA. Estas construcciones se encontrarían influenciadas por la trayectoria de los docentes, su antigüedad laboral y en la escuela, el desempeño en cierta institución y espacios curriculares, la cantidad de horas que poseen y sus expectativas respecto al trabajo de enseñar.

Si bien, las apreciaciones son singulares, encontramos recurrencias respecto de dos sentidos tensionados: la oportunidad, desde una mirada optimista del cambio y la posibilidad de concretarlo.

“Es una oportunidad de cambiar la forma de enseñar”

“Hermosa oportunidad para hacer un cambio que me parece es bastante complejo”

“Enseñanza dentro del marco del NRA...oy!todas serían complicaciones...dentro del NRA algunas de las estrategias que tenemos para enseñar se ven puestas en tensión al menos no?”

Estas construcciones aparecerían asociadas a la oportunidad de introducir cambios en modos instituidos de enseñar que permitan propiciar aprendizajes significativos atendiendo a quiénes y cómo son los estudiantes secundarios hoy. Esta apreciación, que aparecería sostenida en una preocupación por contribuir desde la enseñanza a procesos de inclusión, parece haber traccionado una mirada de los estudiantes desde el déficit o la imposibilidad. En el mismo sentido, reconocería el valor del NRA como un marco normativo necesario que permita resolver situaciones complejas vinculadas al desarrollo de las trayectorias reales de los estudiantes. Otras razones que sustentan esta visión positiva destacan la posibilidad que habilita el NRA de construir nuevos sentidos y nuevas estrategias sobre la evaluación trabajando en equipo y desde una perspectiva institucional.

Las contracara de estas construcciones, surgiría en las auténticas preocupaciones que interpelan a los docentes en su día a día laboral y en el reconocimiento de la complejidad que asume el actual escenario de trabajo en la escuela secundaria, para los profesores. En palabras de un docente esto se expresa diciendo:

“lo que escucho en la sala de profes es: “bueno, es una cosa más, de las tantas que quieren para un cambio .. y que nunca se logra nada” (P3)

Quedan abiertos entonces, interrogantes con relación a preguntarse, en qué medida las definiciones políticas y los cambios propuestos han atendido a la necesidad de redefinir las condiciones materiales y simbólicas del trabajo docente en los escenarios institucionales concretos para que las nuevas regulaciones no signifiquen una intensificación que conlleve la desvalorización y deterioro de la tarea de enseñar.

Bibliografía

Arroyo, M. (2010). “Los sentidos de enseñar en la escuela media. Variaciones ante la inclusión escolar en un escenario de desigualdad” En VI Jornadas de Sociología de la UNLP 9 y 10 de diciembre de 2010 La Plata, Argentina. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.

Achilli, Elena (1988) “La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro”. CRICSO. Centro Rosario de investigación en Ciencias Sociales y Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.

Baquero, R.; Terigi, F.; Toscano, A; Briscioli, B. y Sburlatti, S. “Variaciones del régimen Académico en Escuelas Medias con población vulnerable. Un estudio de caso en el área Metropolitana de Buenos Aires” en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, núm. 4, 2009, pp. 292-319. Red Iberoamericana de investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar. España.

Falconi, O., Danieli, M. y López, S. “Trabajo didáctico en la Escuela Secundaria: vínculo entre contenidos y materialidades en asignaturas con ejes relacionales” Ponencia presentada en las X Jornadas de Investigación en Educación. FFyH. UNC. 2017.

Pinkasz, D. (compilador). (2013) *La investigación sobre Educación Secundaria en la Argentina en la última década*. FLACSO Área educación.

Rockwell, Elsie; Mercado, Ruth. (1986) “La práctica docente y la formación de maestros” en *La escuela, lugar de trabajo docente*. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México.

Southwell, M. (2011) *Docentes: La tarea de cruzar fronteras y tender puentes*. Explora Pedagogía. Ministerio de educación Ciencia y Tecnología.

Tenti Fanfani, E. “Particularidades del oficio de enseñar” en *Revista El monitor de la Educación*; Ministerio de Educación de la Nación; n° 25; junio de 2010

Terigi, F. (2011) “Sobre la universalización de la escuela secundaria: la enseñanza como problema” En *Revista Pasar la Palabra* Agcer – Rosario.

----- (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. En: *Propuesta Educativa* Año 15 Nro. 29, págs. 63 a 71.

----- (2004) “La enseñanza como problema político”. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la acción educativa*. (1ª edición). Buenos Aires: Noveduc.

Tiramonti, G et al. “Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: Las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires” en *Propuesta Educativa*; Número 30; Año 15; Nov. 2008; Vol2; Págs. 57 a 69.

Corpus Documental

Gobierno de la Provincia de Córdoba. *Régimen Académico de la Educación Secundaria de la Provincia de Córdoba*. Resolución No. 188/2018. En línea: <https://cendie-redcor.cba.gov.ar/204/>

Notas

- (1) El proyecto *Trabajo de enseñar, cultura material y transmisión de contenidos. Estudio de casos en Escuelas Secundarias de la Provincia de Córdoba* (SECyT, FFyH, UNC) está dirigido por Octavio Falconi y Cecilia Martínez. Desde el mismo se propone consolidar una línea de investigación en torno a la relación entre las prácticas de enseñanza, la cultura material disponible en las escuelas y las formas de tratamiento y transmisión de saberes en la escuela secundaria; desde una perspectiva socioantropológica.
- (2) En relación con estas cuestiones, se recuperan como parte del marco teórico del trabajo las categorías cultura escolar (Escolano 2000; Viñao Frago, 2002),

gramática escolar (Tyack y Cuban 2001), forma escolar (Vincent, Lahire y Thin (2001), trabajo escolar y oficio de alumno (Perrenoud, 1990).

- (3) Las palabras seleccionadas para la entrevista fueron: estudiante, enseñanza, evaluación, trayectoria escolar asistida, recursos virtuales, inclusión y Régimen Académico. Las mismas se presentaban secuencialmente al entrevistado solicitándole explicitar una idea relacionada a cada una.
- (4) Este apartado recupera fragmentos y definiciones centrales de dicha Resolución, haciendo foco en aquellos que se han indagado en este trabajo.
- (5) Tomamos de Terigi la idea de régimen académico “conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que éstos deben responder” (Terigi, 2015: 98)
- (6) En trabajos anteriores del equipo de investigación (Falconi, Danieli, López; 2017) se ha indagado acerca de la configuración de dicho dispositivo, construido en el marco de las tradiciones, la organización y la dinámica del trabajo escolar en el nivel medio y que entre otros rasgos marca un modo informativo en el tratamiento del contenido, la enseñanza centrada en asignaturas y el uso de artefactos ligados a ello.

Normativas ministeriales y sentidos escolares para la obligatoriedad e inclusión en la Educación Secundaria: implementación y gestión de los dispositivos NRA y UTP en Escuelas Técnicas de Córdoba.

Autores: Octavio Falconi y Tania Frankowski.

Pertenencia Institucional: Escuela de Ciencias de la Educación - Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.

Resumen

Este trabajo desarrolla las primeras exploraciones de una investigación que aborda desde una perspectiva socioantropológica y en la línea de los estudios acerca de los dispositivos escolares, la relación que se establece entre un conjunto de regulaciones ministeriales (nacionales y jurisdiccionales) y los sentidos y las prácticas que se despliegan en los establecimientos de enseñanza en función de la obligatoriedad y la inclusión en la Educación Secundaria de la Provincia de Córdoba, Argentina. Con este objetivo, se toma como caso la implementación del Nuevo Régimen Académico (NRA) en la Educación Secundaria y, particularmente, la puesta en marcha de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP) en Escuelas Técnicas. Para indagar dicho proceso y sus dimensiones se realiza, en primer lugar, una reconstrucción de las normativas en las cuáles se enmarca el NRA y la UTP y, en un segundo momento, se analizan los sentidos otorgados principalmente por directivos a dichos dispositivos, las oportunidades que consideran y las dificultades con las que se encuentran en sus desarrollos. En las conclusiones se describen las que se consideran ciertas continuidades en los propósitos buscados en diferentes períodos políticos y, como efecto, ciertas coincidencias entre las normativas y las representaciones y prácticas de los actores institucionales.

Palabras claves: Escuela Secundaria Técnica, Normativas, Gestión Directiva, Régimen Académico, Dispositivos.

Introducción

El presente trabajo se desarrolla en el marco del proyecto *“Trabajo de enseñar y cultura material en la escuela. Dispositivos, artefactos y herramientas para la transmisión de*

contenidos”, SECyT-UNC³⁸ y expone algunos avances de una incipiente investigación desde una perspectiva socioantropológica y en la línea de los estudios acerca de los dispositivos escolares, abordando de manera exploratoria algunos documentos de la política educativa (nacionales y jurisdiccionales) y las apropiaciones a dichas regulaciones en los establecimientos de enseñanza, que buscan modificar la estructura y la dinámica de las Escuelas Secundarias con el objetivo de dar cumplimiento a la obligatoriedad y al enunciado de la educación como un bien público y un derecho personal y social. En un primer momento, se realiza una reconstrucción de las normativas ministeriales en los cuáles se enmarca la implementación del Nuevo Régimen Académico (NRA) en algunas Escuelas Secundarias de Córdoba³⁹ y, particularmente, en ese marco la puesta en marcha de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP) en el *Ciclo Básico* de Escuelas Técnicas⁴⁰. En segundo lugar, se analizan los sentidos otorgados por directivos (y algunos contrapuntos con perspectiva de docentes) a dichos dispositivos, las oportunidades que consideran y las dificultades con las que se encuentran en sus desarrollos.

Para nuestro proyecto la descripción analítica propuesta aquí tiene el propósito de comprender las características de un nuevo marco regulatorio para la vida de las escuelas que permita posteriormente indagar en profundidad como afecta, modifica o se conservan prácticas, sentidos y uso de materialidades en la escuela en tanto rasgos característicos de los dispositivos escolares.

Las preguntas que orienta la indagación en esta oportunidad son: ¿Cuáles son y cómo se configura una genealogía de normativas de la política educativa (nacionales y jurisdiccionales) que buscan modificar la estructura y la dinámica de la Escuela

³⁸ Director: Octavio Falconi; codirectora: Cecilia Martinez

³⁹ En el año 2018 iniciaron 76 Escuelas Secundaria con NRA (49 orientadas, 24 Técnicas y 3 Privadas). En el año 2019 se incorporaron 79 escuelas más (36 orientadas, 37 técnicas y 6 de gestión privadas).

⁴⁰ Asimismo, cabe mencionar entre los dispositivos educativos implementados en la Provincia de Córdoba, la continuidad y actual funcionamiento en el marco del Programa "Secundaria 2030" y sus Anexos, del Programa de "Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria (IFESO)" que toma como antecedente la Resolución 88/09 CFE, la Resolución del Consejo Federal de Educación 86/09 y su Anexo donde se definen y caracterizan los Planes Jurisdiccionales y los PMI. En la actualidad en Córdoba, el objetivo del IFESO es generar en una centena de escuelas el desarrollo de proyectos innovadores para avanzar en la planificación e implementación de 167 Proyectos de Aprendizaje Integrado, apelando a un trabajo interdisciplinario, que permitan alcanzar los propósitos de la Educación Secundaria 2030.

Secundaria? y ¿Cómo directivos y docentes desarrollan y reconfiguran sus tareas a partir de la implementación de las normativas en la dinámica de los dispositivos escolares?

Marco conceptual

Con la sanción de la Ley de Educación Nacional en el año 2006 y su correlato de la Ley Provincial de Educación 9870 del 2010, la Escuela Secundaria se torna obligatoria para la totalidad de su recorrido y desde ese momento se vienen proponiendo numerosos cambios en el nivel que pretenden dar respuestas a diferentes problemáticas para hacer efectivo la inclusión, permanencia y finalización de los estudios de los y las jóvenes. La expansión de la cobertura que se viene produciendo desde entonces en el dicho nivel trae aparejadas avances pero también contratiempos, que se acrecientan y profundizan en un contexto social signado por el crecimiento de la pobreza y de la exclusión⁴¹.

Como señala Acosta y otras (2019) "[f]ueron las políticas (las reformas) las que dieron cuenta del desajuste entre la obligatoriedad (forzar la expansión) y la forma de organización. De acuerdo con esta hipótesis, a medida que el completamiento de niveles básicos de escolarización fue presionando sobre la expansión de la educación secundaria, ciertas características de la organización tradicional de ésta generaron dificultades para retener a todos los estudiantes y asegurar la certificación de los estudios. De esta manera, las políticas de extensión de la escolarización secundaria han encontrado problemas de ajuste entre los modelos institucionales y los nuevos sectores sociales que acceden a ese nivel o lo que se denominó el problema de la expansión frente al modelo institucional de la escuela secundaria."

En ese contexto histórico de reformas, Falconi y Pirone (2019), recuperando a Anne Barrere (2013), expresan que "...nos encontramos en el 'auge de los dispositivos educativos', que resultan de la articulación entre una globalización de los sistemas y las políticas educativas y la gran variedad de prácticas de los actores locales a quienes estas políticas delegan parte del gobierno escolar." En este sentido, señalan que "los dispositivos educativos parecen reemplazar gradualmente las políticas educativas centralizadas que ahora parecen cada vez más fragmentadas". En particular, los "dispositivos educativos

⁴¹ Según datos oficiales del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC), la pobreza alcanzó al 32% de la población en 2018, y el 46,8% de niños y niñas menores de 14 años son pobres.

buscan modificar en algunos casos la organización de la forma escolar tradicional"⁴². Como veremos en los casos analizados, expresan que "[d]e hecho, depende de los actores principalmente reinventar la normatividad a través de sus actividades diarias, proponiendo innovaciones que podrían extenderse al resto del sistema". Así, estos "dispositivos son diseñados principalmente pensando en las características de los estudiantes y sus prácticas socioculturales y escolares previas -se puede decir, que es una de sus principales razones de existencia-". Así exponen que "los dispositivos educativos aparecen hoy como el punto focal de la acción pública en orden a prevenir (la repitencia...) o resolver problemas sociales y escolares (el abandono escolar...) considerados como los más urgentes".

Por su parte, a partir de un estudio de Baquero y otros (2009) definen al "régimen académico" como "el conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que éstos deben responder". Por otra parte, como venimos exponiendo a partir de la implementación del NRA, éste se constituye en un "dispositivo escolar" y, por lo tanto, en un emergente objeto de estudio. Por su parte, la UTP como también las JIIS (Jornadas Institucional de Integración de Saberes) se erigen en dispositivos pedagógicos y didácticos en tanto que propone un proyecto integrador organizado con ejes o problemáticas relacionales que requiere un trabajo colectivo entre los docentes con particulares maneras de evaluación y acreditación (Falconi, 2014).

La NRA y la UTP: encuadre normativo nacional y jurisdiccional

El Nuevo Régimen Académico (NRA) de la escuela secundaria se inserta en el marco de una política de implementación del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología denominado "Secundaria Federal 2030" en el marco de la Resolución 330/17 del CFE (que se propone explícitamente como una continuidad de la resolución 93/09 del período de gobierno anterior con las "Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de

⁴² Los autores proponen que la "forma escolar" se profundiza, consolida y extiende, a la vez que se reconfigura, por medio de diferentes "dispositivos escolares" sean estos últimas construcciones de las políticas educativas descendentes como aquellos desarrollados de abajo-arriba [...], que en algunos casos son institucionalizados políticamente en una segunda etapa y, en otros, por efecto de invenciones didácticas y pedagógicas. El abordaje de estos "dispositivos escolares" (nivel intermedio de análisis) articula los "dispositivos educativos" y "dispositivos didáctico-pedagógicos" (Falconi, 2016, 2018, 2019), sólo diferenciables analíticamente, en razón que en las dinámicas educativas se encuentran entramados unos en otros. Así según el nivel de análisis que se privilegie, será posible ver cómo estos dispositivos buscan modificar en algunos casos la organización de la forma escolar tradicional (dispositivos educativos) y, en otros, las prácticas áulicas (dispositivos didáctico-pedagógicos) e, incluso, una combinación de ambos, para dar respuesta a los nuevos desafíos de la escolarización.

la educación secundaria obligatoria”⁴³ -que incluye la Resolución 84/09, la cual promueve la construcción de conocimiento a partir de diferentes formatos y las 88/09 con la implementación de cambios institucionales a partir de los planes Jurisdiccionales y de Mejora Institucional).

Así, en la estructura del Plan "Secundaria 2030" se aprueba el Marco de Organización de los Aprendizajes (MOA), que en su art 3 señala que “...*las Jurisdicciones elaborarán su Plan Estratégico del Nivel Secundario para el periodo 2018-2025, que describira la propuesta jurisdiccional de renovación integral de la educación secundaria*”⁴⁴. En este sentido, en el Anexo II de dicha Resolución define los “*Criterios para la elaboración de los planes estratégicos jurisdiccionales del Nivel Secundario*”, el cual orienta con algunos lineamientos su implementación. El MOA plantea transformar la escuela secundaria poniendo el foco en su organización y declarando los siguientes objetivos: “*erradicar el fracaso escolar, la permanencia de los estudiantes en la escuela y vincular al nivel secundario con el mundo universitario y laboral.*”⁴⁵.

Para el caso de las Escuelas Técnicas (con orientaciones Industriales, en Construcción o Agrarias) se incorpora dentro de la NRA, a partir de la Resolución 434 de abril de 2019, la Unidad Técnica Pedagógica (UTP) anticipada en el Anexo II de la Resolución 188/18.

De manera sintética, el NRA, entre sus principales modificaciones, plantea que: “*En ningún caso los estudiantes pierden su condición de estudiantes*” y, por lo tanto, “*en [un] marco de obligatoriedad podrá transitar la escuela secundaria en las siguientes condiciones: alumno regular, trayectoria escolar asistida y alumno libre*”. Por otra parte, cambia el ciclo lectivo que pasa a organizarse en dos etapas divididas por el receso invernal más un período de coloquios de dos semanas de duración e instancias de exámenes y una modificación en el dispositivo de evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes en la perspectiva de

⁴³ Entre otras cuestiones la 93/09 plantea la necesidad de “ampliar la concepción de escolarización vigente, contemplando las diversas situaciones de vida y las bagajes sociales y culturales de los diferentes estudiantes. Implica redefinir la noción de estudiantes a partir de su inclusión en los procesos de aprendizaje y cuestionar aquellas acepciones ligadas a una forma tradicional de estar en la escuela. Resulta indispensable, por lo tanto, de revisar las regulaciones que determinan la inclusión o exclusión, la continuidad discontinuidad de los adolescentes y jóvenes en las escuelas”.

⁴⁴ Que su vez se incluye en el Plan Estratégico Nacional “Argentina Enseña y Aprende” (Resolución CFE No 285/16).

⁴⁵ Las dimensiones que propone el MOA son: Régimen Académico, Organización institucional y pedagógica de los aprendizajes; Organización del trabajo docente y Formación y acompañamiento profesional docente.

una "evaluación en proceso" donde "no existirá una calificación en la Primera Etapa⁴⁶ sino que se informará las calificaciones obtenidas en las instancias de evaluación previstas por cada docente...". Así "[e]l promedio final surge de todas las calificaciones registradas en ambas etapas, en cada espacio curricular". En este sentido, "la acreditación de cada Espacio Curricular será anual y se obtendrá cuando el estudiante logre 7 (siete) o más de promedio final, que equivale al 70% o más de los aprendizajes considerados prioritarios de cada espacio disciplinar. Todos aquellos estudiantes que tengan **aprendizajes pendientes**, que no hayan sido logrados durante las instancias propuestas por el docente, y cuyo promedio de calificaciones sea inferior a 7 (siete), tendrán la posibilidad de recuperarlo en la instancia prevista de Coloquio, debiendo dar cuenta de los mismos".

Al respecto señala que "[si] en alguna de las evaluaciones en proceso quedaron **aprendizajes pendientes**, el docente deberá brindar al estudiante **otra oportunidad**, diseñando **estrategias diversas** para garantizar la apropiación efectiva de los mismos. Para los **aprendizajes pendientes**, luego de realizar el proceso diseñado por el docente, la calificación que se registrará será la obtenida en la última instancia. Sólo se prevé hasta 2 instancias de recuperación de aprendizajes no logrados por núcleos a evaluar". Hay que señalar que según refieren los actores institucionales, los recuperatorios están enfocados "sólo sobre lo que el alumno no ha adquirido y no sobre la totalidad de los temas".

Por otra parte, también la NRA incluye las *Jornadas Interdisciplinarias de Integración de saberes* (JIIS) que se desarrollan en dos momentos del año durante dos semanas en cada etapa del ciclo lectivo y prevén respectivas calificaciones.

Difusión, implementación y sentidos en directores y docentes acerca del NRA y la UTP.

En diciembre del 2017 comienza a conocerse públicamente la existencia del proyecto y sus características por medio de una noticia publicada en el periódico de mayor tirada de la Provincia. Dicha noticia expresa que se convoca a un conjunto de directivos de escuelas donde se implementaría la propuesta al año siguiente⁴⁷. En consonancia aparece en

⁴⁶ Se supone que refiere a lo que se conoce como la calificación "promedio" del cierre de etapa.

⁴⁷ El artículo del periódico local expresaba "Estos son los lineamientos generales de la reforma educativa cordobesa, a los que accedió **La Voz de manera exclusiva**, después de que fue presentada, el pasado 6 de diciembre en un hotel de la ciudad de Córdoba, a 60 directores de escuelas que comenzarán con las modificaciones el año próximo".

circulación un documento borrador confeccionado por el ministerio provincial. Al respecto una directora de uno estos establecimientos expresa:

“A nosotras nos llaman de inspección general y nos proponen, nunca fue impuesto, nos preguntaron desde un primer momento. Tuvimos varias reuniones a ver si queríamos y contándonos cómo iba a ser. La escuela necesita cambios de formato y esto buscaba romper algunas cosas establecidas.” (Entrevista a la directora 2019)⁴⁸

Una supervisora de zona de la Ciudad de Córdoba expresa acerca de los primeros pasos del NRA durante el 2018 a partir amalgamar o yuxtaponer en su implementación proyectos y programas precedentes pero sin demasiadas precisiones efecto de la urgencia ministerial de poner en marcha la propuesta:

"No hay lineamientos claros para ningún aspecto, ni siquiera a la rúbrica o qué instrumentos pueden o no ser válidos... [...] ..hay mucha indefinición en el Ministerio, toma documentos o producciones ya existentes, en circulación, para compartir con las escuelas de la Inspección. Por ejemplo "Aprendizajes y contenidos fundamentales del secundario", o "Evaluación de los aprendizajes en la escuela media" y las primeras propuestas de 2013 cuando se plantea el tema de los formatos. Producidos por la Subsecretaria. Porque es el único material que tiene para trabajar."

Para otros actores institucionales la noticia de la implementación generó incertidumbre y ansiedad, e incluso resistencias, debido al cambio que significaría para el siguiente año lectivo.

“No fue muy gradual, empezamos el año, no me acuerdo la fecha, con la noticia de que había un nuevo régimen, un plan nacional primero: el Plan Maestro⁴⁹. Lo empezamos a leer, hubo muchas críticas y de repente surgió que desde Córdoba había una propuesta para resistir a ese Plan Maestro. Era el NRA, y lo recibimos, de alguna manera agradeciendo de no tener que apegarnos a ese otro plan, pero también con mucha inquietud.” (Profesora de Lengua CB- tutora. 2019)

⁴⁸ Algunos fragmentos de entrevistas son recuperadas de un ejercicio de investigación realizado durante el primer cuatrimestre del 2019 con estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación, FFyH, UNC, en la materia optativa "Problemáticas y Enfoques de la Investigación Educativa".

⁴⁹ Refiere a un proyecto de ley del 2017, nunca aprobado, que **planteaba 108 objetivos de reforma del sistema educativo argentino que fue** conocido como Plan Educativo Maestr@ o Plan Nacional Decenal de Educación, presentado por el presidente M. Macri y el Ministro la Educación Esteban Bullrich.

“Nos pareció bueno revisar qué estábamos haciendo y los conflictos vienen un poco por hacer todo sobre la marcha siempre y la cuestión en consulta ¿no? Porque se supone que nosotros tenemos cosas para decir ... pero vino todo establecido.” (Profesora de Lengua CB-tutora, 2019)

El 7 de marzo del 2018, iniciadas ya las clases, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba emite la Resolución 188 con la cual aprueba el NRA, así en el anexo II de dicha Resolución, el programa es presentado como un "*...instrumento de gestión que ordena, integra y articula las normas y las prácticas institucionales que regulan las trayectorias escolares de los estudiantes y su organización pedagógica*" y "*una herramienta constitutiva del gobierno escolar que orienta y define los modos de la organización en lo pedagógico-didáctico, institucional, administrativo y comunitario, tendiente a garantizar prácticas pedagógicas basadas en el principio de la Educación como un bien público...*".

La inmediatez y simultaneidad de la sanción de la resolución que portaba la propuesta con el comienzo del año lectivo llevó (y aún lleva) a permanentes ajustes y reinversiones desde las autoridades y las instituciones para resolver los vacíos o confusiones que posee la normativa y los instrumentos que los acompañan.

Por su parte, las directivas entrevistadas, más allá del desafío y los contratiempos que acarrea la implementación, reconocen su valor como herramienta para la gestión y la tarea docente, particularmente en relación a la inclusión y sostenimiento de los estudiantes, aunque sin dejar de tener dudas e incertidumbres por la puesta en marcha de diferentes aspectos del NRA y de la UTP.

"...el NRA vino a poner sobre la mesa cuestiones que nos estaban siendo difíciles, cuestiones que estaban marcadas en la Ley de Educación pero no teníamos los medios para poder exigir, implementar o para sacar adelante esas líneas políticas que baja la Ley... por ejemplo, la cuestión de la asistencia, porque estaba la obligatoriedad pero no nos permitía poner un límite con las inasistencias, ...esto viene a poner un freno, un aviso para las familias, para los alumnos. Y la cuestión pedagógica, didáctica y curricular, costaba que los docentes aceptaran las nuevas estrategias, que se capacitaran, trabajaran no de la forma tradicional, que empezaran a trabajar de otra manera, por

proyecto, al ser Escuela Técnica desde el 2005 que estamos insistiendo con el trabajo por proyecto, y era como que 'lo está diciendo la directora y algún otro docente', ... siempre insistiendo. Porque en el PNFP está todo, pero es como que 'lo hago, lo cumplo, pero nadie me obliga a trabajar de esa manera'. Si bien **ayudo a que se fuera tomando conciencia**, pero esto pone el límite, acá empiezan a trabajar así, si o si, no hay otra... Pero **ahora los docentes tienen las herramientas como para hacerlo y reconocen en todo este recorrido que hicieron que están las herramientas...** hay más reflexión, más análisis a trabajar en equipo, están más predispuestos. Veo que **en mi escuela los docentes lo han tomado como algo positivo**, están bien, la relación institución la ha mejorado... en general el NRA ha sido muy positivo, a nivel escolar y a nivel comunitario también..." (Directora Escuela Técnica IPET 1)

"No teníamos herramientas legales, esto [NRA] viene a darnos a los equipos directivos la autoridad que necesitábamos... creo que esto nos viene a organizar, igual seguimos con temores, los temores los veo en la mirada de los docentes en la evaluación, la evaluación va por un lado y el proyecto va por otro..." (Directora Escuela Técnica IPET 2)

"... deciden en Técnica unir en una Unidad Pedagógica estos tres espacios... en Técnica la formación es integral... y la desarticulación en tres espacios diferentes, no se estaba logrando esa integración ...el profe ...hacia la suya por su lado y el otro por el otro y no había algo que los uniera, la propuesta [UTP] viene a superar desintegración que además traía cola en el rendimiento académico y en la continuidad de trayectoria y titulación..." (Directora Escuela Técnica 3)

"...este es un gran cambio, es un cambio de paradigma, estábamos formados para otra cosa entonces los docentes tienen incorporada la escuela tradicional, ... como es un gran cambio es un ensayo..." (Directora Escuela Técnica 1)

Como puede observarse, los directivos valoran a la NRA y la UTP como una herramienta normativa que viene permitiendo poner en marcha algunas cuestiones para sostener la obligatoriedad (para alumnos y progenitores) y la inclusión (en la tarea docente) y directamente una mejora en las prácticas de enseñanza y los aprendizajes de los alumnos. No obstante, por otro lado, acarrea tensiones al tener que redefinir aspectos organizativos,

del trabajo docente, del trabajo de enseñar y los tiempos y formas de evaluar, entre otras cuestiones.

En síntesis, es de destacar como los directivos acuerdan y llevan adelante con empeño los objetivos propuestos en las normativas para la puesta en marcha de estos dispositivos escolares. Incluso se observa en sus discursos una línea de continuidad con las presentaciones que el Ministerio viene difundiendo entre los agentes escolares durante el 2019 acerca de la NRA: "*posibilita repensar los modos de enseñar*" y "*deconstruir cuestiones arraigadas en las escuelas*", "*estamos ante cambios [que] nos interpelan*" y "*entran en disputa los modos de ser docentes*". Así señala que: "*estamos presentando una disputa entre dos modelos: un modelo meritocrático y un modelo de justicia pedagógica*". No obstante, también se puede interpretar que los estados de incertidumbre, ansiedad y resistencias que se generan por un proceso de cambio veloz e impreciso en sus procedimientos es efecto, como denomina Steinberg y otras (2019), de las "situaciones de excepcionalidad" en las condiciones que producen los gobiernos provinciales en sus sistemas educativos para lograr la implementación de ciertas políticas, las cuales requieren modificar, por ejemplo, condiciones de acceso a la docencia o algunas normativas o procedimientos específicos, tomando "atajos", que dejan a un lado otros que venían rigiendo al sistema educativo regular y que impiden los cambios que buscan promover.

A modo de cierre

En primer lugar, la implementación de la NRA evidencia algunas continuidades en los objetivos enunciados en diferentes períodos de la política educativa nacional entre la etapa Kirchnerista (2003-2015) y la gestión de Cambiemos (2016-2019). Así, al recorrer las normativas nacionales de este último período recuperan resoluciones de la etapa anterior vinculados con el sostenimiento de la obligatoriedad, la inclusión y la Educación Secundaria como un derecho. Sin embargo, es importante advertir que si bien se pueden observar continuidades a nivel de documentos ministeriales, los indicadores de la desigualdad estructural, que lograron atenuarse y revertirse durante el período de gobierno 2003-2015, en los últimos cuatro años han tenido una profunda caída (Falconi, 2019a), en un proceso de desfinanciamiento, desarticulación y desmantelamiento del Ministerio

Nacional de Educación, el sistema educativo, los programas educativos y el deterioro de las escuelas (Becerra, 2019)⁵⁰.

En este sentido, dicha continuidad de objetivos se puede advertir en el caso Córdoba a partir de indagar el modo en cómo está siendo apropiada y recibida la NRA y la UTP por los actores institucionales (a pesar del abrupto cambio que significan en las escuelas). Más allá de las tensiones, resistencias y conflictos que genera su implementación en actores con diferentes posiciones y responsabilidades con respecto a la administración política del sistema y la rendición de cuentas del funcionamiento de sus instituciones, nos encontramos con cierto reconocimiento de la NRA y la UTP como un herramienta que permite profundizar y atender la inclusión y la obligatoriedad. Lo cual evidencia la presencia de un piso y anclajes subjetivos efecto del proceso de construcción social, cultural y educativos por medio de planes, programas y proyectos implementados bajo el imperativo de inclusión en el período anterior de gobierno nacional (2003-2015).

Suponemos que esta aceptación de los actores institucionales está en consonancia con la idea de revertir lo que numerosos estudios vienen mostrando acerca la correlación que se establece entre el fracaso escolar, en sus diferentes manifestaciones, y el formato escolar tradicional de las escuelas con el ingreso de diversos alumnos -principalmente los provenientes de sectores poblacionales con condiciones de existencia vulneradas- (Falconi 2016, 2019a). Asimismo, un aspecto a destacar del NRA y la UTP es el énfasis que hacen en la modificación del sistema de evaluación y acreditación -aunque aún moderada-, que como dan cuentas diferentes investigaciones está asociado fuertemente a la estructura selectiva y meritocrática de la Escuela Secundaria y con el fenómeno del fracaso y el abandono escolar.

Por otra parte, otro aspecto que parece evidenciarse en el desarrollo de estas políticas, daría la impresión que poco atendido por las autoridades ministeriales y sindicales, es que estos dispositivos sobreintensifican las tareas y la extensión de la jornada escolar, y que puede llegar a significar de 12 o 14 horas diarias para los directivos, inclusive ocupándose de los más diversos asuntos escolares durante los fines de semana. No obstante, en las entrevistas las directoras hacen mención a sus condiciones de trabajo en el NRA solo si se les pregunta

⁵⁰ Acerca de esta situación se puede consultar el artículo "Existe una deuda social educativa" editado en "Página 12" el 09 de julio 2019, donde investigadores y expertos en economía de la educación analizan el impacto de la caída de los recursos destinados a escuelas y universidades.

directamente sobre dicho aspecto. En este sentido, se evidencia en algunas resistencias y malestares que produce entre los docentes. Proceso analizado por Arroyo y Zorrilla (2019) acerca de las consecuencias de implementar políticas manteniendo sin modificar estructuralmente la organización del puesto de trabajo, lo que reproduce la fragmentación de la tarea docente e incluso genera mayores desigualdades en relación con sus condiciones, entrando en tensión con algunos derechos laborales.

Como hemos expresado en otro lugar (Falconi 2019a), se hace imprescindible para comprender el trabajo de enseñar y las formas didácticas que adquiere la transmisión de contenidos en las escuelas, explorar como objeto de estudio y/o como dimensión de análisis la relación que se establece entre las condiciones materiales y simbólicas en las cuales se desarrolla el trabajo colectivo docente y la implementación de políticas por parte del Estado. A la vez que auscultar las tensiones en el Estado en tanto agente de la implementación de las propuestas educativas o dispositivos y, a su vez, garante de las condiciones necesarias para el logro de los objetivos de igualdad que se enuncian en los programas o proyectos.

BIBLIOGRAFÍA

Acosta, F., Fernandez S., y Alvarez M., (2019), "Entre la expansión y el modelo institucional de la escuela secundaria: estado de la investigación y formas de construir un objeto de estudio". En Pinkasz D. y Montes N. (Comp.) "Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes" (En prensa)

Arroyo M. y Pérez Zorrilla, J. (2019) Un estado de la cuestión sobre el puesto de trabajo docente en la escuela secundaria: entre las regulaciones laborales, las condiciones de trabajo y las posibilidades de implementar políticas educativas. En Pinkasz D. y Montes N. (Comp.) "Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes" (En prensa)

Baquero, R; Terigi, F y otros (2009) "Variaciones del Régimen Académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área

metropolitana de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (2009) - Volumen 7, Número 4.

Becerra, M.J (2019), "Una revolución al revés". *Le monde Diplomatique*. Dossier "la destrucción de la educación pública" Edición 237-Marzo 2019.

Falconi O. y Pirone F., (2019), "El desarrollo de la forma escolar. Estudio de dispositivos educativos y didáctico-pedagógicos contemporáneos en Argentina y en Francia. Proyectos ECOS-Sud (En prensa)

Falconi, O. (2019a). "Políticas educativas, dispositivos pedagógicos-escolares y condiciones del trabajo de enseñar". III Coloquio de Investigación Educativa "Debates educativos sobre la desigualdad: Miradas desde la investigación" 13 y 14 de junio 2019. <https://investigacioneducativacoloquio.files.wordpress.com/2019/06/falconi-eje-4-ensec3b1anza-y-desigualdades.pdf>

Falconi, O. (2019b) "Usos didácticos de la lectura y la escritura entre profesores de Escuela Secundaria. Las 'técnicas de estudio' como objetos de enseñanza, medios para enseñar y formas de presentación del contenido". *Educación, Formación e Investigación*. Vol.5. Número 8. Publicación de la Dirección General de Educación Superior. Ministerio de Educación. Provincia de Córdoba.

Falconi, O. (2018). *Fabricar un cuadernillo: uso y gestión didáctica de artefactos soporte de escrituras e imágenes*. Itinerarios Educativos, Año 11, (11). INDI, Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, Argentina. ISSN 18503853.

Falconi, O. (2016). *Dispositivos, artefactos y herramientas para el trabajo de enseñar. El uso de carpetas, cuadernillos y afiches en el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria*. (Tesis doctoral). Facultad latinoamericana de Ciencias Sociales, Córdoba, Argentina.

Falconi, O. (2014) "Todos estos años de currículum: políticas educativas, formación continua de docentes y gestión directiva en las escuelas". En AAVV "La Gestión de las instituciones educativas" Editorial Facultad de Filosofía y humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Secretaria de Asuntos Académicos. Universidad Nacional de Córdoba. pp.145-166.

Steinberg, C., Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2019). "Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI. Buenos Aires: UNICEF-FLACSO.

La voz del Interior "Secundario más exigente: hará falta un 7 para aprobar en Córdoba" por Mariana otero, 21 de diciembre de 2017.

<https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/secundario-mas-exigente-hara-falta-un-7-para-aprobar-en-cordoba>

Escuela y vida cotidiana a partir del conflicto de Moreno

Autoras: Mariela Arroyo, Alicia Merodo

Pertenencia Institucional: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Resumen

Este trabajo pretende, a partir de la descripción de los hechos sucedidos en Moreno desde la muerte de dos trabajadorxs de la educación en agosto del 2018, problematizar los modos de “*hacer escuela*” en contextos de escuelas cerradas. Reconstruiremos lo sucedido en la trama territorial en donde se condensan actores, instituciones, comunidad, políticas públicas, medios de comunicación, discursos y prácticas.

En Moreno encontramos las huellas del estado, de las políticas educativas, del trabajo docente y sus condiciones materiales y simbólicas, de los modos de hacer escuela pública, de la docencia como colectivo de trabajadores, del trabajo político y pedagógico de los docentes. A partir de las muertes se produjo el cierre de las escuelas. Sin embargo, las escuelas permanecieron abiertas “*haciendo escuela*” de un modo peculiar. La escuela penetra en la vida cotidiana del pueblo, estructura el día a día de las familias, y en este sentido lo sucedido involucró a la comunidad y reavivó la trama social que alberga la escuela y los sentidos que se distribuyen con su presencia. Las muertes pusieron al descubierto el abandono sistemático del Estado –en sus diferentes escalas- en la inversión necesaria en infraestructura escolar. Esta desinversión se sostuvo a lo largo de diversas gestiones de gobierno y se traduce en deterioro y peligrosidad para la comunidad educativa. Las muertes iluminaron la peligrosidad desnaturalizando las malas condiciones e involucrando a la comunidad (familias, sindicatos, organizaciones sociales, directivos, docentes, universidades, institutos de formación docente).

Palabras claves: estado – políticas públicas- escuela secundaria – conflicto educativo –

Introducción

“...no solo la muerte de dos compañeros fue el límite, sino también la idea de no soportar más que nos olviden.” (Ex directora de Moreno)

El trabajo sistematiza la experiencia de inmersión en el territorio de Moreno (provincia de Buenos Aires) a partir del conflicto político, educativo y social que se pone de manifiesto con las muertes de dos trabajadores de la educación, producto de la explosión de una garrafa en una escuela. Lo sucedido condensa un mundo de significados a abrir y comprender de manera colectiva. El Estado,

las políticas educativas, el trabajo docente y las condiciones materiales y simbólicas, el trabajo político y pedagógico de los docentes, los modos de hacer escuela y los sentidos renovados que alimentan las luchas en defensa de la escuela pública, están presentes en las tensiones y disputas que el conflicto visibiliza. Las muertes de dos trabajadores de la educación en el ámbito de una escuela producto de la negligencia estatal (específicamente de la actual gestión de gobierno de la provincia), significa un punto de inflexión, tanto para los trabajadores de la educación como para la comunidad educativa de la región. Hay un antes y un después. A partir de ese momento las escuelas del distrito técnicamente se cerraron con la consecuente conflictividad educativa y social que supuso la decisión de cerrarlas. El conflicto puso al descubierto los cruentos efectos de políticas neoliberales de desinversión en educación, con la consecuente falta de mantenimiento de los establecimientos educativos, al punto de convertirlos en ámbitos riesgosos para la vida de los trabajadores.

Sin embargo, recolocó a los actores del sistema educativo, principalmente a directivos, docentes, preceptores y personal administrativo, quiénes se vieron directamente afectados y conmovidos en la base misma de sus condiciones laborales y de existencia. Los sucesos que se dieron a partir de las muertes dan cuenta de un conjunto de acontecimientos y decisiones de la comunidad educativa incluyendo gremios docentes y organizaciones sociales, quiénes rápidamente reaccionaron, se juntaron, marcharon y tomaron decisiones organizativas y de continuidad de las acciones. Identificamos dos formas organizativas nuevas que abrieron un canal de diálogo y deliberación para la toma de decisiones vinculadas al conflicto y al devenir de las escuelas, ellas son: 1) El comité de crisis y 2) La asamblea de directores/as.

La creación del *comité de crisis* y su composición (docentes, sindicatos, familias, representantes de la burocracia educativa, representantes de organizaciones sociales) constituye una invención contracultural, pues coloca en paridad de decisiones a diferentes actores, quiénes tendrán a su cargo dar cumplimiento a los puntos del protocolo de habitabilidad de escuelas. Su creación supuso que la gestión de gobierno daba curso al arreglo de las escuelas y el comité decidía la apertura o no en función de la supervisión realizada.

Las *asambleas de directores/as*, intercambiando y tomando decisiones sobre la marcha de las escuelas, es un hecho inédito. Desde el inicio del conflicto los equipos directivos se organizaron en asambleas para resolver los pasos a seguir y la situación a partir del cierre de las escuelas. Los directivos, en la historia de constitución de la posición, son un engranaje que atiende a tareas dentro de las cuales las burocráticas administrativas ocupan casi la totalidad del ejercicio laboral. Correrse de esa asfixia tediosa y ubicarse en una posición político pedagógica como actores claves que dirimen sentidos culturales profundos, es una conquista valiosa para las escuelas.

Intentaremos dar cuenta de la complejidad de hacer escuela en este contexto a partir del análisis del material recogido durante los años 2018 y 2019 en dos escuelas secundarias de la localidad de Moreno.

La ruptura del cotidiano escolar: continuidad pedagógica y experiencia escolar

A partir del conflicto en Moreno, se pone en evidencia un problema que preexistía: falta de condiciones para garantizar el derecho a la educación. El cierre de las escuelas, puso en jaque los principios de la gramática de la escolaridad sobre los que se organiza la transmisión sistemática de la cultura en nuestras sociedades (Tyack y Cuban, 1997). La imposibilidad de contar con un lugar “seguro” para dictar clases, en sistemas que organizan la instrucción en base a un espacio cerrado, a la presencialidad y simultaneidad, desestructuró la vida cotidiana escolar en Moreno. El cierre de las escuelas puso en evidencia que la escuela no sólo es una organización para garantizar la transmisión de saberes, sino también una parte sustantiva del engranaje de la organización social.

La falta de escuelas tuvo consecuencias en la organización de las familias, que cuentan con el tiempo-espacio de cuidado de las infancias y juventudes mientras trabajan o realizan otras actividades. Esto incluye, sobre todo en contextos de vulnerabilidad y ante el agravamiento de la situación económica, la función de alimentación que cumplen las escuelas.

Ante la imposibilidad de dar clases en el espacio y horario escolar, en Moreno los trabajadores de la educación recrean modos de hacer escuela, con la intención principal de mantener el lazo de la escuela con los adolescentes y garantizar condiciones mínimas para la continuidad del año escolar, con mayor foco en los 6° años. No sin dificultades porque la vida de los estudiantes, el oficio de alumno – y el trabajo docente- están organizados en base a reglas de funcionamiento cotidiano en el espacio escolar.

“...en secundaria lo que nos fortalece es la cotidianeidad, el trato que con una mirada vos ya estás sabiendo, eso es lo que sostiene al chico en el sistema”. (Preceptora, Escuela 2)

Al mismo tiempo, los docentes se encontraron con situaciones nuevas, que requieren de recursos y saberes para trabajar en condiciones adversas (Camillioni, 1991; Baquero et al, 2008; Terigi, 2012). El supuesto de presencialidad organizador de la vida cotidiana de la escuela estaba interrumpido y parcialmente reorganizado. Sin recursos y saberes específicos para organizar – en la inmediatez- modos alternativos de hacer escuela.

La continuidad pedagógica

Con la interrupción del cotidiano escolar se intenta implementar en las escuelas la “*continuidad pedagógica*” como modo de paliar la discontinuidad producto del cierre de escuelas. El primer antecedente de esta herramienta refiere a la Gripe A (2009). Se elaboraron cuadernillos para que los estudiantes pudieran trabajar desde sus casas durante la suspensión de clases. Luego se aprueba el nuevo reglamento general de las instituciones educativas (2011). Establece “*El Plan de Continuidad Pedagógica es la herramienta de intervención institucional para asegurar los actos educativos necesarios para el proceso de aprendizaje de los alumnos y dar cumplimiento efectivo a la jornada escolar*” (Art.103).

Asimismo, el régimen académico para el nivel secundario (Resolución 587/11) incluye “*Actividades institucionales para el aprovechamiento pleno de la jornada escolar con el propósito de que los profesores y los estudiantes puedan alcanzar el máximo aprovechamiento del tiempo escolar*” pensando específicamente en resolver el problema del ausentismo docente y de las llamadas “horas libres”.

Estas normas están centradas en el aprovechamiento de la jornada escolar frente a interrupciones breves. El peso está puesto en la responsabilidad de los equipos institucionales para garantizar el aprendizaje y el acompañamiento pedagógico, sobre todo ante la ausencia de docentes. Ahora bien, una cosa es dejar actividades en días de ausencia para que los estudiantes trabajen de manera autónoma para luego ser recuperado por los docentes, y otra cosa es que estas propuestas, para atender la contingencia, se conviertan en el modo de estructurar la jornada escolar en períodos de tiempo prolongado, como fue en el caso de Moreno.

La Resolución 1131 (2017) establece que las instituciones que pierden días de clase por paros deben hacer un plan de continuidad pedagógica. Se utiliza la normativa para obligar a docentes que paran a compensar en los periodos de receso escolar. La definición de la “continuidad pedagógica” surge con el propósito de que las escuelas cuenten con una herramienta institucional para garantizar las trayectorias de los estudiantes. Con el cambio de gestión política en la Provincia el sentido político pedagógico mutó para ser convertido en una herramienta de castigo a docentes que hicieron paro. De manera similar sucedió con las escuelas de Moreno que por no contar con los requisitos de habitabilidad, las clases estaban suspendidas. Este uso de la continuidad pedagógica en los hechos supuso una delegación de responsabilidades propias de la gestión de gobierno en directivos, docentes, estudiantes y familias.

La Dirección General del Cultura y Educación subió a su página en agosto del 2018 (y más tarde enviados a las escuelas de Moreno) materiales con propuestas para acompañar el plan de continuidad pedagógica de las escuelas. A modo de presentación dice: “*Las siguientes*

propuestas didácticas tienen como fin resguardar las trayectorias escolares de los alumnos. Los mismos se ofrecen como una opción para acompañar el Plan de Continuidad Pedagógica de cada establecimiento educativo. Estas propuestas no reemplazan la tarea que cada docente realiza en sus aulas, sino que sugieren actividades para efectuar junto con los padres. El material pretende recuperar contenidos ya trabajados y mantener el vínculo pedagógico de los niños con su escuela.” Se puede observar que se trata de materiales que recuperan lo trabajado por docentes, cuestión que se hace imposible en las escuelas de Moreno cerradas por periodos extensos de tiempo afectando la mitad del ciclo lectivo. Aparece la responsabilidad de los padres en el acompañamiento de los estudiantes. Si bien se sostiene que no sustituyen la tarea del docente, podemos hipotetizar los riesgos que supone cuando la interrupción es de largo alcance y queda en manos de los estudiantes y las familias la aproximación a los contenidos escolares. En Moreno se vio acentuado dado que las escuelas elaboraron materiales con actividades que los chicos recogían, tenían que resolver y luego entregar a sus docentes, depositando la responsabilidad en los propios estudiantes.

Uno de los problemas en el uso de esta herramienta, se vincula con la disputa política y la construcción de sentidos en torno al conflicto. A diferencia de la interrupción de la escolaridad en el año 2009 donde frente a la situación de emergencia, la Dirección General de Cultura y Educación se hace responsable de “la continuidad pedagógica” y elabora materiales para que los estudiantes trabajen desde sus casas⁵¹, en Moreno la gestión del Gobierno responsabiliza a directores y docentes por el cierre de escuelas dejando en sus manos la elaboración del plan de continuidad pedagógica evadiendo la responsabilidad de las muertes y del cierre de escuelas. El envío de materiales y el acompañamiento a las escuelas se demoró.

“dijeron que iban a venir cuadernillos pero no vinieron, y tuvimos que ir a buscarlos... habían prometido que iban a llegar directamente a cada escuela, y del proyecto “asistiré”, un programa de asistencia del ministerio (Nación) para apoyarnos con el tema de la asistencia” (Directora, Escuela 2)

Los plazos de interrupción de la escolaridad fueron impredecibles porque dependía de las obras a cargo del Gobierno de la Provincia. La cantidad de contenidos escolares “a trabajar” era importante y difícil de llevar adelante sin la posibilidad de construir el vínculo pedagógico. Los proyectos de continuidad fueron diversos en cada escuela, cuestión que, dada la prolongación del conflicto, incluyó las decisiones acerca de la evaluación y la calificación.

⁵¹ Se menciona este suceso, porque es la primera vez que encontramos materiales vinculados con la continuidad pedagógica, sin embargo no analizaremos si esto funcionó o no

“Nosotros solicitamos que vengan los inspectores (...)necesitamos un dispositivo por la situación especial de emergencia...nos dejaron solos en la acreditación de nuestros pibes, enfrentarnos con nuestras familias, con la comunidad... (...)nosotros lo decidimos en la Asamblea, la mayoría de las escuelas, que a los alumnos se les exija la continuidad y un modelo de integradora a defender en diciembre, para los chicos que no vinieron a la continuidad, y no presentaron los trabajos, que no pudieron ser evaluados (durante la continuidad) entonces no se les cerró la nota. A estos chicos se les abrió las mesas de diciembre, donde se les pedían los trabajos y el trabajo de integración a defender” (Directora, Escuela 2).

La “continuidad pedagógica” desde la normativa y los documentos oficiales viene a dar respuesta a situaciones distintas de las de Moreno. En Moreno se delegó la responsabilidad por las trayectorias escolares en escuelas y docentes, quiénes resolvieron situaciones sin recursos. El riesgo es que la responsabilidad quede en manos del estudiante y sus familias cristalizando las desigualdades que la sanción de la obligatoriedad de la escuela secundaria intenta mitigar. La directora al describir la continuidad pedagógica dice:

“...El profesor da los temas, les ayuda y ellos pueden venir cuando quieran... pero va a depender siempre de vos”. (Directora, Escuela 2)

Las escuelas establecieron distintas estrategias. Predominó la entrega de fotocopias con actividades a los estudiantes, con tutorías fuera de la escuela (veredas o galerías exteriores). Se utilizó también whatsapp y facebook.

“Eran trabajos prácticos fotocopiados que los profesores dejaban en fotocopidora, había una página en facebook donde los chicos podían conectarse con el profesor para preguntarle dudas por ejemplo matemáticas” (Directora, Escuela 2).

En las escuelas visitadas, además de las actividades entregadas se decidió dictar clases a los sextos años.

“se consideró desde la dirección que sexto tiene que tener una continuidad (...) Porque el año que viene ya no los vemos, no hay forma de recuperar lo que se pierda y dentro de las posibilidades apareció la parroquia. (...) Hay clases por día, no son todos los días. La semana que viene tenemos 3 días. (...) Sería ideal todos pero no da el espacio físico y (con el resto) el año que viene si se puede retomar desde el inicio de clase lo que se perdió, pero sexto no” (Preceptora, Escuela 1)

“Y con el tema de la continuidad con sexto, fueron los primeros en venir a tutorías todos los días (...) o era acá en los pasillos o en la placita. Y cumplieron re bien...” (Directora, Escuela 2)

Ambas escuelas, realizaron en el marco de la continuidad pedagógica actividades que incluyeron el análisis de la situación que estaban viviendo. En una se realizó un mural, en la otra se organizó una revista.

“El proyecto de la revista fue una estrategia de los profesores de comunicación para cerrar la nota de la materia, estuvo excelente, yo me la llevo a todos lados... para mostrarla. Este año lo vamos a continuar”. (Directora, Escuela 2)

Estas iniciativas se realizaban por voluntad de directivos y profesores, no tenían carácter obligatorio.

“Como directora quiero decir que la continuidad me dio una pantallazo de mis docentes (...) porque la suspensión de clases implica que no estás obligado, y me vinieron todos. (...)” (Directora, Escuela 2)

A pesar de los esfuerzos en las dos escuelas encontramos una serie de limitaciones (pedagógicas, económicas, de recursos y de organización) para llevar adelante la propuesta y sostener la presencia en la escuela. Estar en la escuela suponía estar fuera de la escuela, en galerías y patios descubiertos. La principal dificultad pedagógica es la ausencia del trabajo cotidiano. La interrupción de las clases afectó directamente al vínculo pedagógico desestructurando el cotidiano escolar.

“cambia en lo pedagógico porque no es lo mismo hacer un trabajo en tu casa que tener al profesor explicándote en el aula” (Estudiante, Escuela 1)

“...el adolescente necesita el contacto con un par, una relación personal con compañeros de su misma edad, diálogos con el docente, un espacio para ellos, más allá de que es un espacio educativo, un espacio para compartir y un material de lectura no es significativo si no está relacionado con otras situaciones” (Profesora, Escuela 2)

Por otro lado, se hacen evidentes las dificultades económicas y de recursos, sobre todo en contextos de aumento de la pobreza y recrudescimiento de la crisis económica:

“En total será un 50% de la escuela que se acerca. En un primer momento nos costó porque los colectiveros no le querían cobrar el boleto estudiantil a los chicos, les querían cobrar el boleto normal y los chicos le decían, “no, pero voy a la escuela” y le respondían “pero si no hay clases”. (Preceptora, Escuela 1)

“muchos chicos encuentran contención en la escuela y no la tienen (...) no tienen la galletita, no tienen a los compañeros. Desde la cooperadora se gestionó que tengan la fotocopia porque no tiene redes sociales, no tiene celular. En la escuela además de venir a estudiar lengua, matemática e inglés, era una contención terrible donde vos los veías y a veces sabías que eran del turno mañana y estaban a la tarde.” (Preceptora, Escuela 1)

“También es un tema económico porque al principio eran fotocopias de todas las materias, era un gasto para cada familia porque todo Moreno estamos en esta situación y en todas te piden fotocopias (...) subimos fotos y las mandamos por whatsapp” (Preceptora, Escuela 2)

Además de las dificultades económicas, ante la imposibilidad de cumplir con la presencialidad y la ruptura de las reglas que organizaban el cotidiano escolar, la falta de recursos tecnológicos y la falta de saberes disponibles (Terigi, 2012) dificultaron la posibilidad de pensar formas alternativas de enseñanza a través de las tecnologías.

“...por ejemplo este material yo lo use para dos clases, pero era un material que se notaba que quién lo realizó no tiene idea de lo que pasaba en Moreno, me sirvió relativamente, apuntaba mucho al uso de la tecnología, y un problema en muchas escuelas, es que no todo el mundo tiene tecnología (...) muchos estudiantes tenían y muchos no entonces hay actividades que no se pudieron realizar. Nosotros pensábamos que era una herramienta la tecnología, pero de alguna forma se transformó en un problema” (Profesora, Escuela 2)

Hubo dificultades para retener a los chicos:

“Está costando que vengan. En un primer momento vinieron todos ahora cuesta o vienen dos horas y se van” (Preceptoras)

“Hace dos meses que no hay clases. Muchos pibes empezaron a laburar, otros están más metidos en la calle, en las esquinas. Creo que la escuela era un espacio de contención” (Estudiante, Escuela 1)

Se vislumbran otros aspectos de la experiencia escolar interrumpidos, como ciertos rituales que tienen significatividad:

“y con los sextos años pasa ese ánimo de pasar sus últimos momentos acá todos juntos con sus camperas, con sus banderas, molestando a los quintos porque no se egresan todavía. Todas esas tradiciones no lo pueden vivir” (Preceptora 3, escuela 1).

Más allá de la pérdida de espacios significativos de la experiencia escolar, es interesante analizar el doble papel que cumplió en las escuelas el plan de continuidad pedagógica. Por un lado, se intentó que los estudiantes pudieran tener cierta continuidad en el aprendizaje, con las dificultades que supone la ausencia del vínculo pedagógico. Por otro, los distintos actores reconocen el dispositivo sirvió para no perder “tantos” chicos más que para el acceso a los contenidos escolares, dado que la ausencia de continuidad podría terminar en el abandono:

“Los trabajos los entregaban a último momento y todos iguales. Así que yo no siento que haya funcionado. Funciono para mantener a los pibes en la escuela, eso es muy importante...la continuidad pedagógica fue un éxito en ese sentido, mantener el contacto con la escuela, y que sienta que la escuela no cerró y que sienta que tiene que volver.”
(Profesora, Escuela 2)

Los esfuerzos de las escuelas para que los chicos continúen yendo se vinculan con la necesidad de mantener el lazo social construido. El trabajo con la comunidad resultó central para poder sostenerlo.

Otra experiencia escolar

Al tiempo que se rompía el cotidiano escolar se construía otro tipo de experiencia escolar con otras dimensiones formativas (Rockwell, 1995) vinculadas a la participación en el espacio público (marchas), la defensa de los derechos, las relaciones con la comunidad, la creación de espacios deliberativos. Hipotetizamos que la experiencia fue formativa para los actores de la comunidad educativa: docentes, estudiantes y familias. Sin embargo, en la medida que se extendía la suspensión de clases el desconcierto y la incertidumbre pulsaban por la apertura de las escuelas.

No todos los estudiantes concurrían a las actividades y movilizaciones vinculadas al conflicto. No todos los docentes estuvieron involucrados. Los más involucrados y politizados sostuvieron una participación activa. La experiencia escolar discontinua diseminó un sentimiento de defensa y sostén de la escuela. La ausencia de escuela puso en valor su presencia.

Desnaturalización de las condiciones de trabajo y estudio

Aparece de manera insistente en los relatos de los distintos actores cómo el estallido de la escuela y las muertes les permitió desnaturalizar las condiciones en las que trabajan y estudian. Fue un golpe que les permitió empezar a decir basta ante las situaciones de desidia y abandono del estado.

“La idea es que no se te caigan los techos encima. La idea es tener una escuela digna. (...) Muchos salones están clausurados porque se llueven, los 365 días del año la luz está encendida porque no funcionan las teclas de encendido y apagado por eso se nos quema la bomba todos los meses. Yo lo que pediría es tener una escuela digna. No tener que estar con la cajita de herramientas al costado y seguir naturalizando la ausencia del Estado. Lo tiene que proveer el Estado: una escuela digna” (Estudiante, Escuela 1)

La escuela y la participación en el espacio público

Los docentes y estudiantes aprendieron a organizarse para participar del espacio público. La experiencia de la asamblea de directores y el comité de crisis así como la organización de movilizaciones y reclamos por parte de la comunidad, puso a los distintos actores ante la necesidad de posicionarse políticamente e intervenir en el espacio público.

En las escuelas con las que trabajamos son decisiones que se apoyan en culturas escolares (Viñao, 2002) preexistentes en las cuales la formación ciudadana y la participación en defensa de los derechos ocupan un lugar importante. Docentes y estudiantes reconocen la importancia de que sea la escuela la que enseñe estos contenidos, asumiendo la responsabilidad de la formación política.

“La participación del pibe se crea ante la participación del docente. En nuestra escuela el centro de estudiantes es independiente, los alumnos se involucran. El día que pasó la tragedia, una hora después estábamos en el salón y cuando escuchamos la noticia salimos y convocamos a asamblea inmediata, así comenzamos una tarea de reflexión todos los alumnos y docentes y una hora después nos enteramos de la marcha. Salimos de la escuela con la comunidad educativa para la plaza. Esta escuela es muy activa la participación educativa.” (Estudiante, Escuela 1)

El conflicto de Moreno se convirtió en oportunidad para poner en presente la formación política.

“en el frente de la escuela se hizo una obra colectiva, un mural y tiene que ver con lo ocurrido en Moreno, (...) en las propuestas institucionales trataron de integrarse elementos para pensar que lo ocurrido en Moreno tiene que ver con responsabilidades de distintos niveles gubernamentales, tiene que ver con cuestiones actuales de cómo se resuelven los problemas que tenemos en Moreno, claramente se resuelven con inversión en educación pública. (...) Entonces la continuidad pedagógica se da en todo este contexto, con trabajos

que son de las materias, pero también con propuestas institucionales en donde usamos los recursos de las materias, porque hemos usado estadística, hemos usado información de los medios de comunicación, la lucha por la educación pública. Y con esto tratamos de que sé que tome conciencia de lo que está pasando” (Vice directora, Escuela 1)

Vincularse con la comunidad

Otros de los aprendizajes y aspectos valorados de la experiencia es la importancia de fortalecer lazos con la comunidad. Pasar de la posición de la escuela que informa a las familias sobre la situación de los estudiantes a incorporarlos activamente en la vida de la escuela y en decisiones acerca del conflicto. Darse cuenta que el reclamo era conjunto. La incorporación de las familias a la lucha fue un aprendizaje sustantivo

“Esto del crear lazos y el vincularnos, el vincularse con la comunidad fue muy importante...” (Directora, Escuela 2)

“Las empresas de transporte consideraban que estábamos haciendo paro. (..) cuando se hacían esas reuniones de comité de crisis o se hacían reuniones con los inspectores distritales, las comunidades educativas y las familias una parte de los reclamos tenía que ver con esto también. (...) Las marchas en Moreno fueron muy importantes. Fue la movilización de adultos; no solamente de docentes, también de muchas familias. (Vicedirectora, Escuela 1)

Valoración de la escuela ante su falta

La escuela empezó a valorarse como importante ante su ausencia. Así, los docentes expresaron su alegría de poder volver a trabajar en una escuela cuando este año se abrió, los estudiantes mencionan en más de una ocasión como extrañaban la escuela como ámbito de socialización pero también como espacio de aprendizaje destacando el lugar de los docentes.

“La escuela es un espacio de contención. No venimos sólo a aprender a la escuela, venimos por todos los mambos que tenemos en nuestra casa y por el saber” (Estudiante, Escuela 1)

“Hubo cambios, hay cambios para peor, cambio de ánimo, cosas que se han perdido que tenemos que empezar como de cero, cosas propiamente educativas, institucionales y después en ellos también, es como que revalorizaron nuestro lugar. Ellos nos extrañaban, extrañaban la escuela”. (Preceptora)

Conclusiones

El conflicto de Moreno, con el consecuente cierre de las escuelas y el peculiar modo a través del cual las escuelas “hacen escuela” en el territorio, nos hace reflexionar acerca del valor político de la escuela desde su contingencia y desde su historia. Apreciar lo que la escuela significa en contextos en los que, como sucede en Moreno, está asediada, suspendida, interrumpida. La situación de la comunidad educativa permite advertir el modo como la escuela penetra la vida cotidiana de las familias, estructura el día a día de sus miembros. Esa ausencia genera el vacío necesario para poner en valor lo que ella significa y representa. La trama social que alberga y los sentidos que se distribuyen con su presencia. Desde las políticas neoliberales se disemina permanentemente una condena a la escuela y a sus trabajadores. Es precisamente hoy -en momentos de condena- cuando aparece explícita y claramente lo que la escuela es como realización y lo que hace. Los alegatos en su contra están motivados por el temor a una de sus características más importantes que transforma los conocimientos y destrezas en «bienes comunes» y, por lo tanto, que tiene el *potencial* para proporcionar a cada cual, independientemente de su origen, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido y para renovar el mundo y suspender un orden desigual, de allí su valor público y común (Masschelein y Simons, 2014).

Desde el presente podemos aventurar que Moreno y su gente ya no son los mismos, han salido del olvido y la resignación y han convertido las luchas producto de micro injusticias en una lucha pública, que pareciera permanecer y expandirse. El conflicto de Moreno es un significativo que condensa múltiples dimensiones para el análisis desde el punto de vista educativo. Hay allí, en el presente, políticas educativas de las últimas décadas, modos de concebir el trabajo docente, formas que adquiere la relación escuela comunidad, presencias estatales, contextos políticos, económicos y culturales, la historia social, política y cultural del distrito, la participación de las organizaciones sociales, los modos que adquiere la trama de afecto y solidaridad en el territorio, el modo de concebir al sujeto político en las políticas educativas. Moreno expresa modos de rechazo y de toma colectiva de decisiones. Expresa prácticas de sensibilización en relación a la explotación, al desfinanciamiento, al abandono. La comunidad, a partir de la tragedia que supuso las muertes, pareciera haber puesto límite a los poderes y dar lugar a formas colectivas de tomar decisiones. Nos ronda la pregunta que queda abierta ¿Qué dejará Moreno en la memoria colectiva de la educación de la región?

Bibliografía

- Baquero, R; Terigi, F; Toscano, AG; Briscioli, B; Sburlatti, S (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (7) 4, 2009, 292-319
- Masschelein y Simons (2014): *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Rockwell, E. (1995). *De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela en La escuela cotidiana*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Terigi (2012) *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: Documento básico*. Buenos Aires, Argentina: Santillana
- Tyack y Cuban (1997). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas Educativos, Culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*, Madrid, España: Ediciones Morata.

Formas de habitar las aulas: permanencia y trayectorias de estudiantes en la escuela secundaria

Autores: Sebastián Maldonado, Yamile Abed

Pertenencia Institucional: Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

Cuando se habla de los estudiantes de sexto año del secundario, se escuchan diferentes discursos, descripciones y realidades. La presente propuesta de investigación situada, no busca caracterizar a la totalidad de los mismos dentro de las vastas propuestas en nuestra provincia de Córdoba, sino a los estudiantes de una institución concreta, en nuestro caso, el Instituto “Nuestra Señora de las Mercedes”, ubicado en la localidad de Unquillo, departamento de Colón, en Sierras Chicas.

Para adentrarnos en la siguiente temática se buscaron antecedentes que puedan aproximarnos a la realidad estudiantil, a sus trayectorias, permanencia y experiencias durante y después de su cursado, cuál es su relación con el sistema educativo, y posterior a ello si los jóvenes se proyectan en un mundo laboral.

La metodología empleada es mixta, se recabaron datos desde encuestas, entrevistas y observaciones, generando un cruzamiento y enriquecimiento de información. Una de las descripciones que encontramos en dicho trabajo es el modo de habitar las aulas, sus trayectorias educativas y sus vivencias significativas durante la cohorte 2018.

Palabras clave: Estudiantes, permanencia, propuestas educativas, aprendizaje transformacional, expectativas del secundario, acompañamiento.

Trayectorias escolares

Toda experiencia educativa, supone una trayectoria escolar, inmersa en políticas sociales y educativas, atravesada por una serie de propuestas de inclusión que, desde el acompañamiento, tratan de afrontar diversos escenarios. Éstas desafían desde hace tiempo, la función y organización tradicional de la escuela.

Las trayectorias en instituciones academicistas, centradas en la eficiencia y la eficacia de la calidad educativa, consideraban que el resultado de todo aprendizaje era la calificación cuantitativa, y no tanto los procesos por lo que el estudiante debía atravesar. Estas tradiciones pedagógicas, buscaban la organización institucional, sin hacer hincapié en los procesos cognitivos.

El trabajo de investigación denominado tiene por objetivo principal, caracterizar la permanencia de los estudiantes en sus trayectorias escolares y describir en ello, sus expectativas, su valoración del acompañamiento docente y sus experiencias educativas transformacionales de aprendizaje, todo esto si lo hubiere.

Las preguntas de investigación que se plantearon fueron las siguientes:

- ¿Qué motivaciones sostienen la permanencia del estudiante en el sistema educativo?
- ¿Qué aspectos de la trayectoria escolar son significativas para los estudiantes?
- ¿Qué acciones institucionales se realizan para garantizar la trayectoria escolar de los estudiantes de 6to año?
- ¿Cómo influye académicamente, en los estudiantes de 6to año, estar cursando el último año de su ciclo escolar?
- ¿Cuáles son los modos de habitar las aulas en los estudiantes de 6to año?

Para comprender este hecho educativo, es necesario avanzar en el análisis y distinción entre trayectorias teóricas y trayectorias reales que realiza Terigi (2007).

Las trayectorias teóricas se encuentran comprendidas por tres rasgos que el sistema educativo empodera relevante para su estructuración:

- **la organización del sistema por niveles:** configuran los límites temporales que, según la organización adoptada por cada provincia, ubican al 6to año en los modelos de 6 años de primaria y 6 años de secundaria y en el 5to año, como lo es actualmente en la provincia de Mendoza, en los modelos 7 años de primaria y 5 de secundaria.
- **la gradualidad del curriculum,** tiene que ver con el ordenamiento de los aprendizajes de todas las asignaturas que comprenden el curriculum, esta misma determina la secuenciación temporal del aprendizaje de los saberes y progresión por etapas, mediando con procesos evaluativos, que acrediten la satisfacción de los criterios establecidos, como logro de cada etapa.
- **la anualización de los grados de instrucción,** al cabo de cierto tiempo, el curriculum estabilizado, contribuye a naturalizar los tiempos establecidos. (Terigi 2007)

Estos tres rasgos se encuentran en solidaridad uno de otro, pero que, a su vez, cada uno trabaja independientemente.

Hablar de trayectoria real, comprende esta, el progreso situacional de cada estudiante dentro de su trayectoria escolar y visualizar cómo a medida que los estudiantes transitan el sistema educativo se producen diversas variables, que en algunos casos hay permanencia y en otros abandono.

Estas trayectorias, real y teórica entran en tensión en el ritmo cotidiano de todo estudiante, es allí cuando interactúan sus motivaciones y modos de permanecer en el sistema educativo en su proceso de crecimiento y aprendizaje.

Coll (1998) considera que la motivación de un alumno ante la actividad concreta de aprendizaje es el resultado de una serie de procesos. El sentido que los alumnos atribuyen a una actividad escolar y los significados que pueden construir al respecto, no están determinados solo por sus conocimientos, habilidades, capacidades o experiencias previas, sino también por la dinámica de intercambios comunicativos que se establecen entre ellos y el profesor.

Se utiliza el término “sentido” subrayando el carácter experiencial, que impregna el aprendizaje escolar. Hay un conjunto de factores motivacionales, relacionales, afectivos que tienen un papel importante en la movilización de los conocimientos previos posibilitando decodificar los significados que el alumno construye.

Es importante atender tanto al sentido como al significado del aprendizaje escolar, situando este proceso de construcción, en el contexto de la relación y comunicación interpersonal. Este proceso en el que todo educador ayuda al estudiante a descubrir y comenzar a andar su camino, a superarse y sortear obstáculos, no deja de ser un desafío cotidiano de todo proceso de acompañamiento educativo.

Pensar en acompañamiento, supone el modo de estar en medio de ellos. Ese modo se traduce en presencia del adulto, capaz de abrir horizontes de sentido y significado de sus opciones vitales en la que el estudiante pueda verse tensionado diariamente.

Una mirada hacia la Institución

La Institución educativa, surge como un dispositivo del Estado para formar al ciudadano y poder responder a los distintos emergentes y necesidades. La educación pública, obligatoria y gratuita posibilitó el alcance a toda la población con escasos recursos, brindando una propuesta de equidad y formación para todo niño que comienza su proceso de socialización; se podría hablar también de un proceso de hegemonización masiva.

Cada institución se ve atravesada por una cultura y dinamismo que la hace única e irrepetible, más allá de que se habla de los mismos diseños curriculares, los mismos roles y actores que conforman

la institución educativa, dentro de la misma acontecen estrategias de acción que se ven ligadas a ellos y posibilitan la vida institucional manifestada en su clima habitual.

Las instituciones se encuentran así, brindando disposiciones constitutivas a la vida de todo sujeto y de carácter obligatorio, la escuela es una instancia de formación para todo estudiante. Dejan improntas en el crecimiento y brindan herramientas de identificación que son proporcionadas por cada Institución educativa. Pero, más allá del tipo de institución y que nuestra pertenencia a ella sea voluntaria u obligada, ¿qué es lo que caracteriza la relación de cada sujeto en la institución? Frigeiro- Poggi (1992) van a responder desde lo establecido, lo reglado en cada institución, es decir que lo reglamentado establece una norma, regla y ley que van en búsqueda de la disciplina en un todo según las normas o acuerdos escolares de convivencia como lo entendemos hoy en los AEC (Acuerdo Escolares de Convivencia).

Estos determinan que estemos sujetos a una Institución específica, no desde una connotación negativa sino desde su función primordial de organizar las relaciones de los sujetos entre sí. Graficar este concepto posibilita una comprensión intuitiva a lo que se quiere explicitar, es decir, si hablamos de las reglas de un juego, vemos que los niños avanzan de manera intuitiva, una vez reglado o puesto de acuerdo en las normas de determinado juego, que establecen lo prohibido, lo aceptable, la distribución de roles, de espacios y tiempos, etc. Por eso, en toda Institución se necesita un norte que oriente a cada uno desde su especificidad, cumpla una función y ejerza su rol.

P.E.I como norte de una Institución

Todo Proyecto Educativo Institucional, es construido por los actores que la componen, sólo de esta manera puede ser el eje de la gestión, empoderando a cada actor institucional, haciéndolo parte activa desde su lugar o especificidad, y poder desde allí resignificar cada propuesta educativa, opción, recursos, modos de habitar, trabajar y acompañar el hecho educativo. Al mismo tiempo, se concibe como el mecanismo permanente y colectivo de construcción de la comunidad educativa en búsqueda del sentido de la formación, donde se definen las intencionalidades y fundamentos del proceso, teniendo en cuenta los diferentes contextos, los marcos jurídicos, los referentes conceptuales, los lineamientos y los criterios definidos por el gobierno y la Institución Educativa.

Todo P.E.I es un proceso de identificación dinámico, ya que ha sido construido colectivamente, atendiendo a los cambios sociales, es desde allí donde se podrá replantear las futuras actualizaciones o mejoras que necesite. Esta predisposición de todos los actores supone asumir que hay un espacio de incertidumbre para la transformación de la cotidianeidad de escuela.

Con todo esto, la finalidad de todo PEI es realizar una propuesta de calidad en relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje, la misma no depende únicamente de la valía profesional de los

profesores tomados individualmente, sino de la solidez y coherencia del proyecto educativo y curricular que los profesores como equipo son capaces de elaborar, consensuar y desarrollar . (Poggi, 1997)

Los estudiantes, destinatarios preferenciales.

Cada acción, opción, tensión, proyección de toda institución debe ser pensada para y desde los estudiantes. Se comprende que toda misión y visión de una Institución Educativa es “educar”, y acompañar este proceso en las diferentes etapas y ciclos vitales que los estudiantes atraviesan en nuestras escuelas.

Desde la niñez a la juventud, los estudiantes atraviesan diversas etapas de crecimiento, ellos caminan la Institución enajenadamente o empoderadamente. En el nivel secundario se van despidiendo de la niñez y comienzan a descubrir el mundo de sus afectos, proyectos y opciones de vida. Transitan en nuestras Instituciones momentos cruciales de decisión hacia ese sujeto colectivo, que comprenderá y adoptará la sociedad como un actor de decisión de la misma.

Desde la Subsecretaría de Igualdad y Calidad Educativa, del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba (2018), se propone los siguientes objetivos al describir el oficio de todo estudiante:

- Promover la articulación como estrategia de acompañamiento en los momentos críticos de las trayectorias escolares en el pasaje de primaria a secundaria.
- Aportar a la construcción del oficio de estudiantes generando condiciones institucionales tendientes a inclusión y permanencia en el sistema educativo.
- Habilitar la participación de los estudiantes en la construcción de sus propias experiencias escolares.

Estos tres ejes, amplios en sí y complejos en la realidad, se llevan a cabo en cada institución de maneras diversas, pero siempre tratando de lograr una articulación en el paso de un nivel académico a otro, generando condiciones institucionales inclusivas y que garanticen la permanencia de los mismos de manera activa y participativa.

El diálogo constructivo

Todo espacio áulico y hecho educativo supone la palabra pronunciada, proclamada, que dará sentidos de búsquedas, motivación o rechazo. La palabra en un discurso estará llena de sentido e intencionalidad para poder llevar a cabo la construcción del conocimiento.

El diálogo generado en los pronunciamientos de los procesos es el que posibilita horizontes de sentido, Freire (1972). Es en este diálogo donde aparece la palabra pronunciada en contexto de inclusión, donde el sujeto de derecho, el estudiante, se ve inmerso como parte activa de ese diálogo, atravesado por una acción y reflexión, lo que denominamos “praxis”. En esta inclusión de acción y reflexión es que la palabra pronunciada en todo acto educativo sea capaz de transformar el mundo. La palabra inauténtica, en este contexto, es la palabra vacía de contenido, la que resuena como mero verbalismo, es alienada y alienante, es una palabra hueca de la que no se puede esperar más que un vacío de sentido, no hay en ella compromiso, por lo tanto, tampoco transformación, quedando así desplazada toda acción.

En todo encuentro el diálogo supone una exigencia existencial, es el encuentro entre yo-tú y siendo este encuentro un momento transformador y humanizante, no pudiendo ser este encuentro un simple acto en el que se depositan contenidos o un simple cambio de ideas permutantes (Freire, 1972).

En todo proceso de enseñanza-Aprendizaje aparece el carácter conversacional, a través de la cual se busca el objetivo de construir mediante la conversación nuevos aprendizajes. La forma como estos se va construyendo es mediante el mutuo hablar y escuchar de todos los actores, a través de la cual se comparte información, se produce en diversas acciones, suscitando diferentes condiciones emocionales y generando un clima áulico. (Echeverría 2009)

En la construcción de los contenidos a desarrollar, este recurso de la conversación no puede ser un simple palabrerío de pasa tiempos o de grandes discursos que buscan llenar la hora cátedra, más bien se busca producir el aprendizaje sostenido mediante la conversación que oriente hacia ello, con esto se afirma que “la capacidad que tenga de producir aprendizaje, depende de cuan adecuadas sean las diversas conversaciones que constituyen el proceso. Saber enseñar significa saber tener conversaciones que produce aprendizaje en otros” (Echeverría, 2009: p 143).

Aprendizaje transformacional

Echeverría (2009) cuando describe el aprendizaje, lo describe como la acción que produce el cambio de la acción. Su propósito versa en llegar a hacer lo que antes no lográbamos o no podíamos hacer. Esta acción busca hacerse cargo de alguna situación a resolver, si la acción no produce la satisfacción deseada, es necesario modificar la forma de accionar del sujeto. Por ello recurrimos al aprendizaje.

Sin embargo, se puede decir que el aprendizaje transformacional es “soltar una forma habitual de ser, que nos ha acompañado por mucho tiempo” (Echeverría 2009). Es un tipo de transformación en profundidad que conduce a reconocer una ruptura de “ciertos” patrones de observación o de comportamientos que habían sido característicos de la forma anterior de la persona. Lo

característico del aprendizaje transformacional es, su impacto en las condiciones existenciales del individuo, en las relaciones que éste comienza a establecer con los demás, en la capacidad de conferirle a su vida un sentido diferente. “Con el aprendizaje transformacional podemos hablar de una mutación o de una metamorfosis del alma, de esa forma particular de ser de cada individuo” (Echeverría 2009).

En diálogo transformacional con la realidad juvenil

Reguillo Cruz (2003) en diálogo con su realidad, descubre que para muchos jóvenes la vida es el presente, viven el día a día con intensidad. Reflexionan poco sobre el pasado y no se preocupan por el futuro, hay una sobrevaloración social del éxito y de la imagen y muchas veces los llevan a sentir por lo que tienen. Los movilizan valores como la autenticidad y la solidaridad, los vínculos y las redes sociales, la amistad y la lealtad. Rechazan la injusticia y la incoherencia. En sectores populares se vive una fuerte presión social, por nacionalidad, por género, por etnia. La dificultad de encontrar trabajo y la exigencia del éxito son presiones difíciles de resolver que muchas veces los llevan a optar por lo más fácil y a vivir en la superficialidad o apariencia.

Las prácticas juveniles desde una perspectiva sociocultural visibilizan las relaciones entre estructuras y sujetos, entre control y participación. Es en el siglo XXI donde se evidencia una crisis política-social, en donde los jóvenes hacen estallar las certezas y nos señalan la dificultad de un proyecto que permita realizar promesas de futuro incluyente, justo y posible. Conceptualizar al joven en términos socioculturales implica en primer lugar no conformarse con las delimitaciones biológicas, como la de la edad, porque ya sabemos que distintas sociedades, en diferentes etapas históricas han planeado las segmentaciones sociales por grupos de edad de muy distintas maneras y que, incluso, para algunas sociedades este tipo de recorte no ha existido. No se trata aquí de rastrear las formas en que las sociedades han construido la categoría "jóvenes", sino de enfatizar el error que puede representar el pensar a este grupo social como un continuo temporal y a histórico. Por el contrario, para entender las culturas juveniles, es fundamental partir del reconocimiento de su carácter dinámico y discontinuo. (Reguillo Cruz, R. 2003)

Los jóvenes no constituyen una categoría homogénea, no comparten los modos de inserción en la estructura social, lo que implica una cuestión de fondo: sus esquemas de representación configuran campos de acción diferenciados y desiguales.

Abriendo el panorama, más allá de nuestros escenarios áulicos, hay en el mundo vital de cada joven adolescente, orígenes de la socialización y “asocialización” que llevan a la búsqueda de compensaciones. Al mencionar esta asocialización se lo hace a través del percibir en ellos experiencias de abandono, desvinculación, desencuentro, aislamientos, incomunicabilidad, falta de

afecto cotidiano, inmersos en diversidades de relaciones vinculares como familias ensambladas, padres ausentes, rutinas ordinarias desfasadas en la exigencia diurna, etc.

Es por ello que es más que un desafío el educar, permanecer, estar. Son los modos del discurso corporal, oral, de presencia los que hoy en día posibilitan la confianza, llevando a la confianza para construir en dinámicas heterogéneas diversidades de propuestas educativas, aún sostenidos por la misma currícula institucional.

Desde lo pedagógico la propuesta es confrontar al alumno con situaciones de novedad, complejidad, incongruencia, etc., que activen la motivación y provoquen la curiosidad epistémica y una actividad exploratoria.

Esta canción que compartimos, hace eco y cosecha algunas ideas expresadas, como motivación para transformar las prácticas escolares.

Resultados de la Investigación - Análisis mixto

Vivencia Escolar

Las entrevistas llevadas a cabo en la investigación proporcionaron la información que el paso por una institución educativa en la trayectoria de un joven no deja de ser algo que genera procesos de identificación, crecimiento y configuración del mismo. En palabras de ellos, se encuentran algunas consideraciones que expresan el gran tiempo transcurrido en la institución, y sentimientos de pertenencia a la misma.

La dimensión vincular y la escucha es una expresión que aparece continuamente, sobre todo en su identidad colectiva.

La clave en el acompañamiento, es la figura del adulto como presencia significativa y se constata que ante su ausencia no habrá referencia significativa.

Los docentes y preceptores proporcionan en el estudiante una vincularidad de confianza educativa que permitirá dentro de ese ámbito corresponder a la propuesta de educar-nos. Esto brindado en un clima de confianza, permitirá que los estudiantes desarrollen la valoración de las funciones y roles dentro de toda institución, lo que resulta un valor necesario para convivir en una sociedad justa.

Expectativas Educativas

Respecto a las expectativas los estudiantes refieren a un grado de conformidad parcial: la creatividad es uno de las descripciones que mencionan como herramienta para la resolución de problemas; ellos fomentan un mayor crecimiento hacia la capacidad crítica de pensar y la resolución

de desafíos o problemas, ya no es el contenido por sí mismo lo que ellos esperan sino la exigencia tiene que ver con los modos de trasmisión, la generación de vinculos y aprendizajes significativos. Esto confirma que los contenidos mínimamente están dados, pero lo que esperaban recibir de la escuela secundaria lo asocian a una preparación para la universidad, como si el sexto año fuera esa bisagra compensatoria de todo el sistema educativo que debe acabar todas las necesidades y heterogeneidades que en el mundo universitario se encontrarán.

Aprendizaje Transformacional

Hablar de aprendizaje transformacional nos refiere a Echeverrya (2009) y la relación que se establece entre estudiantes y docentes en su trayectoria educativa. El mismo es significativo en el estudiante cuando atraviesa su vida, sus opciones, su manera de poder decidir quién quiere ser, para brindarle consecuencias en su hacer.

Las experiencias significativas de los estudiantes, están cargadas de sentido por personas que tienen nombre y apellido, que han producido en ellos un testimonio de vida, como brújula en el horizonte de búsquedas que se ven inmersos en este mapeo de la vida.

Ellos, en esta descripción del aprendizaje transformacional, se manifiestan auténticos y diversos, en la que pudieron ver reflejada la heterogeneidad del grupo, y constatar que en esa diversidad cada uno tiene una potencialidad que lleva al enriquecimiento mutuo.

Conclusiones de la Investigación

Se concluye que el modo de habitar de los estudiantes en la institución es heterogéneo, como las secuencias didácticas planteadas. En algunos casos aparece la desmotivación por parte de ellos y el hartazgo ante el sistema educativo obligatorio, reclaman motivación, acompañamiento y les preocupa la vida más allá de la escuela y qué les depara el futuro. Planteamientos como estos constataron la necesidad de un pensamiento crítico y creativo, capaz de plantear o plantearse resolución de problemáticas actuales. Que son sujetos de decisión y que necesitan de motivación para generar un clima de aprendizaje.

Se reconocen figuras significativas a lo largo de su trayectoria en la institución, no es solo el contenido lo que les da sentido, sino la vinculación y testimonio de quien se encuentra generando ese *habitus* de Bourdieu. El educador profesional es un gran generador de espacios vitales, habitables, de sentido, de construcción y deconstrucción conjunta. Es el tiempo habitado en la vincularidad, las relaciones y compañía lo que se configura como elemento constitutivo del crecimiento de todo estudiante.

El clima institucional ha sido otro factor de influencia en los estudiantes. Ellos se vieron reflejados en la posibilidad de poder expresarse y tener espacios para manifestar sus opiniones. Se constata el ejercicio democrático de la autoridad que enriquece la posibilidad de sentido ante las diferentes propuestas de contenidos que se ven atravesados dentro de su trayectoria escolar.

¿Cuales han sido sus grandes motivaciones? No es el conocimiento ni el lograr ser algún erudito del secundario, sino la vincularidad, las relaciones y la preparación, en algunos casos, para un estudio de grado. Es un desafío para todo educador lograr en sus procesos de crecimiento, el reconocimiento de ese aprendizaje transformacional, crítico y creativo, evitando influencias desmotivantes de los jóvenes, promovidas por recreaciones y culturas del no compromiso responsable como sujeto libre de decisión.

El desafío será propiciar instancias de mejora en la calidad educativa, sumado a una organización de gestión que favorezca el desarrollo de la tarea educadora en el marco de un clima institucional, junto a espacios de producción epistémicos del proyecto curricular institucional, promoviendo la participación, identificación y compromiso de sus actores con la cultura institucional; en continua reflexión sobre sus problemáticas y modos de intervención tanto en los ámbitos sociales como pedagógicos.

Se entiende que, en el camino de todo proceso de “enseñaje” posibilita el dinamismo de todo educador como aprendizaje transformacional. Que la realidad del estudiante es un todo conjunto con su mundo vital, social, cultural, temporal, y que los contenidos y diseños curriculares deben posibilitar un pensamiento crítico, creativo y que de sentido a su situación vital como jóvenes. Que los estereotipos instituidos no son siempre la clave del éxito, sino el sentido a la vida que transcurre en cada decisión que tome como consecuencia de lo que el joven quiere ser.

Todo educador y docente tiene un tesoro apreciado en cada ciclo lectivo que se inicia. Los jóvenes ansían espacios de sentido, espacios de vida que les posibilite la riqueza del encuentro vital que va más allá de un lenguaje virtual, en tiempos asincrónicos y a distancias abismales. Se constata que la familiaridad engendra la vincularidad y en ese dinamismo se construyen posibilidades de nuevos sujetos, ya que ellos son decisión en la sociedad del mañana, que está siendo hoy.

Referencias bibliográficas

- **Coll, C.** (1998). *Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al aprendizaje significativo*, Universidad de Barcelona.
- **Echeverría, R.** (2009). *Escritos sobre aprendizaje: recopilación*. Chile. J.C. Zaes.
- **Freire, P.** (1972). *Pedagogía del oprimido*. (4ª ed.) Argentina, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 101-114.

- **Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G.** (1992) *Las instituciones educativas, Cara y ceca, elementos para su comprensión*, Troquel, Buenos Aires.
- **Poggi, M.** (1997). *Apuntes y aportes para la gestión curricular*, Buenos Aires, Kapelusz
- **Reguillo Cruz, R.** (2003). *Ciudadanías juveniles en América Latina, última década* n°19, CIDPA, Viña del Mar, 11-30.
- **Terigi, F.** (2007). *Los desafíos que se presentan en las trayectorias escolares. III Foro Latinoamericano de Educación; Jóvenes y docentes, La Escuela secundaria en el mundo de hoy*, Fundación Santillana, Buenos Aires, Argentina.

Trayectorias educativas de jóvenes de sectores populares en el contexto cordobés

Autores: Abraham Sepúlveda, Nahir Florencia

Pertenencia Institucional: Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.

Resumen

La presente investigación analiza las trayectorias educativas de jóvenes que asisten al “Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación secundaria para jóvenes de entre 14 y 17 años” (PIT), desde los soportes materiales, afectivos y simbólicos que participan en la terminalidad educativa. El trabajo de campo fue realizado en una escuela pública de la zona centro de Córdoba capital, a la cual asisten jóvenes de barrios periféricos, en situación de desigualdad social. Las técnicas de registro de información incluyeron recorridas de observación del territorio y espacios comunes de los jóvenes en la institución, entrevistas a informantes claves y la construcción de relatos de vida de jóvenes que asistían al programa. Entre otras cosas, esta investigación da cuenta de que el PIT opera como restituidor de derechos sociales y como un lugar de pertenencia clave para las sociabilidades juveniles, no solo por la estructura curricular que propone sino principalmente por los actores sociales que encarnan dicho proyecto. Estas características del PIT, junto a los vínculos familiares y de amistad, caracterizados por el reconocimiento, la confianza y el apoyo recíproco, son identificadas como soportes fundamentales de los trayectos escolares.

Palabras claves: jóvenes, educación media, desigualdad, soportes.

Introducción

En Argentina, el nivel medio en su totalidad forma parte del trayecto escolar obligatorio, y es uno de los derechos que el Estado debe garantizar. Esto convierte al título secundario en la credencial mínima para acceder a la educación superior y/o puestos de trabajo formal. A su vez, la escuela secundaria, es una de las principales instituciones socializadoras de la modernidad. Si bien en la actualidad comparte y disputa su potencial socializador con los medios masivos de comunicación y el mercado, para muchos jóvenes en situación de desigualdad social, el acceso a bienes sociales y culturales depende en gran medida de su vinculación con el sistema educativo. Por medio de la escolarización el sujeto se apropia de conocimientos que favorecen su inserción social, la participación en el espacio público y la transformación de las condiciones de existencia. De allí la importancia de poder garantizar para toda la población el ejercicio de este derecho, asegurando que todos y todas puedan acceder a la educación pública, gratuita y de calidad. Vinculado a esto, las estadísticas en materia educativa advierten que los y las jóvenes de sectores populares son quienes representan los mayores niveles de repitencia y deserción. En esta investigación en particular,

analizamos las trayectorias educativas de jóvenes que asisten al Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación secundaria para jóvenes de entre 14 y 17 años (PIT), desde los soportes que participan en la terminalidad educativa. Dicho programa surge en el año 2010 desde el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba y ubica sus sedes en los edificios de las escuelas secundarias provinciales. El trabajo de campo de esta investigación fue realizado en una escuela pública de la zona centro de Córdoba capital, a la cual asisten jóvenes de barrios periféricos, en situación de desigualdad social. Siguiendo los aportes de Danilo Martuccelli, (2010) se trabaja con la noción de soportes, entendiéndolos como una red desde la cual el sujeto puede dar consistencia a proyectos personales en sociedades que se perciben como hostiles e indiferentes. Estos soportes pueden ser materiales, afectivos y/o simbólicos, y se caracterizan por ser relacionales, heterogéneos, históricos y existenciales. En base a esto se ha elegido a los relatos de vida por ser una herramienta de investigación que busca recuperar esa experiencia única, el contexto socio-cultural en el que los jóvenes se encuentran inmersos, como así también la visión subjetiva sobre sus recorridos biográficos, acciones y condicionamientos, propiciando la reflexividad y la construcción dialógica con ellos. (Güelman y Borda, 2014; Paulín et al, 2018)

Objetivos

Objetivo general

- Analizar las trayectorias educativas de jóvenes de sectores populares de la ciudad de Córdoba, desde los soportes materiales, afectivos y simbólicos que participan en la terminalidad educativa.

Objetivos específicos

- Identificar los soportes materiales, afectivos y simbólicos que participan en la terminalidad educativa de los jóvenes que asisten al PIT.
- Reconstruir sentidos y significados que adquiere la experiencia educativa en formatos escolares de terminalidad educativa.
- Describir cómo participa la dimensión de desigualdad social y género en los trayectos escolares.

Materiales y Métodos

Las técnicas de registro de información incluyeron recorridas de observación del territorio y espacios comunes de los jóvenes en la institución. Se participó de actividades dentro y fuera de la

institución, organizadas desde el programa, de las cuales se derivan notas de campo. A su vez se realizaron entrevistas a informantes claves y la construcción de relatos de vida junto algunos de los jóvenes que asistían al PIT. El criterio de selección de los entrevistados fue el de pertinencia y no el de representatividad estadística (Conde, 1999). Se decidió presentar la propuesta de la construcción de los relatos biográficos a aquellos jóvenes con quienes se había compartido más encuentros, como así también a quienes se encontraban transitando el tramo final de sus trayectos educativos, teniendo en cuenta que el objetivo general versaba sobre los soportes que participan en la terminalidad educativa. De esta manera, la muestra se compone de cinco jóvenes, un varón y cuatro mujeres de entre 19 y 22 años. La misma quedó conformada a partir de la decisión voluntaria de los mismos una vez informados de lo que implicaría el proceso y del uso que le daríamos a la información que de allí se extraería. Cabe aclarar que solo con cuatro de ellos se logró arribar al armado de sus relatos, en tanto con una de las jóvenes entrevistadas no fue posible completar el proceso por decisiones ajenas a ella.

Para el armado de los relatos de vida, se mantuvieron entre 3 y 4 encuentros con los jóvenes, en donde se realizaron entrevistas semi – estructuradas, con el objetivo de que sean los participantes quienes decidan en mayor medida lo que desean relatar de sus biografías. Estos fueron pautados con cada uno de ellos en función de su disponibilidad horaria dentro del horario en el que el PIT funciona.

Como consigna de apertura se planteó: Si tuvieras que decirme quién sos, *¿qué dirías?*, *¿cómo te describirías?*, *¿cómo te presentarías?* Luego el narrador fue invitado a seleccionar los hechos y acontecimientos que consideraban significativos en su vida y que quisieran relatar sin necesidad de detenerse en profundidad en alguno de ellos, a menos que así lo prefiera. En la siguiente entrevista, se repasó la lista de los hechos a través del uso de tarjetas, aclarando al entrevistado que podía agregar más si así lo deseaba. Tanto en esta como en las sucesivas entrevistas se intentó profundizar en cada uno de estos hechos a través de interrogantes como *qué es lo que sucedió*, *que sintió en ese momento*, *qué es lo que piensa hoy sobre aquello*, *qué cambios noto en su vida a partir de ese hecho*, entre otros. También se buscó recuperar situaciones en las que se hubiera sentido bien o mal tratado como persona en su familia, en el barrio, con otros jóvenes, en la escuela o en el trabajo. Entre una y otra entrevista se contó con un margen de 15 días aproximadamente, en el transcurso de los cuales se desgravó la última entrevista para entregársela al narrador. De esta manera se le daba la posibilidad que el mismo lea lo conversado y decida si quería

omitir alguna información y/ o agregar más, a fin de trabajar en conjunto sobre el contenido final del relato. En la última entrevista se propuso construir una línea de vida, en la que se le solicitó a cada participante que ubique los hechos o acontecimientos significativos en una hoja del modo que deseara y que explicara el porqué de dicho ordenamiento. A su vez, fue entregado el último borrador del relato de vida, el cual quedó conformado con el consenso del entrevistado, y es el producto que conserva como cierre y devolución del proceso.

Se optó por seguir los procedimientos centrales de la Teoría Fundamentada, la cual busca desarrollar teoría basada en los datos recolectados durante el trabajo de campo (Glaser y Strauss, 1967). Para el análisis e interpretación de las entrevistas se recurrió a la triangulación de técnicas y al método comparativo constante. Es decir, que se combinó la información de las entrevistas con los registros de campo, y fuentes secundarias (estadísticas en materia de educación, documentos institucionales). Así mismo que este proceso se realizó de manera dialéctica, espiralada a través de comparaciones sucesivas entre el campo, la información recolectada y la teoría.

Resultados y Discusión

En este trabajo, se identificó que algunas de las características del sistema educativo, tales como la fragmentación, y las representaciones sociales que habitan la institución escolar, es lo que en muchos casos termina provocando la vulneración del derecho a la educación. En algunas oportunidades, dentro de la escuela habitan representaciones sociales que desvalorizan y estigmatizan a los sectores populares. Casos en los que la condición social y económica de origen es vista como destino negativo sin posibilidad de cambio, y los sujetos como carentes de habilidades, capacidades y destrezas (Dussel, 2013; Avila, 2015). Por otro lado, algunas características de la ciudad de Córdoba llevaron a pensar que no eran estos los únicos aspectos a tener en cuenta. Allí, las detenciones arbitrarias que sufren los jóvenes de sectores populares, la exclusión de sus familias hacia zonas periféricas de la ciudad y la vigilancia constante de estos barrios, obligan a interrogar acerca de las implicancias que estas prácticas pueden tener sobre las trayectorias escolares. En adición los medios de comunicación y los discursos de gobernantes e importantes figuras políticas vinculan reiteradamente a los jóvenes, principalmente a los de este sector, con actividades delictivas, al mismo tiempo que se los responsabiliza al momento de analizar temas como la repitencia, el abandono escolar y la desocupación laboral. Tal es así que se asiste en la actualidad al refuerzo de la lógica meritocrática para el acceso a becas, la reapertura de debates como el de la

baja de la edad de imputabilidad, entre otros, que invisibilizan y desconocen la desigualdad social, sus consecuencias y los esfuerzos que los y las jóvenes de estos sectores realizan para afrontarlas.

En este contexto, el PIT se presenta como un espacio de reconocimiento social que opera como restituidor de derechos sociales y como un lugar de pertenencia clave para las sociabilidades juveniles, no solo por la estructura curricular sino sobre todo por los actores sociales que encarnan dicho proyecto. Así mismo, es posible identificar que los vínculos familiares y de amistad, caracterizados por el reconocimiento, la confianza y el apoyo recíproco, también constituyen soportes fundamentales para las juventudes.

Sobre los soportes en las trayectorias escolares:

Los soportes materiales que han favorecido la terminalidad educativa versan sobre recursos que la familia provee, tales como un hogar, alimentación y vestimenta. Están vinculados además con la posibilidad de acceder a bibliotecas, espacios de encuentro, recreación, y atención en salud en sus propios barrios. Elementos que en su conjunto, son fundamentales para el proceso enseñanza aprendizaje. Por otro lado, el formato escolar que propone el PIT también ha sido un soporte material relevante, ya que permite a los jóvenes retomar sus trayectos educativos entre los 14 y los 17 años de edad. Además posibilita que quienes trabajan o tienen familiares a cargo, puedan organizar su propio itinerario formativo, gracias a la flexibilización de las condiciones de cursado, promoción y asistencia.

Los soportes afectivos, están asociados a vínculos de apoyo y reconocimiento, que emergen en la familia y al interior del PIT. En la familia, padres, madres, abuelos y abuelas, son los principales miembros que se han transformado en soportes de la terminalidad educativa, favoreciendo el acceso y la permanencia en la escuela. Las jóvenes manifiestan que el apoyo, los vínculos de confianza y afecto con estos actores han sido de suma importancia.

Sin embargo es necesario reconocer que el ámbito familiar puede entrar en tensión con el derecho a la educación, sobre todo en el caso de las jóvenes mujeres. Esto puede deberse a que la institución familiar se encuentra fuertemente atravesada por matrices tales como el patriarcado, el adultocentrismo, y el sistema capitalista neoliberal, que configuran una suerte de organización social de pluridominio (Duarte, 2016). Sobre esta línea, en esta investigación se reflexiona en torno a la organización familiar, en donde el cuidado de los miembros más pequeños y la limpieza del hogar, suelen estar a cargo de la madre. Cuando esta no puede atender a dichas actividades, por trabajo, problemas de salud, entre otras, son las jóvenes mujeres las primeras en tener que relevar este lugar. En caso de que las tareas domésticas les demanden demasiado tiempo, la escuela aparece como el primer elemento que puede ser relegado. Estas reorganizaciones familiares, además de

estar estrechamente asociadas con la cultura patriarcal, también se encuentran atravesadas por la situación económica y social de las familias. Debido a esta última, si las jóvenes no asumen estas tareas, es posible que los niños y niñas no puedan quedar al cuidado de alguien cuando lo necesitan. Sin embargo es necesario reconocer que asumir el cuidado de otros y las tareas del hogar desde muy temprana edad ha generado en las jóvenes cierta disonancia entre lo que esperaban de etapas como la niñez y la juventud. Así mismo, que las dificultades para decidir sobre el uso del tiempo y los roles que estas desean desempeñar se traduce en malestar.

En relación a los soportes afectivos identificados en el PIT, se destaca la labor del equipo a cargo de su puesta en práctica. Con sus acciones hacen del programa un campo de posibilidades, en donde las juventudes pueden reforzar la autoestima, la autoconfianza y el autorrespeto. Las jóvenes relatan que en el PIT son escuchadas, que su historia por fuera de la escuela es considerada, y que los docentes se toman el tiempo de explicarles. El equipo manifiesta constantemente a los estudiantes que el lugar que ocupan en el PIT es importante, y que juntos podrán encontrar el modo para que completen su trayecto educativo. A su vez, favorece las relaciones de pares e intenta que tanto las relaciones intra e intergeneracionales se construyan en base a la igualdad y el respeto a las diferencias. Las jóvenes reconocen que en el PIT han aprendido a compartir con otros y que a diferencia de otras escuelas, allí no se sienten discriminadas. Los lazos de amistad que emergen dentro del PIT, trascienden el espacio escolar y se sostienen por fuera de este. Tal es así que las jóvenes comentan que asisten a la escuela para encontrarse con sus compañeros. En los momentos en que la permanencia escolar estuvo en riesgo, mencionan que haber podido mantener el contacto con sus pares y el equipo del PIT, hizo que continúen asistiendo al programa.

En cuanto a los soportes simbólicos de la terminalidad educativa, se considera que guardan relación con algunos discursos en torno al valor de la escuela y del título secundario. Discursos que asocian a la escuela con el reconocimiento social, las posibilidades de acceder a mejores condiciones laborales y/o continuar estudiando. Los mismos atraviesan el imaginario de las familias así como también el de las jóvenes. Valor simbólico que la escuela aún conserva, que se transforma en el motor de los esfuerzos de las jóvenes por terminar el nivel medio. A su vez, hace que sus familiares insistan y se preocupen por la terminalidad educativa de sus hijas. Sin embargo el valor simbólico del PIT va más allá de estas funciones que históricamente se le han adjudicado a la institución escolar. El poder de esta propuesta educativa para interpelar a las juventudes, tiene que ver con la experiencia de los estudiantes allí. Los vínculos de reconocimiento y apoyo, los momentos que comparten allí con otros, favorecen la construcción de sentido de pertenencia hacia la escuela. Los estudiantes asocian la asistencia al PIT con sentimientos de bienestar, y perciben que allí pueden aprender más que en otros colegios porque se sienten apoyados.

El ingreso al PIT forma parte de los acontecimientos significativos de las biografías juveniles. Esto va más allá de la asociación que las jóvenes establecen entre la terminalidad educativa, la inserción y la movilidad social. La importancia de su re vinculación con el sistema educativo tiene que ver además con la discontinuidad que la escuela puede establecer frente a diversas opresiones. El PIT viene a romper con lo reiterativo y constante del encuentro con la cara más hostil del Estado, los mandatos de género, y el peso de la estigmatización y exclusión hacia las juventudes de sectores populares. Es esto lo que convierte al PIT en un campo de posibilidades, que habilita el despliegue subjetivo juvenil, y la construcción de nuevos modos de ser y estar con otros.

Por otro lado, se ha identificado que la explotación y la precarización laboral es algo que atraviesa la experiencia de los jóvenes y la de sus familiares más cercanos. Así mismo, que en escuelas a las que han asistido anteriormente han sido discriminados por el barrio en el que viven y por su color de piel. También, algunas de las jóvenes han sido discriminadas por familiares, siendo el género que se les atribuye el motivo de este hecho. Por otro lado, es posible que el valor del título secundario y a la posibilidad de un trabajo formal, estén en tensión por la situación económica que atraviesa Argentina en la actualidad. Algunos jóvenes han hecho referencia a “la crisis” y cuestionan la posibilidad de conseguir trabajo aun contando con el título secundario. A pesar de esto, las jóvenes se proyectan a futuro imaginando el acceso a un trabajo formal, el ejercicio de una profesión con la que se sientan identificadas y la posibilidad de tener un hogar propio. Terminar la escuela y conseguir trabajo son dos pruebas que deben superarse para luego poder tener un hogar y formar su propia familia. Esto da cuenta que a pesar de las contradicciones que atraviesan a estas instituciones de la modernidad, la escuela, la familia y el trabajo continúan siendo significativas para estas juventudes.

Algunas reflexiones

Completar el nivel medio entre los 19 y 22 años de edad, poco puede decir si simplemente utilizamos categorías como repitencia, expulsión y abandono escolar. Las historias que hay detrás de cada trayectoria escolar interrumpida permiten dar cuenta de las constricciones de la cotidianidad juvenil. Así como también, de las posibilidades de agencia de las jóvenes y el saber hacer que han construido, para afrontar acontecimientos que ponen en riesgo la permanencia en la escuela.

Con respecto a las trayectorias escolares es posible decir que la investigación da cuenta de la complejidad de ejercer el derecho a la educación en situación de desigualdad social. La posición económica familiar, marcada por la precarización laboral y el desempleo, ha llevado a que algunos jóvenes deban insertarse a edades tempranas en el mercado laboral como así también asumir el cuidado de sus hermanos y hermanas y las tareas del hogar. Por momentos, decidir no asumir estas

responsabilidades no es posible, lo que puede implicar entre otras cosas, interrumpir durante algunos períodos la escolarización. La falta de alimentación, entre otros recursos necesarios para sostener la existencia, puede estar siendo una amenaza constante para algunas familias, hecho que en algunos hogares atraviesa varias generaciones.

Es necesario resaltar que en las biografías de las jóvenes mujeres, la desigualdad de género, producto del orden patriarcal – heteronormativo, puede operar como un agravante de la situación de desigualdad social. Son ellas las que principalmente asumen las tareas del hogar y el cuidado de niños, incluso en la infancia. Esto limita la posibilidad de utilizar el tiempo en función de sus propias necesidades y deseos, impidiendo que las mismas participen del espacio público y restringiendo el ejercicio de la ciudadanía.

En este contexto, el formato escolar propuesto por el PIT produce discursos y prácticas que han constituido soportes sociales fundamentales en los trayectos escolares. Así mismo, los vínculos familiares y de amistad, caracterizados por el reconocimiento, la confianza y el apoyo recíproco.

En relación al trabajo de campo, se considera que para muchas jóvenes el proceso de construcción de sus relatos biográficos fue una oportunidad para recordar y reflexionar sobre el pasado, el presente y el futuro. Un pasado que a veces se presenta como injusto y doloroso. Sentimientos que el relato permite transformar en tanto da la posibilidad al sujeto de tomar otra posición frente a ello. En palabras de María (21 años) “[...] *soltas algo y a la medida que lo vas soltando como que ya no lo sentís tanto como antes, eso es lo que es*”. Mediante este proceso es posible adquirir mayor dominio simbólico de acontecimientos que han causado malestar y que se recuerdan con profunda tristeza. Es posible pensar que esto ha sido el aporte más significativo de esta investigación, haber habilitado en la escuela un espacio en el que las jóvenes han podido manifestar lo que les aqueja, las daña y las oprime, e identificar las herramientas con las que cuentan y las que día a día construyen para el despliegue de su subjetividad.

Se asiste en la actualidad al refuerzo de la lógica meritocrática, el recrudescimiento de las prácticas represivas y el impulso de proyectos que buscan bajar la edad de imputabilidad en Argentina. Medidas de opresión que invisibilizan la desigualdad de oportunidades y hacen responsables a las juventudes de la situación de desigualdad social en la que se encuentran. En este contexto las jóvenes, en conjunto con sus pares, sus familiares, y el equipo del PIT están construyendo otra realidad posible. Dar cuenta de estas otras realidades, es el aporte y el compromiso que este trabajo ha sostenido con las juventudes de Argentina y de América Latina.

Referencias Bibliográficas

- Ávila, O. S. (2015) Obligatoriedad, escuela y derechos. Avatares de una construcción social compleja. En Barrón, M. y Borioli, G. (Comp.) *Jóvenes cordobeses: de los márgenes al empoderamiento. Reflexiones sobre políticas públicas.* (pp. 245- 264) Córdoba, Argentina: SECyT, FFyH, UNC.
- Conde, F. (1995) Perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa, en el contexto de la historia de las ciencias sociales, en Delgado, J. M. y Gutierrez, J. (coord.) *Métodos y Técnicas cualitativas de Investigación en ciencias sociales.* (pp. 53-68) Madrid, España: Síntesis Psicología.
- Duarte, C. (2016) Genealogía del adultocentrismo. La constitución de un Patriarcado Adultocéntrico. En Duarte, C. y Alvarez Valdés (Ed.) *Juventudes en Chile. Miradas de jóvenes que investigan.* (pp. 17-47) Chile. Social Ediciones.
- Dussel, I (2013) ¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción y reproducción de la desigualdad? : elementos para el debate. *Revista de política educativa: revista de investigación de la Escuela de Educación. Vol. 1,* pp. 68-90.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967) *The Discovery of grounded theory. Strategies of qualitative research.* New York: Aldine
- Güelman, M. & Borda, P. (2014) Narrativas y reflexividad: los efectos biográficos del enfoque biográfico. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, Vol. 4, N° 1.* Recuperado de https://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article/download/relmecs_v04n01a03/pdf_16/
- Martuccelli, D. (2010) La individuación como macrosociología de la sociedad singularista. *Persona y sociedad. Vol. XXIV, N° 3,* pp. 9-29.
- Paulín, H. L. et al. (2018) *Contar quiénes somos: narrativas juveniles por el reconocimiento.* Córdoba, Argentina: Compaginado desde TeseoPress.

Cierre Social y Elección familiar de la Escuela Secundaria en la provincia de Catamarca

Autores: María Gabriela Tapia, Cecilia Evangelina Melendez, José Alberto Yuni

Pertenencia Institucional: Centro de Investigación y Transferencia Universidad Nacional de Catamarca Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CITCA UNCa CONICET)

Resumen

A pesar de la masificación de la escuela secundaria la idea de educar para la distinción y jerarquía se mantuvo a lo largo de la historia. La selección de una institución educativa por parte de las familias genera una identidad y a la vez la selección de la familia por parte de la institución una pertenencia a sectores selectos de la sociedad. El propósito de este trabajo es analizar las demandas de los sectores medios y altos a la escuela secundaria en marco a la fragmentación del sistema educativo que contiene en su seno la idea de cierre social en relación a la exclusión de bienes sociales y segregación, distancia entre cada segmento. El material empírico a analizar proviene de entrevistas realizadas a madres de escolarizados de escuelas secundarias de gestión pública o privada calificadas como elite y de un cuestionario semiestructurado aplicado a estudiantes de esos colegios de la provincia de Catamarca, en los que se indaga sobre la elección del establecimiento escolar y la opinión de lo que les brindan las mismas.

Palabras Claves: Selección familiar; escuela secundaria, cierre social

Introducción

El presente trabajo pretende poner en descubierto las demandas y expectativas de los sectores medios y alto de la provincia de Catamarca hacia la escuela secundaria. El mismo se llevará a cabo a través de entrevistas realizadas a padres de escolarizados de establecimientos seleccionado como formadores de élites y cuestionarios aplicados a estudiantes de los mencionados colegios.

El estudio de la experiencia escolar de los sectores de privilegio, no solo por su situación económica beneficiosa sino por su posición social y cultural, nos permite revisar los mecanismos de fragmentación del sistema educativo y de construcción de subjetividades que se anteponen ante el ethos de igualdad.

En sus orígenes la escuela secundaria estuvo relacionada a la formación de elite, a diferencia de la escuela primaria que fue pensada para la cobertura masiva, era la antesala de los estudios universitarios y permitía también el engrosamiento de la burocracia que estaba reservada para los hijos de las clases dominantes. Hoy la enseñanza media tiende a la universalización a través de políticas y programas que buscan materializar el cumplimiento de la obligatoriedad del acceso, permanencia y egreso de todos los jóvenes en las escuelas secundaria. Sin embargo, existen factores que limitan la inclusión de los sectores más postergados en igualdad de condiciones, debido a

círculos de calidad diferenciados al interior del sistema educativo. La credencial obtenida en el nivel medio posee un valor desigual en un sistema educativo fragmentado. La asistencia a una escuela de élite sea gestión pública o privada, es una demanda de los sectores medios y altos que con algunas variantes se mantiene desde el origen de la escuela secundaria.

Marco Teórico

La función histórica de la escuela media en Argentina

En el territorio colonial de Río de la Plata se llevaron adelante experiencias de escuela media, dependían directamente de las universidades por lo que eran definidas como preparatorias. Compartían las mismas características y sus títulos cobraban sentido al ser parte de un recorrido más extenso en la universidad. Las escuelas preparatorias tenían como objetivos principales la formación de la aristocracia y burocracia colonial. La actividad se centraba en la sociabilidad por lo que la aristocracia incorporaba contenidos religiosos, por lo que tenían un carácter formalista y ritualista (Southwell, 2009).

En 1823, el Colegio de la Unión del Sud, que previamente había sido Colegio de San Carlos o Colegio Convictorio Carolino (creado en 1771 como institución para la sociabilidad de la burguesía porteña y la promoción de la cultura), se convirtió en colegio de Ciencias Morales. Significa uno de los antecedentes más importante en la formación de las élite, ya que es una fusión entre sociabilidad, capacitación política común para las élite con un perfil preparatorio para la universidad (Southwell, 2009). El presidente Bernardino Rivadavia como estrategia de consolidación de élite con pautas comunes a nivel nacional recluta mediante becas de orden meritocrático a aspirantes, pretendía que los principios liberales fueran una base para la estabilidad de las instituciones del país, (Southwell, 2009). Durante ese periodo el sistema educativo seguía el modelo napoleónico que no solo incluía la dependencia de la recién creada universidad de Buenos Aires, donde se impartieron por primera vez oficialmente filosofía moderna. El ciclo se diferenciaba en el Colegio de Ciencias Morales y otro especializado en ciencias naturales, los docentes especializados provenían de Europa (Tedesco, 1993)

Con el triunfo de Juan Manuel Rosas, la educación pasó a ser más que la formación de la elite gobernante, tomando un sentido más político de cambio social y progreso, como la formación del habitante nativo en ciudadano. La enseñanza destinada a la estabilidad política interna, reduciendo los focos de resistencia al gobierno central va ser impartida en libros de enseñanza primaria (Tedesco, 1993). Los niveles medios y superiores tendieron a formar a un hombre apto para cumplir papeles políticos, excluyendo la formación productiva. El objetivo de la enseñanza va ser

perpetuar la a elite en funciones directivas por lo que Tedesco, (1993) la denomina como educación oligárquica.

A partir de la base de los Colegios Morales, se crearán los Colegios Nacionales (1863- 1890), durante presidencia de Bartolomé Mitre, donde la estrategia no será ya el reclutamiento de aspirantes como Rivadavia, sino un modelo unificado de educación liberal en todas las grandes ciudades del país. Permitieron una unificación de códigos entre las elites del interior en un consenso liberal pero no se difundió una ideología porteña. Tuvieron varios cambios de currículos pero la instrucción en ciencias humanísticas permitía la distinción cultural. El Colegio nacional debía recibir a 40 pensionados pobres becados por el Estado, 100 externos pagos, y tantos externos como el local permitiera (Dussel,1997). Las escuelas Normales en 1880, son indicadas como de nivel secundario, mientras que los colegios nacionales permanecen como preparatorios.

El fin de la educación media como formadora de élite fue expresada por Mitre de la siguiente manera:

“Lo urgente, lo vital porque tenemos que educar a los ignorantes bajo pena de vida, es robustecer la acción que ha de obrar sobre la ignorancia, sin desperdiciar un solo peso del tesoro cuya gestión nos está encomendada, para aplicarlo al mayor progreso y a la mayor felicidad de la sociedad, antes que la masa bruta predomine y se haga ingobernable y nos falte el aliento para dirigirla por los caminos de la salvación. Es por eso que al lado de las escuelas primarias tenemos los colegios nacionales que dan la educación secundaria que habilitan al hombre para la vida social, desarrollando en más alta escala sus facultades, elevando así el nivel intelectual, de modo que el saber condensado en determinado número de individuos obre en la masa de la ignorancia, difunda en ella una luz viva y sostenga con armas mejor templada las posiciones desde las cuales se gobierna a los pueblos” (Tedesco, 1993 pag.67)

La escuela media preparaba a quienes tenían acceso para el ingreso a la universidad o para desempeñarse en cargos en la administración pública, la provincia de Catamarca no fue ajena al proceso nacional, en 1863 se constituyó los colegios nacionales mientras que en la provincia en 1865 junto con Tucumán, Mendoza, San Juan y Salta, según un censo escolar de 1909. En San Juan y Catamarca se organizarían además cursos especiales de mineralogía (Dussel, 1997).

Las elites van a ser desafiadas por proletarios de origen inmigrantes, nuevas fuerzas políticas como el anarquismo y el socialismo, lo que condujo a generar reformas en los Colegios Nacionales en pos de mayor inclusión. Sin embargo desde 1890 a 1905 se crearon nuevas instituciones orientadas a

actividades productivas, se crea la Escuela Industrial de la Nación. Los currícula de los colegios Nacionales fueron modificados por propuesta de Joaquín V. González, generándose un subsistema dentro de estos, Córdoba, el de Buenos Aires y el de La Plata adoptarán la forma de colegios nacionales universitarios, funcionado como formadores de la clase gobernante, mientras que el resto serían escuelas secundarias generales. En este sentido González manifestaba, la escuela “que llamamos secundaria o media, no puede ser sino una ampliación de la común o democrática, y [está] destinada a producir un grado más de selección y de aptitudes para la vida, el destino personal y la función política de los ciudadanos”, (Dussel 1997, pag.39).

En 1916 a través de la aplicación de la reforma conocida como Saavedra Lamas se pretendía nuevamente desplazar a los sectores populares al sistema productivo antes de que lleguen a la secundaria. La reforma fue derogada por Hipólito Yrigoyen en 1917. Al radicalismo no le interesaba modificar los contenidos de la estructura educacional, pretendía ampliar las posibilidades de acceso a la enseñanza, un ejemplo de ello fue la Reforma Universitaria de 1918.

La década de 1930 la escuela va tener un sentido de consolidación de cuerpos colectivos y corporaciones de la mano del Estado. Es decir se configura una nueva ciudadanía que ya no remite al individuo liberal sino como parte de un pueblo. Recién en el siglo XX la escuela media alcanzará características de masividad. Con el fin de políticas del Estado de Bienestar y la inexistencia de regulaciones en relación a las orientaciones en 1970, se produjo un incremento en la diferenciación institucional. Cada escuela operaba de manera diferente para el reclutamiento que derivó principalmente en el prestigio y niveles heterogéneos de existencia. También la falta de regulación en relación a la repitencia y promoción dieron lugar a que cada establecimiento escolar actuará de manera diferente, donde los de mayor demanda aplicaron mecanismos expulsivos generando circuitos propios para repitentes y desertores.

Las restricciones estatales no afectó las tasas de escolarización pero el empobrecimiento se observó en relación a la calidad educativa. Mientras que el sector privado, en especial de origen confesionales tuvo mayor presencia en el sistema educativo. La escuela primaria fue pensada como formación destinada para toda la población, es decir con cobertura masiva, a diferencia de la secundaria que estuvo ligada a la formación de elite que prevaleció con diferencias en su interior a través de circuitos de calidad.

Dussel, (2008) va a señalar que la asistencia a la escuela secundaria otorgaba una identidad, la sensación de pertenecer a un grupo selecto con la percepción de estar haciendo algo significativo para sus vidas, y para la del país. El funcionamiento de la enseñanza media en su etapa fundacional era claramente selectivo, es decir distinguía a los jóvenes que continuarán en la universidad y los que pasarían a engrosar los rangos de las burocracias públicas o privadas de las grandes áreas

urbanas (Tenti Fanfani, sin datos). El currículum humanista en el que se apoyó históricamente la escuela media establecía no sólo los saberes sino la organización de las aulas, rituales y disciplina estaban pensada en la formación de la élite.

La noción de educar para la distinción y la jerarquía social se mantuvo presente a pesar de la incorporación de sectores históricamente excluidos al sistema escolar, (Dussel, 2008). Existe la tendencia al crecimiento y masificación del nivel en la Argentina pero hay varios factores que actúan como freno a tal expansión como las condiciones sociales necesarias para sostener la escolarización de los jóvenes y adolescentes en contexto de crisis y exclusión. Los títulos obtenidos en el nivel medio presentan un valor notablemente desigual.

Fragmentación de sistema educativo

La escuela estuvo asociada a la idea de universalidad en la que se expresaban valores y principios en la que se constituía la comunidad y a la que debían incorporarse las nuevas generaciones, además de ser el dispositivo de regulación social, un instrumento de gobernabilidad. La matriz estado céntrica fue parte de la conformación de la sociedad industrial y parte del entramado institucional del capitalismo en desarrollo: la fábrica, la escuela, la clase social y las instituciones de representación política sectorial, van a ser el marco institucional que regulaban y contenían a los individuos.

Investigaciones de 1980 mostraron la creciente segmentación del sistema educativo formal y la existencia de circuitos paralelos por los que transitaban los alumnos según su origen socioeconómico. Los trabajos pensaban un espacio social integrado pero diferenciado jerárquicamente según el nivel socioeconómico de los miembros. Dos conceptos que contribuyen a la construcción de la idea de fragmentación, el primero es el de cierre social, que se remonta a Weber, que hace referencia al pensamiento a la idea de que las comunidades excluyen, limitan o condicionan el acceso a determinados recursos al resto de los miembros de la comunidad. El mismo puede tener origen en tradiciones, afecto motivaciones puramente racionales. Si se hace hincapié en lo racional se relaciona a la tendencia de la comunidad de ampliar al máximo sus recompensas por lo que limitan el acceso a recursos y oportunidades a un número reducido de personas. Es decir un modo de segregación que impide el acceso a recursos socialmente valorados.

La noción de cierre social va tener tendencia a la monopolización de los bienes sociales, la discriminación educativa, (Braslavsky, 1985). Haciendo referencia a la segmentación del sistema educativo que es el resultado de la distribución segregada del bien educativo que impide que los sectores menos desfavorecidos accedan a los saberes socialmente favorables, quedando reducidos, monopolizados por los sectores dominantes. Tal segregación y separación de los destinatarios de la educación, al público al que se dirige, ya que las escuelas a las que asistirán los sectores dominantes

o de elite la transmisión será de conocimientos relevantes, mientras que los sectores medios o bajos a saberes irrelevantes.

La fragmentación social es reflejo del resultado de la segregación de las prácticas sociales. La misma hace alusión de distancia social, concepto construido por Durkheim, que hace referencia entre quienes habitan dentro de cada fragmento, desapareciendo la idea de cohesión y solidaridad en caso que ésta fuera profunda. El concepto de distancia social está relacionado a lo cultural y lo moral, va hacer mención a los lazos de entendimiento e intimidad entre los grupos constituyen la sociedad, pero la diferenciación estructural hace alusión a las condiciones objetivas de desigualdad, en sentido económico y político. Por lo tanto, la fragmentación contiene elementos culturales en la construcción de la distancia social que la diferencia de la segmentación.

La fragmentación pone en discusión el mito de la educación igualitaria o lo que Dussel (2005) llama el ethos igualitario formulado por Sarmiento que manifiesta que todos los ciudadanos merecen una educación común, gratuita y laica como vía para el ascenso social. El ethos parece pone fuera del sistema escolar la producción y reproducción de la desigualdad, en especial en la educación media, la cual muestra evidencias de no ser neutras en la relación de desigualdad, (Dussel).

Metodología

El trabajo que presentamos analiza material empírico obtenido a través seis entrevistas semiestructuradas a madres de jóvenes de entre 16 y 18 años de edad, provenientes de escuelas de gestión pública o privada calificada como de élite. Las entrevistas tenían los siguientes bloques o ejes de indagación: Presentación, Trayectoria residencial, Condición familiar, Trayectoria escolar, Valoración de la formación escolar, Actividad social, Percepción y valoración política /ciudadana. También se analizará material empírico de un estudio descriptivo-comparativo recolectado con un cuestionario semiestructurado que indaga sobre prácticas escolares, digitales, de participación social, de cuidado de sí y las perspectivas de los jóvenes sobre las identidades, la sociedad y el futuro, obtenido en el marco del proyecto de investigación denominado: Interpelaciones de la Inclusión Social, la Inclusión Digital y las Culturas Juveniles a la Gramática Escolar de la Escuela Media: Análisis de Contextos de Catamarca, Santiago del Estero y Villa María (Córdoba) en instituciones escolares de gestión pública, privada, ubicadas en el centro como en la periferia. El instrumento de recolección de datos utilizado, constó de 50 preguntas el cual ha interpelado a los jóvenes sobre diversos aspectos que incluyen desde la elección de la escuela, tiempo de estudio, uso de redes sociales, prácticas corporales, prácticas sociales, proyectos de futuro, modos de relación con los pares y datos socio familiares.

En esta oportunidad nos abocaremos a lo que respecta a la selección del establecimiento escolar, la valoración que realiza de la escuela secundaria y lo que considera que la misma les brinda.

Discusiones

Las entrevistadas son madres de jóvenes entre 16 y 18 años de edad, todas ellas cuentan con una formación universitaria y van a señalar a la escuela secundaria como el paso natural para la formación superior, que tendrá su correlato con la postura de dichos sectores sociales en relación a la calidad educativa. Las consultadas a lo largo de las entrevistas van a relatar la historia educativa familiar, la importancia que le otorgan a la escuela secundaria y el futuro que proyectan para sus hijos.

El cuestionario fue aplicado a estudiantes de escuelas consideradas de élite la pregunta cuyas respuestas analizamos aquí fue: ¿Por qué elegiste esta escuela? en la escuela preuniversitaria la respuesta que más fue elegida como primera opción fue: Porque mis padres creen que es la mejor de 58 estudiantes consultados 26 eligieron esta respuesta en primer lugar, la segunda más elegida fue: porque la eligieron mis padres 9 respuestas, seguida de la opción: hice la primaria aquí 6 respuestas, en menor medida respondieron: Me gusta la orientación 4 respuestas, también eligieron la opción: Porque tiene buena fama 3 y porque Vienen mis hermanos 3 porque queda cerca de casa 1 pero como segunda opción: Porque mis padres creen que es la mejor, o Porque vienen mis amigos 1 segunda opción: Tienen buena fama.

En la escuela privada sobre una muestra de 35 estudiantes la respuesta más elegida como primera opción fue: La eligieron mis padres 13 respuestas, la segunda más elegida fue: Hice la primaria aquí 6 respuestas, seguida de la opción: Mis padres creen que es la mejor 5 respuestas, también fueron elegidas Queda cerca de casa, pero también eligieron las mencionadas anteriormente. En definitiva en ambas escuelas la opción de más peso tiene que ver con la elección familiar vinculada al prestigio de la escuela.

Por medio de las entrevistas realizadas se ha podido establecer ejes en los que giran las exigencias de los sectores medios - altos hacia la escuela secundaria. El primero de ellos es: Calidad educativa - Formación superior universitaria, las madres que participaron de las entrevistas otorgan relevancia a la calidad de la educación recibida por sus hijos y señalaban a la escuela secundaria como un proceso natural para la formación superior.

María, entrevistada dos manifestaba al respecto: “Me movilizo económicamente y emocionalmente para que mis hijos hagan la universidad”

Continuaba: “Creo en la educación pública y me gusta que sea de calidad. Es la escuela pública de calidad (Escuela preuniversitaria de Catamarca) a comparación de otras de su misma condición...Me da satisfacción que en el Operativo Aprender, la escuela que van mis hijos haya

salido mejor que la provincia, aunque me da pena eso. Ésta escuela compite con las escuelas privadas no con las escuelas públicas”

También agrega para destacar la calidad educativa de la escuela elegida para sus hijos: “La orientación que eligió (en relación a su hija) le sirvió para ingresar a medicina”

Julia, la entrevistada cuatro en un mismo sentido expresa: “Quiero que mis hijos se capaciten, que se formen y que sean buenas personas y que sean buenos en lo que hagan”

Silvia, entrevistada seis señalará: “Quiero que mis hijas terminen una carrera universitaria, insisto y apuesto”. En relación a la calidad educativa manifiesta: “Quería una escuela chica, me interesaba la calidad y consideré que era lo mejor que había en Catamarca (Colegio privado de élite)”.

Otro eje detectado es el ingreso a los establecimientos escolares calificados de élite. La mayoría de las madres habían optado por la formación pública en la escuela secundaria preuniversitaria, que según lo expresado es de difícil acceso, algunas lo habían logrado, mientras otras tomaron la segunda alternativa, un colegio privado identificado como de élite.

María, entrevistada dos indicaba: “Me asegure que tuviera lugar, uno hace lo que tiene que hacer.... No era cualquiera que levantaba el teléfono, en Catamarca nos manejamos con conocidos”

Por su parte Andrea, entrevistada tres manifestaba: “Quería que la escuela sea buena, no importaba que sea religiosa. No tuve la prevención de buscar con tiempo y tenía que iniciar. Me hubiera gustado que fuera a la escuela pública preuniversitaria, pero era imposible”

La entrevistada cuatro, Julia señalaba: “Hubiera querido que asistan a escuela pública. Intente que entrara a la escuela pública preuniversitaria pero no logré y un familiar era muy amiga de la directora de éste colegio privado. Cuando terminó la primaria volvimos a intentarlo pero tampoco lo logramos, no había cupo”.

Carmen, entrevistada cinco va expresar: “Mi opción fue primero la opción pública, la preuniversitaria. Pero si no tienes un pariente o un amigo de las altas cúpulas es imposible que ingrese”.

El tercer eje común encontrado en las entrevistas es Círculo social: Socialización en patrones de clase similares, existe un esfuerzo por parte de las madres de construir una identidad, en sentido de igualdad con quienes son sus compañeros en el ámbito escolar. Protegen las relaciones de sus hijos y los establecimientos escolares elegidos permite una selección de los círculos sociales que van acceder y con los que se van a continuar relacionándose en un futuro.

María, la entrevistada dos manifestaba: “Me gusta el roce social que tiene, me gusta que van a ser los dirigentes de la provincia. Es más difícil que un chico de la escuela de la periferia tenga la

presencia social y el estatus que tienen en ésta escuela y quizás la diferencia económica no es tanta”.

Silvia, la entrevistada seis por su parte expresa: “Es una escuela que se ocupa de la particularidad de los chicos”.

Las madres destacan la importancia de los talleres extracurriculares que en éste caso solo son ofrecidos por el colegio privado de élite, ya que en la construcción de una identidad común y diferenciada, la formación cultural va ser una pieza importante de ésta. El eje cuatro va ser Oferta extra curricular en formación artística y deportiva.

Juana, entrevistada uno va a expresar al respecto: “Mis tres hijos se engancharon en los talleres artísticos...me encantaban los talleres artísticos de la tarde”

Carmen, entrevistada cinco va indicar: “Lo que aporta en arte y deporte es maravilloso pero a mis hijas no les interesó”

Silvia, la entrevistada seis va a resaltar la importancia de éstos en la formación de la personalidad de los escolarizados manifestando: “Los talleres de extensión les brinda seguridad, como lo es el teatro, pierden la vergüenza, le da otras herramientas más allá de lo formal. Hay un trabajo en el cuerpo”.

Como último eje analizado es la certificación en idiomas extranjeros, que las madres identificaron como indispensable para el futuro de los escolarizados en su formación en estudios superiores.

María, entrevistada manifestaba: “Tienen que tener formación de inglés y ésta escuela (secundaria preuniversitaria) no lo tiene al nivel de los privados, ese nivel te lo da particular”.

Mientras que Silvia la entrevistada seis va a indicar: “Con el nivel de inglés de la escuela (colegio privado de élite) fue rindiendo todos los niveles de Cambridge y logró hacerlo hasta el último nivel y no necesito ir a un instituto privado o profesor particular»

Conclusiones

La escuela primaria fue pensada como formación destinada para toda la población, es decir con cobertura masiva a diferencia de la secundaria que estuvo ligada históricamente a la formación de elite, lo que prevaleció en el imaginario social, aun con diferencias en su interior a través de circuitos de calidad.

A pesar de la masividad de la escuela media, los títulos obtenidos presentan un valor notablemente desigual, no es lo mismo ser graduado de una escuela de élite ya sea de gestión pública o privada que un establecimiento escolar fuera de esa calificación. Las instituciones educativas imparten conocimientos en lo que se relaciona al cierre social y la exclusión, parte de la sociedad no tiene

acceso a conocimientos significativos que van a constituir una identidad y la cultura para ser una parte importante de la mismas.

Las madres entrevistadas hacen hincapié en esos conocimientos significativos que van hacer de la escuela secundaria un paso natural para los estudios superiores a diferencia de otras instituciones que lo importante será quizás la contención de los alumnos dentro de las aulas de escuela. El idioma extranjero va ser una exigencia que las madres señalan como fundamental en la formación de sus hijos.

Los círculos de socialización de los jóvenes de las escuelas de élite son garantizados, construyen una identidad entre iguales y relaciones que perdurarán más allá del establecimiento escolar en la vida de los escolarizados.

Bibliografía

Dussel, I. (1997) Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863 – 1920).

FLACSO, Buenos Aires.

Dussel, I.(2008) “¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción y reproducción de la desigualdad? Elementos para el debate”, en Revista de Política Educativa. Universidad de San Andrés, Buenos Aires (en prensa).

Tedesco, C (1993) Educación y Sociedad en la argentina Ediciones Solar, Buenos Aires.

Tenti Fanti, E, (2003) La escuela y los modos de producción de la hegemonía, revista Propuesta Educativa de la FLACSO.

Tenti Fanti, E (2008) La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural , cap 3 La escuela media en debate Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Manantial, Buenos Aires.

Tiramonti, G. (Comp.) (2004) La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Manantial, Buenos Aires.

Tiramonti, G. y Montes N. (Comp.) (2009) La escuela media en debate Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Manantial, Buenos Aires.

Tiramonti G, Ziegler, S (2008) La educación de las elites Aspiraciones, estrategias y oportunidades

Escuela secundaria, posicionamientos adultos y registros de alteridad en contextos conflictivos

Autora: Olga Silvia Avila

Pertenencia institucional: Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichón”. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC

Resumen

El trabajo se enmarca en el Proyecto “Reinvenciones de lo escolar en la escuela pública. Instituciones, sujetos y experiencias en tiempos de demandas de igualdad” y apunta a la institucionalización de la obligatoriedad en la escuela secundaria en contextos socialmente complejos. El tiempo transcurrido, la compleja secuencia de programas y proyectos, -hoy francamente desarticulados a nivel nacional- y el trabajo cotidiano de profesores y profesoras, permite plantear un panorama amplio de cuestiones a revisar.

Entre esas cuestiones, en esta ponencia abordamos los modos en que los adultos se posicionan frente a los jóvenes en un establecimiento situado en un barrio atravesado por fuertes tensiones y crecientes desigualdades. Recuperamos las categorías elaboradas en el marco de la investigación para centrarnos en miradas y prácticas en las que los jóvenes son considerados en su contexto e inscriptos en el terreno una inclusión posible.

Se trata de problematizar la manera en que los adultos encaran diversas situaciones y vincularlas al reconocimiento de alteridades adolescentes en el marco de los procesos de institucionalización de la obligatoriedad extendida. En ese sentido, y a partir de los relatos analizados, proponemos – desde la perspectiva institucional – pensar la democratización instituyente de la escuela como trabajo de pluralización de lugares simbólicos y anclajes subjetivos, construcciones hoy fuertemente obstaculizadas en el marco del borramiento del sujeto en las políticas públicas y educativas y de la conflictividad social desatada a raíz de las mismas.

Palabras claves: escuela secundaria –institucionalización-jóvenes-alteridades-contextos

Introducción

fin de ubicar al lector en el objetivo de esta comunicación, interesa referenciarla en los procesos de construcción social de la obligatoriedad de la escuela secundaria, que tienen lugar a partir de la sanción de la Ley 26.206 y su correlativa en Córdoba...

El tiempo transcurrido, la compleja secuencia de programas y proyectos, -hoy francamente desarticulados a nivel nacional- y el trabajo cotidiano de profesores y profesoras, permite plantearnos un panorama amplio de cuestiones a revisar con relación a la institucionalización de la secundaria obligatoria.

Entre esos procesos, en esta ponencia elegimos centrarnos en los modos en que los adultos se posicionan frente a los jóvenes en aquellos establecimientos situados en contextos atravesados por las desigualdades y sometidos a un alto grado de tensiones cotidianas.

Nos respaldamos en un concepto de institución como *formación social histórica* compleja, constituida en el juego entre lo social, lo institucional en sí y los sujetos en el seno de procesos de institucionalización siempre inacabados, entre lo instituido, lo instituyente y el hacer cotidiano (Garay;2015). Institución pensada como “expresión viva de la política estatal y al mismo tiempo expresión viviente de la sociedad civil”, producto de una construcción social que contiene “el movimiento social desde abajo, desde las situaciones y los sujetos que realizan anónimamente la historia y la sociedad”; es decir “una trama en permanente construcción, que articula historias locales –personales y colectivas- entre las cuales la abstracta voluntad estatal puede ser absorbida o ignorada, engarzada o recreada, en forma particular(...)”, (Rockwell; 2018). Una realidad institucional cotidiana inventada por los sujetos en el curso de la acción (De Certeau; 1996), con los acervos con que esos sujetos cuentan y permeada por la imaginación radical en sus múltiples despliegues (Castoriadis; 1997).

En este marco, es posible comprender la realidad de cada escuela, como una configuración institucional constituida singularmente en función de un contexto y una historia social local hilvanada por los actores en sus prácticas. Es en esas tramas en las que los sujetos producen institucionalidad, reinventan lo escolar a partir de los sucesos, acciones, decisiones, encuentros y desencuentros vividos en el día a día de cada espacio local, en su inscripción territorial. En la singularidad de cada establecimiento, el papel social histórico de la escuela como institución destinada a albergar a las nuevas generaciones, se recrea en la urdimbre de las relaciones y vínculos que gestan sus actores atravesados por dinámicas sociales acuñadas en el entorno que la contiene.

En esa escuela cotidiana se forjan los lazos educativos que desafían los efectos desafiatorios de “sociedades que persisten traumáticamente en su desigualdad” (Redondo; 2011) y se construyen los modos en que los adultos designados por el Estado para representarlo, se posicionan frente a los jóvenes que llegan y transitan las aulas. Las miradas adultas con relación a esos jóvenes que progresivamente ensanchan con su presencia los contornos de los establecimientos, dan cuenta de uno de los hilos conductores en el entramado instituyente de la obligatoriedad y constituyen una de las claves para repensar el lugar resignificado que lo escolar encierra en la construcción social de las nuevas generaciones a partir de las definiciones adoptadas por la LEN.

Decíamos en 2015:

(...) cuando la escuela convoca a los jóvenes a sus aulas, los encuentra en escenarios altamente diversos, según los sectores sociales y en ese camino, se enfrenta a la

vulneración de derechos, las desigualdades, las marginaciones, así como con jóvenes que han apostado a la participación activa por medio de distintas expresiones. (...) Muchos de esos jóvenes son sujetos doblemente “nuevos” en los espacios escolares: nuevos porque su edad los enfrenta a las reglas y contenidos de espacios públicos que por primera vez recorren; y nuevos socialmente, en tanto primeras generaciones en sus familias y sectores sociales que acceden a la escolarización secundaria (Fogliano y otros; 2008) Transitan una experiencia de escolarización inédita en la vida de los grupos sociales a los que pertenecen, llamada a abrirse paso entre grietas sociales, culturales e ideológicas que se expresan de múltiples formas en el espacio local.

A partir de 2003, como parte del proceso de recuperación del sistema educativo nacional, más precisamente a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006) y las políticas provinciales que la acompañaron, se pusieron en marcha transformaciones gestadas en un panorama heterogéneo en cuanto a procesos institucionales e iniciativas locales.

Las experiencias persistentemente heterogéneas. En algunos casos se profundizaron progresivamente las tensiones, generándose divergencias significativas en el trabajo cotidiano; en otros estas transformaciones ingresaron a tramas institucionales de alta fragilidad, afrontan importantes dificultades y permanecen en situación de estancamiento y conflicto. Pero en un conjunto significativo de establecimientos, las novedades que se desplegaron en el marco de las políticas, encontraron terreno propicio en el que los imperativos de la igualdad y la inclusión ya contaban con voluntades en acción o predisposición a la hospitalidad y la filiación. Las innovaciones introducidas, fueron labradas por los distintos actores sobre los instituidos sedimentados en cada espacio institucional y anudadas a procesos instituyentes en curso, a iniciativas y proyectos planteadas localmente, en consonancia con su historia, su idiosincrasia, sus estilos, sus tensiones y conflictos.

Sin embargo, a medida que esos derechos y protagonismos se consolidaron, se abrió un escenario de disputas en el cual diversas “demandas de igualdad” y de “derechos” se concretaban a través de leyes, políticas públicas y variadas acciones colectivas, a la par que crecían en la sociedad las tensiones que esas conquistas provocaron en sectores con posicionamientos adversos; las reacciones, los discursos y las argumentaciones estigmatizantes se multiplicaron generando luchas de sentido y acciones contrapuestas con grados variables de conflictividad tanto en el campo social como al interior de las instituciones educativas.(Filmus; 2017).

Los discursos y las políticas implementadas a partir de diciembre de 2015, así como el desguace de los principales programas nacionales que vehiculizaban políticas de igualdad, generaron condiciones para el retroceso y habilitaron cuestionamientos hasta entonces aquietados por la

hegemonía trabajosamente constituida a favor de la inclusión. Los escenarios de disputa, se intensificaron y en algunos casos se enardecieron, volviendo más compleja tarea escolar y más difícil el sostenimiento de definiciones ya encaradas y en proceso de construcción; si bien en el caso de Córdoba, las políticas provinciales y las direcciones de nivel no hicieron propios en todos sus contenidos esos discursos, el embate del desfinanciamiento y las directrices nacionales, no dejaron de sentirse y atravesar los espacios institucionales. Claramente resultaron habilitados en la sociedad aquellas manifestaciones más extremas de la discriminación y el prejuicio, muchas veces asumidas por los propios vecinos en los barrios populares.

Construir institucionalidad en el marco de procesos profundamente contrapuestos cuyo núcleo es el lugar institucional a construir/en construcción para joven como el sujeto educativo conlleva un reto no siempre transparente para los actores. Supone posicionarse en un vínculo y asumir una mirada, más o menos reflexionada respecto de las alteridades adolescentes, para desconocerla, dotarla de sentidos contradictorios, o abrir el juego al reconocimiento del otro, según sean los significados que acompañen dicha construcción. En esta ponencia nos proponemos recuperar la reflexión que se viene desarrollando en el seno del equipo de investigación y centrarnos en aquellas miradas y prácticas que de diversos modos, en las interacciones cotidianas, dejan abierto el camino a la emergencia del otro; emergencia en el sentido de surgimiento, presencia, despliegue, y emergencia en el más crudo significado de situación que no admite más espera, que reclama en diversos lenguajes la necesidad de reconocimiento y escucha.

Interesa destacar, que por la gravedad social de la situación que signa los días en los que escribimos, es necesario advertir que los registros a los que apelamos, fueron tomados recientemente, pero no reflejan la intensidad que han ido ganando las tensiones en los barrios. Sin embargo, también es necesario anticipar que los avances producidos a favor de la inclusión y la igualdad, hoy cuentan con un recorrido afianzado al interior del sistema educativo; los estudiantes entraron a las aulas y es allí donde el desafío sigue vigente con el respaldo de una historia reciente y disputada, pero también apropiada y valorada por muchos de sus actores.

Revisando categorías elaboradas en la investigación

Nos interesa en esta ponencia, recuperar la problematización elaborada acerca de los posicionamientos adultos frente a jóvenes estudiantes a partir algunos análisis elaborados en la investigación, para centrarnos en algunos registros que nos parecen relevantes de poner de relieve en el contexto actual.

Decíamos en un trabajo reciente:

En este marco de procesos, la escuela es el espacio institucional a través del cual la sociedad le propone a los jóvenes un conjunto de saberes no sólo referidos a las disciplinas

escolares, sino extensivo a diversos aprendizajes sociales necesarios para la incorporación al mundo público y sus regulaciones, poniendo en tensión las disposiciones heterogénea y desigualmente construidas por ellos en diversos espacios sociales. Precisamente, la naturaleza institucional de la escuela se configura en torno a un lazo educativo entre generaciones en sí mismas heterogéneas; recoge el mandato de transmitir un conjunto de saberes socialmente validados, en el marco de espacios colectivos compartidos por los jóvenes: la clave que la define como institución está en la centralidad de la relación de transmisión con el sujeto joven; allí se condensa, en buena medida, el modo en que la sociedad *se para* frente a sujetos que transitan esa etapa vital. (Avila;2017)

Nos referimos a los posicionamientos adultos frente a los sujetos jóvenes, como modos compartidos de pararse frente al alumnado, “de reconocer su alteridad, de investir la presencia, de relacionarse y convocar al aprendizaje, a las apropiaciones y producciones, de resolver los conflictos y anudar lazos (...) como producto de procesos, acciones e intervenciones, construidos en el tiempo”. (Avila;2015)

Estos modos de encuentro abrevan en significaciones sociales arraigadas en el sentido común, en discursos político-mediáticos y en imaginarios cimentados en las instituciones, que los actores recrean y elaboran según sus experiencias y contextos. Pero también condensar ideas, valores y sentimientos acuñados en las relaciones vividas en las aulas en la experiencia reciente, al calor de las disputas mencionadas más arriba y en el diálogo promovido entre pares por muchas instancias desplegadas en los tiempos de políticas de inclusión. Según nos muestra la investigación, a partir el registro subjetivo de los procesos vividos, los actores – en este caso los adultos educadores desde sus múltiples lugares – también son promotores y portadores de sentidos instituyentes compartidos en el seno de las transformaciones ocurridas.

En nuestro trabajo de investigación, en su momento delineamos tentativamente, tres categorías para analizar los posicionamientos a los que aludimos, que a continuación recuperamos. En primer lugar, aquellos que se ubican en el plano de la idea de contención y asistencia subjetiva a jóvenes que son visualizados como con “muchos problemas” y “dificultades personales”. Subyace una visión del otro como “carente” que obtura las apuestas educativas en pos de la “comprensión” de los problemas. Pareciera que se genera una suerte de “falsa inclusión” ya que no es posible anudar un vínculo educativo duradero sobre la base de la renegación de la condición de aprendiente del estudiante; en esas situaciones los contenidos afectivos inicialmente depositados en el vínculo van ahuecándose, asumiendo características regresivas, hasta corroer el propio lugar adulto signándolo con el sentimiento de impotencia. ,

El segundo tipo de posicionamiento analizado se refiere a aquellos centrados en la conflictividad irresuelta, una especie de “pelea” permanente con el joven al que se visualiza como “destrutivo”.

Desde esas perspectivas el posicionamiento adulto se desliza hacia el enfrentamiento, intentando imponer una autoridad que se percibe como desafiada, y que en ocasiones termina en pérdida de encuadres y malos tratos hacia los estudiantes. En esos casos, se intensifica el malestar tanto de los docentes como de los estudiantes, y suele producirse una suerte de “deserción” en el vínculo, que se traduce en ausentismo y evitación del otro; aparece también una sostenida *pobreza pedagógica* justificada en la descalificación y en el malestar en la enseñanza.

En tercer lugar, nos encontramos con un conjunto de posicionamientos caracterizados por la apuesta a la posibilidad y el reconocimiento de los jóvenes como sujetos capaces de aprender y ser parte de la vida institucional de múltiples maneras, aún en el contexto de sus dificultades. Con frecuencia, aunque no siempre, concurren ciertas condiciones que dan soporte al predominio de estas miradas y prácticas colectivas, a saber: arraigo de la institución en su entorno social y lazos sostenidos a través de su historia con los sectores sociales de referencia territorial, grupos de docentes afianzados en su pertenencia institucional, con un número significativo de horas de trabajo en el establecimiento, equipos directivos estables e involucrados en proyectos colectivos a través de los cuales se logran climas de cooperación entre grupos importantes de docentes. Sin embargo, son los sujetos – docentes, directivos, preceptores, etc. – quienes cultivan estas aperturas y compromisos desde sus pensamientos y convicciones.

Es en estos últimos “modos de pararse” donde nos detendremos para explorar más específicamente algunos de sus sentidos, construcciones y consecuencias.

Relatos sugerentes en el registro de la alteridad

A fin de avanzar en la reflexión propuesta, hemos recuperado algunas notas de campo en las que profesores y profesoras de una escuela ubicada en un barrio de marcada complejidad social en la ciudad de Córdoba, hablan de sus estudiantes. Miradas sencillas y cotidianas que van logrando tallar un vínculo de escucha en diferentes situaciones de la jornada escolar; registros de alteridad que hacen lugar al estudiante como un *otro* a reconocer, a escuchar y desde allí contribuyen al ensanchamiento de las redes simbólicas que contienen a los sujetos en las tramas institucionales.

Como se verá más abajo, se trata de relatos en los que el posicionamiento adulto “puede ver” al joven en su dimensión subjetiva y social, para desprender acciones y gestos, producir intervenciones puntuales que – en la multiplicidad de sucesos que integran la jornada escolar – ofrecen una apertura hacia lo posible.

En todos los relatos, los docentes enfatizan la complejidad del contexto en que la escuela se encuentra situada: un barrio periférico, de población heterogénea, con afluencia de estudiantes de zonas marcadas por diferentes características sociales, la mayoría de una parte del barrio de clase media empobrecida, trabajadores con bajos ingresos o desempleados, otros de un asentamiento

precario cercano y otros de un barrio residencial, que concurren a esa escuela luego de haber sido desplazados de otras escuelas. Una de las notas más marcadas es la conflictividad intrabarrial y la penetración de redes del delito y el tráfico de drogas, sin que la presencia punitiva estatal logre tener incidencia en su desarticulación. Es común escuchar tiroteos, sirenas y helicópteros, situaciones que movilizan nerviosismo y enojo en los adolescentes y provocan inquietud y temor en los adultos. Entre los días desolados y esfuerzos directivos, se configuran múltiples acciones, proyectos, intervenciones destinadas a ofrecer experiencias valiosas a los estudiantes, no sin controversias y disputas respecto de la pertinencia de los diversos modos de posicionarse frente a los jóvenes.

La salida

Nos costó mucho pero una vez salimos, nos pusimos de acuerdo con la Profe de Lengua y los llevamos a Colonia Caroya, nada que ver con nuestras materias pero se dio la oportunidad de ir por una invitación por un programa del Ministerio, no me acuerdo ya bien cómo fue que aparecieron con esa posibilidad. No fue este curso, fue el anteaño pasado... un curso chico.. El asunto es que nadie los quería sacar y nosotras dijimos “Vamos, y que sea lo que Dios quiera”. Nos fue muy bien... se portaron rebien para que los siguiéramos sacando...Fuimos en un colectivo realmente de cuarta, pero andaba. Me acuerdo los ojos grandotes...preguntaban todo, y les hicimos llevar un cuaderno y anotaban todo lo que les decíamos. Una alumna me dice “yo no salgo...” y ahí sentí algo...Pamela atiende la casa, cuida hermanos... mucho para una adolescente...Después no hubo otras oportunidades, si salieran más les haría muy bien.. estos chicos no conocen más allá de sus barrios y los bailes, los que tienen más recursos, los boliches, .pero eso de salir por conocer, nada...

El “claustro”

El otro día tuvimos una, eso que antes se llamaba “un claustro”, antes se decidía si se echaba a un chico o no, ahora es para “compartir el problema”, pero es dónde todos se despachan...bueno nos despachamos con el chico en cuestión. En este que se hizo el otro día, era por un chico chico, de los primeros años, Brian, creo que de segundo, que lo encontraron con marihuana, fumando en la escuela... Se dio una discusión interesante. Algunos, espantados, que había que echarlo...(eso no se puede! pero estaban empeñado en algo “aleccionador”) pero hubo uno –un profe, y no tan joven, eh- que de golpe saltó y dijo: “a ver qué tanto se asustan, como si nunca hubieran visto un porro...de jóvenes uds. en qué mundo vivieron? No se hagan..., paren de bardear al chico, y todos se callaron...No sé si se espantaron del profe o es que estaba diciendo una verdad...Algunos lo defendimos, es un chico chico, che...! Yo pienso que es de locos agarrársela con el chico, justamente, lo peor que podés hacer es echarlo, cuando no esté más en esta escuela, que es la que le

queda cerca...andá saber... es carne segura para el narco...si el problema son los que venden, no los chicos...No digo aplaudirlos, no, si tiene que haber sanciones, límites, pero sacarlo del cole...bueno ahora igual no se los puede echar,...pero siempre encuentran la forma de que se vaya si es eso lo que quieren...A ese chico yo lo he tenido, no hay que hacerle la cruz tan rápido...! Yo te digo la verdad, hasta prefiero que tengan su plantita, te lo digo en serio..., no te rías, lo más grave es que se entreveren con los narcos...eso sí que es grave...esta es una escuela que ha tenido varios muertos y algún suicidio, no en la escuela, obvio, pero de sus alumnos o ex alumnos... no es cuestión de tomar las cosas a la ligera...

Diagnósticos

Tuvimos que llenar los “Diagnósticos pedagógicos estudiantes con NEDD”, y con algunos chicos a mí me cuesta ver la diferencia, son tan distintos como cualquier otros, no me exigen más que muchos otros “normales”...Por ejemplo, tengo una chica, Elena, en el informe indica “retraso mental”, no es un diagnostico muy claro. Ella, es tímida nomás, estudia y sabe, sabe más que los otros que no atienden nada en clase, y tampoco estudian en sus casas. Mirá como puse en la planilla: *Con Elena, al igual que con el resto de los alumnos se tiene en cuenta la importancia de favorecer: la creación de un espacio áulico fluido y sin límite a cualquier requerimiento del alumno ante nuevos saberes; el logro de una buena comunicación entre el docente y el estudiante a fin lograr la comprensión de los conceptos trabajados; la atención y seguimiento para saber cómo aprende Elena y las dificultades que van apareciendo en dicho proceso.; la disponibilidad para un trabajo individualizado, sin romper con el trabajo grupal ni generar situaciones de “diferenciación”, que se han detectado como totalmente **negativas para su socialización y autoestima**.* Hay más de un caso que le ponen retraso mental y yo no veo las diferencias...será por el certificado?

Un apellido

(...) Con una chica –Roxana- me pasó que no quería que la nombrara con el apellido, no te doy el apellido por respeto, se ponía furiosa. Era un apellido como vos dijeras Zonzini, con esas connotaciones. Un día me puse a buscar ese apellido..resultó que encontré que era el mismo que de una actriz muy buena, italiana..y entonces la llamo y le digo..”A ud. que le pasa con su apellido..si es un apellido italiano muy conocido...a uds. no le han contado de su apellido? “No” me dice, con el seño fruncido..Y le digo “pero mihija, ud. tiene un apellido muy renombrado... hay una actriz muy muy buena actriz que se llama como ud., cómo no le han contado nada...! Vos no vas a creer pero esa chica cambió conmigo...y pienso que fue porque yo pensé en ella...pero la verdad es que me dolía, cómo va a estar tan mal con su apellido...Por suerte encontré algo para decirle, algo

liindo... Hay un problema con los adultos, los chicos no saben nada, pero nada de sus familias, de sus historias...están como en una nube sin saber tantas cosas...pero somos nosotros los que no les contamos cosas...Vos lo ves cuando te ponés a contar algo te escuchan...no todos, pero muchos sí...

La charla

Estaba hinchando en el aula, molestando sin hacer nada, enojado muy enojado, hasta que tocó el timbre y salimos del aula. Lo llamé –Pablo se llama- y salimos a la parte de la entrada del colegio, lo invité un cigarrillo y aceptó hablar. Yo quería saber qué le pasaba, por qué se comportaba así...de donde viene tanto enojo... se lo pregunté...me dijo que había estado judicializado... que había estado en institutos y ahí me contó detalles que no vienen al caso...que tenía problemas...que había estado con psicólogos y trabajadores sociales...Me imaginaba que me iba a decir algo de eso...y se notaba que había hablado mucho con psicólogos... Fue larga la charla...hablamos de los vínculos y sobre todo le dije que la escuela no es como un instituto...si yo lo trato bien...espero que el también...y que se ponga a estudiar...porque se nota que es reinteligente...que tenga problemas no quiere decir que no pueda hacer los trabajos en la clase si él entiende todo muy bien...Y mirá...Tengo un montón de trabajos prácticos que hizo, que como a veces faltaba no se los devolví y ahora que los veo todos juntos, son un montón de trabajos.

No bajar la cabeza

En el acto del 9 de julio se invitó especialmente a las familias, fueron bastantes. Una de las que fue, fue la de una alumna mía, de tercero, Estela. Acababan de meter presos a dos de los hermanos, y ahí todo la gente lo sabe, se sabe todo...y resulta que estaba toda la gente en el salón y esa familia en la punta muy aislada, la chica se veía incómoda, mal...Ella es buena alumna, estudia todo lo que puede, porque además es madre, tiene dos chiquitos, que la saben ir a esperar con un tío. Me crucé todo el salón para ir a saludarlos; ella no levantaba la cabeza, había mucho murmullo...Al otro día la hablé al final de la clase...porque no levantó la vista en toda la hora. Le dije que en mi clase nadie baja la cabeza...Yo realmente estoy convencido que

En los relatos encontramos un hilo en común vinculado a una mirada dispuesta a albergar distintas formas de ser *otro* que –como puede verse en cada caso- arroja consecuencias en la experiencia vivida (Pamela), en decisiones (Brian), en los aprendizajes (Elena), en los sentimientos (Roxana), en la postura asumida en el aula (Pablo), en el modo de estar en la escuela (Estela). Resulta sugerente inscribir estas narraciones en la cotidianeidad de la escuela y replantear la pregunta por el lugar del sujeto en los procesos de construcción institucional de la obligatoriedad como horizonte de igualdad y de inclusión.

Nuestras líneas de estudio se orientan - en el marco del proyecto de investigación - a profundizar en análisis estos posicionamientos como modos de reinención cotidiana de lazos educativos en los que el registro de alteridad en la mirada y el posicionamiento adulto contribuye a la pluralización de lugares simbólicos y a la producción de anclajes subjetivos para la inclusión. Entendemos – desde nuestra perspectiva institucional- que estas cuestiones constituyen claves sustantivas para comprender aquellos procesos gestados en establecimientos que logran avanzar en la democratización instituyente de la escuela secundaria. En ese sentido, consideramos que la investigación puede aportar a la problematización de la inclusión en los contextos actuales en los que la magnitud de la problemática social ocasionada por las políticas gubernamentales, pone a las instituciones en el corazón de las conflictividades surgidas del deterioro social y subjetivo.

V. Bibliografía

Alterman, N. y Coria, A. (coord.) (2014). *Cuando de enseñar se trata. Estudios sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la Escuela*. Córdoba: Brujas.

Cerletti, A. (2012). La disrupción de lo nuevo. Un lugar para el sujeto en la educación institucionalizada. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Noveduc-Cem.

Cornú, L. (2004). “Una ética de la oportunidad”. En: Frigerio G., Diker G.: Una ética en el trabajo con niños y adolescentes. La habilitación de la oportunidad. Buenos Aires: Novedades Educativas.

De Certeau, M. (1996) *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. Méjico DF: Universidad Iberoamericana. .

Filmus, D. (2017) *Educación para el mercado. Escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo*. Buenos Aires: Octubre.

Garay, L. (2015). *Así, ¿Quién quiere estar incluido? La cuestión de la inclusión en la escuela argentina*. Buenos Aires: Comunicarte.

Miguez, D. (2009) Prólogo. En Noel, G. *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una perspectiva etnográfica*. Buenos Aires: UNSAM Edita..

Miniceli, Mercedes (2013) *Ceremonias mínimas: una apuesta a la educación en la era del consumo*. Ed. H. Sapiens. Rosario.

Redondo, P.R. (2016). *La escuela con los pies en el aire: Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1279/te.1279.pdf>

Paulin, Horacio y Marina Tomasini (2015). *Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja*. Editorial Brujas. Córdoba.

Rinesi, E. (2016). La educación como derecho. Notas sobre inclusión y calidad. En Brener, G. y Galli, G. (Comps) *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado. O el mérito como opción única de mercado*. Buenos Aires: Crujía, Stella y LaSalle.

Rockwell, E. (2018) *Vivir entre escuelas: Relatos y presencias*. Colección Antologías del pensamiento social latinoamericano y caribeño. Buenos Aires: CLACSO

¿Qué es el CAJ para sus participantes? Sentidos juveniles en un entramado de apuestas adultas

Autora: Valentina Arce Castello

Pertenencia Institucional: Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

En esta ponencia nos centraremos en los sentidos que construyeron las y los jóvenes participantes de un Centro de Actividades Juveniles (CAJ) de la ciudad de Córdoba entramados en las apuestas desde la cual las y los educadores armaban ese dispositivo, el cual es un recorte de uno de los objetivos de mi tesis de maestría.

A partir de las narrativas juveniles pudimos re-construir cuatro sentidos principales en torno al CAJ: un dispositivo donde el aprendizaje pasa por el placer y que permite construir herramientas para un futuro laboral; un espacio de participación juvenil que posibilita la organización interna y el participar en escenarios de reivindicaciones comunes; un lugar de sociabilidad juvenil basada en relaciones de reciprocidad y respeto; y la posibilidad de vivenciar una experiencia diferente de familia. Sentidos que se entretajan en varios puntos con las apuestas desde las cuales disponían y proyectaban ese espacio las y los educadores vinculadas a la construcción y re-significación de lazos intrageneracionales basados en el respeto mutuo y una ciudadanía activa, crítica y comprometida que, de manera dialéctica, produjera modificaciones en el propio sujeto y generara transformaciones en la realidad más ampliada de los sectores populares y la sociedad.

Palabras Claves: jóvenes, educadores, sentidos, CAJ.

Introducción

En esta ponencia nos centraremos en los sentidos que construyeron las y los jóvenes participantes de un Centro de Actividades Juveniles (CAJ) de la ciudad de Córdoba entramados en las apuestas desde la cual las y los educadores armaban ese dispositivo. Para ello haremos un recorte de un de los objetivos de mi tesis de maestría, en la cual desde el paradigma interpretativo-cualitativo, nos propusimos comprender los procesos de subjetivación y las experiencias de participación que se producen en un CAJ desde la perspectiva de jóvenes y educadores⁵².

Partimos de la idea que los últimos gobiernos en Argentina (2003-2015) buscaron reconstruir, a través de un proyecto nacional más inclusivo y equitativo, el escenario social y político fragmentado por las políticas neoliberales que se profundizaron en la década del '90. La intervención estatal en materia de derechos pudo observarse particularmente en la educación a través de la implementación de un conjunto de “políticas de la subjetividad” (Tedesco, 2006) que abarcaban leyes, programas y beneficios sociales que apuntaron a la inclusión social y educativa de las infancias y juventudes a través del intento de transformación del sistema educativo, la educación y la escuela.

Dentro de ellos, el Programa CAJ comenzó a implementarse a partir del año 2001 en algunas provincias (Córdoba, Santa Cruz y Chaco) con una progresiva expansión hacia otras provincias, como prueba piloto frente a dos problemáticas centrales como son el abandono escolar y los estallidos de violencia. A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, se lo retomó para dar sustento al Plan Nacional de Educación Obligatoria y como continuidad en la escuela de un espacio de extensión formativa destinado a estudiantes y jóvenes no escolarizados.

Este programa, actualmente discontinuado, formó parte de un política pública que intentó modificar la escuela tradicional a partir de la diversificación de los formatos escolares, la democratización del espacio escolar, la creación de nuevos roles institucionales, el reconocimiento de las trayectorias escolares reales y la creación de diversos programas y planes alternativos que tendían a la inclusión socio-educativa. Desde un modelo de gestión co-participativo entre educadores del programa, agentes de la escuela y jóvenes en cada CAJ se elige un eje de trabajo (ESI, Participación Juvenil y/o Derechos Humanos y prevención del consumo problemático de drogas) y desde allí se

⁵² “Experiencias de participación y subjetivación de jóvenes en sectores populares. Un estudio de caso en un Centro de Actividades Juveniles”, Maestría en Intervención e Investigación Psicosocial, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Co-dirigida por Paulín Horacio y D’Aloisio Florencia. Contamos para su finalización con una Beca de Investigación del Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba.

planifican y desarrollan diversas actividades culturales, recreativas, deportivas, artísticas, entre otras.

Abordaje Metodológico

Investigamos desde el paradigma interpretativo-cualitativo (Vasilachis, 2007) en la medida que permite abordar las experiencias desde los propios sujetos que las vivencian en un marco social más amplio. Acudimos, al estudio de caso único que implica un recorte contextual y empírico de la realidad social para poder abordarlo como problema de investigación (Neiman y Quaranta, 2007). El muestreo fue intencional ya que trabajamos deliberadamente con un caso que consideramos relevante al problema, tratando de captar la particularidad y complejidad del mismo, potenciando así la comprensión del fenómeno en cuestión (Neiman y Quaranta, 2007).

Para la construcción de datos utilizamos como estrategia metodológica la triangulación de técnicas: revisión de documentos oficiales y personales, observación participante y entrevistas semi-estructuradas. En cuanto al análisis y construcción de los datos recurrimos a los procedimientos centrales de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967) ya que posibilita el inter-juego entre los datos y la teoría, es decir, generar conocimientos basados en el análisis inductivo de datos empíricos en tensión con las líneas y categorías teóricas previas del marco conceptual.

El CAJ para sus jóvenes participantes: entre lógicas de reconocimiento y afectividad

Entendemos que la construcción de sentidos refiere a la producción de significaciones y a los procesos de interpretación a través de los cuales los sujetos organizan y atribuyen sentido a las diferentes experiencias y situaciones de la vida cotidiana. Al ser los sentidos una práctica social, no son contruidos a partir de una “actividad cognitiva” individual sino que se constituyen en “marcos inter-subjetivos” que implican necesariamente al lenguaje (D'Aloisio, Sarachú Laje y García Bastán, 2010). Existe un elemento de “opacidad” en estas construcciones, es decir, que los sentidos no siempre son transparentes y hasta pueden ser contradictorios entre sí para los propios sujetos, por lo que no puede esperarse una interpretación lineal que busque la correspondencia significativa-significado (Paulín y Tomasini, 2010).

En las narrativas de las y los jóvenes que participaban de una manera frecuente, identificamos diversos sentidos contruidos en torno al CAJ que desarrollaremos a continuación, muchos de los cuales son compartidos por más de un sujeto y un mismo sujeto atribuye a dicho espacio distintos sentidos también.

a. El CAJ como espacio de aprendizaje alternativo atravesado por el placer y el deseo. Constantemente en las observaciones y entrevistas aparecía la idea acerca que lo que allí se aprendía y lo que se enseñaba era “*interesante*”, “*gusta*”, “*llama la atención*”,

alejado de las experiencias comunes en la escuela que signaban desde la obligación, el aburrimiento y el desinterés. Las y los jóvenes daban cuenta que en el CAJ la enseñanza era más personalizada, que los talleristas se interesaban porque el otro aprenda, que las temáticas y núcleos de saber partían muchas veces desde los intereses juveniles, frente a lo cual los saberes se percibían como trasmisibles, accesibles y significativos. Aprendizajes que, en algunos casos, son pensados como posibilidad para aprender oficios y conocer propuestas académicas de estudios superiores, es decir, poder acercarse a prácticas y elecciones en un futuro mediato:

Es a donde aprendés cosas distintas, te relacionás con gente que por motivos o porque sí, no te hablabas. Salís, te vas de viaje. Te relacionás con otra gente. Aprendés bastante. Bueno, por lo menos a mí que me gusta, y que vengo, aparte de aprender, tenés como más relación con los chicos, con los compañeros, los talleristas. La verdad es que todos los días aprendés algo distinto. Vas aprendiendo un poquito más de lo que pudiste aprender ayer (Micaela, 14 años).

Aprender cosas, por ejemplo acá dan talleres de mecánica por ejemplo, y los chicos venían traían sus bicis, las arreglaban y de paso aprendían, y así iban progresando y aprendían muchas cosas. También hay videos, que hay gente que le gusta y quieren seguir esa carrera y también te ayuda, te ayuda a aprender (Paola, 18 años).

Así, el CAJ es significado como un dispositivo de aprendizaje con contenidos, modalidades y vínculos didáctico-pedagógicos diferentes a los vivenciados en la escuela, que posibilita aprehender herramientas de oficios y profesiones así como recursos para desenvolverse en la vida cotidiana y los vínculos sociales.

b. El CAJ como espacio de participación juvenil desde la horizontalidad y el reconocimiento. Uno de los sentidos atribuidos al CAJ era el de lugar democrático y de libertad donde la palabra y la posición identitaria de cada uno era tomada en cuenta y valorada al momento de tomar decisiones en lo que respecta a visibilizar problemáticas, elaborar un diagnóstico, pensar estrategias de resolución, hacerse cargo de ciertas responsabilidades. Participación que habilitaba y legitimaba a las y los jóvenes como portadores de saberes, intereses, tiempos y formas propias. A continuación unas citas ilustrativas nos hablan al respecto:

las opiniones de todos valían, no solamente te decían “*hacé esto*” y tenías que hacerlo, porque si no querías hacerlo o no te gustaba, veían la forma de que te engancharas en otra cosa o en otro taller (Paola, 18 años).

Es un espacio libre de hablar, de expresar lo que uno siente y quiere, porque muchas veces en el curso no podés decir que... no sé... que a vos te gustan las mujeres porque te van a decir que “*ay, qué asquerosa*” o que esto que lo otro. En

cambio acá... bueno, si te gustan las mujeres, bien. Como que apoyan eso. Es como liberal. Uno se siente libre. No puede ser más o menos que otra persona; acá somos todos iguales. Libertad de expresión, como quien dice (Dana, 20 años).

c. El CAJ como espacio de grupalidad y sociabilidad juvenil. Al igual que plantean Alterman y Foglino (2005), la sociabilidad y las relaciones entre jóvenes resultan fundamentales respecto a los sentidos construidos en torno al CAJ. Las y los jóvenes hacían mención que los vínculos intrageneracionales, a diferencia de la escuela, eran más horizontales, dialógicos y respetuosos. A su vez, reconocían como positivo el hecho de poder compartir un tiempo, un espacio y actividades con jóvenes de diferentes cursos algo que no suele acontecer en el cotidiano escolar debido a la lógica de división por grado y por edad:

Eran diferentes cursos, pero como veníamos todos acá compartíamos muchas horas, nos hablábamos todos (Rocío, 18 años).

siempre somos del mismo curso. Si no nos cruzamos en un recreo, acá, con los chicos, ni. Acá, ponele, veníamos de otros cursos porque era el CAJ, pero sino, ni ahí (Dana, 20 años)

Por otro lado, apreciaban las modalidades vinculares, es decir, el cómo se relacionaban desde el respeto. En el CAJ, apuntaba Vera, había compañerismo observable a través del accionar conjunto y colectivo de jóvenes al momento de desarrollar los talleres o planificar alguna actividad: *“Todos nos tratamos bien, nos hablamos bien (...) Cómo nos organizamos, o cómo hacemos las cosas todos juntos, cosas así. El compañerismo, en esas cosas, en los talleres (...) no va a haber nadie que te esté jodiendo, que te esté molestando, que te esté mirando”*.

Además, debido a las disposiciones geográficas y las dificultades para trasladarse, en los barrios periféricos muchas veces las relaciones se vuelven endogámicas y se repliegan al interior de la comunidad. Entonces, la ampliación de los horizontes culturales y el participar en el afuera de la escuela (campamentos, encuentros para jóvenes, actividades culturales, históricas y artísticas) como una apuesta de este CAJ, significaba también la posibilidad de conocer y dialogar con otros jóvenes por fuera de la comunidad más cercana.

Al establecerse relaciones con jóvenes de cursos diferentes, jóvenes no escolarizados y de otros barrios o sectores de la provincia, se produjo una re-configuración en el campo de sociabilidad, en tanto de conocidos algunos se vuelven compañeras/os, otros amigas/os y otros novias/os. Como plantea el sociólogo mexicano Eduardo Weiss (2009), en el interjuego entre la socialización y la sociabilidad, se produce un proceso de subjetivación en tanto las y los jóvenes encuentran a otros significativos con los que mantienen conversaciones y diálogos que les permiten conocer al otro y a

sí mismos, reflexionarse y autorregularse. Por ende, el grupo, la modalidad de vinculación y el lugar que cada uno ocupaba en el CAJ y, de manera extensiva en la escuela, formaban parte de la construcción de su propia identidad.

d. El CAJ como familia construida y deseada. Para algunas y algunos jóvenes, participar en el CAJ les permitía “despejarse” de las situaciones vividas en sus hogares y en las calles, que estaban atravesadas y constituidas por injusticias, violencias, abandonos afectivos, carencias económicas, consumos problemáticos de drogas: “Digamos es un lugar para despejarte de algunos quilombos, o para desahogarte” (Daniel, 17 años). Para Soledad (14 años) el CAJ aparece como familia porque implicaba reunión, cariño, respeto y educación: “Es como mi otra familia para mí. Acá nos reunimos todos, juntamos las ideas, las unen y vamos pensando. [Cecilia, la coordinadora del CAJ] es como mi hermana para mí. Siento algo por [Cecilia], mucho aprecio, mucho cariño. Ella viene al CAJ y puede enseñarles a otras personas lo que es el respeto y te enseña a valorar las cosas”.

Para Vera (16 años) el CAJ aparece como “familia” pero a diferencia de Soledad, como una familia ansiada, anhelada y deseada en contraposición a una familia que muchas veces es vinculada con la desprotección, el desamparo y la violencia: “Nos tratan bien. Nos tratan como si fuéramos... ¿cómo te puedo decir? no sé, yo lo siento como familia al CAJ. Nos tratan muy bien, con amor, respeto, cuidado”.

En el caso de Paola, el CAJ posibilitó que ella y su hermana se animen a entablar un diálogo con su hermanastro que también iba a la misma escuela pero con el cual no se hablaban. El estar en el campamento posibilitó que se inicie una relación que hasta el día de hoy continúa. Así, la familia deseada frente a los vínculos prohibidos por parte de sus abuelos, es el sentido principal que le adjudica esta joven al CAJ:

Una vez fuimos de campamento con el CAJ, y bueno estaba mi hermano ahí y empezamos a hablar, y desde ahí se formó un vínculo. Como que llegamos al campo, allá a... donde bajaban lo ovnis, al Uritorco, bueno más abajo estábamos como en un rancho y llegamos y nos hicieron hacer una ronda y estaban todos conversando, y no sé, cuando miré para la orilla estaba mi hermana a cocochito de mi hermano y le saqué una foto y fue como muy bueno... de no haberlo conocido a tener una relación hoy en día, creo que el CAJ formó parte de, una gran parte de afianzar ese vínculo.

Respeto recíproco y procesos de ciudadanía: coordenadas del dispositivo CAJ

En este apartado vamos a ir visibilizando cómo algunos de los sentidos construidos por jóvenes estaban de alguna manera pensados como apuestas por parte de las y los educadores. Con ello no

queremos decir que existe una relación unívoca y lineal, sino que las estrategias y las prácticas puestas en juego por parte del equipo educador tenían que ver con sus propios sentidos respecto a qué y cómo debe ser un CAJ y ello habilitaba similares sentidos juveniles respecto al espacio. Consideramos que fueron dos las apuestas fundamentales que hacían las y los educadores del CAJ respecto a qué producir desde este dispositivo:

a. La apuesta por vinculaciones intrageneracionales respetuosas y una sociabilidad ampliada. Entendemos que mucho de los procesos de grupalidad que en el CAJ se desplegaban y las relaciones de sociabilidad que se construyeron eran en parte efecto de cómo armaban el dispositivo las y los educadores en relación al trato, el trabajo colaborativo al momento de aprender, la intervención ante los conflictos y las condiciones de participación que generaban. Así mismo, el salir al afuera del barrio, encontrarse con otros jóvenes de la localidad y la provincia tenía que ver con la apuesta a poder conocer otros modos, otras potencialidades, miradas y voces distintas y en esa alteridad producir modificaciones subjetivas.

lo que importaba ahí era el espacio de socialización y de grupalidad. Porque eso en el tiempo los chicos siempre lo rescataron, que en el CAJ era un lugar que no había división de curso, división de éstos son de esta bandita o de aquella sino que todos eran amigos (Cecilia, coordinadora del CAJ).

Ellos nos decían que estaba bueno que no estuviesen separados por curso, como que se redescubrieron con algunos que capaz lo conocían del barrio, pero bueno ahí estaban como... (Aylin, tallerista).

b. La apuesta por procesos de ciudadanía como resistencia frente a la vulnerabilización. Uno de los objetivos principales del Programa CAJ era el empoderamiento juvenil, lo cual atravesaba fuertemente las prácticas de las y los educadores que buscaban constantemente producir ciudadanía a partir del grupo de delegado del CAJ, del acompañamiento para la conformación del centro de estudiantes en la escuela, en la cotidianeidad a través de poner a discusión y decisión colectiva los proyectos y actividades, llevar a las y los jóvenes a espacios relacionados con los Derechos Humanos (espacios de memoria, radios juveniles, actividades de la universidad) y participar en diferentes marchas y protestas sociales.

El equipo educador insistentemente marcaba que el CAJ era un espacio de encuentro: encuentro de cuerpos, de generaciones, de saberes, de experiencias, de expresiones, de modalidades, de palabras, de potencias. Espacio donde las experiencias eran atravesadas y constituidas por el deseo y la vitalidad. Un encuentro “mágico” que potenciaba lo que ya había y habilitaba la producción de lo

distinto. Un espacio donde cuerpos en movimiento se encontraban, se interesaban en el otro, confiaban en el otro y a partir de ello, creaban, construían, aprendían, enseñaban y acompañaban. Un espacio de encuentro que no era común en sectores donde las familias y particularmente los jóvenes se ven “*postergados*” en cuanto a políticas públicas que mejoren sus condiciones materiales y simbólicas de existencia. Un encuentro colectivo de potencias productivas para pensar y reivindicar derechos. Un espacio para encontrar a otros y encontrarse a uno mismo entre otros. En sus palabras:

siento que también los jóvenes participando en esos espacios aportan también al barrio, a la Córdoba, aportan al poder popular, a la ciudadanía, la construcción colectiva no individual. Y que esa forma de construcción colectiva se va aprendiendo a lo largo de tu vida (...) cómo salir a hacer valer nuestros derechos se tiene que construir colectivamente, nuestros deseos también y cómo usamos las herramientas artísticas también para decirlo... (Renata, tallerista).

Eso de la co-construcción con ellos era como la clave (...) para que ellos tuvieran una participación, otros modos posibles de la escuela, de reinventar la escuela estaba claro (Cecilia, Coordinadora).

Es un espacio de encuentro mágico (... para) pibes re mil postergados y que circule el conocimiento y poder enriquecernos todos (Lorenzo, tallerista).

Bueno el CAJ un espacio de encuentro, de participación, de aprendizaje para los pibes y para nosotros todo el tiempo. Y bueno una definición que uno vez armaron los chicos en algún momento es “*creamos algo juntos*” y me parece que es una muy buena definición, que lo dice todo (...) Y en eso para mí este CAJ en particular es como mucho experiencia, mucho de la vitalidad, del encuentro, de libido digamos (Aylin, tallerista).

Reflexiones Finales

Si bien las políticas del Frente para la Victoria apuntaban a la inclusión social, paradójicamente, muchos de quienes debían viabilizar dicha inclusión eran trabajadores en negro o monotributistas. En el caso investigado nos preguntamos ¿Qué hacía que las y los educadores sostuviesen ese espacio a pesar de las condiciones de precarización laboral? Creemos que, en este caso en particular, ello tenía que ver con que algunos educadores comulgaban con algunas apuestas de inclusión que promovía dicho gobierno y también con la construcción de un equipo de trabajo que en tanto “soporte” (Martuccelli, 2015) les brindaba a sí mismos un reconocimiento afectivo que permitía mitigar, en parte, las experiencias de injusticia frente a la falta de reconocimiento jurídico

(Honneth, 2009). Un quehacer articulado y colectivo desde donde pensaban diferentes modalidades de intervención en tanto, desde la perspectiva de educadores y jóvenes, el CAJ era un dispositivo que habilitaba otros modos de estar en la escuela y permitía efectivizar prácticas democráticas y ciudadanas en sectores vulnerabilizados donde las mismas se ven limitadas. Es decir, se visibilizaban las prácticas de reconocimiento y respeto que promovían para los jóvenes como uno de los motivos más fuertes y profundos para continuar con ese programa aun en condiciones de precarización para los propios trabajadores y trabajadoras.

Sin embargo, ese sostenimiento por parte del equipo de educadores se vio trastocado a partir de la asunción del presidente Mauricio Macri (y sus políticas posteriores) que implicó en el ámbito educativo fuertes y profundas sospechas acerca de la continuidad del horizonte de igualdad e inclusión que desde los gobiernos antecesores inmediatos, se estableció como meta principal (cumplida o no) de la educación. Sospechas que se fueron concretando en hechos a partir del cierre y desfinanciamiento de muchos de los planes y programas socio-educativos (tales como Conectar Igualdad, FinEs, Plan de Mejoras Institucionales, Coros y Orquestas para el Bicentenario, entre otros) que venían a colaborar y co-construir con las instituciones escolares en cuanto al rol, las funciones y las acciones desde una perspectiva menos tradicional.

Ese cambio del gobierno nacional y la continuidad en Córdoba de un gobierno provincial que hace eco del primero, implicó que las y los educadores del CAJ investigado, en un plano material, tuviesen que buscar trabajo en otros espacios que le aseguraran estabilidad laboral para hacer frente a las dificultades económicas; y, en un plano simbólico, ya no pudieron sostener la “ilusión” de caminar hacia un horizonte de inclusión y equidad que en algún punto, aunque también criticado, sí les permitía el proyecto nacional anterior. Después de esta renuncia, el CAJ en esa escuela dejó de funcionar. Lo que tal vez nos esté demostrando qué tan poco asentados, afianzados y apropiados estaban algunos programas socio-educativos en las escuelas, que el mismo cae ante un vacío de aquellas personas que los sostienen porque creen y apuestan a la fuerza de ese dispositivo.

Referencias Bibliográficas

ALTERMAN N.B. Y FOGILINO A.M. (2005). “Los centros de actividades juveniles. Balance de su operación como estrategia para mejorar la convivencia en las secundarias cordobesas”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 10, N°. 26, pp. 669-692.

D'ALOISIO, F.; GARCÍA BASTÁN G. Y SARACHÚ LAJE, P. (2010). “La reconstrucción de sentidos en ciencias sociales. Algunas puntualizaciones para su abordaje”. *Revista Electrónica Diálogos, Revista Científica de Psicología, Ciencias*

Sociales, Humanidades y Ciencias de la Salud. Universidad Nacional de San Luis, Facultad de Ciencias Humanas, Vol. 1, N° 2, pp. 97-108. Disponible en <http://www.dialogos.unsl.edu.ar>

GLASER, B. Y STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies of qualitative research*. New York: Aldine.

HONNETH, A. (2009). *Reconocimiento y menosprecios. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid: Katz.

MARTUCCELLI, D. (2015). Entrevista a Danilo Martuccelli, “La singularización en las sociedades contemporáneas: claves para su comprensión”, por Mariana Nóbile y Rocío Ferrada Hurtado. *Propuesta Educativa*, N° 43, Año 24, Vol. 1, PP. 99-112

NEIMAN G. Y QUARANTA G. (2007). “Los estudios de caso en la investigación sociológica”. En Vasilachis I. (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. pp. 213-237. Buenos Aires: Gedisa.

PAULÍN, H. y TOMASINI, M. (2010). “Escuela media, Sujetos y Conflictos: relaciones y experiencias juveniles”. Proyecto de Investigación, períodos 2010-2011, Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional de Córdoba

TEDESCO, J.C (2008). “¿Son posibles las políticas de subjetividad?” En *Nuevos Temas en la Agenda Política Educativa*, Tenti Fanfani (Coordinador). Buenos Aires: Siglo XXI

VASILACHIS, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa* (coord.). Buenos Aires: Gedisa

Reconstrucción de sentidos acerca de la escolarización en una institución del norte cordobés

Autora: Mariela Marcuzzi

Pertenencia institucional: Ciffyh-Maestría- Reinenciones de lo escolar en la escuela pública.

Instituciones, sujetos y experiencias en tiempos de demandas de

Resumen

En estos tiempos en que la escuela secundaria se encuentra interpelada por la “inclusión” de alumnos de sectores populares, que antes generalmente no formaban parte de los grupos que la integraban, pueden reconocerse la emergencia de tensiones y conflictividades cuyas formas de tramitación dependen de los complejos posicionamientos y relaciones que los colectivos institucionales van construyendo en las tramas entre los contextos, las instituciones y los sujetos. La obligatoriedad confiere otras connotaciones a la escolarización de los jóvenes de sectores populares, la propuesta de investigación intenta la reconstrucción de sentidos y relaciones entre los actores de una institución educativa de nivel medio técnica ubicada en una localidad al norte del departamento Colón en un barrio caracterizado como popular. El presente trabajo constituye una revisión con profundización de la ponencia “sentidos y tensiones en el interjuego de tramas institucionales, sociales y subjetivas en una escuela técnica de una localidad del norte cordobés”, dando cuenta de las primeras aproximaciones al campo que intentan ir reconociendo los significados que los distintos sujetos van dando a las experiencias y vivencias, en el marco de contextos institucionales y socioculturales concretos.

Palabras claves: escolarización – sentidos - escuela técnica – contexto - posicionamientos

Introducción

Las escuelas técnicas, desde hace algunas décadas a esta parte, han sido objeto de diversos cambios en función de las distintas políticas públicas educativas, generadas por los gobiernos desde el retorno del período democrático hasta la fecha. Cambios que implicaron desde su “desaparición” como oferta educativa (en el marco de la Ley Federal de Educación) hasta su recuperación y revalorización (Ley Nacional de Educación). Por otro lado las transformaciones suscitadas en las políticas educativas de los últimos años confieren nuevos “mandatos de inclusión” a la escuela media y, en particular a las técnicas, a partir de la extensión del tiempo de cursado para una

formación “más especializada” en el área de formación específica –orientación- en la que se forma a los alumnos.

El interés del presente trabajo se centra en un intento de comenzar a recuperar los sentidos que los diferentes sujetos dan a la escolarización de adolescentes y jóvenes en una escuela técnica; se encuentra inscripto además en el marco de la continuidad de un Proyecto de Investigación denominado “*Institucionalidades en construcción, sujetos y experiencias en contexto. Tensiones y aperturas en tiempos de demandas de igualdad*”⁵³; en él se propone

“... una mirada articulada entre la escuela como institución social, constituida a partir de las prácticas colectivas, las experiencias de los sujetos en sus pluralidades y heterogeneidades, y los procesos sociales recientes en contextos urbanos de Córdoba y localidades cercanas”.

Los distintos registros, producto del trabajo empírico hasta la fecha, posibilitan comenzar un recorrido que intenta recuperar diversos significados que los actores institucionales tienen sobre los jóvenes y su contexto familiar y social; los cuales dan cuenta de tensiones en las tramas de relaciones en los diversos planos: institucionales, sociales y de los sujetos.

El enclave de la escuela en un barrio en los márgenes

La institución educativa se encuentra en un barrio que constituye uno de márgenes de la localidad, su ubicación lo posiciona como el barrio más alejado del centro y con mayores dificultades de acceso, por la distancia en la que se encuentra y las características de la urbanización. Esta “marginalidad” no es sólo geográfica, es también simbólica ya que la percepción de las posiciones sociales de sus habitantes se encuentran connotadas por ideas que remiten a la marginalidad y exclusión. Al barrio se accede por una calle de tierra y es ésta la característica de todas las vías internas al mismo, es el barrio en el que se presenta el mayor índice de pobreza y que cuenta con la menor infraestructura y servicios en comparación con otros en la localidad. El modo en que el número de habitantes del barrio (en la actualidad asciende a aproximadamente 7000 personas) fue creciendo da cuenta de una serie de procesos económicos y sociales producto de crisis y procesos de empobrecimiento que han caracterizado a nuestro país. Como manifestación de ello la directora de la institución comenta

“...un barrio que surgió con características urbano marginales por una erradicación de una villa que se hizo de Córdoba y se instaló acá...”

⁵³ Proyecto de investigación CIFYH-SECYT, dirigido por Mgtr. Olga Silvia Ávila

Mientras que la persona responsable de la Dirección de niñez, adolescencia y familia del municipio de la localidad comenta que la configuración poblacional del barrio es muy particular en comparación con otros, ya que se encuentra constituido por personas que provienen de otras provincias, fundamentalmente del norte y países limítrofes como Bolivia.

En los medios de comunicación también las noticias relacionadas al barrio dan cuenta de condiciones de marginalidad, si bien en algunas se informan sobre mejoras en infraestructura (cordón cuneta de algunas calles, inicio de la obra de cloacas) las mismas se realizan en el presente año, visibilizando las condiciones de postergación en la que se encontraba. Por otro lado otras noticias remiten a reclamos de los vecinos o en relación a la seguridad, en éstas últimas las informaciones brindadas posicionan a autores de delitos en el barrio y su detención por parte de la policía.

En líneas generales las conformaciones familiares son numerosas, las formas de sustento económico corresponden en su mayoría a trabajos no registrados y algunos registrados pero con salarios bajos, acompañados a veces de malas condiciones laborales, conjuntamente con el sostenimiento a través de planes sociales. Uno de los MEP que trabaja en la institución educativa comenta que la escuela en ese contexto es contendora de muchas situaciones que implican las condiciones de pobreza, describe al barrio como un lugar de “emergencia” – aunque aclara que no lo conceptualizaría como una villa- haciendo mención a una serie de carencias y responsabilizando a las familias

“la conformación de la familia es un desastre y no están bien alimentados, no reciben lo básico de ropa, de alimento, el cuidado personal aseo, creo que esos son los casos que te hablaba, uno hacía una semana que no se bañaba”

La directora en sus expresiones también dio cuenta de las condiciones de pobreza en la que se encuentran algunos niños, puestas en evidencia en momentos en que la escuela se inaugura

“...fue muy impactante, muy triste cuando nos entregaron esta escuela, por ejemplo, los baños para algunos era una novedad, un inodoro, un espejo enorme, una canilla que no sabían cómo se abría y cómo se cerraba...”

Estas realidades sociales quedan evidenciadas en comentarios por parte de los jóvenes que dan cuenta de este estar en los márgenes, de expresiones que tienen que ver con experiencias de ajenidad respecto de la pertenencia a la localidad, situación que la directora dice ser abordada por la escuela *“trabajar a diario revirtiendo un estigma que tienen los chicos que es el nombre del*

barrio”. Estas ideas podrían estar dando cuenta de la “cristalización de procesos de segregación territorial” (Ávila, 2016) vividas por los jóvenes como integrantes del barrio, la sensación sería entonces de exclusión puesto que hablan de la localidad como un lugar ajeno, distinto al de su pertenencia barrial.

Algunas notas sobre la institución educativa y su origen reciente

La escuela inicia sus actividades en el año 2006 como anexo de una escuela técnica de la zona, se encontraba ubicada próxima a la zona céntrica en un edificio de dependencia municipal, su creación fue dada por la necesidad de ampliar la oferta educativa debido al gran número de jóvenes en edad de realizar la escolaridad media y el número escaso de escuelas públicas que brindan esa posibilidad.

El número de alumnos que recibía la institución educativa (escuela madre y anexo) que provenían del barrio y las dificultades que tenían los mismos para terminar sus estudios, hacen que se decida trasladar el anexo a otra sede municipal, esta vez perteneciente al contexto barrial. Comienza un proceso que implica la construcción de un edificio propio, primero por un plan de nación, luego como responsabilidad de organismos provinciales y finalmente quien se hace cargo de la culminación del mismo es el municipio. En el año 2010 entregan las llaves a la directora y se desanexa en el año 2011, constituyéndose como una escuela independiente. En un principio la población estudiantil (en tiempos del anexo) estaba constituida por alumnos de diversos barrios, que provenían fundamentalmente de la denominada escuela madre, y asistían a la misma como una oportunidad de continuar con su escolarización debido a que eran en su mayoría repitentes. Con el paso del tiempo esto fue modificándose hasta estos momentos en que el mayor número de alumnos está constituido por jóvenes que pertenecen al barrio.

La escuela tiene una categoría de tercera puesto que asisten en la actualidad aproximadamente 260 alumnos, dicha categorización condiciona el número de recursos humanos con los que puede contar, por ejemplo el personal directivo está constituido por una sola persona, la directora, impidiendo la posibilidad de nombrar a un vicedirector. A partir del 2016 la escuela funciona en un único turno, por la mañana, desde la inauguración había funcionado en dos, mañana y tarde; el motivo del cambio estuvo dado por los conflictos suscitados entre los alumnos que se producían fundamentalmente en el turno tarde. La razón de ello, para parte del personal de la escuela, estaba dada en las características de relación propias de la comunidad, que se reproducían en la escuela, y la ausencia de personal directivo durante el turno tarde, la persona responsable de lo que sucedía en

ese turno era la secretaria docente (que por la mañana ocupaba el rol de preceptora). Respecto de los modos de relación la directora comentaba

“las características de la población estudiantil es violencia, manifiestan violencia verbal, violencia física ... producto de las características familiares ... hay cuestiones totalmente distintas y que deben ser tratadas de otra forma a las escuelas de la zona en general, creencia, violaciones, abusos, el embarazo adolescente...”

Mientras que uno de los profesores expresa

“tampoco sabemos qué es lo que les pasa porque como vienen el lunes a la escuela y todo sucedió un fin de semana y ni enterado lo que pasó en el barrio y cuando vienen se quieren matar y no se sabe por qué...”

Estos comentarios más allá de poner en evidencia la necesidad, por parte de algunos actores institucionales, de que la máxima autoridad de la institución esté presente en diversas ocasiones en las que pueden emerger conflictos de alguna índole, por eso la reducción a un solo turno, muestra también algunos de los sentidos que se construyen acerca de las maneras de relación entre los integrantes del barrio. En este sentido no se intenta negar la ocurrencia de hechos conflictivos en los modos de relación, sino que lo que aparece es la condensación de imágenes implicadas con la violencia en los vínculos entre los habitantes y su reproducción por parte de los jóvenes en la escuela, situaciones que son enfrentadas por la institución a partir de la eliminación de un turno.

La escuela como oportunidad: urdimbre de sentidos contrapuestos

Como se comentó anteriormente la creación de la escuela en el barrio es vista como producto de la apertura de posibilidades para que los jóvenes de este contexto continúen con su escolaridad, puesto que esto se volvía difícil si la escuela no se instalaba allí. Pero por otro lado la mención a las trayectorias escolares reales por parte de los profesores y algunos alumnos entrevistados, da cuenta de que la instalación de la escuela en el barrio no es condición suficiente para el término de la escolarización. El desgranamiento y la deserción son significativos y fundamentalmente en el ciclo básico, al respecto la directora comenta

“en el ciclo básico, entre primer y tercer año, es donde se produce el mayor desgranamiento, la mayor deserción... es algo que estamos trabajando, es algo que se hace medio difícil...”

Y con relación al ciclo de especialización menciona

“...tenés un ciclo de especialización con la edad de 19 años por ejemplo, y para ellos es un orgullo terminar el séptimo año con veintiuno o veintidós años...”

Por otro lado los alumnos que se encuentran cursando el quinto año comentan

“... me acuerdo que en primer año éramos un montón nosotros, no se podía estar en el curso, después en segundo no quedaba casi nadie, en tercero casi nada en cuarto tampoco...”

“... en cuarto año éramos como cuarenta y tres y este año somos catorce, algunos dejaron el colegio, otros se fueron (a otros colegios y serían tres alumnas) y otros están repitiendo en cuarto ... creo que son cuatro los que repitieron, varones ...”

Como queda en evidencia las trayectorias escolares en este contexto tienen recorridos diversos que dan cuenta de interrupciones, retornos y muchas veces abandono definitivo de la escolarización. Existe por parte del personal de la escuela un reconocimiento de los condicionamientos del contexto como la situación de pobreza, la estigmatización, la exclusión y sus condiciones socioculturales, no obstante en diferentes oportunidades y a partir de las propias dificultades que encuentran en la relación con los alumnos y la transmisión de contenidos, la mirada `inscribe` los límites de la escolarización en las prácticas de los sujetos concretos por motivos de falta de motivación, de interés y de estudio por parte de los alumnos. El abandono y la repitencia son entonces resultados de un rendimiento escolar deficitario debido al poco estudio, al respecto un alumno de quinto año comenta

“...la mayoría dejaba más que nada porque no tenían ganas de estudiar, ahora uno los ve y andan trabajando o andan todo el día ahí, al vicio”

o producto de la falta de adaptación a las normas de convivencia que propone la institución, al respecto mencionan

“...les daban trabajos para que no se lleven la materia pero ellos no, o sea venían a jugar o molestar”

Con relación a la deserción de alumnos en los últimos años (ciclo de especialización) algunos profesores encuentran que la razón de ello se debe fundamentalmente a la necesidad de trabajar para tener dinero

“han terminado abandonando porque es obvio llegan a una edad que como ellos no reciben plata, dinero de ningún lado... ellos pretenden trabajar y un trabajo no les ayuda para poder venir a la escuela y hacer dos horarios y bueno se complica y bueno prefieren la plata y no venir a la escuela”

Tanto docentes como alumnos, que permanecen en la institución, parecieran construir representaciones acerca de quienes abandonan la escuela basadas en una lógica meritocrática, que aún permanece operando simbólicamente como explicación de la inclusión/exclusión dentro de la escuela, esto queda cristalizado en expresiones de dos alumnos de quinto año

“...siempre nos dieron ayuda a todos por igual, pero igual nunca supieron aprovechar las oportunidades que nos daban. Como ser a nosotros nos ayudaban pero nosotros aprovechábamos las oportunidades por eso estamos en quinto año...”

En la red de relaciones que se configura entre los jóvenes del barrio pareciera que quienes pueden sostenerse en la escuela encuentran su posición social en una situación favorecida por la inclusión, la institución educativa continúa siendo para ellos un espacio simbólico que los posiciona en un lugar de ‘privilegio’ respecto de otras posiciones y con apertura a una serie de posibilidades que los otros no dispondrían

“... y es una lástima porque después qué van a hacer el día de mañana” (alumna)

Esas lógicas explicativas dificultan, cuando no obstaculizan, la pregunta acerca de qué sentidos dan a las experiencias escolares quienes abandonan la escuela, cuáles son las estrategias que construyen en las redes de relaciones y posicionamientos sociales en el contexto del barrio cuando, como otra cara de la moneda, los actores sociales encargados de la transmisión de conocimientos reconocen que dan “lo básico” como lo expresa uno de los profesores

“pero si aunque no lo queramos aceptar los contenidos son un poco armados para este lugar, para este barrio en particular, por ahí los niños se dan cuenta, muchos se han ido a otras escuelas y no pasaba ni un mes y ya estaban de vuelta porque se daban cuenta que la exigencia era mucho mayor...”

La forma de acompañar las trayectorias de los alumnos en este contexto es a través de dar lo mínimo de manera de posibilitar el tránsito por la escuela, en palabras de un docente

“...que le quede algo, tantos años que están acá por lo menos lo mínimo que salga, y se logra, no con muchos pero se logra”

Reconstrucción de algunos posicionamientos docentes frente a los sujetos –alumnos- en condiciones de vulnerabilidad

Las diversas situaciones de vulnerabilidad enunciadas en el contexto barrial son reconocidas por los docentes, quienes parecieran dotar de sentidos contradictorios las formas de pensar-(se) y hacer que ponen en juego en la institución educativa. En el interior de la institución concreta van configurándose posicionamientos colectivos de los docentes, se van dando lugar así a la construcción de diversos sentidos acerca de los jóvenes, el contexto y la enseñanza; Silvia Ávila alude a que *“estos posicionamientos aparecen como entramados de significados y prácticas con efectos, es decir, configuradores de acciones que operan como respuestas a situaciones y problemas”*. Las siguientes expresiones darían cuenta de algunos de estos posicionamientos

“Tienen realidades muy complicadas y bueno, hay que tratar de contenerlos mucho en ese sentido o sea de escucharlos de saber qué les pasa, de saber por qué uno un día está dando vueltas por el curso sin prestar atención o sea no es solo problemas de conducta sino que eso viene derivado de algo...” (MEP)

“...si vos profesora de matemática entraras al curso y quisieras percibir de que hay algo que está haciendo ruido y no te pondrías dar números decimales en esa clase y no la considerarías perdida por dar, sino que tratarías por ahí esa problemática y el resultado... o vos te irías contenta a tu casa y no con ese sabor amargo de decir, como salen por ahí, “me pasé los 80 minutos...” no diste tu clase porque no fue productiva, si vos querés evaluar eso no se va a ver después en los

resultados y a su vez no escuchaste eso que te querían decir y que quizá el hecho de haberlos escuchado ya les sirve a ellos, porque se van después cargando de de eso...” (directora)

“... Yo hablo mucho con los chicos, los escucho mucho qué es lo que pasa cuáles son las problemáticas que tienen y bueno después tratar de llegar a los profes con esta información como para que tengan conocimiento de por qué los alumnos o por qué tal persona o tal chico hoy vino de esta forma o qué está pasando en la casa cuál es la realidad del padre... eso...” (coordinadora de curso)

Las ideas expresadas estarían implicadas en lo que pueden considerarse como posicionamientos que remiten a la “contención”, en ese marco las propuestas pedagógicas estarían significadas a partir del intento de dar un sostén subjetivo mediante distintas estrategias. Las formas propuestas se encontrarían ligadas a “suerte de pobreza pedagógica” (Ávila s.f.) puesto que la mirada hacia el alumno se encontraría signada por lo que le falta, por sus dificultades y carencias, como los alumnos tienen “muchas falencias” – conforme expresan algunos docentes- la propuesta se basa fundamentalmente en contener, asistir y “dar lo más básico” en cuanto a los contenidos que se seleccionan y transmiten a los alumnos de este sector social.

En la implementación de algunos dispositivos por parte de los docentes es posible reconocer otros “posicionamientos que recuperan la posibilidad” (Ávila s.f.), es decir reconocen las dificultades pero conciben a los sujetos como capaces de aprender, lo que daría lugar a propuestas pedagógicas más significativas para los alumnos como por ejemplo la organización de una cooperativa escolar conforme lo describe la coordinadora de curso

“..Y bueno con la cooperativa escolar empezamos a motivarlos a los chicos a incentivarlos y a mostrarles que trabajando puedes conseguir cosas y puedes hacerte conocer y bueno... tuvimos muchas cosas lindas porque tuvimos... bueno acá la orientación es en alimentación y tenemos una sala de producción y los chicos ya vienen con las materias específicas en la producción de alimentos y bueno la cooperativa se dedica a eso, producir alimentos, más que nada pastelería y esas cosas, panificados digamos, y bueno digamos no las vendemos ahora continuamente sino que fuimos teniendo distintas oportunidades y en esos eventos así pudimos ir con la cooperativa...”

Algunas ideas finales del recorrido inicial

Como se menciona anteriormente los datos empíricos e ideas que intentan interpretarlos son incipientes, no obstante van permitiendo vislumbrar algunos de los significados que se construyen en relación a los procesos de escolarización en el contexto barrial. Estos significados son develadores de sentidos contradictorios puestos de manifiesto en la condición de sujetos sociales que integran la institución educativa. Las complejidades de la escolarización en contextos de pobreza los enfrenta a problemáticas que interpelan las formas de pensar y hacer a partir de las propias experiencias configuradas en las historias individuales y colectivas fuera y dentro de la institución. La perspectiva de investigación busca reflexionar a partir de la recuperación de los sentidos construidos en esas complejidades que involucran a sujetos con diversas trayectorias, en distintas posiciones y con la capacidad, no sin dificultades y contradicciones, de habilitar nuevos lugares en las tramas sociales de relación.

Bibliografía

Achilli Elena 2005. Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio. Laborde Editor

Ardiles Martha. 2002. Los profesores de secundaria en escenarios de trabajo “Puentes que inspiran otros puentes”, en Cuadernos de Educación. Publicación del área de Educación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC

Ávila Olga. 1999. Fronteras Invisibles. La relación Escuela-Comunidad en contextos de transformaciones sociales. Ed: Grupo Editor Novecento

.....(coord.) 2015. Instituciones sujetos y contextos. Recorridos de investigación educativa en tiempos de transformaciones sociales. UNC

.....2002. La educación como espacio público, en Cuadernos de Educación. Publicación del área de Educación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC

.....Escuela secundaria, procesos institucionales y posicionamientos colectivos en tiempos de transformaciones. Ponencia, Mesa de trabajo 1: Escuela, políticas y ampliación de derechos.

- Chaves M., Fuentes S.y Vecino L., 2017. Experiencias juveniles de desigualdad: fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos. GUE Grupo Editor Universitario. CLACSO
- Dubet Francois. 2017. Repensar la justicia social contra el mito de la igualdad de oportunidades. Siglo Veintiuno Editores
- Garay Lucía. 2015. Así ¿quién quiere estar integrado? La cuestión de la inclusión en la escuela argentina. Ed. Comunicarte
- Kaplan Carina 2013. La inteligencia escolarizada. Representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica. Ed. Miño y Dávila.
-2013. Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen. Ed. Aique Educación.
- Maldonado Mónica (2004) Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los '90. Ed. Eudeba.
- Martignoni Liliana. 2013. Ampliación de la obligatoriedad escolar y experiencias de adolescentes en el gobierno de la pobreza. Ed. La Colmena
- Redondo Patricia. 2004 Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación. Ed. Paidós
- Santillán Laura. 2012. Quienes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad. Editorial Biblos
- Rockwell Elsie. 2011. La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Ed. Paidós
- Tiramonti Guillermina (comp.) 2004. La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. El. Biblioteca del docente

Sentidos y significados del aprendizaje en las actuales condiciones de época

Autoras: Natalia González, Carola Rodríguez

Pertenencia institucional: Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

La complejidad del escenario político, social y cultural reclama indagar entre otras cuestiones, las diversas expresiones que asume el aprendizaje dado que desde la perspectiva en que nos situamos, resulta de fundamental relevancia poder considerar los atravesamientos de las actuales condiciones de época en los procesos de aprender de los sujetos de la educación. El proyecto de investigación que tenemos en curso propone elaborar una caracterización y descripción de los sentidos y significados que docentes y estudiantes le otorgan a los procesos de aprendizaje escolar. Está centrado en la educación secundaria ya que es el nivel más controvertido del sistema, en parte debido a su reciente obligatoriedad (2006), siendo a su vez en él donde se concentran altos índices de repitencia, sobreedad y abandono. Se entiende que cada nuevo esfuerzo por ampliar la escolarización produce nuevas y complejas contingencias que es necesario analizar, por lo que intentamos identificar rupturas, tensiones, acuerdos con las políticas educativas, teorías del aprendizaje, concepciones personales, marcas de época, que manifiestan los actores educativos.

Palabras clave: aprendizaje, situación, sentidos, significados, condiciones de época,

Como equipo de investigación venimos trabajando desde 1995 en temáticas referidas a los procesos de aprendizaje situados en diversos contextos educativos. Los posicionamientos pedagógicos fundamentales para el análisis se basan en los aportes de los enfoques socioculturales del aprendizaje, principalmente de corte vigostkiano. Se han investigado temáticas referidas a historias de aprender de los sujetos, andamiajes cognitivos y metacognitivos en el aprendizaje del pensamiento en estudiantes universitarios, formación docente universitaria y de institutos de formación docente, estrategias de aprendizaje puestas en juego para la reestructuración conceptual, entre otras temáticas. En el año 2017 avanzamos en categorías como inclusión social e interiorización de conocimiento en el nivel secundario; dimensión esta última que consideramos sustantiva en la construcción de la inclusión socioeducativa, expresada en políticas educativas de estado durante los años 2003-2015. La inclusión constituyó una marca importante en tanto emergió contrapuesta al legado de políticas anteriores vinculadas a expresiones de desigualdad social,

política, territorial, limitación del acceso a la cultura, prevalencia del mercado, entre otras muestras referidas a la exclusión.

Las políticas educativas 2003-2015 dieron origen a nuevos marcos normativos para el sistema, propiciando la ampliación de derechos para grandes sectores de la población, situación que planteó nuevos desafíos, controversias y polémicas que atravesaron los procesos de aprendizaje. Estos contextos complejos se vieron impregnados a su vez de profundas transformaciones tecnológicas que vertiginosamente vienen modificando los modos de acceder a la información, de vincularse con los otros, de relacionarse con el conocimiento, lo que estaría reclamando nuevas maneras de transitar la escolaridad. Si bien la gramática escolar no ha tenido modificaciones sustanciales, han cambiado los contenidos que se aprenden y las formas en que los sujetos acceden a la información. En la actualidad las preocupaciones expresadas en las políticas educativas giran en torno a temáticas como la calidad, la evaluación del sistema, tanto de docentes como de estudiantes y nuevos modos de descentralización educativa, lo cual reflejaría un corrimiento del concepto político de inclusión social y de responsabilidad del estado, incorporando otros significados a los procesos educativos. Ello se condice, entre otras expresiones con políticas y programas a nivel nacional, que plantean operativos de evaluación, con la difusión de capacitaciones referidas a las neurociencias o al liderazgo, con el planteo del desarrollo de capacidades más vinculadas a los logros individuales. Estas expresiones refieren a los sujetos desde una perspectiva que pone en valor el mérito, el esfuerzo, el éxito, considerando a los sujetos según sus “capacidades” desestimando la importancia o el papel de las instancias sociales de aprendizajes, de su proceso de construcción social y de las particulares situaciones educativas en las que se produce. En este sentido, recuperamos los aportes de Baquero (2001) cuando expresa que las posibilidades de aprender no radican en las capacidades de un individuo solamente, sino que la “educabilidad” podría definirse como una propiedad de las situaciones educativas habitadas por los sujetos y sus singularidades.

Entre los diferentes aportes teóricos para el análisis de las actuales condiciones de época que se tuvieron en cuenta en un primer momento de este proyecto, se encuentra el planteo del filósofo coreano Byung-Chul Han (2014), quien define a la sociedad actual, como predominantemente neoliberal, como “*sociedad del rendimiento*” la que, a diferencia de la sociedad disciplinaria de la que hablaba Foucault, bajo el control y deber, impone la idea del “yo puedo individual”. La prevalencia de lo individual impacta en los sujetos, degradando los procesos colectivos, lo común, la construcción de un nosotros político como expresa el mencionado autor. El capitalismo somete todo al consumo, el neoliberalismo se ocupa de la psique de los sujetos como fuerza productiva, ya que su producción actual no se basa en objetos sino en bienes inmateriales como información y programas.

Estos rasgos de la contemporaneidad nos interpelan como educadores reclamando aportes para orientar las prácticas educativas. Algunos referentes que vienen expresando posturas al respecto plantean la necesidad de revisar el rumbo de la educación. Pozo (2016) expresa: “En estos tiempos tan inciertos, tener claro hacia dónde debe dirigirse la educación, cuyos efectos ciudadanos maduran a un ritmo lento, resulta especialmente difícil, pero también de la mayor importancia. Un riesgo evidente de todo ello es[...] pensar que la solución es retornar a tiempos pasados, buscando certezas aparentes[...]Ese regreso al paraíso perdido de la educación supone entre otras cosas, como estamos viendo, un nuevo énfasis en su función selectiva, en la creencia de que aumentar los niveles de exigencia traerá consigo necesariamente una mejora de la educación” (2016:43). Por su parte, Pérez Gómez destaca para los tiempos actuales, la importancia del concepto de conocimiento que cada sujeto incorpora y reconstruye: “los docentes y aprendices afrontan las actividades de enseñanza y aprendizaje de manera muy diferente en función de las posiciones epistémicas que asumen, en virtud de sus concepciones sobre lo que significa el conocimiento y el saber, cómo ambos se generan, justifican, transforman, utilizan y reconstruyen” (2017: 12).

La complejidad de estos escenarios reclama indagar en la actualidad, cómo se expresa el aprendizaje en los sujetos de la educación y es por esto que, en este proyecto, proponemos elaborar una caracterización y descripción acerca de los sentidos y significados que le otorgan a los procesos de aprendizaje escolar estudiantes, docentes, directivos, equipos institucionales de escuelas secundarias en sus relatos acerca de las actuales condiciones de época.

El proceso investigativo se propone identificar las rupturas, tensiones, acuerdos con las políticas educativas, las teorías del aprendizaje, las concepciones personales que se conjugan con las particulares marcas de época, reconociendo que la elaboración de significaciones en los sujetos se constituye en los escenarios específicos y particulares propios de la situación educativa.

Justificamos la elección de centrarnos en la educación secundaria ya que es el nivel más controvertido del sistema, en parte debido a su reciente obligatoriedad (2006), siendo a su vez en él donde se concentran altos índices de repitencia, sobreedad y abandono. Esta complejidad deriva también de los cambios en la composición sociocultural de los estudiantes, las desiguales condiciones de escolarización según sector y ámbito educativo y los escasos e insuficientes cambios en el formato escolar y laboral de la escuela secundaria que históricamente se institucionalizó para formar a una elite.

La perspectiva teórica desde donde estamos trabajando se basa y recupera categorías conceptuales sustentadas principalmente en los aportes de Vigotsky, tales como: “lenguaje” “instrumento mediador”, “zona de desarrollo próximo”, “interiorización”, “conciencia”, y en categorías de autores pos y neo vigotskianos como “andamiajes y préstamos de conciencia” (Ziperovich 2010;

Bruner 1988, 2003), “apropiación”, “sujeto y situación” (Smolka, 2010), (Aizencang, 2007), entre otros. En antecedentes de investigación tomados como referencia se caracterizan a los procesos de aprendizaje en las instituciones educativas fundamentados en la colaboración mediada y la actividad instrumental como herramienta psicológica; destacamos los estudios de Ziperovich (2010) y de Smolka (2010), los que dan cuenta de que la interiorización subjetiva resulta de procesos inicialmente intersubjetivos, de participación e inclusión en la vida social y cultural. Un sujeto es productor y producido en una relación con otros y el desarrollo de su conciencia es un proceso psicológico superior, una práctica social. Así Smolka, recupera que “Vigotsky cambia el foco del análisis psicológico: no es lo que el individuo es, a priori, lo que explica sus modos de relacionarse con los otros, sino las relaciones sociales en que está involucrado; ellas pueden explicar sus modos de ser, actuar, pensar, relacionarse” (2010:46).

Acerca de los conceptos pensamiento y lenguaje, sentido y significado, Vigotsky en los años 30 del siglo XX, plantea que el pensamiento está determinado por el lenguaje, específicamente por las “herramientas lingüísticas del pensamiento”. Así lo expresa: “La naturaleza del significado como tal no está clara, aunque es en él que el pensamiento y el habla se unen para constituir el pensamiento verbal. Es entonces, en el significado donde pueden hallarse las respuestas a nuestras preguntas sobre la relación entre inteligencia y palabra” (1993:25). En términos de la relación dialéctica entre sentido y significado, Baquero expresa que el significado remite al uso compartido colectivamente de un término, “Pero Vigotsky, nos dice [...] que en verdad lo que prima en el pensamiento verbal es el sentido. ¿Y qué es el sentido? El sentido es el conjunto de resonancias personales que las palabras tendrán sobre sujetos dados en situaciones dadas. Es decir, en contraposición al significado, el sentido aparece como una construcción absolutamente singular y que emerge situacionalmente, es decir es altamente inestable” (2018:76).

En tanto Bruner, aporta a la relación sujeto-mente-cultura, al referir al lenguaje de la educación como un lenguaje no neutral “*que impone un punto de vista no sólo sobre el mundo, sino hacia el uso de la mente con respecto a ese mundo*” (1998:127) alienta la visibilización de un lenguaje conciente e intencionalmente propiciado, buscando promover los significados a los que alude el pensamiento, creando rutas para su apropiación y recorrido.

Inscribir en contexto y marco teórico la realidad educativa, nos convoca a indagar aquello que hoy acontece en términos específicos de aprendizaje, en instituciones educativas de Córdoba y con los sujetos de la educación que por ellas transitan. Nuestro trabajo investigativo recorta, en esta oportunidad, aprendizajes situados en la educación secundaria, en contextos diversos y particulares.

El proceso investigativo se asienta en interrogantes que refieren a: ¿Qué sentidos otorgan los sujetos de la educación a los procesos de aprendizaje en la escuela secundaria? ¿Qué significaciones pueden compartirse según los contextos situados que los involucra? ¿Cómo se inscriben dichas significaciones en las actuales condiciones de época? ¿Qué influencia tienen las particulares condiciones de época en la construcción de significados y sentidos en torno al aprender? ¿Qué teorías del aprendizaje subyacen?

Los objetivos que nos hemos propuesto para este proyecto en curso, giran en torno a poder caracterizar sentidos y significados que otorgan los sujetos de la educación a los procesos de aprendizaje en escuelas de educación secundaria en el contexto actual. Específicamente nos proponemos describir los sentidos que docentes y estudiantes de educación secundaria le otorgan a los procesos de aprendizaje, con el desafío de reconstruir significados compartidos en torno a los procesos de aprendizaje e identificar marcas de las condiciones de época que docentes y estudiantes, de educación secundaria, le otorgan a los procesos de aprendizaje en los particulares contextos institucionales que transitan.

Se ha considerado también para el abordaje metodológico de la construcción de sentidos de los actores educativos, la teoría social de los discursos (Verón 1987, 2013) la que habilita su relación con las condiciones en las que éstos se producen, con énfasis en sus condiciones políticas, económicas y educativas. La noción de polifonía de Bajtin y la de hegemonía discursiva de Angenot (1998, 2010), entre otras. En investigaciones en el estudio de significados sociales, destacamos a Sautú, quien expresa que de acuerdo a esta perspectiva, “el contexto socio-histórico y las experiencias de clase de la gente constituyen aspectos centrales en la reconstrucción de sus ideas [...] en este estudio no estamos interesados en significados individuales subjetivos sino en interpretaciones compartidas, respuestas, significados y representaciones comunes arraigados en la experiencia de la gente” (2007: 279).

Para el trabajo de campo se realizó un relevamiento en primera instancia cuantitativo, de la población en instituciones educativas de nivel secundario en Córdoba. Se construyeron muestras de docentes y estudiantes de escuelas de diferentes modalidades y tipos de gestión (públicas, preuniversitarias, de gestión privada, Programas de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria -14-17- PIT, Centros educativos de nivel secundario de adultos CENMA en Contexto de encierro, entre otras). Los instrumentos de recolección de datos específicos, son de dos tipos: encuesta semi estructurada autoadministrada, cuyos datos serán procesados con el programa estadístico informático SPSS que permitirá analizar y correlacionar variables y entrevistas en profundidad en grupos focales de docentes y estudiantes y a informantes claves del ámbito del Ministerio de Educación.

Así mismo se prevé la realización de observaciones de jornadas escolares y registros etnográficos, entrevistas en las escuelas a directivos, equipos técnicos, elaboración de matrices de datos obtenidos; todas estas técnicas se irán adecuando según las posibilidades de su implementación. Los datos se analizarán de forma cualitativa valiéndonos de aportes teórico-metodológicos que permiten tomar algunos indicadores en el lenguaje como las metáforas, palabras claves en la construcción verbal, repeticiones y otros énfasis que pueden considerar el valor expresivo de una idea, creencia, posicionamiento o imagen (Rodríguez Salazar en Sautú 2007).

El equipo ha avanzado en encuentros de profundización con especialistas en torno a la conceptualización de sentido y significado. Además, se confeccionó la encuesta estructurada para estudiantes y para docentes, aplicando una prueba piloto sobre la que se reestructuraron las mismas. Se convocó a un especialista para diseñar la muestra de escuelas a indagar, con el objetivo de lograr representatividad de los datos recabados. Actualmente, se está confeccionando el guión para la realización de las entrevistas y se profundiza en el marco teórico. La continuidad del proceso de recolección de datos permitirá posteriormente un análisis para lograr la reconstrucción de los sentidos construidos en las actuales condiciones de época, respecto del proceso de aprender. Algunos supuestos que se pueden mencionar en este proceso de investigación están referidos a la influencia en la construcción de sentidos y significados que tienen las diferentes mediaciones tecnológicas, la presencia de las pantallas y las utilización de app, el uso de diferentes plataformas, la utilización de redes sociales, la datificación de la vida cotidiana, las narraciones hipermediales, la digitalización del conocimiento, la programación y robótica, el pensamiento computacional, entre otras. Por otro lado también aparecen cuestiones de género, identidad de género, feminismo, violencia de género, cambios en el paradigma heteronormativo, lenguaje inclusivo, nuevas expresiones de ideas de género y sexualidad, entre otras. Podríamos hipotetizar que todo esto está atravesado por nuevas subjetividades, fruto de las nuevas configuraciones familiares, cuestionamiento del patriarcado, expresiones de una sociedad que se acerca más, desde los aportes de Margaret Mead, a la idea de una sociedad prefigurativa que a sociedades cofigurativas o posfigurativas.

La brecha generacional se expresa en nuevas maneras de rechazo al autoritarismo y a modelos impuestos por generaciones anteriores, cuestionamiento a la autoridad pedagógica, entre tantas otras cuestiones que se podrían seguir enumerando.

En este escenario, poder visibilizar las cuestiones de época e identificar los sentidos que se construyen en torno al aprender de los sujetos sostenemos que resultaría un aporte fundamental para los educadores y los responsables de las políticas educativas. En suma el gran objetivo de la investigación es poder arrojar luz sobre un proceso tan complejo como el proceso de aprendizaje, surcado por las singulares condiciones de época que solapadamente pueden deteriorar la educación pública, socavando condiciones materiales y simbólicas que sostienen el derecho a la educación. Pensamos que es una condición necesaria en estos tiempos poder deconstruir ciertos discursos que impulsan el mérito, el esfuerzo personal y la eficiencia tecnoburocrática de las instituciones, entendiendo que si bien las condiciones de época imponen una nueva agenda para pensar el aprendizaje no debe obstaculizar su análisis crítico.

La producción de conocimiento en torno a los sentidos y significados acerca de los aprendizajes en la escuela secundaria actual, espera contribuir a comprender el impacto que éstos pueden tener en las particulares condiciones en las que se inscribe cada situación educativa. Recentrar la enseñanza y el aprendizaje en el marco del presente contexto contemporáneo, histórico y político deja planteado que la toma de conciencia acerca del lenguaje en orden al conocimiento y pensamiento, el uso de la palabra en tanto aporte significado, permiten abordar cuestiones relevantes de la incidencia de las prácticas pedagógicas en la constitución de sujetos y aprendizajes. Una devolución de los resultados obtenidos a los equipos docentes participantes de la investigación puede aportar un mayor conocimiento de los sujetos que los constituyen y revisión y análisis de las prácticas de aprendizaje que en ellas se producen. Nos interesa ofrecer a la comunidad científica caracterizaciones fundadas en trabajos investigativos que representen las marcas de época, el papel de los sentidos y significados en el aprendizaje de los sujetos de la educación y el valor de los conceptos y concepciones. Esta investigación puede contribuir también a conocer de qué manera los contextos de política educativa logran penetrar en las significaciones que los actores parecen sostener acerca del aprender, en la escuela secundaria en la época actual y brindar aportes para la construcción de perspectivas teóricas

en la formación docente, producción de documentos que puedan traducirse en líneas de acción para potenciar los procesos de aprendizaje en la escuela y revalorizar la importancia política, tal como plantea Baquero, de la situación educativa.

D. BIBLIOGRAFIA

-Aizencang, N. y Maddoni, P. (2007). Replanteos en torno a nuevos y/o viejos espacios de mediación escolar. En Aisenson y otros Aprendizaje, sujetos y escenarios. Bs As. Noveduc. pp.123-132

-Angenot, M (1998). Interdiscursividades. De hegemonías y disidencias. Argentina. UNC.

-Ardiles, M. (2013). Desarrollo profesional y el aprendizaje de los alumnos en Pruzzo (comp.)“Las prácticas del profesorado”. Córdoba. Brujas.

-Baquero, R. (2007) “Sobre el abordaje psicoeducativo de la educabilidad” en Aisenson, D. y otros (comps.) Aprendizaje, sujetos y escenarios. Noveduc. Bs As

-Bruner, J. (2003). La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida. Bs.As. Fondo de Cultura Económica.

----- (1988). Realidad mental y mundos posibles. Madrid. Ediciones Gedisa.

-Bustamante Smolka, A. (2010). Lo (im) propio y lo (im) pertinente en la apropiación de las prácticas sociales. En Elichiry, N. Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate. Bs. As. Manantial.

-Byung-Chul Han (2014). La agonía del Eros. Bs.As. Herder Editorial.

----- (2014). Psicopolítica. Bs.As.Herder Editorial.

-González, N. y Rodríguez, C. (2018). El docente como aprendiz. Pensar las relaciones intra e intersubjetivas en la formación profesional en Contextos de producción de la teoría de LevVigotsky, a 120 años de su nacimiento. pp 201-214. FFyH.UNC:
<http://hdl.handle.net/11086.1/1248>

-Mead, Margaret (1971) Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional. Edit. Granica, Bs As.

- Mercado, P. (2018). Sujetos en situación de aprendizaje. Clave pedagógica de inclusión educativa en Contextos de producción de la teoría de LevVigotsky, a 120 años de su nacimiento. pp 215-237. FFyH.UNC: <http://hdl.handle.net/11086.1/1248>
- Pérez Gómez, A. (2017). Pedagogías para tiempos de preplejidad. Rosario. Homo Sapiens.
- Pozo, J. I. (2016). Aprender en tiempos revueltos. Madrid. Alianza editorial.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid. Morata.
- Verón, E. (2013). La semiosis social 2. Ideas, momentos, interpretantes. España. Paidós.
-(1993). La semiosis social. España. Gedisa.
- Vygotsky L. (1992). Pensamiento y lenguaje. Bs. As. Fausto.
- (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona. Grijalbo.
- Ziporovich, C. y Ardiles, M. (2015). Aprendizaje e inclusiones. Sentidos y prácticas de docentes de secundaria formados en la universidad. XXVI Encuentro del Estado de la investigación educativa. Educación secundaria. UCC.

El interés y la relación con el conocimiento en las escuelas secundarias de la ciudad de Paraná

Autores: Vanesa Collet, Alexis Chausovsky, Laura Rosell

Pertenencia Institucional: Universidad Nacional de Entre Ríos. F.C.Educ.

Resumen

La inquietud que funda este proyecto de investigación nace de un interrogante amplio acerca de cómo se promueve la relación con el conocimiento en el nivel secundario que suelen derivar en rutinas y reiteraciones que muchas veces generan un clima de desánimo e indiferencia generalizado entre estudiantes y docentes.

Este escenario suele constituirse en una preocupación que moviliza a muchos docentes a elaborar propuestas de enseñanza que recuperen el interés de los estudiantes en un intento por interrumpir lo que pareciera querer sedimentarse. A partir de allí nos interrogamos de qué modo los docentes configuran la recuperación de los intereses en las prácticas de enseñanza y si esa búsqueda pretende poner en movimiento o potenciar otra relación con el conocimiento.

Como supuesto hipotético planteamos que la recuperación de los intereses de los estudiantes se vuelve un modo de potenciar la relación con el conocimiento. Es decir que el trabajo con ‘lo interesante’ puede constituirse en un acto de resistencia, que sacude las lógicas sedimentadas en la configuración curricular, las normativas, culturas escolares y en los manuales, promoviendo una relación interrogativa, vital con el conocimiento.

Para indagar en torno a esto realizaremos entrevistas a docentes del área de Ciencias sociales y Humanidades que se encuentren trabajando en segundo y sexto año de escuelas secundarias céntricas de la ciudad de Paraná. Asimismo, analizaremos documentos, normativas y el diseño curricular correspondiente al nivel así como también los manuales que más incidencia tienen en las prácticas de enseñanza, intentando registrar cómo aparece configurado allí lo interesante y la relación con el conocimiento.

Palabras claves: Educación secundaria. Intereses, conocimiento, manuales, cultura escolar.

Manuales y Cultura escolar

Las cuestiones que inciden o afectan esa relación con el conocimiento en la escuela secundaria son variadas y están configuradas a partir de las decisiones que toman los distintos actores que intervienen en el campo educativo. Entre ellas podemos señalar: los enfoques y énfasis de los manuales y los usos que se hacen de los mismos, la centralidad de las actividades en la organización de las clases, la selección y priorización de contenidos, los modos en que se van sedimentando rutinas, prácticas, generando distintas culturas escolares

Nos interrogamos de qué manera la legitimidad con la que cuentan los manuales escolares al momento de planificar y desarrollar propuestas de enseñanza, incide en la relación que docentes y estudiantes mantienen con el conocimiento, las lecturas, el sentido de la escuela, con la relación entre enseñar y aprender. Planteamos esta preocupación porque entendemos que el manual delimita de manera singular el modo de presentación de textos e imágenes y por tanto de acercamiento al conocimiento.

Sabemos que la selección de textos e imágenes que proponen no son ingenuos. Por el contrario, habría que preguntarse qué visibilidades generan y con qué supuestos y criterios operan las editoriales para que los manuales sean los textos mayormente elegidos por los docentes y un elemento fundamental en la enseñanza. ¿Qué aportes ofrece la formación docente para interpelar esas visibilidades? ¿Qué queda excluido en lo que se refiere al conocimiento? ¿Qué se construye como posibilidad entre enseñar y aprender? ¿Qué se pondera en la elección del manual? ¿Cómo se presentan los contenidos?

Existe una recurrencia al manual como un soporte para el desarrollo de temas y actividades, que de algún modo podríamos interpretar como una economía de tiempos y organización de saberes que pueden ser “salvadoras” ante las condiciones laborales actuales de los docentes. Pero más allá de esto, buscamos en este momento analizar cómo se presentan los contenidos y las relaciones que se establecen con otras disciplinas, conocimientos, entre otros, y por qué se vuelve imprescindible en la enseñanza. Asimismo, nos interrogamos si es posible ante las estructuras en la que se arman los diferentes textos y actividades que algo del orden de la pregunta, el cuestionamiento, las elecciones, las posturas, los gustos puedan llegar a poner en tensión ese cuerpo textual.

Para poder comprender por qué los manuales se vuelven imprescindibles y a veces

incuestionables nos preguntamos qué los hace vitales para la enseñanza. ¿Por qué se instala como una rutina en las prácticas de enseñanza? ¿Por qué los temas suelen ser trabajados de la misma manera, con los mismos enfoques aunque quienes se encuentren y las condiciones siempre se modifiquen? ¿La recuperación de los intereses de los estudiantes sería acaso una vía para interrumpir esas prácticas ya sedimentadas?

Las preocupaciones aquí planteadas se desprenden de una inquietud vinculada al tratamiento que los manuales hacen, a través de los textos, imágenes y actividades de los contenidos escolares. Por lo general, los temas y los textos están enunciados de tal manera que habilita un modo unilateral de interpretar. Por ejemplo, cuando en un manual de Filosofía de editorial Santillana (2004) encontramos un título como “La filosofía y su historia”, vemos que las posibilidades para generar un debate que permita interrogar la idea de la existencia de “una historia” y “una filosofía”, se vuelven limitadas.

Los textos están contruidos bajo esta forma de enunciación: textos cortos que no suelen tener un desarrollo superior a dos páginas. Textos que además están estructurados con información acotada, cerrada, sin discusiones o cuestionamientos epistemológicos, que hacen muy difícil poder decir más que reiterando la misma mecánica en la que están contruidos. Así como también delimitan el “querer saber”, generar alguna apertura o ampliación de saberes.

Además, los textos son acompañados por imágenes que algunas veces funcionan a modo de ilustración, con la pretensión de dejar claras las ideas que se impulsan, o en otras sólo lo hacen como medio informativo. Es decir, las imágenes no son consideradas válidas para la producción de conocimiento. Por el contrario, su lugar, marginal, refuerza la jerarquía de la palabra y ahonda en representaciones establecidas.

Por otro lado, los manuales presentan luego de los textos e imágenes actividades que están organizadas de modo tal que la mayoría de las veces reafirman o repiten el sentido producido por el texto. Las actividades son tomadas como un insumo sustantivo para la organización de las propuestas de enseñanza, que en ocasiones se apega a ellas de manera literal, circunscribiendo las posibilidades de ofrecer nuevas lecturas o problematizaciones.

De esta manera, sigue prevaleciendo una intención de cierto carácter instrumental, en tanto se focaliza como central el hallazgo de actividades que funcionan desvinculadas a preguntas como: ¿para qué?, ¿con quiénes?, ¿qué enseñar?, ¿por qué?

Las actividades propuestas por los manuales aparecen como reaseguro/resguardo para hacer del lugar de la clase un lugar ordenado y regulado que construye como pilar de las prácticas un hacer normativo y rutinario. Desde esta lógica las actividades se organizan como un engranaje funcional a un modo de entender el conocimiento desde una cosificación (Da Silva 1995) en tanto lo que se promueve en torno al mismo tiene que ver con su fijación, estabilización, ordenamiento normativo y su reiteración centralmente mecanicista.

Culturas escolares

Como otra arista de análisis tomamos los modos en cómo se han ido sedimentando prácticas escolares en el tiempo, configurando lo que historiadores de la educación como Dominique Julia, André Chervel, entre otros, denominan la cultura escolar. Citando a Chervel, Viñao Frago define a la cultura escolar "...como aquello que no se adquiere más que en la escuela. No es, pues, aquella parte de la cultura global que se difunde por la escuela a las nuevas generaciones sino una cultura específicamente escolar en sus modos de difusión, desde luego, pero también en su origen, en su génesis y en su configuración. Sería una forma de cultura solo accesible por la mediación de la escuela, una creación específica de la escuela que, vista así deja de ser considerada un medio que se limita a transmitir saberes o conductas generados en el exterior de ella, sino saberes y conductas que nacen en su interior y llevan las marcas características de dicha cultura..." (Viñao Frago, 2006: 71-72). El concepto de cultura escolar nos permite pensar cómo en las instituciones se van sedimentando modos de hacer y ser en las prácticas docentes, que obturan la posibilidad de vincularse reflexivamente con el conocimiento, con el otro, la propia profesión. Con el ingreso profesional docente se evidencian las contradicciones entre los recorridos de formación y lo instituido como prácticas de la cultura escolar.

Desde otra perspectiva teórica, en la década de 1990, Cristina Davini analizaba este fenómeno, poniendo en juego otras categorías. Parte de la noción de *socialización profesional* para hacer referencia justamente a aquello que se aprende en el ámbito del desempeño laboral, poniendo a su vez en entredicho la idea tan arraigada acerca de que el docente solamente enseña. Recuperando aportes de estudios etnográficos, la autora va a plantear que "aunque cada escuela representa un universo particular, puede decirse que el docente, entre otras cosas, aprende en ella cuestiones básicas que definen su acción profesional:

- Pautas de manejo de grupo y formas de enseñanza que se transmiten informalmente a través de la influencia de otros docentes y de los textos escolares o las guías didácticas, así como estrategias de control y evaluación y de ‘sacar adelante’ problemáticas de los alumnos;
- Formas de interacción con los alumnos, los padres y los docentes entre sí, incluyendo formas de interpretar el fracaso escolar de los alumnos, la valoración de cuestiones de disciplina, de comunicación y lenguaje;
- Estrategias para construir su propia carrera docente; para pensar sobre sus condiciones de trabajo y mejorar su autoimagen;
- Rutinas y rituales escolares, como unidades repetitivas de acción y matrices de significado, que regulan la distribución del espacio y del tiempo y determinan qué es prioritario y legítimo;
- Una manera de vincularse al conocimiento, las normas y la autoridad que transmiten a los alumnos, de forma explícita o implícita” (Davini, 1997: 94-95).

La extensión de la cita responde a la relevancia del detalle que realiza en cuanto a los múltiples aprendizajes que el docente hace, de manera singular, en el ámbito escolar.

Entendemos que esos modos de cierta manera estabilizados en las escuelas son los que obturan la creación de otros vínculos con los conocimientos, los estudiantes, los textos.

Lejos de pensar a la formación como un proceso lineal, sin contradicciones, con posibilidades de estabilización y acumulación, entendemos que en el ámbito escolar los docentes se encuentran expuestos (cuando no presionados) a determinadas prácticas y discursos –de otros colegas docentes, de padres, alumnos, directivos- que persisten en el tiempo y se resisten ante otros modos de pensar y hacer. En la misma línea, Dominique Julia entiende a la cultura escolar como “un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos comportamientos.” Su planteo es coincidente con el de otros historiadores de la educación (Terrón y Matos), quienes sostienen que “cultura escolar institucionalizada” consiste en un “conjunto de teorías y prácticas sedimentadas en el seno de la institución escolar a lo largo del tiempo”. Su “apropiación” y asimilación” explicaría la inercia del profesor que “reproduce mecánicamente, por mimetismo y sin distancia crítica, lo que ha visto hacer” (Viñao

Frago,2006: 71).

Las nociones de biografía escolar y de cultura escolar nos llevan a interrogar cómo se concibe la recepción. Es decir, el hecho de que en la escuela se pueda hallar ciertos modos persistentes en el tiempo no significa de los docentes se lo apropien de manera similar, así como tampoco son equivalentes sus procesos de formación previos al ingreso laboral. Entender que los docentes en su socialización profesional se ven expuestos a un único mensaje, que rápidamente debilitaría los aportes de su formación y permitiría la emergencia de sus anteriores convicciones, se podría sostener si entendiéramos a la formación como un proceso totalizante, incapaz de ser reinterpretado o criticado por los estudiantes (cosa jamás vista, por otra parte), que promovería la suspensión de los prejuicios iniciales que, al contacto con la práctica profesional, se reactivarían sin mayores cuestionamientos.

Acerca de la relación con el conocimiento

El problema que guía nuestra investigación gira en torno a las tensiones suscitadas por la supremacía de la repetición, de la rutina, del aburrimiento como producto del dispositivo escolar. Así, nos encontramos ante una tendencia generalizada hacia la mecanización en la relación con el conocimiento. Siguiendo palabras de Massimo Recalcati, nos interrogamos “¿cómo es posible, en la época de la repetición uniforme y rutinaria impuesta por el dispositivo escolar, no dejarse aturdir por el aburrimiento, no dejarse consumir por ese mismo dispositivo sabiendo despertarse una y otra vez a la belleza de su trabajo?

En definitiva, ¿cómo puede un dispositivo de poder no separarse de la erótica de la enseñanza?” (Recalcati, 2017:104-105). ¿Cómo se podría mantener viva la pregunta por el conocimiento en la escuela, interrogando sus marcas de producción? ¿Es la escuela una institución que colabora con la cosificación del conocimiento? ¿Podemos apostar a una escuela donde el saber pueda ser amado, convirtiéndose en un cuerpo erótico que burle una relación dogmática con el conocimiento?

A partir de aquí, y con el análisis marxista de Tomaz Tadeu Da Silva (1995), podemos entender que “es el propio conocimiento y el currículo los que deben ser vistos como productos de relaciones sociales. El conocimiento y el currículo no son cosas, como la noción de ‘contenidos’ -tan imbricada en el sentido común educativo- nos conduce a creer. El conocimiento y el currículo corporifican relaciones sociales. Son producidos y creados a través de relaciones sociales particulares entre grupos sociales interesados. Por eso, traen la marca de esas relaciones y de esos intereses” (Da Silva). No obstante, el modo en cómo la escuela organiza la transmisión del conocimiento hace que los contenidos aparezcan como ‘cosas’ difíciles de recontextualizar, de interrogar, de cuestionar. Ello se basa, entre otros motivos, en que la relación que los docentes mantienen con el diseño

curricular, las normativas nacionales y provinciales, los manuales escolares, las condiciones laborales, constituyen líneas en un dispositivo que afectan de manera considerable la relación que pueden mantener y promover con el conocimiento.

Indagamos en las búsquedas incesantes que los docentes mantienen para recuperar los intereses de los estudiantes porque suponemos que allí podremos hallar algunas pistas, indicios que nos permitan comprender las distintas jugadas, desvíos, atajos que los docentes crean para generar otras relaciones con el conocimiento que interrumpen el desánimo y aburrimiento que produce el dispositivo escolar. Por dispositivo estamos entendiendo, siguiendo a Michel Foucault, a esa “red de relaciones que se pueden establecer entre elementos heterogéneos: discursos, instituciones, arquitectura, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, lo dicho y lo no-dicho”. Así como también al dispositivo como a la “naturaleza del nexo que puede existir entre estos elementos heterogéneos” (Castro,2011: 114)

Esto nos lleva a investigar los modos en los que se aborda la relación con el conocimiento y los vínculos que se establecen con los intereses de los estudiantes en la educación secundaria. Por esto a partir de aquí nos enfocaremos en algunas lecturas que colaboran con su estudio.

Según plantean Bárcena y Melich, “lo que en realidad (...) un profesor enseña, no es un contenido, sino el modo, la forma en que él mismo se relaciona con un contenido, con su materia.” (2014: 187).

Esto nos conduce a pensar que no sólo se trata de atender al qué enseñar sino también a la relación que se transmite cuando se enseña. Es decir, no sólo se enseñan contenidos sino también cómo vincularnos con ellos.

El problema está en que mientras el curriculum y el conocimiento sigan siendo tratados como “cosas”, difícilmente logremos corrernos de una transmisión de conocimientos como verdades petrificadas. Como sostiene Alejandro Cerletti, “los contenidos no deben ser el vehículo de la repetición, sino que deben ser pre-textos para que el otro pueda construir sus propios textos” (Cerletti, 2008: 99).

Se trata de poner en funcionamiento una relación donde lo importante no sea repetir el modelo, una fórmula que cierra, clausurando la posibilidad de pensar de otro modo, de discutir o de diferenciarse. El sostenimiento de estas prácticas colocan al margen del ámbito escolar las polémicas propias del conocimiento y lo que pervive es reiteración, la copia, el plagio, que juegan a favor del imperio de la rutina desapasionada y autoritaria de la enseñanza.

La intención es poner en crisis estas formas en las que se presenta lo que se enseña. Formas que no están fuera de un discurso pedagógico didáctico que ordena y pretende funcionar como tranquilizador de los conflictos, de las luchas y de las diferencias entre las perspectivas epistemológicas y pedagógicas.

Ante este escenario, signado por la automatización en los vínculos con el conocimiento, el tedio y la mecanización del saber, una de las demandas que se le hace a la enseñanza es que atienda a aquello que se diagrama como lo cercano, a la cotidianeidad de los estudiantes. Desde ese ángulo, lo cotidiano aparece como lo interesante, lo que convoca a los jóvenes. Sin embargo, ¿cómo tomar distancia de aquello que se nos vuelve evidente? ¿La recuperación de lo cercano garantiza una enseñanza exitosa?

Verón (1999) nos habla de la trampa en la que nos encontramos cuando nos quedamos en lo cercano, en lo cotidiano. “Los objetos científicos presuponen una ruptura con respecto a las concepciones espontáneas acerca de la vida cotidiana” La complejidad de las producciones científicas no están estructuradas y organizadas igual que lo cotidiano o el producto de la costumbre. Mantener la enseñanza asociado a lo cotidiano refuerza una lectura acotada, “de lo poquito”, de seguir siendo y pensando siempre lo mismo.

Desde aquí podemos reflexionar sobre las prácticas de enseñanza que se estructuran a partir de pares dicotómicos, como ser “interesante/aburrido”, “lo que tiene que ver con la vida/lo que no”. Esa literalidad olvida que la escuela puede ser otro lugar para pensar otras cosas que nos permita encuentros libertarios con el conocimiento, que en lugar de reducirlo a lo ya conocido nos aventure hacia lo por conocer.

Lo que en la vida cotidiana aparece como lo interesante puede ser algo a interrogar también desde los aportes de Gastón Bachelard (1948: 21). Con su libro *La formación del espíritu científico* nos permite diferenciar entre conocimiento (científico) y vida cotidiana “...no se trata pues de adquirir una cultura experimental sino de cambiar una cultura experimental, de derribar los obstáculos amontonados por la vida cotidiana...” (1948:21). Desde esta perspectiva el conocimiento es una apuesta de movilización, de apertura, de dinamismo, es precisamente lo que reemplaza lo estático de lo cotidiano.

Acerca de lo interesante

Dada la insistencia en los discursos vigentes acerca de la importancia de recuperar los intereses de los estudiantes, nos preguntamos si esa focalización se vincula con la necesidad de revitalizar las prácticas escolares, con el objetivo de poner en movimiento otra relación con el conocimiento.

Considerar las voces y posicionamientos actuales no implica desconocer la historicidad del debate. Por el contrario, entendemos que algunas de las significaciones imperantes se relacionan de manera compleja y hasta contradictoria con enfoques teóricos y políticos precedentes.

La preocupación por hallar qué les interesa a los estudiantes no es nueva. En diferentes momentos y desde distintos enfoques se ha interrogado el lugar que ocupan los intereses en las propuestas educativas, curriculares, de enseñanza. Por esto recuperamos algunos posicionamientos que,

entendemos, pueden darnos algunas pistas para leer los planteos actuales en sus continuidades y diferencias.

En su búsqueda por definir los objetivos que guían la elaboración de una propuesta curricular, Ralph Tyler en Estados Unidos hacia finales de la década de 1940 recupera, aunque sin explicitarlos, los planteos de Bobbit y del Comité de la Sociedad Nacional para el Estudio de la Educación. Del Comité retoma como una fuente necesaria aquella que es la base primordial de la teoría progresiva: “el interés del propio estudiante, el cual deberá primero identificarse y luego servir como centro de la atención de los educadores.” (Tyler, 1986:16). Como se trata de “exponer un método racional para encarar, analizar e interpretar el currículum y el sistema de enseñanza de cualquier institución educativa” (Tyler,1986: 7), al igual que en toda su obra, el autor explica detalladamente de qué manera se pueden identificar esos intereses: “Es probable que nadie que apoye sensatamente la educación progresiva haya abogado nunca porque se transmita a los alumnos sólo aquello que les interesa momentáneamente; sin embargo, el argumento de estudiar sus intereses como base para definir objetivos significa aproximadamente que la educación es un proceso activo que requiere el esfuerzo del propio alumno quien, en general, sólo aprende las cosas que hace. Si las situaciones didácticas se refieren a cuestiones que le interesen, participará activamente en ellas, aprendiendo de ese modo a resolverlas con eficacia” (Tyler,1986: 16) No obstante esta adhesión, también recoge posturas que la discuten, sosteniendo que “una de las funciones de la enseñanza consiste en ensanchar y profundizar el campo de intereses del alumno”. Por esto finalmente afirma que los intereses sólo deben considerarse como un punto de partida: “donde esos intereses son realmente válidos constituyen un buen comienzo para la enseñanza” (Tyler, 1986 : 17).

En este punto podemos reconocer la influencia de John Dewey. Fuertemente atravesado por preocupaciones vinculadas a la construcción de una ciudadanía democrática, Dewey forma parte del debate educativo de principios de siglo XX en EEUU. En ese marco discute con las dos posturas vigentes en su momento, “la debilidad de la antigua educación” consistía en hacer odiosas comparaciones entre la inmadurez del niño y la madurez del adulto, considerando la primera como algo que hay que hacer desaparecer lo más pronto y lo más completamente posible, así también el peligro de la “nueva educación” está en que considera los poderes y los intereses presentes del niño como algo definitivamente significativo en sí mismo. En verdad, lo que el niño aprende y lo que realiza son algo fluyente y en movimiento. Cambian de día a día y de hora en hora.

Más recientemente, otro pedagogo que instala la discusión sobre los intereses es Philippe Meirieu. Retomando los aportes de J. J. Rousseau, Meirieu analiza los supuestos y los riesgos de centrar la pedagogía en el ‘niño rey’, sosteniendo que se trata de una pedagogía que se instituye en el respeto a la libertad de los niños y centra su actividad en la contemplación embobada de las aptitudes que se

despiertan en ellos, en clara oposición a una educación autoritaria y de imposición, que asimila su programa al del Dr Frankenstein. De esta manera, sin embargo, “puede hacer creer que el niño lleva en sí los fines de su propia educación y que esta le ha de quedar enteramente subordinada. (...) Atender sus peticiones, someterse a sus necesidades, proponerle tan sólo aquello que tiene ganas de hacer y que ya es capaz de hacer, es arriesgarse a mantenerlo en un estado de dependencia, incluso en una vida vegetativa en la que, privado de exigencias, se dejará caer al nivel más bajo. La educación, entonces, (...) ratificaría todas las formas de desigualdad” (Meirieu, 2003: 68).

Para rebatir este planteo, vuelve sobre los pasos de Rousseau y recupera un principio que considera central al momento de argumentar la ‘pedagogía de las condiciones’: “hacerlo todo sin hacer nada”. Contrario a lo que se pudiera suponer en primera instancia, no se trata de una invitación al abandono ni a la abstención pedagógica, se trata de una apuesta por intervenir en las condiciones que favorecen la decisión de aprender: “El asunto es, ahora, considerar al niño como un sujeto que aprende ‘libremente’, es decir, ‘según los principios de su propia naturaleza’, empleando la voluntad pero en una situación elaborada y controlada por el educador” (Meirieu, 2003: 97).

Corrido de la pretensión de erigirse en la causa del otro, el educador realiza las mediaciones necesarias, es decir, organiza las “situaciones en que se pone a quienes educamos y que le permiten convertirse progresivamente en ‘alguien que se educa’” (Meirieu, 2003: 98). Sin embargo, la gran astucia de Rousseau, está en disponer de estos escenarios de tal modo que no perciban como una imposición. Meirieu sostiene que Rousseau organiza “la pedagogía en torno al “interés del niño”, pero de tal modo que este último, gracias a escenificaciones sabiamente montadas, vea una convergencia entre “lo que le interesa” y “lo que va en su interés.” (Meirieu ,2003: 68)

No obstante la buena voluntad del educador, lo habitual en educación es que la cosa no funcione, que el otro se nos resista. De modo que sin renunciar al lugar de mediador con la cultura ni la verticalidad radical de los interrogantes que la misma plantea, el educador genera esas condiciones que le permitan al otro entrar en el mundo. Un mundo que, de esta manera, se presenta sin perder su capacidad de asombro y abierto a la renovación de los interrogantes que cada generación necesita plantear para fundar su existencia.

- Bibliografía.

- Bachelard, G. (2000): La formación del espíritu científico. México. SXXI.
- Bárcena, F. y Melich, J. (2014): La Educación como acontecimiento ético. Natalidad, Narración y Hospitalidad. Bs As. Miño y Dávila.
- Castro, E (2011): Diccionario Foucault. Bs As. Siglo XXI.

- Cerletti, A (2008): Repetición, novedad y sujeto de la educación. Bs As. Del estante.
- Davini, M. (1997): La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Bs As. Paidós.
- Da Silva, T (1995): Escuela, conocimiento y curriculum. Bs As. Miño y Dávila.
- Díaz Barriga, A. (1996): El curriculum escolar. Surgimiento y perspectivas. Bs As. Aique.
- Dewey, J (1954) El niño y el programa escolar. Bs As. Losada.
- Dussel, I. (2010) El curriculum. Aproximaciones para definir qué debe enseñar la escuela hoy. Explora. Las ciencias en el mundo contemporáneo. Programa de capacitación multimedial. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Fascículo 7.
- Foucault, M (2008): El Orden del Discurso. Bs As. Tusquets.
(1979): Microfísica del Poder. Madrid. La Piqueta.
- Fumagalli, L. (2008) El curriculum como norma pública. Clase 2. En Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto. Buenos Aires: FLACSO Virtual Argentina.
- Meirieu, P (2003) : Frankenstein Educador. Barcelona. Laertes.
- Tenti Fanfani y Sidicaro (1998) La argentina de los jóvenes. Bs As. Losada.
- Recalcati, M. (2016): La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza. Barcelona. Anagrama.
- Tyler, R (1986): Principios básicos del currículo. Bs As. Troquel.
- Verón, E (1999): Esto no es un libro. Barcelona. Gedisa.
- Viñao Frago, A (2006): Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Madrid. Morata.

Miradas sobre la investigación y los investigadores en jóvenes del nivel secundario

Autores: Fabiana López, Carlos Mamaní Aban, Nélica Burgos

Pertenencia Institucional: Facultad de Humanidades-Universidad Nacional de Salta

Resumen

La ponencia que aquí presentamos da cuenta de los primeros avances del Proyecto de Investigación N° 2525 “El imaginario construido por jóvenes de la provincia de Salta acerca de la ciencia, el conocimiento y la investigación” con sede en el Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta.

Se trata de un proyecto trietapico, que en su primera etapa tiene como objetivo dar cuenta del imaginario sostenido respecto de la universidad, la ciencia, y la investigación - y de quienes llevan adelante esta práctica- por jóvenes que transitan el último año del nivel secundario tanto de colegios públicos y privados de la capital y del interior de la provincia de Salta.

Desde un abordaje cualitativo, a través de entrevistas grupales y frisos nos acercamos a las ideas de los estudiantes. La información recogida ha sido analizada mediante el método comparativo (Strauss y Corbin,1990).

Los primeros hallazgos muestran que las definiciones que construyen los jóvenes están vinculadas a una investigación que solo genera conocimiento desde el método. Y respondiendo a determinados atributos. Los estudiantes sostienen que “*todos pueden hacerlo*”, sin embargo, para ellos “*es necesario estar preparados*” y ajustarse a ciertos estereotipos.

Palabras clave: jóvenes- educación secundaria-imaginario-investigación-atributos

I. Introducción

La ponencia que aquí presentamos da cuenta de los primeros avances del Proyecto N° 2525 “El imaginario construido por jóvenes de la provincia de Salta acerca de la ciencia, el conocimiento y la investigación” con sede en el Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta.

Se trata de un proyecto trietapico, que en su primera etapa tiene como objetivo dar cuenta del imaginario sostenido respecto de la universidad, la ciencia, y la investigación, y de quienes llevan adelante esta práctica. Para ello se trabajó en 4 (cuatro) colegios: 3(tres) de carácter público y 1 (uno) privado, tanto de la ciudad como del interior de la provincia.

La perspectiva epistemológica de nuestro trabajo de investigación se asienta en los estudios descoloniales, en tanto esta perspectiva permite pensar las categorías occidentales que permitan develar las imposiciones de la colonialidad.

Desde una metodología cualitativa, intentamos interpretar y dar sentido a los fenómenos en los términos de significados que los jóvenes les otorga en tanto consideramos que posibilita que el investigador pueda abrir “de par en par los ojos sobre las escenas y tiende las orejas hacia los mensajes que la situación le presenta” (Marradi et al., 2007, p.26).

Para el relevamiento de los datos empleamos entrevistas grupales y frisos, siendo estos últimos una incorporación creativa en nuestra investigación que privilegia lo audiovisual (Zaffaroni, 2006). A través de la realización de producciones gráficas y su posterior exposición, los estudiantes dieron cuenta de cómo imaginan, piensan a la investigación y la ciencia y quiénes son sus productores, manifestando coincidencias, contradicciones y divergencias.

II. ¿Qué es investigar? Nuestro posicionamiento como investigadores

II.I. La investigación como práctica situada

Investigar es una práctica social que busca generar conocimiento científico sobre la realidad en respuesta a problematizaciones sobre los hechos sociales que la componen (Mora, 2008). La investigación es esencialmente situacional, en tanto todo conocimiento es grávido, esto significa que tiene “un suelo” que sostiene un modo de ser en un lugar encarnado, de allí la “importancia de generar conocimiento situado apostando por estilos de investigación social cuyas producciones se anclan a la realidad sociohistórica” (Zaffaroni & Juárez 2013, p. 6).

Reconocer la situacionalidad del conocimiento nos permite deconstruir aquel imaginario acerca de la investigación y la ciencia que aparece como desanclado, donde al parecer lo único importante es el método y la rigurosidad científica, donde se resalta la objetividad y se descalifica “la reflexión general, o las angustias existenciales sobre el para qué de lo que se hace” (Lander, 2015, p.64).

Consideramos que la investigación es una práctica social situada en un contexto histórico del que el investigador difícilmente puede alejarse. El compromiso y el distanciamiento son dos caras de la misma moneda a la hora de hacer investigación puesto que implica una profunda intencionalidad política en tanto vivimos en sociedades injustas que exigen una toma de posicionamiento que permita pensar alternativas posibles. Siguiendo a Elías (1983) afirmamos que:

Los científicos sociales no pueden dejar de tomar parte en los asuntos políticos y sociales de su grupo y su época, ni pueden evitar que éstos les afecten. Además, su participación personal, su compromiso, constituyen una de las condiciones previas para comprender el problema que han de resolver como científicos. Pues, si bien para estudiar la estructura de una molécula no hace falta saber qué se sentiría si se fuese uno de sus átomos, para comprender las funciones de grupos humanos es necesario conocer desde dentro cómo experimentan los seres humanos los grupos de los que forman parte y los que les son ajenos; y esto no puede conocerse sin participación activa y compromiso (p.28).

Es necesario pensar y actuar donde se es, recuperando el lugar como proyecto político y epistémico que nos anima a pensar, decir y hacer desde el lugar que habitamos. En este sentido, el lugar no es solo territorial sino aquel en el que se construyen conocimiento y saberes comunes compartidos. Saberes que no dejan de lado las particularidades históricas y dinámicas de cada local de pertenencia, pero que si son neutralizados por una “universalidad” eurocentrada (Palermo, 2018).

Consideramos de suma importancia investigar lugarizando saberes ya que posibilita desprendernos de la matriz sistema-mundo-moderno-colonial que nos atraviesa, en pos de una autoafirmación que requiere necesariamente partir de una crítica de nuestro propio pensamiento gestado en la interioridad de aquella matriz. Esto es así, porque el pensamiento desde el lugar situado en la exterioridad de la episteme moderna y a la vez tocado por ella, construye un saber seminal que no responde a ese paradigma.

Las grandes teorías de las Ciencias Sociales fueron producidas en tres o cuatro países del Norte y no se adecuan a nuestras realidades sociales (De Sousa Santos, 2006). De ahí la necesidad de buscar la manera de que la teoría se adecúe a la realidad que vivimos en el Sur y para lograr esto no basta con un conocimiento nuevo, es necesario, un nuevo modo de hacer ciencia de lo social (Sirvent, 2015).

II.II. ¿Quiénes pueden investigar? Hacia procesos de democratización y popularización de la ciencia

Se ha mencionado que la investigación no se limita a la generación de conocimiento, sino que avanza más allá y posibilita la intervención sociocomunitaria y a la transformación social. Este es un enfoque con el que intentamos superar el individualismo investigativo incorporando a distintos miembros de la comunidad dejando de lado estructuras convencionales sobre la investigación. Siguiendo a Mora (2008) podemos decir que:

Es urgente, superar las estructuras convencionales sobre la investigación las cuales están sometidas a la creencia de que la investigación necesariamente debe estar al servicio de criterios científicos (...) altamente rigurosos y controlada en la mayoría

de los casos por ciertas individualidades, especialmente por académicos universitarios quienes determinan en nombre de las comunidades temáticas, teorías, fines. (Mora, 2008, p. 57)

Apostamos a un enfoque en el que aceptamos al otro de la investigación como un igual. Esto implica apoyar, acompañar y fortalecer el trabajo que en distintos espacios de nuestra provincia se llevan adelante –muchas veces en solitario- basadas en la construcción de un imaginario que sostiene que las comunidades solo pueden ser objeto de estudio y no investigadores de sus propias prácticas por carecer de competencias suficientes, esta idea mucho más radicalizada si lo pensamos desde la perspectiva juvenil.

III. De ratas, laboratorios y demás gajes. La investigación desde la mirada joven

A partir de un abordaje cualitativo intentamos reconstruir el imaginario juvenil poniendo de manifiesto cómo las miradas construidas se encuentran atravesadas por procesos formativos- a lo largo de su trayectoria educativa y vital- que dieron lugar a tal construcción.

La recolección de la información, que presentamos en esta ocasión, se realizó mediante entrevistas grupales y frisos a 64 (sesenta y cuatro) estudiantes que cursan el último año del nivel secundario tanto en colegios públicos como privados, en el interior y en la capital de la provincia. Los datos obtenidos fueron analizados mediante la aplicación del método comparativo constante de Glasser y Strauss y sus modificaciones posteriores (Corbin y Strauss, 1990) quienes promueven la generación de teoría de base desde la voz de los actores.

El análisis revela la emergencia de las siguientes categorías.

- **La investigación como proceso de obtención de conocimiento**

Ante la pregunta acerca de qué investigar los/las jóvenes sostienen que “*investigar es un proceso que implica registrar datos y analizarlos*” pero a la manera propuesta por las Ciencias Naturales. En este sentido, el trabajo del investigador es analizar lo recogido a través de técnicas “*como esta persona que saco foto a la suricata, tienen que revisar los datos que obtienen*”.



También señalan que en este proceso los investigadores aprenden y conocen más acerca de algo desconocido que los enfrenta ante la propia ignorancia, por ello: “*para mi investigar es aprender algo nuevo que no se sabía*”, “*conocer algo que no sepamos*”, “*obtener más información de lo que se conoce*”.

Si se piensa en la finalidad de este proceso los/las jóvenes señalan que lo que se busca es “*obtener*”

conocimiento y la respuesta a la pregunta problema". Es posible registrar, en sus voces, el reconocimiento del propósito fundamental de toda investigación: *"es una búsqueda de información, de generación de conocimiento"*.

Los incidentes muestran que los jóvenes aún no perciben a la investigación como algo que trascienda la mera generación de conocimiento. Si bien mencionan que es necesario *"creatividad y actitud"* a la hora de plantear el problema que se desea investigar, esta actitud es solo generativa, no evidenciándose otros propósitos o finalidades en una investigación. No aparece el horizonte de la transformación en sus planteos.

- **¿Quién puede investigar?**

Para los jóvenes, una investigación puede ser llevada adelante por *"cualquier persona normal"*. En este sentido, consideran que no es necesario poseer cualidades grandilocuentes, *"no necesariamente va a venir una persona que tenga superpoder para poder investigar"*, razón por la cual para ellos cualquiera puede hacer investigación si así lo desea, no hay parámetros de edad reconocidos, así *"toda persona puede investigar desde un niño a un adulto"*.

Sin embargo, aparecen en sus dichos algunas contradicciones, porque frente a que cualquiera puede investigar si así lo quiere, aparece la idea que solo quien sepa puede hacer frente a esta tarea: *"cualquier persona que sepa puede hacer una investigación, si quiere"*. Emerge la idea de que la actividad científica necesita de una base y de conocimientos previos, como de la necesidad de insumos que permitan el trabajo del investigador *"pero se necesitan materiales como información, café, artefactos"*. De esta manera un investigador no es cualquiera, solo aquel que *"tiene que tener una base para saber cómo se realiza"*, *"para que sea investigador tiene que haber un conocimiento previo acerca del tema"*,

- **Los atributos y características del investigador**

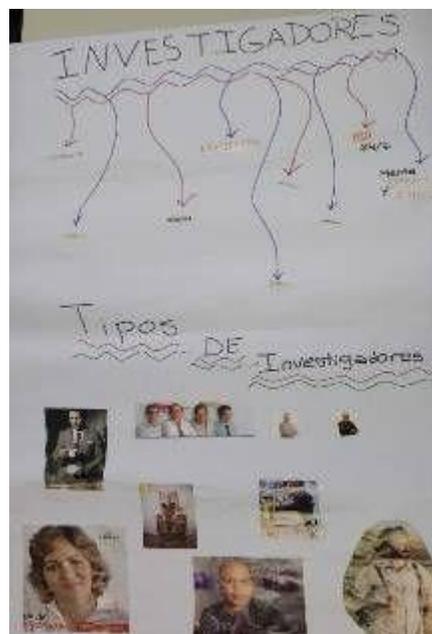
En los frisos elaborados por los estudiantes y en la presentación de los mismos los investigadores aparecen como personas de edad avanzada *"nosotras dibujamos un investigador, un hombre medio viejito"*. Esto puede deberse a que se asocia la edad con la sabiduría *"un investigador sería una persona mayor porque sabe más que nosotros"*. Además de la sabiduría que da la edad aparece la idea del investigador como *"una persona culta"* que puede hacer frente a diversas situaciones porque *"leen mucho, aprenden también"*, que *"utilizan artefactos, usan datos, utilizan formulas, también toman mucho café"*.



Otro atributo que destacan, es la buena presencia. Un investigador no puede andar en cualquier facha porque es una persona formal “*el investigador puede ser alguien más formal*”, “*personas con traje bien facha*”. La buena presencia, la vestimenta son atributos que permiten a los jóvenes reconocer a un científico de quien no lo es “*el científico está con traje, bien vestido, bien presentable.*”

Al solicitar una representación del investigador, los estudiantes pusieron énfasis en la vestimenta y los trajes, guardapolvos y batas abundaron. Pero lo que también

aparecieron lupas y barómetros como objeto que lleva consigo siempre un investigador. Pero, más allá de cuestiones materiales y tangibles, un investigador siempre lleva consigo “*el método científico para investigar*”. La aplicación del método científico- propio de las ciencias duras- es para los estudiantes lo que permitiría la solución de los problemas investigados. Einstein es la representación por excelencia de un buen investigador y de su profesionalidad, por eso: “*los científicos son profesionales como Einstein.*” En síntesis, podemos observar que para los estudiantes no cualquier persona encarna a un investigador, desde sus representaciones gráficas y sus voces la investigación y la producción de conocimiento no es para cualquiera pudiendo vislumbrarse rasgos elitistas en sus construcciones.



- **El laboratorio como ámbito de desempeño del investigador**



Al referirse a los sitios donde desarrollan su actividad los investigadores señalan que los mismos “*pueden trabajar en centros de investigación*” y/o “*los investigadores trabajan en laboratorio*”. Aparece la idea de la experimentación como actividad del científico social, que no solo puede trabajar con animales sino con personas “*pusimos la ratita porque tiene que ver con los experimentos. Muchas veces se investiga con animales, pero no solo con ellos, también con personas.*”

Los laboratorios son por excelencia los lugares para hacer investigación, aunque puede hacerse en otros sitios, razón por la cual “no tiene que ser solo en un súper, hiper mega elaborada. Algo que no sea tan elaborado también puedo desde mi casa”, “Acá lo llevamos a lo grande [señalando lo que dibujaron], pero nosotros que no tenemos laboratorios, que no tenemos nada también podemos investigar”. Por último, hubo quienes señalaron que el lugar “depende de lo que se vaya investigar”, “si quiero estudiar la cura contra el SIDA no voy a ir a una cocina”.

Aparece también la voz de los estudiantes que creen en espacios otros de investigación, sosteniendo: “no creo que necesariamente sea en un laboratorio”. Pero incluso aquellos que señalaron que se puede investigar en cualquier ámbito lo que representaron en sus frisos es el clásico laboratorio con animales destinados a la experimentación, tubos de ensayo, barómetros y lupas.

IV. Reflexiones finales

Las categorías emergentes en esta primera etapa del proyecto, que aún no ha concluido, nos permiten acercarnos a las construcciones que, sobre la investigación, la ciencia y los que la producen tienen los jóvenes salteños.



Para una gran mayoría investigar implica un proceso de recolección, registro y análisis de datos cuya finalidad es la obtención de conocimiento. No se logra percibir a la investigación como una práctica que va más allá de la producción de un saber nuevo, como un hecho transformador (Sirvent, 2015; Mora 2008).

Otro aspecto a destacar, es que a pesar de mencionar que todos pueden hacer investigación, esta actividad es concebida como un acto exclusivo de algunos sectores de las denominadas comunidades científicas. En este sentido, el individualismo investigativo es claramente perceptible en las producciones. De allí, los atributos empleados a la hora de describir a un investigador como “sabios y fachers”.

La relevancia que se le otorga al método científico, la experimentación y la verificación, es otro aspecto a destacar. En todas las producciones aparece como una generalidad los barómetros, a las lupas, y a las ratitas de laboratorio. Consideramos que reconocer al investigador solo por el uso de metodologías y a rigurosos procedimientos de verificación, impide a los estudiantes poder reconocer otros elementos importantes tales como la creatividad y la constante búsqueda de creación. En este sentido Sirvent (2015) advierte el peligro de convertir lo metodológico-instrumental-facilitador del conocimiento en lo sustantivo para el conocimiento.

En síntesis, podríamos decir que subyace en la mirada de los jóvenes un paradigma de ciencia dominante, en el sentido propuesto por de Souza Santos (2006). Un paradigma caracterizado que desperdiciar demasiada experiencia ya que en él subyace una racionalidad indolente y perezosa que se considera única y exclusiva. Es por ello que desde nuestro posicionamiento creemos que existe un gran camino a recorrer en la formación de investigadores.

Bibliografía

- De Sousa Santos, B. (2006). Una Epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social. Bs. As.: Siglo XXI, CLACSO.
- Elías, N. (1983) Compromiso y distanciamiento. Barcelona: Ediciones península.
- Lander, E. (2015) ¿Conocimiento para qué? ¿conocimiento para quién? reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. En Palermo, Z. [Comp.] Des/Decolonizar la universidad, 41-68. Del Siglo: Ciudad Autónoma de Buenos Aires
- Marradi A., Archenti N., y Piovani J. (2007) Metodología de las Ciencias Sociales. Ed. Emecé Editores. Buenos Aires.
- Mora, D. (2008) Investigación Educativa y procesos de transformación social en *Revista Integra Educativa*. *Revista de Investigación Educativa*, 1, enero-abril 2008. Instituto Internacional de Investigación Andrés Bello, La Paz-Bolivia.
- Palermo Z. (2018) Lugarizando saberes. *Revista Cadernos de estudoscurais*. Campo Grande, 2 (1), 149-160.
- Sirvent, M. T. (2015) Enseñar a investigar en la universidad. Contextos, propósitos y desafíos en la formación metodológica de grado y de pregrado. Ponencia presentada en el Seminario Internacional de Educación Superior-RIES Rede GEU, Facultad de Educación de la Universidad Federal de Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Zaffaroni, A & Juárez, M. (2013) Experiencias de coinvestigación en el NOA: la apuesta por generar conocimiento desde la reflexividad y el pensamiento grávido en *De Prácticas y Discursos*. Cuaderno de Ciencias Sociales. Año 2 N° 2. Resistencia: Universidad Nacional del Noroeste- Centro de Estudios Sociales, 2.

La clase de educación física en la escuela secundaria

Autor(es): Juan Pablo Balmaceda, Gabriel Ivan Tobarez

Pertenencia Institucional: Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Escuela de Ciencias de la Educación.

Resumen

El siguiente trabajo presenta el proyecto de investigación denominado “Acerca de lo (in)visible. Las prácticas de las clases de Educación Física escolar: masculinidades en la mira” y problematiza los primeros indicios a partir del trabajo de campo que se está desarrollando. Este proyecto se enmarca en el Trabajo Final de Grado de la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades.

Se presentan algunos avances teóricos y empíricos iniciales teniendo como principal interrogante conocer de qué manera les estudiantes de la escuela secundaria habitan los espacios de la Educación Física escolar y cómo se relacionan estos modos con las construcciones de masculinidades.

Los avances en el trabajo de campo son incipientes y resultan de observaciones y registros realizados en clases de Educación Física rescatando algunos puntos centrales en relación a la propuesta de enseñanza y la interacción entre docentes y estudiantes. Este proceso inicial permitió la construcción de preguntas y dimensiones de análisis potentes para dar continuidad al proyecto y profundizar la mirada en la unidad de análisis en cuestión.

Palabras claves: educación física, escuela secundaria, masculinidades, clase, estudiantes.

La clase de educación física en la escuela secundaria

La siguiente ponencia presenta, por un lado, el proyecto denominado “Acerca de lo (in)visible. Las prácticas de las clases de Educación Física escolar: masculinidades en la mira” resaltando el marco de referencia teórica de la investigación, el planteo del problema y los objetivos. Por el otro lado, problematiza los primeros indicios a partir del trabajo de campo que se está desarrollando en una escuela secundaria mixta de la ciudad de Córdoba.

En términos generales, el proyecto tiene por objetivo el estudio de la construcción de masculinidades en las clases de educación física teniendo como referencia el nivel secundario del sistema educativo argentino.

En los inicios, el tema se constituyó como interés de indagación a partir de nuestras experiencias ligadas a las clases de educación física durante el tránsito por la escuela secundaria, período comprendido entre los años 2008 y 2013. Experiencias que han estado signadas por situaciones de violencia, exclusión y discriminación. Nos preguntamos acerca de por qué dichas situaciones se configuraron y percibieron de esa forma. Advertimos, en cierta medida, que nuestras acciones en un espacio particular se oponían a criterios generales que regulaban las de la mayoría: por ejemplo, no jugar al fútbol.

A continuación, destacaremos algunos aspectos relevantes relacionados a las políticas públicas en articulación a los géneros y las sexualidades, que servirán como marco de referencia en el proceso de construcción del problema y las preguntas de investigación.

Reconfiguraciones sociales: marco normativo y cambio de paradigma

En Argentina durante el período 2003 y 2007 se vivió un proceso de reconstrucción del país en la que se gestionaron un conjunto de políticas mediante leyes y programas, reubicando al Estado en un papel activo y garante de derechos y servicios sociales.

En este marco se podría decir que una de las acciones políticas que adquirió mayor centralidad fue el desarrollo de políticas educativas. Acciones que implicaron, entre otras cosas, la sanción de leyes tales como la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006), la Ley de Financiamiento Educativo 26.075 (2005), la Ley de Educación Técnico Profesional 26.058 (2005) y la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) en el año 2006.

Dentro de este contexto, las cuestiones relacionadas al género y las sexualidades dentro de la escuela, se han hecho visibles sobre todo a partir de la sanción de la ESI en Argentina. Este marco normativo habla de ciertas rupturas en el tradicional entramado social y educativo, habilitando determinadas problemáticas consideradas fundamentales para la vida en la sociedad actual.

La ESI fue producto de un proceso de reforma educativa que se venía realizando desde el año 2003 para resolver la crisis educativa que se desató en la década de los noventa. Además, es necesario destacar que las sexualidades y los géneros fueron motivo de política pública por la permanente puja y lucha del Movimiento Feminista y el Colectivo LGTB + tanto a nivel nacional como internacional.

En este marco legal y político, se crean los lineamientos curriculares transversales de la ESI provocando un cambio de paradigma en términos formales respecto a cómo se concebían los diferentes espacios curriculares de la escuela. Se postulan como transversales ya que normativamente la ESI debe atravesar la propuesta de contenidos de todos los espacios curriculares de la escuela. En el caso de la Educación Física, tradicionalmente la misma ha tenido un currículum

diferenciado por sexo priorizando ciertas prácticas (juegos, deportes, destrezas, habilidades) destinadas a los varones y a las mujeres específicamente. Ahora bien, con el trabajo realizado en materia curricular los horizontes se ampliaron y se expandieron las prácticas corporales y ludomotrices con vistas al desarrollo de condiciones de igualdad entre varones y mujeres.

Sostenemos que complejizar las clases de educación física no es tarea fácil, las mismas exceden a los cambios producidos a partir del marco normativo y jurídico mencionado anteriormente. Con esto queremos decir que las transformaciones en educación física se han visto reflejadas en períodos históricos anteriores: la forma en que se constituyó como una asignatura escolar, previamente a la sanción de la Ley 1420 en Argentina, con una preeminencia de la gimnasia en dicho espacio. Posterior a la sanción de dicha ley, el espacio curricular se constituyó en el lugar predominante donde se construían cuerpos masculinos y femeninos, con tratamientos diferenciales (Scharagrodsky, 2007). Nos interesa entonces reconocer esta contingencia histórica de la disciplina, en relación a los desarrollos presentados en las últimas décadas. Así como también las transformaciones políticas respecto a la función del Estado durante los últimos 3 años que han influido en las leyes y normativas nombradas.

Problema y objetivos de investigación

En esta línea, avanzaremos en un abordaje específico sobre la construcción de masculinidades en las clases de Educación Física. ¿Por qué? Reconocer la centralidad que cobra el aspecto relacional cuando la mirada está puesta en el género es visualizar que, históricamente, los varones han ocupado un lugar de privilegio en la sociedad. En este sentido, *“todo proceso de subordinación tiene un polo de dominación al que hay que conocer”* (Scharagrodsky, 2007 p. 1). Esto quiere decir que, si existe un polo dominante, necesariamente se constituye en relación a otro polo dominado. Aquí podríamos pensar a los pares varones/mujeres, heterosexual/homosexual.

Al respecto, Elisabeth Badinter (1992) reflexiona acerca de cómo la identidad masculina se basa en un constructo producto de un sistema patriarcal, que define lógicas y roles acerca de lo que es ser masculino. De esta manera, en el proceso de constitución de la masculinidad, es importante señalar a la adolescencia como un momento cúspide de este proceso identitario, período de crecimiento en el que la mayoría de los estudiantes se encuentran transitando la escuela secundaria. Así, la adolescencia y la secundaria constituyen escollos donde los sujetos deben demostrar que poseen determinado canon masculino que les permitirá convertirse en hombre (Burín y Meler, 2000). Del mismo modo, en relación al espacio de la educación física, en su concepción tradicional, ha sido un lugar destinado al desarrollo de un determinado “ser” masculino (Scharagrodsky, 2007).

Anteriormente, referenciamos a un conjunto de políticas tendientes a garantizar los derechos sociales de los ciudadanos y ciudadanas con una fuerte inversión en el ámbito educativo. Como se ha visto, la ESI posibilitó la visibilización de problemáticas sociales referidas a las sexualidades y los géneros en el ámbito escolar. Particularmente, nos centramos en la construcción de masculinidades en las clases de educación física, entendiendo a estas últimas como espacios propicios donde los estudiantes comienzan a dirimir procesos de identificación y diferenciación con sus pares (Molina, 2013) ¿Cuál es la particularidad de las clases de educación física para investigar la construcción de masculinidades? Deberíamos mencionar al menos dos cuestiones en relación a esto:

En primer lugar, la clase de educación física dentro de la institución escolar se vuelve el espacio y tiempo especialmente sensible para el desarrollo del conflicto entre los grupos de pares, principalmente porque las clases estaban o están organizadas en base a un **currículum diferenciado** por sexo, lo que implica el desarrollo de determinadas actividades, objetivos y tratos distintos tanto para alumnos como para alumnas, teniendo en cuenta parámetros de evaluación diferentes para cada uno (Molina, 2013).

En segundo lugar, y en estrecha relación con lo anterior, un punto clave a considerar es el **cuerpo** puesto en juego en las clases así como también la construcción de las sexualidades que emerge en un contexto singular. En este sentido, la Educación Física se erige como una disciplina dentro de la gramática escolar que se preocupa por la educación corporal. Allí, en acuerdo con Ángela Aisenstein y Pablo Scharagrodsky (2006) se podría decir que las prácticas, los saberes y los discursos en las clases de educación física, contribuirían a configurar cierto orden corporal, ligado a cuestiones como el sexismo, la homofobia, la diferencia jerarquizada y la estigmatización hacia el “otro/otra” por no cumplir con los requisitos oficiales de un “guión generizado hegemónico” (p. 12). Quizá, estos aportes, también contribuyen a dotar de sentido el interés por profundizar el tema en cuestión.

Es en esta complejidad que nos interesa conocer de qué manera se vinculan las clases de educación física con las construcciones de masculinidades, reconstruyendo las prácticas de docentes y estudiantes, sus interacciones y las prescripciones curriculares de esos espacios en escuelas secundarias de la Ciudad de Córdoba. Prácticas pensadas, inicialmente, como un conjunto de acciones, discursos y lenguajes constituidos en un tiempo histórico y condicionados por dimensiones socio-culturales y económicas. Prácticas que funcionan como estrategias implementadas por actores sociales en defensa de sus intereses, ligados a una posición ocupada en determinado campo en relación a otras posiciones (Gutiérrez, 2006 p. 52), que permitirían determinada construcción o constitución de algún tipo de masculinidad (Bourdieu, 1988).

Se propuso como objetivo general reconstruir la vinculación entre las clases de educación física y las construcciones de masculinidades en tres ejes de análisis: currículum, prácticas docentes e interacciones entre pares. De acuerdo a ello, los objetivos específicos giran en torno a indagar acerca de las formas en que se despliegan las clases de educación física en la escuela secundaria, con especial atención a la propuesta de enseñanza y las prácticas docentes; describir las interacciones entre estudiantes durante las clases de educación física escolar, a través de las prácticas corporales, deportivas y comunicativas; identificar los modos de organización del espacio, tiempo y grupo en las clases de educación física; examinar las prescripciones curriculares referidas al espacio de educación física en relación a las regulaciones de las prácticas sexo-genéricas y corporales; y analizar sentidos, representaciones y códigos de masculinidad que circulan en las clases de educación física escolar.

Avances teóricos

El proyecto de investigación se sostiene teóricamente a partir de tres dimensiones que se articulan y entrecruzan otorgando una perspectiva particular de estudio:

Masculinidades:

La década de los ochenta y noventa se considera un período fértil en el ámbito académico en el que se iniciaron múltiples investigaciones sobre las masculinidades con perspectiva de género en latinoamérica (Viveros Vigoya, 2007; Hernández, 2007). Sin embargo, como antecedentes de investigaciones etnográficas, el estudio de los hombres (Men's studies) en la región anglosajona desarrollada en la década de los setenta supuso una perspectiva teórica diferente al hablar solo de masculinidad. En este sentido, los estudios latinoamericanos proponen realizar un viraje para pensar en términos de masculinidades reconociendo una multiplicidad de experiencias e identidades de los hombres (Ramírez, 1993 y Shepard, 2001 en Hernández, 2007).

Referirse a masculinidades en plural, entonces, da cuenta de una premisa teórica y un planteamiento metodológico diferente. Scharagrodsky (2007) sostiene que es necesario señalar, al menos, cuatro conceptos claves para trabajar estos temas:

1. La condición masculina es una construcción cultural que se produce y reproduce socialmente y que no puede ser definida fuera de las condiciones históricas, culturales, económicas y políticas en que ese sujeto masculino se constituye. (Connell, 1998, 2001; Kimmel, 1997; Morgan 1999; Lomas, 2004 en Scharagrodsky, 2007 p. 18). 2).
2. Existen diversos modelos de masculinidades.
3. Estas masculinidades están fuertemente condicionadas por otras dimensiones de la subjetividad humana: la clase social, la etnia, la edad, la orientación sexual, la

religión, la cultura, la época, la identidad profesional, el status socioeconómico, etc. (Fuller, 2001; Olavarría, 2001; Viveros Vigoya, 2001 en Hernández, 2007).

4. Las masculinidades están en permanente cambio y son fuente de constantes disputas.

Es menester aclarar que si bien existen diferentes modelos de masculinidades y quizá ello tenga que ver con analizar la noción de masculinidades marginadas, subalternas o dependientes (Hernández, 2007) en función de la masculinidad hegemónica como patrón desde el cual se construyen o piensas otras masculinidades, se prefiere encauzar la mirada en las masculinidades como diversidad de experiencias que adquieren singularidad en contextos situados.

Escuela secundaria

El dispositivo escolar se ve atravesado por matrices generizadas que históricamente han apuntado a la reproducción binaria de géneros y sexualidades: lo femenino y lo masculino. Paul Preciado (2016) sostiene que el colegio es un espacio donde se llevan a cabo diversos procesos que permiten la normalización de género o de sexualidad. Al respecto, Molina (2013) explica como la escuela secundaria colabora progresivamente en la construcción de modos particulares de vivir y disputar relaciones de género y sexualidades.

En ese sentido, las rutinas escolares, los espacios compartidos, el currículum y sus modalidades apuntan a formas diferentes en que géneros y sexualidades se despliegan dentro del ámbito escolar inscripto en un entramado sociocultural y económico: el sistema patriarcal de matriz heteronormativa.

Educación Física

¿Qué sucede con las clases de educación física? Hablar de clases es un aspecto a destacar en el trabajo ya que se alude a una dimensión didáctica que toma otras aristas que excede sólo las interacciones entre sujetos a la vez que las constituye.

Scharagrodsky (2013) expresa cómo la educación física a través de su sistema de ejercicios con finalidades, actividades, deportes, métodos y cualidades a educar diferenciados por una matriz fisiológica, configuraron un mapa desigual entre alumnos varones y alumnas mujeres. De alguna manera, este espacio curricular se ha constituido con lógicas tradicionales con la que históricamente se ha pensado al género y las sexualidades en estos ámbitos. Lógicas ligadas a una división binaria de los deportes y actividades, que, como hemos señalado, apuntan a la formación de determinados canones de hacer género: en nuestro caso, de construir masculinidades. Lógicas que se vinculan con los docentes y sus comportamientos (código de género en el lenguaje y actitudes, sus expectativas), con sus decisiones metodológicas de base respecto de la propuesta de enseñanza (forma de

agrupación, espacios, métodos, uso de recursos materiales) y la interacción entre los propios estudiantes (Jiménez Castuera et. al., 2007).

Avances empíricos

El proceso de trabajo de campo

Este proceso inicial permitió la construcción de preguntas y dimensiones de análisis potentes y provisionarias para dar continuidad al proyecto y profundizar la mirada en la unidad de análisis en cuestión.

Al tomar las clases de Educación Física como unidades de análisis, la mirada no se reduce solo a docentes y estudiantes aisladamente, sino se centra en los múltiples vínculos que se generan entre ambas partes mediados por la estructura global de actividades que sostiene la clase. Entonces, esta categoría se presenta como un escenario donde se construyen prácticas de enseñanza que son sociales en el que, por un lado, aparecen espacios de vínculos con el conocimiento y por el otro lado, espacios intersubjetivos y vinculares entre los sujetos que participan de la clase (Souto, 1996 en Edelstein, 2011).

En el avance de nuestro trabajo de campo, hemos ido reconstruyendo algunos elementos a partir de diferentes observaciones de la clase de fútbol, al mismo tiempo que hemos mantenido una serie de conversaciones informales con actores de la institución: directivos, docentes y estudiantes.

Al respecto y teniendo como marco de referencia las coordenadas teóricas que nos hemos planteado en la elaboración del proyecto, hemos podido identificar posibles dimensiones de análisis y preguntas incipientes que pueden constituirse en puntos de inflexión de nuestra tarea investigativa. Hemos delimitado hasta el momento tres: una que refiere a lo **institucional-curricular**; otra a la **clase** y una tercera a los **sujetos**.

Lo institucional-curricular

La escuela donde estamos desarrollando nuestro trabajo de campo, es una institución provincial, secundaria, pública y mixta, ubicada en la zona Noroeste de Córdoba. En el turno mañana funciona el ciclo básico: primer, segundo y tercer año y en el turno tarde el ciclo orientado: cuarto, quinto y sexto año. La orientación es Ciencias Sociales y posee dos divisiones por curso.

En cuanto al espacio de Educación Física, según las primeras apreciaciones de nuestras observaciones y las conversaciones mantenidas con el Director de la escuela, podemos advertir la primera particularidad de esta unidad curricular. Para el ciclo básico, la clase de educación física podría considerarse como tradicional. Desde el trabajo docente, en función de las prescripciones curriculares e institucionales existentes, se determinan los contenidos y actividades a proponer en dicho espacio: actividades físicas, deportivas, etcétera. Para el ciclo orientado, se ha decidido

organizar la asignatura en escuadras deportivas, donde los estudiantes deben optar anualmente por algunos de los siguientes deportes: fútbol, básquet, vóley, hándbol o natación.

En este proceso, nos surgen dos interrogantes para seguir pensando en esta dimensión: por un lado, nos interesa profundizar en cómo se produce el proceso de elección de las escuadras por el grupo de estudiantes. Si bien reconocemos que hay un componente de libre elección del espacio, aún debemos identificar si existen criterios de distribución equitativa y qué los lleva a elegir tal o cual escuadra. Según palabras del Director, por ejemplo, estudiantes que optan por el espacio de natación deben abonar un arancel para el predio donde llevan a cabo su actividad ¿Qué sucede con las condiciones de acceso en los otros deportes?

Por otro lado, nos preguntamos ¿qué sucede con la colonización del deporte en el espacio curricular de educación física? y ¿qué implicancias tiene el hecho de que una sola actividad deportiva abarca la totalidad de la asignatura a lo largo de un ciclo lectivo para un grupo de estudiantes?

La clase

Cuando nos detenemos en la clase, nos centramos en el trabajo en relación a la docente que observamos. Identificamos que las clases en el ciclo orientado son mixtas, incluyen a varones y mujeres.

En ese sentido, nos preguntamos y focalizamos en las decisiones metodológicas, como categoría didáctica, que toma la docente en cuanto a las actividades que propone para dinamizar la clase. Si bien la consigna de la actividad es la misma para todo el grupo, vemos que hay criterios de observación y acompañamientos diferentes en cuanto al desempeño de varones y mujeres al interior de la clase.

En esa línea, ¿la coeducación resuelve las diferencias de roles históricamente consolidadas en los espacios de educación física -destreza, varones; cuidado, mujeres-? Según la reconstrucción teórica que hemos hecho a lo largo de nuestro proyecto, la Educación Física como espacio curricular, al momento de abarcar a las mujeres, diversifica su trabajo en relación a la modelización de los cursos según roles de géneros específicos por ejemplo, la destreza y fuerza física a partir de actividades propias de la lógica militar para los varones y el cuidado y delicadeza para el desarrollo del cuerpo femenino, para el caso de las mujeres.

En las clases observadas, advertimos que al proponerse una actividad de fútbol, cuando los varones la realizan, la docente otorga sugerencias en relación a la mejora de la técnica. En el caso de las mujeres, cuando realizan la actividad no identificamos comentarios que apunten a contribuir al despliegue de la técnica, sino más bien a reconocer la ejecución del ejercicio.

Los sujetos

Como tercera dimensión, que hemos denominado de los sujetos, nos detuvimos a observar las interacciones entre estudiantes. A lo largo de nuestras observaciones, pudimos registrar que la organización del grupo clase asume particularidades en función de la lógica curricular y de las actividades de la clase.

En esta línea, podemos reconocer una primera agrupación en la escuadra de fútbol: un reducido grupo de varones que son parte de un seleccionado juvenil que vendrían a representar la parte más apta en relación a la técnica y a lo físico. Luego, los restantes varones del grupo-clase y un tercer grupo compuesto por mujeres. Allí nos surgen dos interrogantes para seguir indagando en nuestras observaciones y registros: ¿Cómo se juega el vínculo entre los diferentes estudiantes a lo largo de la clase? ¿Cómo se comportan ante las dinámicas y actividades propuesta por la docente?

Consideraciones provisorias

Las dimensiones iniciales y los interrogantes construidos nos posibilitan avanzar en la segunda etapa del proceso de trabajo de campo: la elaboración y realización de las entrevistas a actores claves. Con esto, queremos expresar que metodológicamente advertimos la condición provisorio de los avances empíricos para pensar en una posible continuidad en función de los análisis realizados. Se trata, además, de avanzar en el conocimiento de quiénes son los estudiantes y qué pasa con las clases de Educación Física en relación a la construcción de las masculinidades, intereses genuinos del proyecto de investigación.

Bibliografía

- AISENSTEIN, Á., & SCHARAGRODSKY, P. (2006). *Tras las huellas de la educación física escolar argentina: cuerpo, género y pedagogía, 1880-1950*. Prometeo Libros Editorial.
- BADINTER, E. (1992) *XY La identidad masculina*. Madrid: Alianza.
- BOURDIEU, P. (1988) *Espacio social y poder simbólico*. En *Cosas Dichas*. Gedisa: Barcelona.
- BURÍN, M. & MELER, I. (2000). *Varones: Género y subjetividad masculina*. Capítulo 3. *Construcción de la subjetividad masculina*. Buenos Aires: Paidós.
- CONNELL, R. (1995) *Masculinities*, Berkley, University of California Press, 1995.
- EDELSTEIN, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Cap. 4. (No. 371.13). Paidós: Buenos Aires.
- GUTIÉRREZ, A. (2006) *Pierre Bourdieu: las prácticas sociales*. Cap. 2 y 3, extractado. Ferreyra Editor: Córdoba.
- HERNÁNDEZ, M. (2007). *Estudios sobre masculinidades: aportes desde América Latina*. *Revista de Antropología experimental*, (7), 153-160.

- HERNANN, A. (2017) Cuatro consejos desde la trinchera de los aliados feministas. En *No nacemos machos* (Compilación). México: La social.
- JIMÉNEZ CASTUERA, R., CERVELLÓ GIMENO, E., GARCÍA CALVO, T., SANTOS ROSA, F. J., & IGLESIAS GALLEGO, D. (2007). Estudio de las relaciones entre motivación, práctica deportiva extraescolar y hábitos alimenticios y de descanso en estudiantes de Educación Física. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(2).
- MOLINA, G. (2013) Género y sexualidades entre estudiantes secundarios. Un estudio etnográfico en escuelas cordobesas. Capítulo 4. Interpelaciones sobre género y sexualidad: alumnos gays.
- PRAT, G., & PRAT, S. (2003). Actitudes, valores y normas en educación física y el deporte.
- PRECIADO, P. (2016). El colegio y el ámbito doméstico están idealizados pero son dos de los espacios más violentos. *El Diari de l'Educació*.
- ROCKWELL, E. (2009) La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Cap 1 y 2. La relevancia de la etnografía y Reflexiones sobre el trabajo etnográfico. Buenos Aires: Paidós.
- SCHARAGRODSKY, P. (2003) Entre machos y no tan machos. Revista Apunts N° 72.
- (2007). Masculinidades en acción: machos, maricas, subversivos y cómplices. El caso de la Educación Física Argentina. *Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas. Rio Grande: FURG*, 18-30.
- (2013). Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género. *Cadernos de Pesquisa*, 34(121), 59-76.
- VIVEROS VIGOYA, M. (1997). Los estudios sobre lo masculino en américa latina. Una producción teórica emergente. Disponible en: www.bivipas.unal.edu.co/handle/10720/648.
- (2007). Teorías feministas y estudios sobre varones y masculinidades. Dilemas y desafíos recientes. *La manzana de la discordia*, 2(2), 25-36.

Una propuesta para acompañar la escolaridad secundaria. Invenciones y recorridos en una escuela pública de Córdoba

Autora: Carina Bertolino

Pertenencia Institucional: Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichón”- Área Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Secretaría de Ciencia y Técnica. Universidad Nacional de Córdoba.

Resumen:

Nuestro trabajo aborda la propuesta del Programa PACES para la escuela secundaria, llevado adelante en Córdoba para atender a la repitencia como problemática, ofreciendo una alternativa a sujetos que repiten curso. Conviviendo en el mismo espacio y tiempo en que se llevaba a cabo el cursado regular de la escuela secundaria, esta propuesta apostaba al rediseño y reorganización transitoria (un ciclo lectivo o un año escolar) de las condiciones de cursado para afrontar y resolver las dificultades presentadas y fortalecer la condición de estudiantes en tránsito por la escuela secundaria, apuntando a que pudieran finalizar ese recorrido y cumplimentar la escolaridad obligatoria.

Pretendemos describir y analizar esta propuesta educativa para acompañar la escolaridad de adolescentes en situación de repetir curso, reconstruyendo su implementación en una escuela secundaria pública de la ciudad de Córdoba, que atiende a adolescentes de barrios populares de la zona oeste de esta ciudad, concentrándonos en la reconfiguración del aula y la clase que formaron parte de esta iniciativa. El desarrollo que realizamos constituye los avances de un proyecto de investigación, relacionado con nuestra tesis de Maestría en Pedagogía.

Palabras clave: escuela secundaria- repitencia- acompañamiento- reorganización transitoria

Introducción

Este trabajo presenta los avances de un proyecto de investigación, relacionado con nuestra tesis de Maestría en Pedagogía (FFyH, UNC), centrado en la escuela secundaria y en las propuestas desarrolladas en los últimos años, para atender a quienes por ella transitan y dar respuesta a la obligatoriedad de este nivel del sistema educativo. Este proyecto se inscribe en un proyecto más amplio del que participamos⁵⁴.

54

Proyecto: *Reinvenciones de lo escolar en la escuela pública. Instituciones, sujetos y experiencias en tiempos de demandas de igualdad*. Con evaluación- financiamiento en SECyT- UNC, año 2018-2021. Dirigido por: Olga Silvia Ávila.

Con la Ley de Educación Nacional (N° 26206) se ampliaron los años de escolaridad obligatoria, incluyendo la totalidad del nivel secundario aprobado. La obligatoriedad de la escuela secundaria puso en el foco problemas históricos de este nivel educativo como el abandono y la repitencia, operándose un cambio de perspectiva al respecto. Dejan de concebirse como una responsabilidad individual, para entender que algo sucede dentro de la escuela y que resulta necesario revisar las condiciones pedagógicas para el sostenimiento de las trayectorias escolares y el logro de los aprendizajes escolares, sobretodo cuando se trata de sujetos en situación de vulnerabilidad social (Terigi, 2009, p8).

Es así que, desde la sanción de la Ley Nacional, que tuvo su correlato en Córdoba con la sanción de una Ley Provincial de Educación (N° 9870/10), los Ministerios de Educación Nacional y Provincial combinaron acciones que se incorporaron en las escuelas para apoyar las trayectorias escolares más complejas e interrumpidas, observándose el desarrollo, tanto en escuelas primarias como escuelas secundarias públicas, de distintas propuestas adscribiendo a esta línea. Nos interesa indagar acerca de la configuración asumida por una propuesta para acompañar la escolaridad secundaria, desplegada en Córdoba entre 2015 y 2018, enfocada en la problemática de la repitencia, introduciendo variaciones en el modo tradicional de repetir curso, flexibilizando aspectos claves del núcleo duro de la escuela secundaria.

Creemos importante detenernos en este esfuerzo de invención que puede arrojar algunas pistas acerca de cómo en un modo de *hacer escuela* (Ávila, 2007), que juega en los intersticios de las disposiciones instituidas, se construyen, se generan, se crean otras prácticas escolares con el sentido de atender y acompañar a adolescentes teniendo en cuenta sus situaciones, sus necesidades, sus contextos de vida. Tal como sostiene Ávila (2007), la escuela al redefinir sus propias formas las reafirma, en nuestro caso ofreciendo a nuestras y nuestros⁵⁵ adolescentes la posibilidad de sostener su trayectoria escolar, el estar y ser parte de la escuela, aprendiendo y pasando de curso.

No obviamos que con la renovación del gobierno nacional a fines del 2015, se advierte un cambio en el posicionamiento del Estado en relación a las políticas sociales y educativas, produciéndose redefiniciones en este sentido. A esto haremos referencia al finalizar nuestro trabajo.

55 En este trabajo no utilizamos expresiones en el universal masculino, sino el femenino y masculino. Aún sabiendo que no todas las identidades de género están contempladas en estas expresiones, constituye un modo de visibilizar las resistencias a los modos hegemónicos del patriarcado que se manifiestan en el uso del lenguaje.

El problema de investigación:

Nuestra problemática de investigación se relaciona con una iniciativa denominada PACES (Programa⁵⁶ de Acompañamiento para la Continuidad de los Estudios Secundarios), que surge en Córdoba, a partir de la implementación del Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria y de Formación Laboral para jóvenes de 14 a 17 años, conocido por la sigla PIT.

En cuanto al PIT, como programa inicial (Resolución Nro 497/10), atiende a adolescentes que abandonaron la escuela secundaria y cuenta con un equipo técnico, que se enmarca en el Ministerio de Educación de Córdoba, y está a cargo de la gestión pedagógica del programa. Desde la Coordinación General del PIT, fueron registrando algunas situaciones comunes en las y los estudiantes que se incorporaban a este programa, y que fueron relacionando con lo que se planteaba en el diálogo con directivos y docentes de las escuelas. En este caso, no se trataba del abandono de la escuela, sino de la repitencia como una situación problemática anterior al abandono escolar. Quienes no aprueban determinado número de materias repiten el curso, pero la repitencia no es acompañada de una mejora en su desempeño escolar, sino que vuelven a desaprobar las materias requeridas para promover el curso, situación que los lleva a una nueva repitencia.

Entonces, considerando la problemática de la repitencia e impulsados por los logros del PIT, se pretendió acompañar desde este programa las trayectorias de estudiantes en situación de repitencia ideando el Programa *de Acompañamiento para la Continuidad de los Estudios Secundarios (PACES)*. Se trata de una construcción colectiva entre el equipo técnico del PIT, en diálogo con directivos y docentes de los IPEM⁵⁷ que llevaron adelante el programa. Su implementación se inicia con cinco escuelas en el año 2015, en 2016 se agregaron dos escuelas más y el número se mantuvo hasta fines de 2018, en momentos de cambios y nuevas direcciones en las regulaciones políticas para el nivel. Por este carácter incipiente y en construcción, no encontramos documentos disponibles que den cuenta de los fundamentos y características de esta iniciativa, tampoco disponemos de instrumentos formales, como puede ser una Resolución ministerial, que avalaran que una alumna o alumno estuvo cursando en PACES; durante el año de permanencia en este espacio figuraron como estudiantes regulares del curso en repitencia.

Nuestra propuesta es mirar este programa, como dispositivo para apoyar y acompañar la escolaridad secundaria, reconstruyendo los procesos y experiencias que van teniendo lugar, en el particular recorrido propuesto a las y los *repitentes*. Nos concentramos en su despliegue en una

⁵⁶ En un folleto que nos fuera entregado en el año 2016, en el IPEM seleccionado para nuestra investigación, se lo presenta como programa. Sin embargo, en una entrevista que mantuvimos con la Directora del IPEM en 2017, la misma manifiesta que no es programa ya que no cuenta con una resolución ministerial, los alumnos de PACES figuran como alumnos regulares del curso que están repitiendo

⁵⁷ Instituto Provincial de Enseñanza Media.

escuela secundaria pública situada en la zona oeste de la ciudad de Córdoba, para describir y analizar las experiencias de estudiantes y docentes en esos espacios. Es un IPEM que recibe a adolescentes de barrios populares de la zona desarrollando diferentes propuestas, entre ellas PACES, ligadas a generar las condiciones para el logro de la obligatoriedad escolar, junto con la inclusión de adolescentes y jóvenes en la escuela, para que permanezcan y culminen los estudios secundarios, logrando los aprendizajes esperados. En nuestra búsqueda nos orientan algunas preguntas, entre las que se encuentran las siguientes: *¿Cómo se configura esta propuesta educativa para acompañar la escolaridad de adolescentes en condición de repitencia?*, *¿cómo se relacionan las y los sujetos con las instancias de la propuesta y de qué experiencias pueden dar cuenta en los recorridos transitados?*

Como nuestro interés está centrado en caracterizar y analizar la propuesta de PACES desde las representaciones y significados de sujetos implicados en la misma, metodológicamente, recurrimos a la perspectiva de la investigación cualitativa. Dado que la finalidad de este estudio es comprender la problemática de la repitencia escolar y su acompañamiento en un caso específico, seleccionamos también la metodología de casos, en tanto nos planteamos describir y analizar la propuesta de PACES tal como se implementa en la escuela seleccionada, dando cuenta tanto de las experiencias de estudiantes y docentes en este marco, como de los procesos institucionales que bordean y surcan estas experiencias.

Nuestro contacto con la escuela se inició en 2016, durante 2017 avanzamos con nuestra inserción y estancia en terreno, realizando entrevistas a los diferentes actores relacionados con PACES (alumnas, alumnos, docentes, preceptora, directora) y observaciones de diferentes actividades realizadas. Finalmente, en 2018 tuvimos un nuevo acercamiento en el que pudimos conversar con las docentes, preceptora, directora, pero no logramos concretar encuentros con estudiantes.

Re-organizar el aula y la clase

En el armado de PACES se modifican⁵⁸ algunas características que forman parte de la escuela secundaria regular, tomando lo reconocido como fortalezas del PIT: el pluricurso, la organización de materias y horarios teniendo en cuenta las necesidades de las y los estudiantes y su inclusión, ciertos criterios para la selección de docentes para trabajar en el programa, la enseñanza y aprendizaje del oficio de alumna o alumno, entre las más significativas. A diferencia del PIT, esta propuesta es llevada a cabo en el mismo horario de cursado de la escuela regular.

58 Aunque, como señalamos, esta propuesta ya no se está desarrollando, a lo largo de este trabajo nos referiremos a las actividades desplegadas en el marco de PACES en tiempo presente.

Al PACES se incorporan sólo alumnas o alumnos repitentes, con el objetivo de, durante el año escolar de permanencia en el programa, aprobar las materias desaprobadas en su repitencia, es decir, que consigan la promoción al año siguiente sin adeudar materias. Para esto, la obligación es concurrir diariamente a clases, debiendo cursar las materias de un curriculum básico (Matemáticas, Lengua, Inglés, Ciencias sociales, Ciencias naturales), y agregándose, según el caso, aquellas materias no aprobadas, aunque no estuvieran comprendidas en este listado. Como vemos, PACES construye una variación temporal o transitoria en el recorrido escolar de alumnas y alumnos, modificando ciertos componentes organizativos y académicos/pedagógicos de la forma regular de escuela secundaria, construyendo un nuevo espacio institucional, coexistente con el cursado habitual. Las y los estudiantes transitan en PACES un año escolar, con el propósito de resolver algunas de las dificultades que influyeron en su repitencia, fortaleciendo su trayectoria por la escuela secundaria y continuando al año siguiente con el cursado habitual.

Para dar cuenta de las experiencias, nos concentramos en cómo, en PACES, el aula se reconfigura, adoptando rasgos particulares, en los que se juega la constitución del grupo-clase como pluricurso y la reorganización de la propuesta de contenidos y de enseñanza. En esta oportunidad nos detenemos en las mediaciones de las docentes y su abordaje de la enseñanza y las clases de las materias a su cargo.

Entendemos a la enseñanza como una práctica que construye mediaciones entre ciertos saberes, que en la escuela son los contenidos escolares que forman parte de los programas de las materias, y las alumnas-los alumnos. Entonces ese conocimiento se reorganiza en vistas a favorecer su trasmisión y apropiación por parte de sujetos que tienen que aprenderlos. En esto se juega la construcción de los programas, entendiendo que hay disposiciones del nivel político como institucional a considerar:

CB: ¿el programa que vos manejas...?

FA. Es el mismo que el de las profes del IPEM. Y yo continuamente, al conversar con mis compañeras allá... esta semana, por ejemplo, voy sondeando en qué tema van, qué han visto. Porque yo me quiero adelantar un poquito, sobretudo con los que hacen Química 2, el año que viene hacen Química de 3ero, entonces quiero adelantar, ya estoy un poquito más adelante, para que el año que viene ellos tengan más seguridad y más confianza. A eso ya lo hice el año pasado y me fue bien, fijate vos que los chicos que tenía ahora, busqué los de tercer materia y no estaban (tutoría), entonces estuve con los chicos de PACES (2015 o 2016) que ahora vienen y me consultan para la prueba. (E27, Profesora; 2017)

En este relato, la profesora, además de dar clases en PACES, se desempeña en el rol de tutoría entonces mantiene una relación cercana con las profesoras de su área en la modalidad regular. En su comunicación con estas, marca dos cuestiones: una relacionada con el desarrollo en las clases de los contenidos definidos en los programas del cursado regular constituido como referente, pero plantea el *adelantar* temáticas, cuestión que las y los estudiantes de PACES tengan *más seguridad y confianza* al retomar el cursado regular al año siguiente. Advertimos su preocupación por el futuro

de la o del estudiante y su búsqueda por fortalecer las condiciones subjetivas del ser alumna o alumno de la escuela secundaria:

CB: bueno, este año ¿cómo les está yendo?

AL: bien, porque el año pasado te preparaban, o sea, estabas cursando la materia que te habías llevado y encima te preparaban para volver al curso.

CB: ¿hay materias en que tengas notas bajas o en todas vas aprobando?

AL: todas las voy aprobando.

RR: bueno, a mí las que me van mal siempre es Matemática y Lengua

CB: ¿y este año?

RR: y este año también

CB: ¿no las estás aprobando?

RR: no,

CB: ¿tenés posibilidades de recuperarlas?

RR: sí

CB: ¿y qué estás haciendo con eso?

RR: y... estoy estudiando y ahora falta la profesora de Lengua que me diga la nota. (E29, Estudiantes en PACES durante 2016; 2017)

Una de las estudiantes entrevistadas reconoce que el cursado en PACES le permitió resolver no sólo la aprobación de las materias adeudadas al repetir el curso, sino retomar, al año siguiente, el cursado habitual en otras condiciones, con disposiciones que inciden en su aprobación de las materias.

Creemos que la preocupación de la profesora se relaciona con el planteo de Diker (2004) al abordar la enseñanza desde la transmisión, en cuanto supone comprender que cuando se transmite un contenido se transmite otra cosa o se espera otra cosa, en este sentido, “no se trata tanto de lo que un alumno hace con lo que se le enseñó, sino más bien lo que eso que se enseñó ‘hace’, ‘le hace’ al alumno” (pp227-230). Entonces, esta profesora pone en juego su interpretación acerca de lo que una o un estudiante necesita para fortalecer no sólo su relación con los contenidos de las materias sino su condición de aprendientes, los temas anticipados durante el cursado en PACES, desde su perspectiva, promoverían que alumnas y alumnos conquisten *seguridad y confianza* en su relación con los contenidos de las materias.

De todos modos, no se puede generalizar que esto permita que quienes pasaron por PACES vuelvan al cursado regular con las condiciones necesarias para aprobar todas las materias. De hecho, la otra estudiante entrevistada plantea que hay materias en las que se le siguen presentando dificultades para la aprobación, pero dice: *estoy estudiando*, por lo que podemos reconocer su movimiento ante las dificultades en las materias, en cuanto realizar acciones como *estudiar*, sin abandonar ante los inconvenientes. Esto coincide con lo señalado anteriormente por la profesora, quienes cursaron en PACES, al retomar el cursado habitual, vuelven a consultarla cuando *tienen una prueba*:

CB: ¿se han llevado materias después de PACES?

YF: no.

CB: *¿por qué ahora no te llevás materias y antes si te llevaste?*

MD: *porque antes estaba en la etapa de boludear. jaja...*

CB: *jaja, ¿qué es eso?*

MD: *y que no me importaba nada, si me la llevaba me la llevaba, en vez ahora es como que no, me doy cuenta de las cosas.* (E25, estudiantes en PACES durante 2015 y 2016; 2017)

Estas estudiantes reconocen el cambio operado en ellas a partir de PACES, en cuanto a pasar del *si me la llevaba, me la llevada* al *darse cuenta de las cosas*, que podemos asociar a comprender cuáles son los medios que hacen posible el aprobar las materias para no volver a repetir curso.

Según lo que decimos podemos advertir la construcción, en el marco de PACES, de relaciones pedagógicas en las que se juega la confianza de las docentes en la capacidad para aprender de sus estudiantes y su búsqueda por construir ciertas condiciones que fortalezcan ese aprender y su relación con las materias escolares y lo necesario para aprobarlas.

Como quienes cursan en PACES se encuentran repitiendo curso y al año siguiente se tendrán que incorporar al cursado escolar habitual, e incluso durante el cursado de PACES deben acreditar las materias previas adeudadas, entonces en el armado de los programas se tienen en cuenta los contenidos estipulados para la modalidad regular:

CB: *¿cómo es la organización de la propuesta en tu materia?*

La propuesta para PACES, es la misma propuesta, el mismo programa que en el IPPEM, es el programa que se arma en el Departamento de Lengua para cada curso, entonces según el curso que están haciendo los alumnos de PACES, nos manejamos con el programa correspondiente. Esto es diferente al PIT, porque ahí vos armás el programa según el trayecto del alumno, en cambio acá no. (E9, profesora; 2017)

Esta condición traza una diferencia con el PIT, en cuanto a que en este los programas se definen teniendo en cuenta los recorridos de alumnas y alumnos, mientras que en PACES necesariamente se tienen que respetar los programas del cursado habitual y esos programas operan como referentes acerca de qué enseñar o qué aprendizajes deben desarrollarse. Esto guarda relación con la condición de PACES de espacio intermedio, de reorganización transitoria, de las condiciones de cursado flexibilizando algunos aspectos, pero ciertos componentes necesariamente son mantenidos, como los programas de las materias que las y los estudiantes deberán acreditar. Lo que cobra relevancia es qué hacen las docentes con esto, teniendo en cuenta que en PACES se trata de construir una dinámica incluyente que contemple diversas estrategias para posibilitar a las y los estudiantes relacionarse con los conocimientos de las diferentes materias. La misma profesora plantea:

Después en las actividades me adecuó a las características de los alumnos. Los alumnos de PACES no tienen algunos aprendizajes muy básicos y tenés que repetirlos, por ejemplo de lectura, de escritura. Entonces no llegamos a ver todos los contenidos del programa, por eso hay una definición de los contenidos más básicos,

porque de otro modo el tiempo no te alcanza. Además tenés que trabajar con las materias previas, para que ellos las rindan. (E9, profesora; 2017)

Entonces, si bien los programas comunes se sostienen a la vez se flexibiliza cómo se los considera, hay una redefinición del programa identificando los contenidos *más básicos*, desde el entender que alumnas y alumnos no los aprendieron. En estas redefiniciones se juegan las interpretaciones docentes acerca de lo *más básico* de cada materia o sus consideraciones acerca de los aprendizajes no disponibles, entonces habría que *repetirlos*. De este modo, se pone en juego una tensión en el armado de la propuesta de enseñanza relacionada con ciertos acomodamientos en los contenidos, pero sin descuidar los programas definidos en la modalidad habitual y lo que conocen se tomará en los exámenes. Para resolver esta tensión, lo que se juega fundamentalmente son los encuentros y acuerdos llevados adelante con profesoras y profesores de la modalidad habitual, además de tenerse a ellas mismas como referentes, cuando dan clases en cursos de esa modalidad. De acuerdo a lo señalado por las docentes en las entrevistas, no se advierte que haya instancias compartidas con docentes de la modalidad regular en relación a la construcción de los contenidos a trabajar en PACES, sino que esta elaboración parece descansar en ciertos acuerdos docentes ligados a qué se solicitará en los exámenes para contemplarlos en las clases de PACES:

Yo te digo, cuando yo me he juntado en el área de (nombre de la materia) nunca me preguntaron “y cuál es el programa de PACES, y cuál es la planificación de PACES, cuál es...” (...)

CB: ¿y vos cómo hacés esa convivencia entre las particularidades de PACES y que ellos puedan responder a los programas de la escuela común?

M: y...mm...el año pasado y los dos años anteriores he tenido una compañera que tenía la mayor parte de los cursos, entonces ahí yo apuntaba, con ella acordaba (...) (E20, profesora, 2017)

En palabras de la docente, pareciera que PACES no es ponderado o tenido en cuenta en los encuentros con profesoras y profesores de su área, esperándose que espontáneamente se presente cierto interés o demanda acerca de los programas para PACES. Sin embargo, nos preguntamos si no habría que construir condiciones para socializar la propuesta de contenidos o la consideración de lo que PACES implica, cuestión que no se plantea en las entrevistas. Lo que queremos decir es que reconocemos cierta construcción individual, que descansa en las consideraciones, en los diálogos y acuerdos que cada profesora puede concretar. Advertimos una especie de borde en el que se mueve la propuesta de PACES en el que la centralidad es siempre la modalidad habitual y los diálogos entre ambas propuestas siempre dependen de las personas que participan en él y su disposición particular a compartir y acordar con profesoras o profesores de su área.

Entonces, nos planteamos algunas preguntas, como cuestiones a profundizar en nuestro trabajo investigativo: ¿cuáles son los supuestos desde los que es mirado, es entendido, PACES en la escuela?, ¿qué lugar o qué espacio ocupa lo colectivo, lo colaborativo tanto en el armado como en

el desenvolvimiento de la propuesta de PACES?, ¿cómo se aborda institucionalmente la convivencia entre PACES y la modalidad habitual de cursado?.

Para finalizar

Como dijimos al comienzo, nuestro abordaje de PACES nos posibilita adentrarnos en la construcción y el desarrollo de una propuesta que intenta flexibilizar la trama de la escuela secundaria, para que sea posible albergar a las y los adolescentes que forman parte de los sectores sociales de reciente incorporación a ella. Hoy nos encontramos con redefiniciones en relación a las políticas nacionales, que inciden en las provincias.

A comienzos del 2018, se aprueba en Córdoba la Resolución N° 188/2018, que, considerando resoluciones del Consejo Federal de Educación de los años 2016 y 2017, echa a andar el Régimen Académico de la ES de la Provincia de Córdoba, y a fines de ese año se dispone la no continuidad del PACES. De hecho, en el Régimen Académico se plantean cuestiones referidas al cursado, evaluación y repitencia que redefinen los criterios tradicionales; en relación a lo último, se ponen en juego otros modos de definir la repitencia de una o un estudiante, que va más allá del número de materias previas. En este sentido, no contamos con información acerca de qué se está concretando fehacientemente en las escuelas o cómo se está especificando lo dispuesto por el cambio de Régimen en las escuelas, sin embargo, creemos oportuno señalar que el hecho de cambiar disposiciones del nivel político, no implica necesariamente cambios en las prácticas que se llevan adelante en las escuelas. Entonces cuando en las escuelas dicen *ahora no tenemos repitentes*, nos preguntamos si eso implica algún cambio en la organización institucional y en el trabajo pedagógico para que todas y todos logren los aprendizajes a los que tienen derecho (Terigi, 2009, p10).

Por otro lado y teniendo en cuenta esta redefinición de las políticas del Estado, consideramos que la construcción realizada en PACES resulta un acervo significativo en cuanto a interpelación de las formas instituidas de la escuela secundaria, para pensar nuevos modos de *hacer escuela*, que posibilite que chicas y chicos puedan estar, ser parte y aprender en ella. En ese sentido intentamos mostrar algo de la complejidad implicada en la construcción y concreción de esta propuesta, especialmente la articulación entre contenidos escolares y estudiantes, deteniéndonos en ciertas prácticas docentes en cuanto a la construcción de relaciones pedagógicas que posibilitan a las y los adolescentes sostener su trayectoria escolar. Sabemos que lo que decimos tiene carácter incipiente y que tenemos que continuar profundizando, pero creemos que se trata de prácticas en las que se pone en juego la condición humana, la sensibilidad ante la presencia de otra- otro que es siempre un enigma, pero hay una valorización de ese enigma, un apostar al desafío que hacerle lugar en la escuela implica. Pensamos que en estos tiempos difíciles, en los que la igualdad está en disputa en

el marco de horizontes de inclusión inciertos y dudosos para muchas personas, cuando se emprenden acciones que tienden a desfinanciar, menospreciar, empobrecer a la educación vale la pena apostar a la investigación de las prácticas desplegadas en la escuela pública que intentan hacer realidad el derecho a la educación para todas y todos. Consideramos que puede aportarnos conocimientos, argumentos, convicciones, en las luchas y resistencias por una escuela secundaria en la que se haga lugar a todas, todos y todes, para sostener las demandas de igualdad.

Bibliografía citada

-Ávila, O (2007) Reinenciones de lo escolar: tensiones, límites y posibilidades. En: Baquero, R; Diker, G & Frigerio, G (comps) *Las formas de lo escolar*. Bs As: Del estante editorial

-Diker, G (2004) Y el debate continúa ¿Por qué hablar de transmisión? En: Frigerio, G & Diker, G. *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de educación en acción*. Bs As: Noveduc.

-Terigi, F (2009) Las trayectorias Escolares. Proyecto Hemisférico: Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar. Organización de Estados Americanos (OEA) y la Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD). Recuperado de:

http://baseddp.mec.gub.uy/Documentos/Bibliodigi/Las_Trayectorias_Escolares

-Vanella, L. & Maldonado, M. (edit) (2013) *Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años Córdoba (Argentina)*. Bs As: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF); Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Emergencias y transformaciones entre las tramas normativas y las políticas de educación sexual en Entre Ríos. Una mirada historiográfica desde las posiciones reaccionarias y la agencia.

Autoras: Alicia Naput, Diana Eberle

Institución: Facultad de Ciencias de la Educación- UNER

Resumen

Nuestra investigación “Cuerpos, géneros y sexualidades en la escuela”, situó los años 2003/2013 como puntos de emergencia y posible umbral de un ciclo histórico de la esi en la provincia de Entre Ríos, porque estos puntos dan cuenta de una serie de confrontaciones que se desatan con la sanción de la ley 9501 de Salud Sexual y Reproductiva y Educación Sexual de 2003. En 2006 se establecen los lineamientos ideológicos reaccionarios que declinarían en 2012 con la caída del “Marco Orientador” – producto de la reacción conservadora, la alianza entre Estado-iglesia católica- pero perpetuando la influencia de sectores reaccionarios en los documentos curriculares. Problematicamos aquí, las derivas históricas posteriores al 2006, los escenarios de politización que emergen en los debates alrededor de la reforma constitucional entrerriana y de las sucesivas normativas que desestabilizaron la historia de las políticas sexuales y sus vínculos con los derechos humanos (sobre contracepción, laicidad, equidad e identidad de género, familia, matrimonio, derecho a la salud sexual, etc). Focalizamos, asimismo, en la organización de los movimientos sexopolíticos que proliferan y se fortalecen enfrentando el endurecimiento de las condiciones de injusticia y violencia con el ciclo que abre la ofensiva contra la sanción de la ley 9501.

Palabras clave: Educación Sexual Integral- Política educativa- Entre Ríos- movimientos sexopolíticos

...

Desde el proyecto de investigación *Cuerpos, géneros y sexualidades en la escuela. Prácticas y saberes en las intervenciones educativas y las políticas públicas de Entre Ríos – 2003/2013* venimos realizando un análisis historiográfico para abordar las políticas públicas de educación sexual en la provincia de Entre Ríos en sus vínculos con algunos problemas, iniciativas e intervenciones concretas en escuelas de la ciudad de Paraná. Proponemos pensar e intervenir sobre la articulación entre educación, sexualidad y política, comprometidxs con el desarrollo de perspectivas sensibles a la vulnerabilidad, el reconocimiento de las diferencias y la introducción y debate de las agendas, las culturas y las políticas del feminismo, las perspectivas de género, los activismos queer/lgbti, largamente borrados del sistema educativo.

En este sentido proponemos introducir aquí algunas líneas de avance sobre uno de los objetivos principales de nuestro proyecto encaminado a analizar los marcos legales, provinciales y nacionales, en sus líneas históricas y sus tramas conflictivas. Esta historización intenta no sólo interrogar cómo se constituye políticamente la *educación sexual como derecho humano* sino también la capacidad performativa de las leyes, las disposiciones curriculares y las regulaciones institucionales en el territorio provincial.

Nuestro primer desafío consiste en reconstruir el escenario de emergencia de la ley provincial 9.501 de Salud Sexual y Reproductiva y Educación Sexual de 2003, con su potente mandato de conformar un programa de educación sexual con perspectiva de género en Entre Ríos y su posterior deriva de contramarchas y retrocesos sustantivos que, con la explícita intervención de la Iglesia Católica local, la puso en abierta contradicción con las posibilidades contenidas en la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral. En este sentido bosquejamos las siguientes líneas de abordaje y problematización histórica.

Fruto de los históricos reclamos del movimiento de mujeres y lgbti en nuestro país, la Ley Nacional 25.673 sancionada en mayo de 2003, crea el PROGRAMA NACIONAL DE SALUD SEXUAL Y PROCREACIÓN RESPONSABLE en el ámbito del Ministerio de Salud de la Nación. Su reglamentación (decreto nacional 1.282) instituye al Ministerio de Salud como autoridad encargada de su aplicación en función de orientar y desarrollar los Programas Provinciales, quienes serán los principales responsables de su desarrollo en cada jurisdicción. La reglamentación hace foco en producir políticas de prevención y atención en la salud sexual y procreación responsable destinada a la población en general, sin discriminación alguna (art. 3), centrándose principalmente en la promoción de los derechos de las mujeres y en mejorar sus oportunidades de acceso a una atención integral de la salud sexual y reproductiva. Establece, además, que los menores tendrán derecho a “recibir información clara, completa y oportuna” y, “cuando corresponda”, por indicación profesional, “se prescribirán preferentemente métodos de barrera” (con fines preventivos) (art. 4), lo cual implica, en la práctica, que lxs jóvenes desde los 14 años puedan recibir información y acceso a métodos anticonceptivos sin acompañamiento de adultos, un derecho no asegurado por ninguna otra ley.

Hay que agregar que, articulando un plexo normativo general, se suman al PNdSSyPR la implementación de leyes posteriores como la ley 26.130 de Régimen para las Intervenciones de Contracepción Quirúrgica; la ley 26.743 de Derecho a la Identidad de género; la ley 26.150 ESI; y en el marco de las políticas para garantizar su cumplimiento, entre otras acciones, se publicaron dos guías fundamentales: el Protocolo para la Atención Integral de las Personas con Derecho a la Interrupción Legal del Embarazo (abril de 2015) y la Guía para la Atención Integral de la Salud de

las Personas Trans (junio de 2015). Las medidas del PNdSSyPR fueran muy resistidas por sectores de la Iglesia y grupos conservadores contrarios a la ampliación de derechos y garantías en materia de sexualidad, géneros y anticoncepción.

El proyecto involucra preguntas en torno a las *políticas públicas de educación sexual* inscritas en *las leyes nacionales y provinciales y expresadas en programas nacionales y provinciales*. El punto de inflexión es la *ley nacional de educación sexual integral* sancionada en año 2006, pero recuperamos los antecedentes provinciales que datan del año 2003 para problematizar los debates teórico/políticos de los diferentes actores políticos y sociales en torno a la problemática, así como las marchas y contramarchas en torno a la inclusión de la perspectiva de género tempranamente incorporada.

Se propone focalizar - al mismo tiempo que las políticas públicas-en una intervención educativa, la *emergencia de la agencia* en el vínculo de transmisión de unos saberes vinculados a las sexualidades en sus dimensiones normativas, políticas y sensibles. Ambas dimensiones de la investigación se articulan para explorar los modos como las políticas encarnan, contrarían o asumen reflexivamente, *la idea de que el género constituye una identidad instituida mediante la repetición de actos estilizados y que su actuación (libreto y escenario) anteceden al sujeto (el sujeto accede a la identidad a través de una red discursiva históricamente localizada, que le precede)*.

La problematización epistemológica de la exploración política apunta en dos sentidos: la naturaleza de las decisiones y organizaciones (*policies*), y el reconocimiento de la fuente de nuevos tipos de acciones en el mundo. Consideramos de importancia sustantiva focalizar en los *saberes puestos en juego en las decisiones y organizaciones políticas*, en los dispositivos de *formación docentes* de los programas provinciales y nacionales, y en las *estrategias que se articulan en las acciones educativas con los estudiantes secundarios*.

La singularidad de esta construcción política a escala local y provincial, con preocupaciones por la salud sexual de la mujeres, por una educación para decidir libremente y por la soberanía sobre el propio cuerpo femenino, sumadas a la preocupación por el contexto de agravamiento de la crisis del VIH/SIDA, es el efecto de una serie de variadas influencias y referencias. Podemos sucintamente mencionar: los programas de salud en la provincia por iniciativas puntuales de médicas, enfermeras y trabajadoras sociales; las intervenciones de docentes universitarixs (de la Facultad Trabajo Social y del Programa de VIH/SIDA del Rectorado de la UNER) y de intelectuales con formación teórica en perspectivas de género y preocupaciones feministas (ligadas al feminismo de la igualdad y las tradiciones liberales democráticas); los activismos de cuadros políticos autoidentificados con la izquierda convencidos de la necesidad de profundizar la secularización del Estado y su separación

de la Iglesia y en ampliar-universalizar el derecho político a la educación en aras de la consecución de la igualdad de derechos entre varones y mujeres.

Promulgada inmediatamente por el gobernador Sergio Montiel la ley 9.501 crea el Sistema Provincial de Salud Sexual y Reproductiva y Educación Sexual en el ámbito de la Secretaría de Estado de Salud de la Provincia (art. 1). Las fuentes consultadas opinan que el apoyo sin objeciones del gobernador Montiel podría inspirarse o bien en su carácter de no católico (masón), o bien en las influencias de su ministro de salud, o incluso a ambas. El gobernador Montiel, ligado a los sectores más conservadores del radicalismo era, sin embargo, un defensor (sarmientino) de la tradición laica de la educación pública.

Los ataques de representantes de la Iglesia Católica local a la sanción de la ley se centraron en algunos núcleos del Sistema Provincial de Salud Sexual y Reproductiva y Educación Sexual (SPSSyRyES) instituido por ella, sobre todo donde establece su función de coordinar la información, asesoramiento, capacitación y prestación de servicios en materia de salud sexual y reproductiva y educación sexual (art. 1.). Pero también fueron atacados sus objetivos de “garantizar la gratuidad del servicio a toda persona, en especial a hombres y mujeres en edad fértil el derecho a decidir responsablemente sobre sus pautas de reproducción, asegurando el acceso a la información procreativa en forma integral y la educación sexual en todos los ámbitos” (art. 2 inc. a); de “promover la reflexión conjunta entre los adolescentes y sus padres, sobre la salud sexual y reproductiva y sobre la responsabilidad con respecto a la prevención de embarazos no deseados y de enfermedades de transmisión sexual” (art. 2 inc. b); de “orientar e informar a la población sobre el ejercicio de la sexualidad con perspectiva de género” (art. 2 inc. c). En el mismo sentido, preocupó a estos referentes de la Iglesia el lugar central que la norma daba a la Educación Sexual (art. 4) y las facultades del Consejo General de Educación (CGE) a los efectos de diseñar e implementar políticas de educación sexual y garantizar recursos, financiamiento y formación docente (art. 4) y de crear un “organismo asesor interdisciplinario conformado por representantes de la Federación Sexológica Argentina, de carreras profesionales de salud, humanidades y ciencias sociales, institutos superiores pedagógicos y organizaciones no gubernamentales con demostrada experiencia de capacitación en educación sexual” (art. 4).

La reacción de los sectores conservadores de la Iglesia Católica, sobre todo de sus cúpulas locales, fue tan inmediata como virulenta.

La relevancia de la ley provincial 9.501 de Salud Sexual y Reproductiva y Educación Sexual es insoslayable, aún cuando entre los años 2003 y 2006, mientras se gestaban la Ley de Educación Nacional y la de Educación Sexual Integral, en la provincia de Entre Ríos se pergeñaba su

desactivación; primero con un intento de modificación legislativa y luego con la creación de una Comisión ad-hoc, consagrada como intérprete y tribunal último e inapelable de la ley.

Efectivamente con el recambio de autoridades y la asunción de Jorge P. Busti en diciembre de 2003 la Iglesia Católica conquista definitivamente el apoyo enérgico del ejecutivo, primero para impulsar una reforma legislativa de la ley 9.501 y luego para encarnar exitosamente la intervención en la dirección política, organizativa e ideológica del Consejo General de Educación. El ex defensor del pueblo Jorge Kerz releva a Felipe Azcúa en la presidencia del CGE y la señora Silvia Kupervaser asume la conducción de la Comisión ad-hoc, dispensando del cargo a la sexóloga Silvia Darrichón, en 2005. Se pone en marcha la resolución 550 impulsada por el catolicismo, por la cual se desnaturalizan los núcleos centrales de la Ley 9.501, estableciendo “que la institución educativa es colaboradora de la familia, brindando la posibilidad, que los alumnos y las alumnas vivan experiencias de socialización y humanización desde su condición de personas sexuadas, varón-mujer, durante el juego, el trabajo, el proceso de enseñanza-aprendizaje”, según lo establece en la citada resolución 550, con palabras tomadas del libro católico publicado por Editorial Claretina⁵⁹. Consecuentemente se aprueba el Programa de educación sexual escolar elaborado por la Comisión ad-hoc (creada por res. N 2576/05 CGE) a quien se asigna la facultad de coordinación, seguimiento y monitoreo del Proyecto.

A medida que los reclamos y organizaciones lgbti y feministas se intensifican y profundizan, haciéndose cada vez más visibles sus demandas a nivel nacional, que llegan a transformar tanto las concepciones de los derechos humanos como las tradiciones y las organizaciones de los movimiento populares que los sostienen, en la provincia de Entre Ríos se produce un fuerte retroceso en materia de educación sexual. El giro se consolida con la expresa participación del obispo de Paraná, Mario Maulión, al que se hace eco el gobernador Jorge Busti, buscando eliminar “la Perspectiva de Género en la Educación Sexual, por cuánto se ha convertido en un concepto tan totalizante, que implica un nuevo modo de ver al ser humano, una nueva perspectiva desde la cual reelaborar los conceptos de hombre y mujer, sus respectivas vocaciones en la familia y la sociedad, y la relación entre ambos. De este modo los conceptos de sexualidad, vida y familia también se ven radicalmente afectados. Según este concepto, las diferencias entre hombres y mujeres responden a una estructura cultural, social y psicológica y no a condiciones biológicas”⁶⁰, sostienen lxs católicxs desde el fundamentalismo más supino y reaccionario.

⁵⁹ Dra. Eva Balagué – Dr. Norberto A. Uva (1987): *Orientaciones para la Educación Sexual*, Editorial Claretiana

⁶⁰ <https://www.aciprensa.com/noticias/advierten-que-perspectiva-de-genero-es-el-arma-mas-peligrosa-contra-vida-y-familia/>

En primer lugar parecería productivo focalizar las estrategias de la Iglesia Católica para mantener o recuperar influencias (según el caso) en el sistema de salud y educación estatal. La Ley de Educación Nacional 26.206 de 2006, aprobada con gran consenso en la legislatura nacional, mantiene en su letra un importantísimo triunfo neoconservador que sancionara la ley federal en 1992 (ver art. 6). Se mantienen las estructuras eminentemente provinciales de los sistemas educativos y las conquistas neoconservadoras y neoliberales de desfinanciamiento y hegemonía ideológicas de las élites locales, mientras se consagra la educación como derecho social (Capítulo I: art. 2, 4, 5 y 9). El Estado Nacional se compromete, respetando y sosteniendo las jurisdicciones provinciales y municipales, a sostener la educación en función de las metas establecidas por una ley anterior, la ley 26.075 de Financiamiento Educativo de 2005 que consagra el 6% del Presupuesto Nacional para educación como meta para el año 2010. Además, la educación es, según la letra de la ley, primariamente derecho social para el desarrollo cultural y económico de la nación y las personas, antes que derecho político, esto es, su condición para el ejercicio del poder político de elegir y ser elegidxs.

Por otra parte, conviene recordar que los lineamientos de la ley Nacional de Educación Sexual vieron la luz recién en el año 2010. Esos rasgos y condiciones de las legislaciones nacionales dejan un flanco débil a la contraofensiva conservadora en tanto reconoce como agente educativo a las iglesias y sostiene la autoridad de las familias como agente “natural” de educación, por una parte y, por otra, se demora en intervenir material, epistémica y políticamente en los escenarios locales, que son los que definen la implementación y sostenimiento presupuestario de las leyes educativas.

Aunque es evidente que es preciso también ajustar y enriquecer la caracterización del escenario social provincial en el que se hicieron posibles los retrocesos democráticos condensados en la resolución 550, podemos mencionar sintéticamente como parte de las condiciones de posibilidad de ese retroceso la escasa o nula participación del colectivo docente a través de sus gremios u otras organizaciones en el debate sobre la ley 9.501 y sobre su posterior desnaturalización, la crisis aguda de las organizaciones políticas a las que pertenecían lxs principales referentes que participaron de la escritura de la ley mencionada (ARI; FREPASO), la pobre participación de la Universidad Pública en general y particularmente la ausencia significativa de nuestra Facultad de Ciencias de la Educación UNER en la producción y promoción de las políticas de educación sexual en la provincia y finalmente el retroceso de la intervención de la Facultad de Trabajo Social UNER.

En Entre Ríos, entonces, se han puesto en tensión y en oposición las posibilidades de avance de la ESI como articulación política y ejercicio de la autonomía, como lucha por la laicidad educativa, por concepciones ampliadas de ciudadanía y formas inclusivas del derecho y por la introducción en/desde la escuela de los saberes y culturas del feminismo y el movimiento queer, por un lado; y

las defensas reaccionarias de la Iglesia Católica, por el otro, vinculadas a la heteronomía política, la educación sexual como articulación moral y religiosa, la vigencia del patriarcado, el sometimiento a las jerarquías hetero-cis-normativas y las formas disciplinarias y clasistas de la familia y la formación del género.

Esquemmatizando, podemos decir que en la provincia de Entre Ríos las iniciativas políticas, agenciales y legislativas, en el campo de la educación sexual ponen en tensión una lucha de intereses que enfrenta dos claros oponentes:

* Por un lado, el poderoso lugar de la Iglesia Católica, junto al neoconservadurismo moral y político, con su visible legitimidad y articulación a nivel local, con bases sociales y en el estado provincial, pero también con sus apoyos a escala nacional, en la definición de las políticas sexuales públicas (en materia de saberes y prácticas de educación y salud), haciendo pie en su histórica participación en un estado que no se define como laico;

* Por el otro, a nivel nacional, el creciente empuje (en poder de intervención y organización) y la conquista de posiciones “desde abajo” / “desde las lucha populares” de los grupos con concepciones inclusivas de los derechos que, por un lado, han logrado una fuerte transformación cultural visibilizando el lugar central del feminismo y el movimiento lgbti en las disputas ciudadanas y las organizaciones políticas, y por el otro, han dado lugar a una apertura histórica del plexo jurídico-normativo nacional hacia sus reclamos y posiciones (con la ley 25.673 Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable de 2003, la ley 26.150 Educación Sexual Integral de 2006, la ley 26.618 de Matrimonio Igualitario de 2010, la ley 26.743 de Derecho a la Identidad de Género).

En este momento, pensar la esi, supone también retornar a ciertas preguntas: ¿qué cuenta como una vida vivible y como una muerte lamentable?. En Entre Ríos se consolida la posición reaccionaria en el marco de la Resolución 5063/18 CGE en tanto se reafirma el Programa de Educación Sexual creado en el contexto de la creación del Marco Orientador Provincial, es un triunfo central de la reacción conservadora que tiene en el Estado - y en la reafirmación de su poder biopolítico - a un aliado central. *“La distribución diferencial de normas de reconocimiento implica directamente la localización preferencial de la precariedad...si esos esquemas están basados en la violencia legal, o si se reservan el derecho a matar o dejar morir, entonces algunas veces las normas de reconocimiento de la vida, inducen a la precariedad como un efecto.”*

El reclamo al Estado es claro, no hay posibilidad de instalar un programa desfinanciado, dejando el peso de la implementación en algún agente institucional con “buenas intenciones”. En la resolución únicamente se explicita un puntaje de 0,20 para el actor institucional. Este agente será quien socialice las acciones a realizar, como así también establezca las pautas centrales con sus colegas; finalmente la idea de agente del Estado con responsabilidades políticas vuelve a recaer en les

docentes que desean que la esi se concrete cada vez al interior de las escuelas. El modo de intervención de quienes hacen Educación Sexual supone modos de resistencia a las políticas neoconservadoras y suponen la revisión de los límites que organizan a las instituciones, los vocabularios que las nombran, los regímenes de sujetos que instituyen, e interrogaciones por las formas de excederlos colectivamente. Al mirar las experiencias educativas desde los marcos ESI nos preguntarnos por la desnaturalización de los supuestos que organizan el pensar, el hacer, los marcos institucionales establecidos y los conmovidos y desestabilizados. Pensar las instituciones desde la esi implica comprender que las relaciones de autoridad se lesionan, la perplejidad, la exploración, la experimentación se constituyen en el centro de la escena educativa; para mantener latente la pregunta por las sexualidades, los cuerpos y los placeres, pero también por: qué cosa es educar.

La educación nos exige situarse en un espacio de activa expectación, de escucha dispuesta que pueden sostenerse junto a la responsabilidad. Supone propositivamente una desorientación de los cuerpos imponiendo una mirada que se compromete con el sexo como lugar político; y que repudia toda situación de daño y opresión, interviniendo de manera solidaria con otros reclamos sociales, en la ocupación permanente y la lucha frente a las vidas precarias, intentando construir hospitalidad y pertenencia.

Bibliografía:

- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Paidós. Buenos Aires.
- Butler, J. (2014). *Repensar la vulnerabilidad y la resistencia*. Conferencia impartida el 24 de Junio de 2014 en el marco del XV Simposio de la Asociación Internacional de Filósofas, Alcalá de Henares

Itinerarios con/textuales en jóvenes de sectores sociosegregados (noreste de la ciudad de Córdoba, 2013 a 2018). Pliegues caligráficos.

Autor Carlos Gabriel Schapira

Instituciones de procedencia: Escuela de Letras (FFyH, UNC) / Programa de Inclusión y

Terminalidad 14/17 (Ministerio de Educación Córdoba)

Resumen

Esta ponencia rescata un eje de una investigación en una escuela pública “urbano periférica” de nivel secundario del noreste de la Ciudad de Córdoba con jóvenes de 14 a 18 años (desde el 2013 y continúa). Desarrollamos un trabajo de campo etnográfico que complementamos con el análisis de las producciones textuales de jóvenes de sectores sociosegregados en un “entre” contextual en el cual la escuela aparece como un espacio-tiempo de tránsito; no, como Centro. Para esto, partimos de un marco conceptual de autores de la corriente denominada “postestructuralista” que completamos con un análisis de textos marginales de estudiantes.

Proponemos que las subjetividades suburbanas emergentes han creado una nueva manera de textualizar mediante un lenguaje híbrido que pliega imagen, oralidad y escritura. En este trabajo, exponemos el logos caligráfico que nos invita a interpelar el concepto de “habla interior” de Vigotsky y al currículum como apertura, cierre o Centro de la praxis pedagógica.

Palabras clave: texto, producción, logocentrismo, subjetividad, subjetivación

Introducción: pliegues

Nuestra investigación se desarrolla en una escuela pública “urbano periférica” de nivel secundario del noreste de la Ciudad de Córdoba con jóvenes de 14 a 18 años desde el 2013. En primera instancia, abordamos textos de la población de estudiantes que transitan el PIT 14/17 (Programa de Inclusión para la Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años, Ministerio de Educación Córdoba) del I.P.E.M. 175 “Padre Grenón”. Esta escuela presenta un nodo en un mapa que abarca los barrios Villa Azalais, Ampliación América, General Mosconi, General Savio, San Jorge, El Quemadero, entre otros. En una segunda instancia, abarcamos los textos producidos en la totalidad de la escuela y otras de la zona, caracterizada como urbano-periférica. Esto, porque —a partir de las entrevistas y reuniones con coordinadores de otros PITs 14/17— las características de las escuelas eran similares.

Partimos de conceptos obtenidos de la corriente denominada “post-estructuralismo”, cuya influencia se extiende hasta autores contemporáneos. Trabajamos con las teorías de Deleuze, Guattari, Barthes, Foucault, Derrida, Kristeva, Sousa Santos, Pérlbart, entre otros, quienes nos permitieron deconstruir la consagrada noción de sujeto, en particular, y el pensamiento dicotómico, en general.

De manera dialógica, realizamos un trabajo de campo etnográfico que complementamos con el análisis hifológico (Barthes, 1992) de las producciones textuales en el marco del aula y de la escuela. Identificamos bocetos que permitieron comprender las subjetividades de estudiantes en sus velocidades (espacio-tiempo) suburbanas.

Con Sousa Santos (2005), abordamos la Sociología de las Ausencias que formula que las inexistencias son producidas activamente. La producción social de ausencias desemboca en la sustracción del mundo y en la contracción del presente y, por consiguiente, en el desperdicio de la experiencia. En nuestro caso, una microetnografía (de las ausencias a la manera del “ojo mitral” de Barthes, 1989) nos permitió un trazado de sustracción de la experiencia en el currículum.

Las categorías y proposiciones obtenidas se completaron con el análisis de las redes sociales, videos, audios, etc., producidos en la WEB y con intervenciones realizadas en la escuela. En el ciberespacio, no existe una unidad de análisis territorialmente delimitada, por lo que seguimos la lógica de producción de las redes sociales. Analizamos las e-conversaciones (tramas dominantes) y las narraciones, descripciones y argumentaciones (tramas envolventes). De manera integrada, analizamos los textos producidos en los grafitis (paredes y bancos), carpetas escolares, bollitos de papel arrojados al cesto de la basura, entre otros. Recogimos las marcas en la diversidad de textos que se imprimen en la escuela, pero que también la exceden. Nos preguntamos: ¿Qué existe en el recorrido contextual de los jóvenes que escapa a la dicotomía currículum-no currículum? ¿Qué existe en las y los “adolescentes” que escapa a la dicotomía sujeto de aprendizaje (escolarizado)-subjetividad emergente no escolarizada? ¿Qué expresa estudiante que escapa a la dicotomía profesor-alumno? ¿Qué trae “el afuera” que escapa a la dicotomía escuela-calle?

En esta ponencia, analizamos el logos caligráfico que nos permite una exploración alternativa del currículum, no como apertura, cierre o Centro de la praxis pedagógica, sino como un pliegue entre distintos tiempos y escenarios.

Marco conceptual

Itinerario con/textual, subjetividad instituida, subjetivación

Guattari (1996) distingue entre los conceptos de individuo y de subjetividad. El individuo representa una concepción sólida: es serializado, registrado, modelado, en suma, centrado y categorizado. En cambio, la subjetividad es líquida; no puede centralizarse ni totalizarse. Vivimos en un “paisaje metaestable” que ha licuado la sólida (nuda) vida (Bauman, 2006) con la emergencia de una subjetividad en mutación. Si la representación del sujeto es quietista, las subjetividades conceptualizan producción en la multiplicidad, la dimensión caoidea de un plano que cambia mientras se lo recorre.

El concepto de subjetividad no cartografía un individuo ni una sociedad, sino un entre en una multiplicidad N-vincular que hemos recuperado en diferentes lexías. Sólo podemos atrapar la subjetividad en un entre, en un *intermezzo*, que se diferencia en un espacio que ya no es el espacio de la escuela y que difiere en un tiempo que ya no es el tiempo de la escuela.

Lewkowicz (2004) y Lewkowicz & Cantarelli (2003) definen la subjetividad socialmente instituida como las operaciones necesarias para ser parte de una lógica. Nosotros denominamos itinerario con/textual a un conjunto organizado de lexías conectadas mediante temas homogéneos (Schapira, 2017). El itinerario con/textual desborda el currículum, que deja de ser central. Expresa el tránsito por las diversas instituciones de subjetividad.

Los modos de subjetivación representan operaciones que alteran o que consolidan la subjetividad instituida. Tres modos de subjetivación –entendemos– se refuerzan o se contradicen en la escuela tradicional: 1) Modos de subjetivación disciplinarios. 2) Modos de subjetivación de control. 3) Modos de subjetivación de mercado.

Las dos primeras son estrategias de subjetivación propias de la dominación estatal. Consisten en el ordenamiento normalizador. Estos modos reglamentados de habitar separan lo normal de lo anormal. La subjetivación del mercado no apunta a la normalización de sus agentes. En las sociedades disciplinarias, el “sujeto” está en cada institución. Ahora está en casa. Luego, en la escuela (en su currículum). Más adelante, en el cuartel. En la sociedad mercantil, se está en la escuela, pero simultáneamente en Instagram; ahora se encuentra en modo copiando el pizarrón; ahora en modo entretenimiento.

Si el Estado-Nación totalizaba religando, el Mercado lo hace fragmentando. En tanto social, la subjetividad y los textos que la expresan también resultan fragmentados; de allí que nos referimos a diversas subjetividades instituidas y diseminadas. A diferencia de (Lewkowicz, 2004), entendemos que estos fragmentos no son “huérfanos de significación”: se expresan en lexías, en caligrafía, en logos. El mercado saturó los fragmentos con su propio sentido que se expresa en marcas.

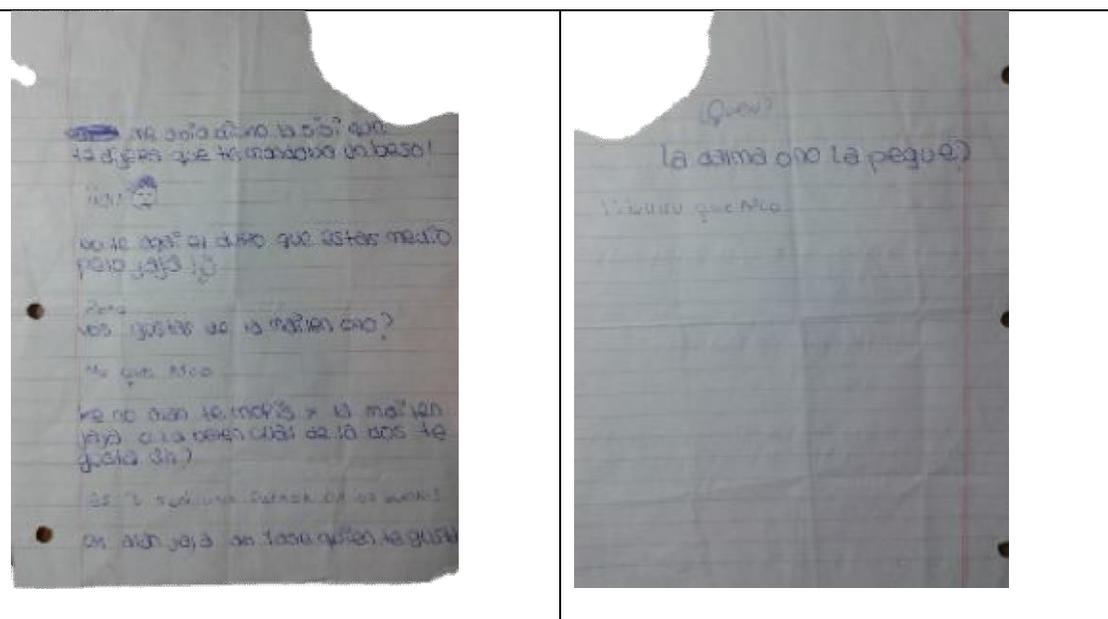
Residuos subjetivos

Los perímetros de los tres modos de subjetivación se solapan e impugnan. Es común que Profe capture la atención del “sujeto de aprendizaje” con un divertido crucigrama para que memorice conceptos *ad usum Delphini* del joven cliente, luego lo controle con una prueba y lo discipline con la nota si “el sujeto de aprendizaje” no hubiera estudiado.

Como señalamos, estudiante se transcontextualiza en múltiples subjetividades instituidas y en modos de subjetivación que las sostienen, con residuos subjetivos que se desbordan desde un

contexto a otro: cada lexía posee marcas de un tránsito que la supera. Lo que surge del pliegue, el arrastre picto- fono-caligráfico, de una lexía a otra es el residuo subjetivo.

1. Red social sobre el renglón(2017)



Toma nuestra. Diálogo entre una chica y un chico de 2º año de la escuela regular. Sobre el renglón, escrita en una caligrafía correcta, aparecen residuos de redes sociales (emojis). Además, marcas de la oralidad.

Los textos de estudiante (personaje contextual que no deberíamos definir así, sino bajo tachado al estilo Heidegger o derridiano) son textos del presente diferido al momento siguiente en espacios diferentes: se diseminan en lugares (bancos, Facebook, pared, muro, cuaderno). Ningún trazo puede funcionar como signo sin remitirse a otro elemento que no esté presente por sí solo. Esta vinculación significa que cada grafema, fonema o iconema está constituido por la referencia de la huella.

Lenguaje interiorizado

Vigotsky (1973) señaló que el lenguaje interiorizado se pliega entre el habla y el pensamiento. Continúa siendo un lenguaje, pensamientos relacionados con palabras, pero en un estado caótico, abreviado, aglutinado, errático y colmado de sentido. Éste plano dinámico de inmanencia es previo a todo plano de composición. Para nosotros, aparece en las marcas en el banco, en las expresiones “espontáneas en las redes”, en los quiebres en el texto escolar, en el reverso de las carpetas, en la piel tatuada, en los avioncitos y bollitos de papel como se muestra en la ilustración 1. Una mirada arqueológica de este plano inmanente expresado en dispositivos portadores de textos, nos permite comprender el itinerario con/textual de jóvenes por la escuela, por las calles o por las redes sociales. Vigotsky sostiene que el lenguaje interiorizado deviene con sus propias leyes y con sus específicas relaciones complejas que lo diferencian de otras formas de la actividad lingüística. Se inscribe en un pretexto. Imaginemos los sistemas culturales en los cuales el gran psicólogo ruso desarrollaba su teoría. En consonancia con el pensamiento clásico logocentrado (Derrida, 1986), la palabra oral era crucial para su época. La escritura era su transcripción y la imagen un suplemento.

Ahora bien, como Vigotsky encontró indicios del lenguaje en “el lenguaje externo” (lo que los niños hacían), encontramos también indicios en el plano material, pero con pliegues y centros diferentes. Proponemos que la institución de una nueva subjetividad ha creado un nuevo lenguaje interior y –por lo tanto– una nueva manera de representar la subjetividad mediante un lenguaje híbrido que pliega imagen, oralidad y escritura.

Logocentrismo

Derrida (1986) sostiene que el logocentrismo –que también denomina fonologismo– privilegia la *phoné* (la voz, el habla) sobre la escritura. Identifica el logocentrismo con “el etnocentrismo más original y poderoso” (Derrida, 1986, p. 23) y atribuye al logocentrismo y la metafísica de la presencia “el deseo exigente, poderoso, sistemático e irreprímible de dicho significado trascendental” (Derrida, 1986, p. 63).

Así como los textos clásicos se referían a ese logos como la Voz, la Razón, la Verdad, la modernidad sólida (Baumann, 2006) se fundamentó en el Estado-Nación que era el Principio Estructurante de la vida nacional.

Un Centro pierde su efectividad cuando operan modos de subjetivación que instalan nuevos centros, sin que los centros agotados pierdan su efectividad. El ejemplo se da en la misma escuela: mientras los lazos modos de subjetivación se han mercantilizado, la escuela persiste en modos de subjetivación disciplinarios y de control: sus ritos, sus tiempos, su organización, su administración y, en gran medida, su currículum oculto.

Logoscentrismo

Para Klein (2003), el capitalismo globalizado se caracteriza por la proliferación de las marcas comerciales en todos los espacios de la cultura. La marca es el objeto, el fundamento y la proyección de una imagen en la trama subjetiva. Si la marca representa “la cosa”, el logo es la proyección de la marca.

Desde nuestra perspectiva, aquello que permanecía estable, que era Voz, Verdad y Palabra, el Logos derrideano, en el fragmento mercantil se hace logos (marca, imagen, valor). En la mercantilización, la imagen es el Centro; no, la palabra oral.

La distinción clásica distingue oralidad y escritura. Cuando se presentan dos términos en una dicotomía, el término superior pertenece al logos (presencia) y el inferior señala una caída (accidente, suplemento, “el afuera”). El primer término representa un origen o una prioridad prototípica, idéntica a sí misma, una totalidad desde la cual se infiere el otro término, una derivación (véase también Sousa Santos, 2005).

Entendemos que la predominancia de la oralidad sobre la escritura, se ha triangulado con la imagen que ocupa un nuevo Centro. La imagen se pliega en la escritura (como imagen caligráfica) y en la oralidad (como imagen que pronuncia el lema de la marca).

El logos caligráfico: los pliegues de la subjetividad

Influjos de sentido

Para Vigotsky (1973), en el lenguaje interiorizado los sentidos de las palabras se combinan y unen. Surge un complejo gobernado por leyes diferentes a las que gobiernan las combinaciones de significado. Los sentidos de diferentes palabras pasan de una a otra, influyéndose entre sí, de modo que las primeras están contenidas y modifican a las últimas. Una palabra adquiere sentido del contexto y cambia en el recorrido contextual: perro de barra, perro de mi patio, perro de la escuela; pluma de ave, pluma del plumero, pluma (jefe, carteludo) del Complejo Esperanza. El significado "de diccionario" de una palabra representa un eslabón en el itinerario cambiante del sentido.

La imagen multiplica tales sentidos. Por un lado, se produce una sinergia de portadores de textos que presentan imágenes de distintas categorías: la imagen del *selfie* no semeja la de la televisión y ésta a la de YouTube o aquélla subida a Facebook. Por otro lado, la imagen convoca a la fusión de sensaciones en un mismo acto asociativo (sinestesia). En el grafiti, el signo gráfico declina su naturaleza arbitraria, anula su función diferencial y la caligrafía se satura de identidad: el grafema se carga de sentidos, de huellas (trazos, colores) que representan apariencia metálica, trazos de cardiograma; es puntiaguda, filosa, suave, curvo.



2. Lenguaje en itinerario con/textual (2015)

Toma nuestra.

Lenguaje interiorizado proyectado en el itinerario con/textual. Marcas en el banco de la escuela



3. Logo caligráfico (2016)

Toma nuestra.

Expresión de la identidad mediante el logo

El sentido está capturado por la imagen. Tal hibridez se expresa en el itinerario con/textual. Si durante la modernidad sólida se recorría un espacio cuyas diversas articulaciones se parecían entre sí y la oralidad predominaba sobre la escritura, en la modernidad líquida el espacio se ha abigarrado: las imágenes proliferan en los modos de institución de la subjetividad.



4. Emojis

(2015)

Toma nuestra. Expresión sobre el banco: imagen (emoticones) y escritura componen una trama dialogal que no se organiza mediante la escritura estandarizada

Aglutinación

Otro de los rasgos del lenguaje interior, vinculado al influjo de sentido, es la aglutinación que agrupa palabras en otra mayor. Cuando varias palabras se combinan en una, la nueva no sólo expresa una idea más bien compleja, sino que designa todos los elementos separados en la idea.

Como señalamos, Vigotsky investiga en los años '20 del siglo pasado. “El habla interior” (fonocentrismo) es determinante en estas investigaciones. En nuestra investigación, conjeturamos que el icono se funde con la palabra y se produce una aglutinación que posee componentes híbridos.



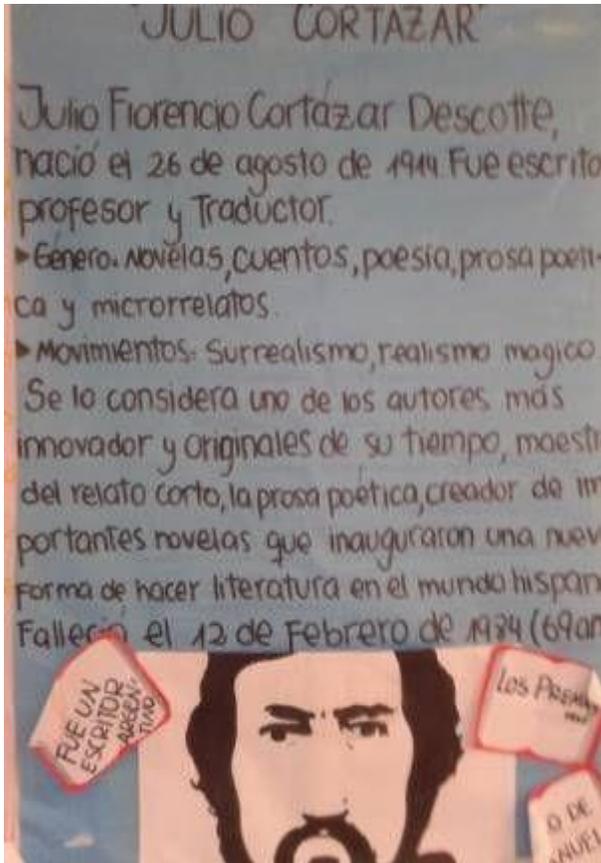
5. Tatuajes (2016)

Toma nuestra.

Encadenamiento de imágenes y palabras. Dos adolescentes se tatúan el nombre de su pareja en los antebrazos. Nótese la escritura picto-fonocaligráfica. Se representa una suerte de actividad eléctrica (“audible”) del corazón

Recto-curvo

Si en la cultura occidental, el Centro es el logos, la verdad, la palabra, el Logos Gráfico es la línea recta. Rectos son los pasillos, la disposición de las aulas, el tiempo de la escuela, las conductas, la división del pizarrón, los renglones de la hoja Rivadavia. La línea recta organiza el andamiaje administrativo de control. El trazo recto constituye el fundamento de la geometría (la dicotomía es Recto-curvo, en donde lo curvo representa la caída de la presencia). En los tiempos de la modernidad sólida, el trazo recto construía la expresión misma de la solidez.



Si el estudiante se instruía como Perito Mercantil, la caligrafía aseguraba la legibilidad de los asientos contables. Las técnicas digitales volvieron obsoletas las antiguas formas de registro, pero el modo de subjetivación disciplinario de la línea recta sigue operando, tangible y rigurosa. En observaciones de clases en la escuela tradicional, la letra clara en el pizarrón conlleva “beneficios didácticos”: la información llega sin distorsiones, es fácil de reproducir en la carpeta y de recuperar en el estudio. “Les corregiré la carpeta”, anuncia Profe, porque sabe que una carpeta bien caligrafiada y prolija es un modo de obtener una atención focalizada y el embute del cuerpo en la silla.

Si miramos el cuaderno de Estudiante, la caligrafía permanece sólida, rígida, apretada en el renglón. Si la brecha digital lleva a definir a los jóvenes como nativos digitales y los adultos como inmigrantes digitales, en la institución escolar los adultos son nativos y los jóvenes inmigrantes que provienen de la subjetivación de mercado y que deben adaptarse a los modos de subjetivaciones disciplinarios y de control de la escuela moderna. El lenguaje escolarizado insiste en el procedimiento del calco tal como aparece en el afiche. Coloca a Cortázar en una línea de tiempo de las efemérides escolares (los contenidos fueron tomados de Wikipedia). Sujeta el pulso indócil en el estándar de lo correcto (disciplinado y controlado), “haciendo algo”. El afiche de la ilustración se hallaba pegado con otros afiches, en un parergon que intentaba explicar a los “sujetos de aprendizaje” qué eran las “tribus urbanas” ajenas a las “tribus” en las que se expresa la subjetividad de estudiante: las barras de Mosconi, la de Los Álamos, de El Quemadero, de San Jorge. Representa el currículum centrado en un currículum.

La subjetividad es un término que contiene en sus entrañas la idea de diferimiento y diferencia, de descentramiento, de inquietud, de recorrido browniano, de singularidad, de multiplicidad. Si quien observa se “desmarca”, si persigue un itinerario con/textual fuera del Centro, si quien observa mira el ornamento, el desborde, el derrame de la subjetividad en la contratapa del cuaderno, en el margen de la hoja (y aún como residuo del texto normalizado), la caligrafía impugna la estereotipia.

6. Plegados (2016)

Tomas nuestras. Los conflictos, por ejemplo, de inician en Facebook, continúan en la escuela y estallan en la calle, no necesariamente en ese orden.	

El trazo caligráfico ya no se pliega sobre una representación de lo recto (lo correcto), sino sobre la curvatura. La caligrafía esta henchida de logos: representa la marca y el lema personal. El ornato fluido acompaña el trazo caligráfico con un emoticón. La letra continúa con una margarita, un flequillo, un corazón; se cruza con un símbolo numeral, se intercepta con otro logo, se tacha, se hunde en el palimpsesto que intercepta otro itinerario. Los bancos, por ejemplo, representan una rapsodia de la subjetividad fluida. En mobiliario escolar, en algún escondrijo de la carpeta, la imagen también puede aparecer como dominante sobre la escritura que es sólo una envoltura de aquella.

Abreviatura

La escritura puede dominar el texto, pero el sonido (como las onomatopeyas) o la imagen (como los emoticones, los dibujos, etc.) puede envolver la grafía. La abreviatura taquigráfica permite romper la atadura del texto escrito, desbandarlo de la escuela y ponerlo en un nuevo juego de diferencias. Se incrusta el texto con repetición de vocales y consonantes, se lo aprieta con abreviaturas, se lo

camufla con los códigos barriales, aunque Estudiante prefiera para los temas más serios como las declaraciones de amor o la expresión del duelo, un lenguaje estandarizado sin ruidos ni distorsiones.

	<p>7. Declaración de guerra (2017)</p> <p>Toma nuestra. Declaración en Facebook con “códigos barriales”. No guarda la formalidad propia del lenguaje estandarizado.</p>
<p>4 de mayo a las 7:41 · Microsoft ·</p> <p>Ohh mi amor . Ya 4 meses de vida y de llegar a nuestra vida . No sabes lo que te cago amando . 4 meses donde me cambiaste la vida por completo . 4 meses de amor y ternura . 4 meses de saber que te voy a tener toda la vida y que se que vas a ser un exelente personas . Cada dia que pasa me doy cuenta que la vida es una sola y con vos voy a vivir la mejor experiencia que uno miismo sueña que es ser papa . Te amo thiago alexander y te voy a dar con todo los gustos . Voy a dar todo para dia a dia no te falte naada . Te amoo con mi vida entera tu papa 😊</p> 	<p>8. Declaración de amor (2017)</p> <p>Toma nuestra. Declaración en facebook de padre adolescente. Tuvo su hijo con otra chica de la misma escuela. Nótese como la declaraciones importante se realiza sin disfraz taquigráfico, en una escritura estandar: residuo subjetivo de la escuela en la subjetividad que se instituye en las redes sociales.</p>

Cuerpo e imagen

La imagen no sólo es un pliegue en el cuerpo. El propio cuerpo es la imagen, el logos. En Facebook, H. –como otras chicas- publica una larga galería de *selfies* en ropa interior. J. muestra su torso desnudo frente al espejo. Estas réplicas del modelaje televisivo se publican con un escenario de paredes descascaradas, cables sueltos, sábanas desgarradas y cortinas obtenidas de la basura.

9. Logos del cuerpo (2017)	
Capturas de pantalla de Facebook nuestra. El cuerpo se proyecta como logos/marca. La desnudez compone el cuerpo tratado como imagen. El abdominal marcado, la ropa interior ajustada, los labios que besan la cámara son suplementos de la imagen.	

Conclusión: recorridos periféricos

Sousa Santos (2005) afirma que la “razón metonímica” se funda en la idea de totalidad como forma de orden. La totalidad prevalece sobre cada una de las partes que la componen y las homogeniza, a tal punto que las partes carecen de existencia fuera de su relación con esa totalidad. Las variaciones posibles que generen las partes no afectan la totalidad y son vistas como particularidades. La razón metonímica genera simetrías que ocultan jerarquías totalizadoras. La sociología de las ausencias busca demostrar que lo existente es producido como ausencia, como una alternativa no creíble de lo que existe.

Como señalamos, Derrida (1986) proponía centrarse en el suburbio del pensamiento para poner en acción la lógica de la suplementariedad como estrategia interpretativa. La interpretación se apoya en distinciones entre lo central y lo marginal, lo esencial y lo no periférico: interpretar es descubrir lo que es central en un texto o grupo de textos. Un injerto marginal opera dentro de esos términos para invertir la jerarquía, para mostrar que lo que antes se ha creído marginal es un hecho central. Esa inversión es conducida de tal forma que no lleve a la identificación de un nuevo Centro, sino a una subversión de las distinciones entre lo esencial y lo no esencial. A lo largo de lo que habitualmente se denomina historia del pensamiento occidental, el Centro ha tenido nombres alternativos: Logos, Razón, Dios, Hombre, Blanco, Occidente, etc. Esta variedad impone una función única y homogénea cuando se advierte que se relaciona con una misma estructura fija de pensamiento.

La lectura deconstructiva y la crítica de la razón metonímica nos permiten comprender la experiencia desperdiciada. Se instituye ausencia si un actor social es incomprendido en sus dimensiones más importantes o si aquél es recortado fuera de su espacio y de su tiempo subjetivo. Los conceptos Profesor, Sujeto de Aprendizaje, Nativo Digital, Adolescente, Incluido, Blanco, deben contrastarse con otros términos periféricos: Alumno, inmigrante digital, adulto, expulsado, negro. Las unidades de identidad se construyen dentro del juego del poder y resulta de proceso conjurado por la operación de cierre de la sujeción. Son centros los agentes (el profesor, el sujeto),

pero también los espacios (la organización y la administración de la escuela), los tiempos (el presente), las formas de textualizar y los constructos pedagógicos.

Nuestra investigación trató, entonces, de un itinerario, de un trazado de diferencias y diferimientos; no, del currículum, entendido como la clausura de un recorrido. Esto hubiera significado la apreciación de un Centro y la renuncia a una mirada periférica, browniana y mitral. Reconocimos una subjetividad de la cual recogimos vestigios de la sociedad mercantil. Además, una escuela que imprime subjetivaciones disciplinarias y de control, aunque su discurso ostente lo opuesto.

Referencias bibliográficas

- Barthes, R. (1989). *La cámara lúcida*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Barthes, R. (1992). *El placer del texto y Lección inaugural*. México: Siglo 21.
- Baumann, Z. (2006). *Vida Líquida*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1994). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. México: Pretextos.
- Derrida, J. (1968). *La diferencia/ [Différance]*. Recuperado el 12 de agosto de 2014, de Escuela de Filosofía Universidad ARCIS: <http://www.philosophia.cl/biblioteca/Derrida/La%20Diferencia.pdf>
- Derrida, J. (1986). *De la gramatología*. México: Siglo xxi editores S.A.
- Guattari, F. (1996). *Caosmosis*. Buenos Aires: Ediciones Manantial S.R.L.
- Klein, N. (2003). *No Logo. El poder de las marcas*. Buenos Aires: Paidós.
- Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós.
- Lewkowicz, I., & Cantarelli, M. (2003). *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Altamira.
- Schapiro, Gabriel (2017). *Subjetividades emergentes y producción textual mediada por las TICS. Un estudio con adolescentes de 14 a 18 años en una escuela pública “urbano-periférica” del noreste de la ciudad de Córdoba, 2013-2014*. Disponible en <http://cea.biblio.unc.edu.ar/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=13093> Córdoba: MPEMT, CEA, UNC.
- Sousa Santos, B. (2005). *El milenio huérfano. Ensayos sobre una nueva cultura política*. Madrid: Trotta.
- Vigotsky, L. S. (1973). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Editorial La Pleyade.

Ciudadanía, democracia y participación en la escuela secundaria

Autor: Andrés E. Hernández

Pertenencia Institucional: ICSE-UNTDF/FFYH-UNC

Resumen

La presente ponencia intenta reconstruir un mapeo y sistematización de algunos de los cambios y mutaciones que experimenta la escuela secundaria contemporánea, y que de algún modo influyen en las posibles configuraciones de la relación entre educación, democracia y política. Esto implica, de un modo u otro, ayudar a identificar y desentrañar qué clase de papel desempeña la participación política en tanto dimensión estructuradora de la vida cotidiana en general, y de aquello que ocurre al interior de las escuelas en particular. Nuestra hipótesis de partida sostiene que una parte importante de los conflictos que atraviesan a la escuela hoy están ligados a aquellas tradiciones, mutaciones y reformas que se enmarcan en el llamado proceso de democratización del sistema educativo en su conjunto. Una democratización que involucra a los actores que tienen a su cargo y bajo su responsabilidad el direccionamiento de las políticas educativas, pero que hace sentido en el marco dinámicas institucionales, educativas y áulicas específicas, lo cual abre el juego a un conjunto más amplio de actores que cobran un creciente protagonismo.

A continuación se propone un mapeo y sistematización de algunos de los cambios y mutaciones que experimenta la escuela secundaria contemporánea, y que de algún modo influyen en las posibles configuraciones de la relación entre educación, democracia y política. Esto implica, de un modo u otro, ayudar a identificar y desentrañar qué clase de papel desempeña la participación política en tanto dimensión estructuradora de la vida cotidiana en general, y de aquello que ocurre al interior de las escuelas en particular. Nuestra hipótesis de partida sostiene que una parte importante de los conflictos que atraviesan a la escuela hoy están ligados a aquellas tradiciones, mutaciones y reformas que se enmarcan en el llamado proceso de democratización del sistema educativo en su conjunto. Una democratización que involucra a los actores que tienen a su cargo y bajo su responsabilidad el direccionamiento de las políticas educativas, pero que hace sentido en el marco dinámicas institucionales, educativas y áulicas específicas, lo cual abre el juego a un conjunto más amplio de actores que cobran un creciente protagonismo.

Democratización: algunas consideraciones

Al referirnos a la democratización del sistema educativo, considero necesario establecer ciertas coordenadas que nos permitan orientarnos en medio de los ejes fundamentales que ordenan de un modo u otro los debates actuales. En relación a la cuestión que me interesa profundizar aquí, resulta

necesario en primer lugar resaltar el hecho que la noción misma de *democratización* intenta fijar o cristalizar cierta tendencia histórica de mediano o largo alcance que, si bien es contrastable a nivel empírico, no deja de exigir una vigilancia permanente. Especialmente si pretendemos que nuestro análisis no sea colocado en un terreno de enunciación y disputa político-normativa, donde la democracia sea entendida solamente en términos prescriptivos. En este sentido, cabe reconocer el hecho de que la posibilidad y potencialidad de delinear una tendencia histórica más o menos clara y general, es algo que aparece íntimamente ligado a cierta clase de recortes y estrategias teórico-metodológicas. En su lugar, una mirada más atenta a procesos locales, por ejemplo, podrá incluso constatar la imposibilidad misma de fijar esa clase de tendencias generales, dando lugar al esfuerzo por captar las heterogeneidades. Entiendo pues, que los puntos intermedios que asoman en medio de ese abanico de posibilidades, abren considerablemente el horizonte y la riqueza del análisis. Una segunda cuestión a tener en cuenta gravita en torno a la compleja relación entre democracia y educación. En este punto huelga decir que la clase de problemas que se desprenden del vínculo entre estos dos elementos no pueden circunscribirse a los últimos 35 años. Si bien puede afirmarse que el regreso de la democracia en la Argentina post-dictadura trajo consigo un renovado interés por esta cuestión, resulta indispensable inscribir los debates que se abrieron a partir de entonces, en la trama de procesos de más largo aliento. Pues es en función de éstos que la noción misma de *democratización* asoma como una oportunidad para complejizar algo más la mirada acerca del presente. Una tercera consideración, con vistas a desentrañar algunas de las lógicas que se inscriben en las transformaciones que atraviesa actualmente el sistema educativo argentino. Es que si afinamos la mirada, podremos notar cómo esta última afirmación esconde uno de los escollos que asoman en medio del vínculo entre democracia y educación. Éste resulta de considerar a la educación como un *sistema* para, renglón seguido, identificar los cambios que se suceden en su interior como tributarios de una *democratización* –en el sentido de una descentralización y ampliación de los procesos y los actores que participan en la toma de decisiones–, lo cual nos obliga a revisar algunas de nuestras herramientas de análisis. Considero, en este sentido, que el concepto de *experiencia* puede ayudarnos a saldar –o al menos acortar– la brecha que parece producirse entre estas dos afirmaciones. Según sostienen Dubet y Martuccelli, la *fabricación* de sujetos no sería ya el resultado armonioso del funcionamiento regulado de una institución en la que cada uno desempeña un rol (2002: 15). En su lugar, parece más adecuado ajustar la mirada para identificar aquellos modos en que los alumnos construyen sus propias experiencias. Desde este punto de vista, son los sujetos los que *fabrican* sus relaciones, estrategias y significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos (Dubet & Martuccelli, 1998: 15), con lo cual los modos en que se disponen y configuran los diferentes dispositivos, procedimientos y arreglos institucionales que

conforman la escuela hoy, pasan a engrosar distintas hipótesis acerca del llamado *declive de la institución* (Dubet, 2006).

Como efecto del desplazamiento de la mirada, lo que implica hacer ciertos retoques en la lente y el foco que hemos de usar de aquí en más, vale identificar finalmente las posibles dimensiones, escenarios y escalas que configurarán nuestra aproximación a la relación entre educación y democracia. En pocas palabras, ocupa especialmente nuestra atención aquí la *dimensión* política de las prácticas y representaciones que tienen lugar en *escenarios* escolares, las cuáles pueden (y no deben dejar de) ser reconstruidas y analizadas desde las perspectivas de los propios protagonistas. En este sentido, considero que una aproximación a *escala* local permitiría revisar y realimentar aquellas miradas más globales y generales, sentando las bases para concebir imágenes estereoscópicas del mundo social. Solo así la noción misma de democratización puede engrosar su sentido, explotando los alcances y las limitaciones de una visión historiográfica de los grandes procesos sociales. Para ello, de aquí en más nos referiremos al proceso *corto* o *reciente* de democratización del sistema educativo⁶¹, el cual comienza con la recuperación de la democracia en 1983 y se extiende hasta nuestros días, diferenciándolo de aquel proceso de mediano y de largo alcance que podría extenderse en el pasado incluyendo todo el siglo XX y parte del XIX.

La democratización como efecto de las políticas educativas

Al centrarnos en el período que nos interesa abordar aquí, una alternativa posible que nos permite plantear las coordenadas en que se inscribe el actual proceso de *democratización* del sistema educativo, puede resultar de la clasificación que propuso Sergio Martinic (2001; 2010). Su esquema de ordenamiento de las reformas educativas registradas en la región desde los años `80 en adelante, nos permite enmarcar el análisis manteniendo el diálogo abierto con las distintas escalas y dimensiones. Considero que tanto la periodización propuesta por Martinic como las distintas discusiones ofrecidas luego (Guzman, 2005; Míguez, 2014) pueden ayudar a orientarnos en medio de un escenario complejo, repleto de procesos y transformaciones a nivel de las políticas educativas, con vistas a intentar centrar o fijar –al menos parcialmente– algunos de los principales sentidos y problemas que asoman en el marco de dicha democratización. En primer lugar, cabe revisar la cuestión de la ampliación inicial de los *niveles de cobertura* educativa, registrados en el marco de las llamadas reformas de «primera generación». Esta primera clave de lectura y análisis del proceso de democratización al que aludimos tuvo ciertas particularidades en nuestro país. Es que esta

⁶¹ La denominación que hemos elegido remitirá seguramente al lector a aquella que hiciera célebre el historiador británico Eric Hobsbawm, quien desarrolló el concepto de «siglo XX corto», el cual comprende el período que va desde el comienzo de la Primera Guerra Mundial en 1914 hasta la desintegración de la URSS en 1991.

cuestión llegó a ser presentada tempranamente en Argentina como agotada, lo que se evidenció en el redireccionamiento del problema hacia una mirada que no se preguntaba tanto por quiénes (y cuántos) quedaron fuera del sistema sino más bien acerca de en qué condiciones atravesaban sus escolaridades quienes estaban dentro del sistema. Pues los trabajos de Braslavsky (1985) acerca de la segmentación y la desarticulación educativa, en tanto formas antidemocráticas de diferenciación, fueron fundamentales en este sentido. Por otra parte, y ya en el marco de las llamadas reformas de «segunda generación», resulta interesante repensar las marchas y contramarchas de estos mismos procesos y transformaciones. Pese a que una visión general y a la distancia sugiera que se trata de una tendencia histórica más o menos clara, es innegable su carácter contingente y abierto a posibles contradicciones. En este sentido, los trabajos de Gorostiaga (2007) y Batallán (2003), nos ayudan a pensar esta cuestión a partir de ciertas dinámicas y tendencias registradas en nuestro país, caracterizadas por la privatización educativa y la introducción del discurso empresarial, junto con una forma particular de gestión de las escuelas que se encuentra atravesada por una concepción de la educación como un bien más ofrecido en el mercado. Finalmente, cabe repasar el lugar preponderante que ocuparon en los últimos años –y en el marco de las reformas de «tercera generación»– los llamados Programas de Convivencia Escolar. Lucía Litichever y Pedro Núñez han planteado algunas de las limitaciones registradas en el marco del reemplazo de los tradicionales regímenes de autoridad por el llamado sistema de convivencia. A la distancia observada entre lo que propone la normativa y lo que concretamente ocurre en las escuelas (Litichever, 2014), cabe agregar el hecho de que la cultura política promovida en la escuela media, pese a incorporar el lenguaje democrático, consolida la desigualdad “desde una forma de pensar las relaciones sociales, la jerarquía, la distribución de espacios y de derechos y responsabilidades en la institución escolar basada en la palabra adulta” (Litichever & Núñez, 2005: 126), fomentando un tipo de participación que no coincide con la manera de vivir la política desde la experiencia de los propios jóvenes (Litichever & Núñez, 2005: 127).

Al considerar en este punto la recurrencia con que empiezan a manifestarse en la última década ciertas formas de organización y participación estudiantil, entonces la cuestión se torna algo más compleja, obligándonos a trasladar el foco –como ya adelantamos– desde las políticas hacia los actores. Si bien, por un lado, puede destacarse el rol que han venido sosteniendo los Centros de Estudiantes como forma relativamente estable e institucionalizada, es necesario destacar que no es por su carácter cristalizado que siguen ocupando un lugar central en algunos estudios acerca de las identidades y formas de participación política (Núñez, 2010). La aproximación e indagación en torno a estos espacios, más bien formales, aportan cierto potencial heurístico en la medida en que dan cuenta de la crisis o vacío de representación, obligando al investigador a corregir el rumbo en

busca de otras formas de participación. Por otra parte, y siguiendo este mismo razonamiento, también es indudable que en los últimos años las masivas movilizaciones callejeras junto con las «tomas de escuelas» han alcanzado un lugar protagónico dentro de los repertorios de acción y de protesta del movimiento estudiantil⁶². Esto ha configurado una serie de prácticas más bien intermitentes, exigiendo ampliar la mirada y el punto de vista, con el objeto de dar cuenta de la multidimensionalidad con que se manifiesta el vínculo entre política, escuela y juventud (Larrondo, 2013).

La democratización vista desde abajo y desde adentro: ciudadanía y participación post-tomas

Dentro del período aquí considerado, que va de la recuperación de la democracia a la actualidad, hemos podido observar ciertas divergencias acerca de si debe o no debe hablarse de política en la escuela, una cuestión que permanece aún hoy abierta. Esto incluye la discusión acerca de los modos en que deben abordarse una gran diversidad de temáticas que se entienden como parte de esa dimensión de la vida cotidiana, mostrando justamente que la *democratización* implica en cierto sentido una mayor *politización* de las relaciones sociales. Si la política puede ser captada a partir de los modos en que los individuos que pertenecen a una sociedad o comunidad, hacen y viven sus diferencias –construyendo identidades en relación *con otros* y jerarquías o formas específicas de poder–, es esperable que la escuela, en tanto lugar privilegiado de transmisión de cultura, exprese las tensiones y conflictos que surgen de esas diferencias.

Al considerar el hecho de que durante las últimas tres décadas se han impuesto como ejes estructuradores de las principales discusiones en torno a la *educación cívica y ciudadana*, tanto el respeto por los Derechos Humanos como la reafirmación del sistema democrático, es dable suponer entonces que el ciudadano que construye –ya no diremos fabrica– la escuela sea más bien el resultado de las tensiones que enfrenta una sociedad antes que de un modelo prefigurado y prototípico que emana de tal o cual normativa, discutida en algún recinto o resuelta en algún despacho. De ser así, insisto, comprender y explicar lo que ocurre dentro de las escuelas y en torno a ellas resulta sumamente necesario. En especial, si nos proponemos construir un panorama lo más completo posible acerca de nuestra cultura política.

⁶² Si bien esto no es algo nuevo, es posible que el renovado interés por explicar los cambios en las formas de organización y participación política dentro y en torno a la escuela, se deba a la posible configuración de un nuevo ciclo de protestas (Tarrow, 1997) a escala regional. Lo cual parece plausible cuando prestamos atención, entre otros, al movimiento *Pingüino* en Chile de 2006, que derivó en el cuestionamiento de la Ley Orgánica Constitucional de Educación (Khomasi, 2012), o a las tomas de escuelas y universidades de 2016 en Brasil, en rechazo a la propuesta de enmienda constitucional 241.

Ahora bien, ¿cuál es la razón por la que el rol históricamente atribuido a la escuela respecto de la producción de ciudadanos se haya vuelto eje y escenario de parte de los conflictos que se registran a diario en las escuelas? Pareciera que la clave pasa por un nuevo sistema de relaciones en el cual lo que se dirime hoy es si la *educación ciudadana*, esto es la ciudadanía tal como es construida por y en la escuela, debe traducirse o no –y de qué modo– en la práctica según el imperativo de una mejora cuantitativa y cualitativa de los niveles de participación. En este sentido, la cuestión acerca de si esta mayor participación habrá de plasmarse y representarse ulteriormente como una actividad más o menos política aparece como un punto de conflicto entre los actores, en el marco de la pretendida democratización.

Una de las puertas de entrada a esta cuestión aparece vinculada a dos temporalidades bien distintas que se superponen y entrecruzan al nivel de la vida escolar y que parecen haberse instalado como clave de época durante la última década. Me refiero al *ciclo lectivo normal o regular* (que remite entre otras cuestiones a la disputa por los 180 días de clase) por un lado, y la interrupción del mismo por medio de la *protesta* («paros» y «tomas») por otro. Esta disputa que ha significado la contraposición de distintas concepciones de los derechos y obligaciones de los principales actores involucrados en el sistema educativo, se replica, ramifica y multiplica al interior de cada una de estas dos temporalidades. Esto equivale a entender cada uno como un momento específico de articulación de la conflictividad escolar. Parafraseando a Julieta Quirós (2011), podríamos referirnos a ambos momentos como *locus* de la *política estudiada y aprendida*, por un lado, y la *política vivida y practicada*, por otro. Es en ese vaivén que la escuela se torna un espacio conflictivo. Se trata en definitiva de momentos específicos en que se dirimen distintas concepciones de la participación y la ciudadanía.

Cabe preguntarse entonces acerca de las posibilidades que abre el pensar en la «alternancia» a la que se han visto arrojadas algunas escuelas en los últimos años, y que implica que el tiempo/espacio escolar transite y sea pensado y experimentado por los actores en medio de estas dos clases de temporalidades. Las «tomas», especialmente aquellas que tuvieron lugar desde 2010 en adelante, aparecen en los relatos de los estudiantes como una «época de oro» de la organización y la participación estudiantil. La escuela refleja hoy la materialización de los logros alcanzados por entonces, de las victorias obtenidas y las derrotas sufridas. Por otra parte, la falta de organización, compromiso y participación estudiantil en el presente no pasan desapercibidos por los propios jóvenes, al tiempo en que reclaman no ser representados por los centros de estudiantes de sus escuelas o simplemente sufren la inexistencia de una instancia de representación de esa naturaleza. En este sentido, considero que el contexto post-toma abre nuevas posibilidades para repensar las cuestiones de la ciudadanía y la participación en tiempos de una mutación a nivel estructural de los

sistemas de representación política tradicionales⁶³. Cabe preguntarnos entonces ¿qué es ser ciudadano? ¿Qué hay que tener para convertirse en uno? ¿Es importante participar en la vida pública? ¿de qué modo? ¿Qué lugar ocupa la escuela actualmente en la formación de ciudadanos?

La escuela no parece ser un laboratorio, en el sentido de ser el escenario para la experimentación en un entorno protegido, sino más bien la primera experiencia de participación e involucramiento en los asuntos públicos por parte de los jóvenes. Es por ello que aquí no podemos permitirnos limitar el análisis a las experiencias de escolarización de adolescentes y jóvenes como la antesala de algo más, esto es, una mera preparación para la vida adulta. Si bien esta representación es aceptada y esgrimida por parte de los estudiantes, no puede ser generalizada. Un ejemplo que atestigua el relativo protagonismo político de los estudiantes secundarios, se desprende de las ya mencionadas «tomas» de escuelas que tuvieron lugar en las ciudades de Córdoba y Buenos Aires en 2010. Aquellas protestas pueden ser interpretadas como el resultado de un proceso más amplio de *democratización*, aunque con su propia dinámica, en la medida en que desencadenó un proceso de ampliación de derechos políticos de los jóvenes. Esto se materializó en 2013 con la sanción de la Ley Nacional N°26.877 que, entre otras cosas, reconoció a los centros de estudiantes como órganos democráticos de representación estudiantil.

Lo dicho hasta aquí nos permite ilustrar la clase de problemas en los que se ve inmersa la educación ciudadana en la fase actual que atraviesa el sistema educativo, como parte de una dinámica de democratización de más largo aliento. En este sentido es que hemos repasado aquí una serie de líneas posibles de indagación que ponen el foco en la relación entre educación y democracia. Valga ésta como una invitación a ensayar modos de comprender las posibles articulaciones entre aquellas concepciones de democracia y participación que están implícitas en los marcos normativos, y las prácticas y sentidos que tienen lugar cotidianamente en las aulas y pasillos. No podemos obviar el hecho de que las demandas que los estudiantes esgrimen frente a aquello que la escuela les ofrece, bajo ningún aspecto se refleja en el currículum que el Ministerio prescribe. Es por ello que hoy debemos poner el foco en el lugar que ocupan los estudiantes como audiencias que aprenden, debaten, votan y protestan, pese al excesivo peso que las normas le asignan a su integración pasiva al orden social heredado.

⁶³ Pierre Rosanvallon ha sabido identificar en las experiencias democráticas recientes una serie de movimientos que pueden ser analizados según dos dimensiones, ya sea a partir del funcionamiento de las instituciones electorales-representativas, o bien, en torno a la constitución de un universo (de organización) de la desconfianza (Rosanvallon, 2015). Su concepto de democracia pos-representativa confluye con la visión de Manin, quien se refiere al tránsito de la democracia de partidos a la democracia de lo público o de audiencia (Manin, 2006).

Bibliografía

- ABRAMOVAY, M. (2005). Victimización en las escuelas. Ambiente escolar, robos y agresiones físicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*(10).
- ASCOLANI, A. (2000). LA "Revolución Libertadora": educación y ciudadanía restringida (Argentina, 1955-1958). *23a Reunión Anual*. Caxambu: ANPED.
- BASCOPE, M., BONHOMME, M., COX, C., CASTILLO, J. C. Y MIRANDA, D. (2015). Curricular guidelines and citizenship attitudes in Latin American students: a comparative analysis. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), 1169-1190.
- BATIUK, V. (2008). *A 25 años de democracia: Las políticas para el área de Formación Ética y Ciudadana en la educación secundaria*. Buenos Aires: CIPPEC.
- BATALLÁN, G. (2003). El poder y la autoridad en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 679-704.
- BRASLAVSKY, C. (1985) *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO-Grupo Editor Latinoamericano.
- COX, C., BASCOPE, M., CASTILLO, J. C., MIRANDA, D., & BONHOMME, M. (2014). *Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares*. Ginebra: UNESCO.
- DELFINO, J. R., et al. (1968). *Educación democrática*. Buenos Aires: Losada.
- DUBET, F. (2006). *El declive de la institución*. Barcelona: Gedisa.
- DUBET, F., & MARTUCCCELLI, D. (1998). *En la escuela*. Barcelona: Losada.
- DUSSEL, I. (2004). *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: Flacso.
- FELDFEBER, M., & GLUZ, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Educacao e sociedade*(115), 339-356.
- GOROSTIAGA, J. (2007). La democratización de la gestión escolar en la Argentina: una comparación de políticas provinciales. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 1-23.

- GUZMAN, C. (2005). Reformas educativas en América Latina: un análisis crítico. *Revista Iberoamericana de educación*, 1-12.
- HERNÁNDEZ, A. (2013). "No somos el futuro, somos el presente": política, autoridad y acción colectiva en el espacio escolar. Villa María: Universidad Nacional de Villa María.
- KHOMASI, N. B. (2012). Condiciones culturales en la constitución de identidades políticas en el Chile actual. *Polis*.
- LARRONDO, M. (2013). Escuela Secundaria, Participación Política y Movimiento Estudiantil. Articulaciones conceptuales y actores para el caso de la provincia de Buenos Aires. *Propuesta educativa* , 51-58.
- LEVINSON, B. (2011). Toward an anthropology of (democratic) citizenship education. En B. Levinson, & P. Mica, *A companion to the anthropology of education* (págs. 279-298). Blackwell publishing.
- LITICHEVER, L. (2014). La Convivencia como modalidad de resolución de conflictos. *I Encuentro Internacional de Educación*. Tandil.
- LITICHEVER, L., & NÚÑEZ, P. (2005). Acerca de lo justo, lo legal y lo legítimo. Cultura política en la escuela media. *Última Década*, 103-130.
- MANIN, B. (2006). *Los principios del gobierno representativo*. Madrid: Alianza.
- MANZANO, V. (2017). *La era de la juventud en Argentina: cultura, política y sexualidad desde Perón hasta Videla*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- MARTINIC, S. (2001). Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina . *Revista iberoamericana de educación*, 17-33.
- MARTINIC, S. (2010). La evaluación y las reformas educativas en América Latina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Vol. 3, N°3, 31-43.
- MÍGUEZ, D. (2014). Las reformas educativas argentinas en el contexto latinoamericano. Los sentidos de igualdad y democracia (1983-2006). *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 11-42.
- MÍGUEZ, D., & HERNÁNDEZ, A. (2016). Los sentidos de la democracia y la participación: un estudio de caso sobre la toma de escuelas en Córdoba durante 2010. *Revista del museo de antropología*.

- NÚÑEZ, P. (2010). Política y poder en la escuela media: disputas en torno a la "participación juvenil" en el espacio escolar. *Revista argentina de estudios de juventud*.
- PEDRÓ, F. (2007). «¿Dónde están las llaves?» Investigación politológica y cambio pedagógico en la educación cívica. En J. Benedicto, & M. L. Morán, *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes* (págs. 235-258). Madrid: Injuve.
- QUIRÓS, J. (2011). *El porqué de los que van*. Buenos Aires: Antropofagia.
- ROSANVALLON, P. (2015). *La contrademocracia: la política en la era de la desconfianza*. Buenos Aires: Manantial.
- SÁNCHEZ VIAMONTE, C., & AVELEDO, A. (1957). *Educación democrática*. Buenos Aires: Kapelusz.
- SIEDE, I., GUGLIELMINO, E., ALCAIN, J., FERNÁNDEZ, G., & GUINAO, D. (2015). Formación ética y ciudadana. Vicisitudes de la transformación curricular en la Patagonia Argentina. *Folios*, 51-68.
- TARROW, S. (1997). *El poder en movimiento: los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid: Alianza.

Desbordes didácticos en el nivel secundario desde la propuesta didáctica Cortos en la Net: Ficción y literatura

Autora: María Celeste Sánchez Escalante

Pertenencia Institucional: Centro de Innovación y Transferencia Catamarca (CITCA) – CONICET – Universidad Nacional de Catamarca.

Resumen

En este trabajo se presentan parte de los resultados de la investigación titulada *Cineastas en la Secundaria: uso pedagógico y didáctico de las TIC*, realizada en el marco de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, en la Universidad Nacional de Catamarca. En ella buscamos reconocer y analizar las configuraciones didácticas creadas en el marco del proyecto didáctico Cortos en la NET: ficción y literatura, enmarcado bajo el Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa, impulsada en 2015 en todas las escuelas secundarias del país. Para esta comunicación elegimos la unidad de análisis realizada en la asignatura Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación del 4° año de una escuela pública de la Capital de Catamarca, donde identificamos tres desbordes que se suceden a la práctica docente y al currículum provincial: a) sobre contenidos/objetivos/fundamentos; b) sobre las actividades con tecnologías; y c) sobre el lugar de los alumnos en la toma de decisiones didácticas. Esta propuesta nos permite dar cuenta de la alteridad didáctica, curricular y de planificación que producen las propuestas de enseñanza con tecnologías. Se desbordan los marcos gramaticales de la escuela moderna media, dando lugar a una clase donde las decisiones didácticas también son de los alumnos.

Palabras claves: secundaria – uso pedagógico y didáctico – TIC – Cortos en la Net – Didáctica

Preludio

En esta comunicación se presentan tres desbordes que surgen de la investigación *Cineastas en la Secundaria: Uso pedagógico y didáctico de las TIC*, realizada para la licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNCA, donde se analizan los usos de las TIC y las configuraciones didácticas construidas en el marco de la propuesta didáctica Cortos en la NET de 2015, en escuelas secundarias de la Capital, Provincia de Catamarca. Para este trabajo se presenta la unidad de análisis llamada “El Almohadón de Plumas”, que corresponde a la propuesta llevada adelante en la asignatura Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación en el 4° año del Ciclo Orientado del Secundario. En ella se pudieron identificar tres desbordes: a) sobre contenidos/objetivos/fundamentos; b) sobre las actividades con tecnologías; y c) sobre el lugar de los alumnos en la toma de decisiones didácticas. Entendemos que la inclusión de tecnologías digitales en las aulas interpela las formas tradicionales de operar y que obliga a construir estrategias

didácticas original, es decir el anclaje entre lo teórico y lo práctico que se sucede en la construcción del método, desde una perspectiva didáctica significa alterar los modos de tratamiento clásicos de la disciplina o escapando a los sesgos de la didáctica clásica (Maggio 2012)

1° Borde contextual

A partir del año 2006 con la Ley Nacional de Educación, la educación secundaria se transforma en un nivel obligatorio destinado a jóvenes y adolescentes que hayan completado el primario. La obligatoriedad le imprime al nivel secundario nuevos desafíos entre ellos el de atención a un nuevo sujeto para el cual no estuvo diseñada. Éstos junto a sus construcciones culturales chocan con el modelo homogeneizador de escuela, esto alude a las dificultades que presenta la escuela secundaria para procesar la existencia de lo “multi” (social, cultural, económico, ideológico) y hasta negar la existencia de otros lenguajes, saberes y modos de apropiación del conocimiento que escapan a las normativas del currículo. Parece que la escuela “todavía tiene las huellas del momento fundacional (homogeneidad, sistematicidad, continuidad, coherencia, orden y secuencia únicos, etc.)” mientras que “las nuevas generaciones son portadoras de culturas diversas, fragmentadas, abiertas, flexibles, móviles, inestables, etc.” (Tenti Fanfani en Hernández, 2004, p. 3).

El encuentro/desencuentro entre la cultura escolar y la juvenil denota la incompatibilidad entre las prácticas y los significados entre “alumno” propio de la cultura escolar, y “joven” proveniente de la cultura juvenil, y además por el deterioro del contrato pedagógico fundante de la escolarización donde hay un docente que transmite un contenido y un alumno que solamente se dedica a aprender (Falconi 2004). Se transforma en un desafío pedagógico para las escuelas y sobre todo para docentes, debiendo repensar en las metodologías de enseñanza y desplegar una mayor diversidad de métodos. Los “nuevos alumnos” obligan a los docentes a repensar los contenidos a enseñar y a diseñar clases capaces de motivar y convocar a este público quienes no siempre están predispuestos a responder

Franco, Poirier y Stahl (2010) sostienen que las estructuras del nivel siguen respondiendo a modelos burocráticos insuficientes, costosos y limitados, por enumerar alguno de ellos: caja horaria organizada por intereses personales administrativos y no disciplinares, didácticos o sobre los intereses del alumnado, docentes con carga horaria en diferentes escuelas, horarios de funcionamiento de las escuelas rígidos, trayectos escolares teóricos que no contemplan las condiciones de alumnos (trabajo, embarazo, enfermedad, repitencia); otro desafío lo son las habilidades y conocimiento básicos que se diseñan para el nivel, que terminan siendo obsoletos, presentados de forma estanca, divididos y desintegrados, lo que se acrecienta cuando reconocemos que la sociedad es dinámica y compleja, con cambios y avances acelerados en tecnología, ciencia, tanto que los contenidos escolares pierden representatividad y significación en poco tiempo.

Sumado a que los conocimientos incorporados por cada alumno tienen niveles diferentes repitiéndose los circuitos de inequidad en la distribución del conocimiento según el nivel socioeconómico, concentrando aún más el sentido de que los objetivos de una educación de calidad y equidad no siempre son cumplidos en las escuelas.

Es necesario la búsqueda de la enseñanza de valores, hábitos, capacidades y conocimientos que promuevan una formación fecunda y con sentido para los alumnos, a partir del uso de metodologías de enseñanza y evaluación respetuosas de los tiempos cognitivos de los estudiantes y una gestión del conocimiento coherente con los requerimientos actuales.

Planeación del desborde

Como formas de suturas a estas demandas y requerimientos al nivel secundario, durante el año 2010 de la mano de Conectar Igualdad se distribuyeron netbooks a los alumnos de escuelas secundarias de gestión estatal, escuelas de Educación Especial e Institutos Nacionales de Formación Docente. La intención, entre otros, era que la tecnología ingrese como oportunidad de inclusión, para democratizar el acceso a la información, al conocimiento y para dar voz a los estudiantes, volverlos visibles y reconocerlos como sujetos de derecho.

A mediados del año 2015 se unificaron las propuestas de inserción de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en las escuelas bajo una sola estrategia, llamada Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa (PNIDE), una estrategia político pedagógica que plantea acciones en el orden de garantizar el ingreso, reingreso, permanencia y egreso de los estudiantes de todos los niveles y modalidades de la educación obligatoria del sistema educativo argentino, a partir de renovar la enseñanza desde la promoción de usos entramados e intensificados de las tecnologías de la información, para apuntalar procesos de fortalecimiento y mejora de la enseñanza, inclusión, calidad e innovación más amplios.

A partir de este objetivo (desglosado a su vez en la promoción de prácticas renovadas y enriquecidas por las TIC, e impulsar y acompañar a docentes en la implementación de propuestas educativas con TIC, entre otros), se impulsan en el Nivel Secundario de todo el país, tres propuestas de enseñanza llamadas: Cortos en la Net: ficción y literatura, Documentales y Análisis de Casos, las mismas radican en la planificación de una real integración de las TIC a las prácticas de enseñanza y aprendizaje que se partir del uso de softwares específicos y el análisis de situaciones reales, problemáticas socio-científicas, geografías cercanas a los alumnos o narraciones ficticias.

En el presente trabajo se analizará el caso de Cortos en la Net: ficción y literatura: que tenía como objetivo favorecer el desarrollo de múltiples alfabetizaciones incorporando la producción audiovisual a las prácticas pedagógicas, para la creación de un corto de ficción desde la adaptación de una obra literaria. Esta propuesta brindaba la oportunidad al alumno de enfrentarse a una doble

tarea: la de lector y creador de una adaptación de un texto y la de ser creador de un corto de ficción, implicando todos los pasos necesarios para la grabación y edición de la obra.

Respecto al uso de las TIC, Cortos en la Net sostiene que la integración de las tecnologías a las escuelas y a las formas de enseñar genera una “presión” pedagógica (Fucito, 2015) porque interpela las prácticas y transforma los modos de hacer escuela, invitaba a la reorganización de algunos supuestos que sean coherentes con el contexto, los alumnos y el contenido disciplinar. También se interpelan los tipos de prácticas, el cómo enseñar, qué enseñar, la organización de tiempo y espacio y cómo las TIC favorecen de enseñanza y aprendizaje al tiempo construyen conocimientos que no serían posibles sin el acompañamiento de éstas.

Consideramos, recuperando los aportes de Coll (2009), que es relevante aquella incorporación donde las TIC sirvan para impulsar nuevas formas de aprender y enseñar. No se pretende continuar con las prácticas tradicionales existentes y hacerlas de manera más rápida o cómoda, sino hacer cosas diferentes para poner en marcha procesos de aprendizaje y de enseñanza que no serían posibles en ausencia de las TIC. Bajo esta lógica la inclusión de las TIC supone la construcción de estrategias didácticas creativas para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Miradas bajo este marco teórico, entendemos que las tecnologías no deben ser un “agregado” adicional a la clase, sino que debe estar en relación con los conocimientos pedagógicos, didácticos y disciplinares que tiene el docente, las tecnologías demandan la construcción de otras formas de enseñar convirtiéndose su inclusión didáctica en un desafío, siendo conscientes de qué forma con estos nuevos recursos “reconstruimos” nuestras prácticas, revisando los conocimientos sobre la didáctica, pedagogía y los del campo disciplinar en el cual nos desempeñamos-

2° Borde: el marco metodológico

Bajo este marco teórico nos asentamos en una lógica de investigación cualitativa de tipo descriptiva observacional donde pretendemos reconocer cómo se configuraron didácticamente las prácticas de enseñanzas ante la inserción de las tecnologías en las aulas de nivel medio. La dimensión temporal de la investigación nos obliga a enmarcarnos en un diseño de investigación no experimental que mira en retrospectiva y tiene como propósito conocer cómo se desarrolló el caso “Cortos en la Net: ficción y literatura” en tres unidades de análisis que se conforman por docentes de diferentes espacios curriculares. Se las describirá en un momento único del tiempo, que se circunscribe a la realización de la propuesta llevada a cabo en el segundo cuatrimestre del año 2015, en el nivel medio en la Capital de Catamarca. La muestra seleccionada responde a un tipo de muestreo decisonal, seleccionado en base a la disponibilidad y accesibilidad de los participantes del programa y su intención de compartir la información. Sobre las técnicas de recolección de la

información y reconociendo la particularidad del caso (sucedido en el tiempo), se seleccionaron: la entrevista y análisis de documentos.

Para esta comunicación hemos elegido la propuesta didáctica que llevo adelante la docente de la asignatura Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (NTIC), Prof. Dorita Santos, Profesora de Computación y con 16 años de antigüedad en la docencia. Esta propuesta se realizó en la Escuela Secundaria N° 5 “Gov. Galíndez” en el 4° año de la orientación Ciencias Económicas con un grupo de 22 alumnos. Los alumnos realizaron un corto a partir de la adaptación de un cuento de Horacio Quiroga llamado “El Almohadón de Plumas”, la adaptación fílmica llevo el mismo nombre. La realización fue íntegramente por los alumnos y en locaciones comunes fuera de la escuela y en horarios extraescolares. Sobre los datos que obtuvimos para este análisis se cuenta con la entrevista a la docente realizada en 2018 y el proyecto didáctico del año 2015.

1° Desborde: lo curricular

Para la producción del “Almohadón de Plumas” la propuesta de Cortos en la Net significó el ingreso de nuevos contenidos y capacidades al proyecto didáctico anual. La planificación se permite flexible y posibilita amalgamar temas de distintas disciplinas en una sola asignatura, en tanto para la creación del corto y por su naturaleza se deben trabajar temas de lengua y artes visuales⁶⁴. La Prof. Santos en su planificación expone como contenidos conceptuales a trabajar el desarrollo de trabajos colaborativos con asistencia de las TIC, aspectos básicos del lenguaje audiovisual, cortos, ficción (proyecto didáctico, 2015)

Situando como borde ubicamos los Diseños Curriculares Provinciales de la Educación Secundaria (2015) hacen hincapié en el uso de herramientas informáticas para “el procesamiento, almacenamiento y recuperación de la información y la comunicación” (p. 188), presentando una visión reducida sobre las posibilidades que ofrecen los recursos digitales, evitando la propuesta de un uso crítico, reflexivo, para la creación contenidos o que refiera a los usos culturales que los adolescentes puedan hacer de ellas. El desborde lo hace la docente Dorita Santos, cuando para la creación del corto uso de diferentes maneras muchos recursos digitales:

“Era más en el tema de la grabación en la edición fue donde las usamos [a las netbooks], usamos computadoras, video cámaras, también usamos el celular para grabar el audio como para reforzar y después lo pegábamos en el video, porque en el exterior había mucho ruido. Al final como había que hacer una socialización del trabajo les pedí que hicieran un grupo en el Facebook, y usamos las redes sociales como recurso, el último grupo como que estaba más

⁶⁴ Desde la coordinación de Cortos en la NET se sugirió el trabajo de manera interdisciplinaria con otros docentes. En el caso de “El Almohadón de plumas” no hubo acompañamiento constante de otros docentes.

desconectado y les di esa tarea, que hagan entrevistas a los actores”. (Entrevista Prof. Dorita Santos, 2018)

En la sección de capacidades a desarrollar se puede ver cómo opera la responsabilidad docente de participar y construir estrategias de aprendizaje que sitúen en el centro al alumno y lo obligue a poner en juego capacidades y habilidades de orden superior para resolver las tareas asignadas. Se propone que los alumnos puedan investigar, resolver problemas, producir materiales y transmitir información, navegar en internet y saber elegir fuentes de información relevante y confiable, respetando los derechos de autor. De esta forma logra construir una conciencia de responsabilidad por lo hallado en la web pone en evidencia su supuesto sobre la importancia y relevancia de la tecnología como posibilitadora de interacciones con el entorno del alumno mientras que reconoce la rapidez de los avances tecnológicos. Pensar en los sentidos que asume la incorporación de las tecnologías en el aula y cómo diseñar actividades con ellas, nos permite introducirnos al segundo desborde didáctico donde las actividades exceden la aplicación.

2° Desborde: la enseñanza con TIC supone actividades originales

Bajo la propuesta de enseñanza Cortos en la NET: ficción y literatura, las actividades a diseñar aun aquellas tildadas de tediosas cómo pueden serlo la lectura y escritura se vuelven atractivas y dinámicas. Cuando revisamos el entramado que hace en el proyecto didáctico sobre los contenidos y la metodología de trabajo encontramos una relación estrecha con tareas del área de lengua y literatura que van desde la selección de lecturas, la interpretación de textos, análisis de diferentes tipos de cortos, creación de textos bajo la modalidad grupal o individual y finalmente la producción audiovisual. Bajo la propuesta se ponen en marcha mecanismos de interpretación de la historia, los personajes, formas de narrar que obligan a un aprendizaje mucho más activo y anclado en actividades reales

Los Diseños Curriculares Provinciales (2015) modelan una propuesta didáctica opuesta, en las orientaciones para la enseñanza el desafío consiste en que el estudiante se “convierta en un sujeto con amplios conocimientos y capacidades tecnológicas, que le permita *distinguir y seleccionar* los dispositivos tecnológicos adecuados”. (2015, p.189) esto se acrecienta cuando vemos que las clases de TIC debe pensarse como estrategias que permitan al sujeto desarrollar las capacidades de almacenar, procesar y convertir la información sobre las normas y usos tecnológicos. Encontramos bordes del enfoque técnico e instrumental de la didáctica que valorizan el uso y manejo de la PC como herramienta de comunicación masiva y bajo un uso instrumental.

Por su parte la docente desborda todo diseño curricular al proponer tareas que ponen en juego capacidades de orden superior, de producción original de contenidos, reconociendo que los sujetos

actuales de la escuela tienen formas de expresión diferente, aprenden de otros modos y se identifican con nuevos modelos culturales y sociales:

[actividades donde los alumnos] no (...) sean espectadores, sino que ellos generen sus propios contenidos, no que solo consuman, por ahí les decimos mira el video, analízalo, no, sino que ellos lo produzcan y eso les gusta. Por eso a ellos les atrae la tecnología y ahora están de moda esto de ser Youtuber y eso les gusta muestran lo que saben y usando las tecnologías (entrevista Prof. Dorita Santos, 2018)

Sostiene la docente que desde estas actividades las tecnologías pasan a tener otros usos y significados para los alumnos, al tiempo que amplía sus capacidades y posibilidades de creación. Reconoce los avatares y transformaciones que trae el avance de las tecnologías y con ello la importancia de aprender un uso práctico, crítico y en clave de derecho sobre las tecnologías, en tanto “posibilitan la construcción de un nuevo espacio social, el cual requiere de la adquisición de nuevas habilidades y destrezas para intervenir de manera competente en esta nueva era digital” (Proyecto didáctico Prof. Dorita Santos, 2015).

El valor agregado de las actividades lo tuvo el trabajo colaborativo que se llevó adelante, de la mano de la responsabilidad y permanencia que permitió pensar con otros comprendiendo el valor del trabajo colaborativo y la posibilidad de nuevas formas de traducir conocimiento. Esto nos lleva al último desborde didáctico donde la planificación tuvo como característica la toma de decisiones compartidas por el alumno.

3° Desborde: el alumno en la toma de decisiones didácticas

Los alumnos durante la realización del corto tomaron decisiones de tipo didáctico en relación a la organización de la clase, modificaciones sobre la historia original para crear la adaptación, manejo de grupo y roles de trabajos creando las asociaciones por preferencias, generación del contrato didáctico, reglas para el trabajo en grupo, en relación al corto selección de qué contar, dónde y cómo. Estas intervenciones son parte del desborde a la planificación tradicional donde el docente esbozaba actividades y proyectaba las estrategias de enseñanza y sentidos de la clase. Aquí estas intervenciones del grupo estuvieron previamente planificadas como capacidades a desarrollar en el proyecto didáctico (2015):

- “Participa activamente en las decisiones y actividades, tanto en los trabajos en equipo como en los individuales.
- Valora el trabajo cooperativo y solidario en la construcción del conocimiento, intercambio de ideas como fuente de construcción del conocimiento

- Aplica procedimientos y técnicas eficaces para la creación de cortometrajes de ficción.”

En primera instancia la lectura de los textos, interpretación y selección fue una tarea realizada con los alumnos y la articulación del profesor de Lengua. La adaptación la realizaron en grupos produciendo textos grupales dando lugar al trabajo en equipo y la división de roles. Durante el segundo momento que consistía en la diagramación y filmación, los alumnos eligieron las actividades y sus roles:

“Yo les dije a los alumnos que eligiera lo que cada uno le gusta y entre el compromiso que tenían se iban distribuyendo, por ejemplo, las chicas más estudiosas hicieron un guion que fue el que eligieron todos entonces quedaron como guionistas, el dueño de la cámara quedó como camarógrafo, al que le gustaba los videos, fue el editor, no hubo problemas en cuanto a la elección de los roles”. (Entrevista Prof. Dorita Santos, 2018)

Estas decisiones acompañaron a que los alumnos puedan realizar las actividades solos, la Prof. Dorita, nos relata que ello fue posible por el compromiso que despertó la actividad: “yo los acompañaba, pero algunas veces no pude (...), y ellos solitos lo hicieron, la última parte fue el desenlace en la casa de uno de los chicos, donde se reunieron y lo terminaron” (Entrevista Prof. Dorita Santos, 2018). Reconoce que los alumnos al tener como ofertas actividades que a ellos les gusta, los interesa en el trabajo y los compromete a aprender juntos y a resolver consignas con poco o nulo acompañamiento del docente. Finalmente, todo el trayecto transformó a sus alumnos:

“Poder integrar las TIC que lo toman para la diversión quizás con algo aplicado a la escuela y que aprendieron, como que ellos se sintieron que son los protagonistas de esa propuesta. Ellos estaban contentos, uno andaba [por la escuela] diciendo -Yo soy el primer actor - a mí lo que me gustó de esto es el compromiso de los chicos y el interés de trabajar con esto”. (entrevista Prof. Dorita Santos, 2018)

La docente reconoce el valor que agregan las tecnologías digitales cuando estas promueven la construcción de productos originales y que parten de la creatividad de los alumnos, entiende necesario que se les permita crear con tecnología ya que son parte de sus formas de relacionarse y convivir. Subyace en ella la noción del alumno como sujeto capaz de crear y donde la enseñanza es necesaria para promover su autonomía a partir de actividades que excedan el mero analizar y reproducir.

Conclusión

Queremos destacar la potencialidad didáctica de Cortos en la Net para el espacio curricular NTIC, en una provincia que desde los diseños curriculares se perfila la asignatura bajo perspectivas didácticas de enfoque técnico, con una visión instrumental y anacrónica de los actuales modos de

enseñar. El diseño construido por la docente desbordo los contenidos de NTIC permitió explayarse hacia propuestas de enseñanza bajo enfoques didácticos críticos, que entiendan al alumno como capaz de llevar adelante procesos cognitivos complejos y de orden superior, reconociéndolos como sujetos competentes para tomar decisiones y ser responsables ante las tareas.

El desborde didáctico se sostiene bajo marcos ideológicos más amplios y complejos que son propios de la Prof. Dorita Santos quien entiende a las tecnologías como sustancial de sus alumnos y del contexto actual. De pensarlas como constitutivas a la clase es que puede diseñar, desarrollar y construir producciones usando de modo pedagógico y didáctico las tecnologías.

Por último, le dan a la escuela secundaria el valor fundamental de ser ella quien promueva esos cambios de uso y se convierta en la formadora de comunidades que reconocen los cambios actuales y permiten la intervención de sus alumnos a la mano de enseñarles la responsabilidad de la elección, decisión y participación en estos espacios.

Los desbordes didácticos son posibles cuando se reconocen las realidades contextuales, las posibilidades de la clase, se confía en los alumnos su capacidad creativa y en la escuela cómo espacio de encuentro y posibilidad de producción creativa. Queda seguir diseñando propuestas de enseñanza con nuestros alumnos, incluyéndolos en las decisiones didácticas, indagando sobre los modos en que es posible y buscando alternativas de prácticas que lo promuevan.

Bibliografía

Hernández, Fernando (2004) Culturas juveniles, prácticas de subjetivación y educación escolar. *Andalucía Educativa*, 46, 22-24. España

Falconi, Octavio (2004) "Las silenciadas batallas juveniles: ¿Quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy?", en *KAIRÓS Revista de Temas Sociales*, Año 8, Nº 14, Universidad Nacional de San Luis, octubre.

Franco, Andres; Poirier, Marie-Perrier; Stahl, Gary (2010) Prologo, en Duro, Elena (coord.) (2010) *Educación Secundaria Derecho, inclusión y desarrollo. Desafíos para la educación de los adolescentes*. UNICEF. Argentina

Fucito, Mariana (editora). (2015). *Cortos en la net: ficción y literatura*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Coll C. (2009). *Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades*. En Carneiro R.; Toscano, J. C.; Diaz, T. (Coord.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp.113-126). España: Santillana

Maggio, M., (2012), *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós

Bazán, M. E; Valdez, D.; Leiva G. (coord.) (2015) Diseños Curriculares de la Educación Secundaria Obligatoria TOMO IV Ciclo Orientado Economía y Administración. Subsecretaría de Planeamiento Educativo. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Catamarca

Alfabetización digital: Tensiones en el formato escolar tradicional.

Autora: Echeveste, María Emilia

Pertenencia institucional: CIFFyH CONICET- FaMAF-

Resumen

Introducir conocimientos novedosos en las escuelas, tales como la alfabetización digital, nos remite a pensar en las condiciones organizativas y culturales de las mismas. Reconocidas investigadoras argentinas (Alliaud, 2004, Jacinto y Terigi 2007, Tiramonti 2011 y Dussel 2011) han mostrado la necesidad de repensar la estructura rígida y tradicional de la escolarización. Consecuente a ello, los conocimientos en computación y específicamente en programación, presentan particularidades que desafían este régimen académico estándar y tensionan la gramática escolar tradicional.

En esta oportunidad se presentan algunos análisis del trabajo de campo realizado en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación (FFyH-UNC)⁶⁵, con aportes del equipo de investigación⁶⁶ del cual formo parte, radicado en CIFFyH (UNC). Aquí se retomarán tres situaciones escolares que tensionan el formato escolar tradicional y permiten repensar los dispositivos que circulan puertas adentro del aula. Vinculados éstos a las tecnologías digitales y donde aparece la escuela como factor relevante no solo en la transmisión de saberes sino también como reproductor de brechas.

Palabras claves: Alfabetización Digital- Formato Escolar- Dispositivos- Brecha Digital - Capital Digital

Introducción

En la última década, diferentes estudios mostraron que la categoría “Nativos Digitales” acuñada por Prensky (2001), no representaba la realidad de los jóvenes contemporáneos que no tienen altos niveles de “Alfabetización Digital”, en tanto saberes que les permitan comprender, producir y transformar información digital. Diferentes estudios (Morales y Loyola, 2005; Frailon, 2014) señalan que la mayoría de los jóvenes latinoamericanos no han construido competencias básicas de procesamiento de la información con medios digitales. Más precisamente, apuntan a la existencia de una brecha de competencias entre diferentes sectores sociales y sugieren la existencia de una brecha

⁶⁵ La investigación se denomina “Estudiar programación en la Escuela Secundaria Técnica. Análisis de la relación con el conocimiento de jóvenes que cursan la orientación en Programación. Financiada por una Beca Doctoral de Temas Estratégicos otorgada por CONICET, con lugar de trabajo en la Facultad de Matemática, Astronomía, Física y Matemática (FAMAF-UNC) ”

⁶⁶ “Trabajo de enseñar y cultura material en la escuela. Dispositivos, artefactos y herramientas para la transmisión de contenidos”. Dirigido por el Dr. Octavio Falconi y co-dirigido por la Dra. Cecilia Martínez. Centro de Investigaciones "María Saleme de Burnichon". CIFFyH- Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Categoría Consolidar. Subsidiado y avalado por SECYT-UNC (Secretaría de Ciencia y Tecnología- Universidad Nacional de Córdoba), periodo 2018-2021. Resolución HCS SeCyT 266/18.

digital según la asistencia a diferentes escuelas. De esta manera, evidencian que la alfabetización digital no se desarrolla espontáneamente en los jóvenes por el solo hecho de pertenecer a una generación histórica y es por ello que estos saberes deben ser enseñados.

La alfabetización digital, como conocimientos nuevo incorporado a la escuela formal, nos permite repensar las condiciones organizativas y culturales de la misma. Reconocidas investigadoras argentinas han realizado aportes que tensionan la estructura rígida y tradicional de la escolarización (Alliaud, 2004, Jacinto y Terigi 2007, Tiramonti 2011 y Dussel 2011). Esta estructura se caracteriza por una enseñanza de los conocimientos que se dividen en bloques cortos de tiempo, agrupando estudiantes de manera homogénea por edad, considerando al aprendizaje dictado magistralmente por un docente y evaluando, la mayoría de las veces, el rendimiento individual a través de exámenes. Mientras que la enseñanza de la computación, más específicamente de la programación, presenta particularidades que desafían este régimen académico estándar. La posibilidad de un feedback inmediato que ofrecen las computadoras, la colaboración necesaria entre los estudiantes, la posibilidad de trabajar entre distintas edades, tiempos prolongados de trabajo orientados a un objetivo concreto y el papel activo de los alumnos, serían elementos que se observan en las prácticas de enseñanza y aprendizaje y tensionan la gramática escolar tradicional.

Guy Vincent propone una mirada socio-histórica y utiliza la nominación formas escolares. Para este autor, la escuela posee sus propios elementos constitutivos que le otorgan inteligibilidad, es decir, unidad a esa forma escolar y le permite diferenciarse de otras instituciones como son el Estado o la Iglesia. Estos elementos son tiempo, espacios y maneras de accionar de la historia escolar, es decir, atienden al proceso por el cual se retoman y modifican ciertos “elementos” de sus formas antiguas. *“Hablar de forma escolar es por lo tanto investigar sobre aquello que confiere unidad a una configuración histórica particular surgida en determinadas formaciones sociales, en cierta época y al mismo tiempo que otras transformaciones”* (Vincent, Lahire y Thin; 2008: 2). Estos autores plantean una teoría de la forma escolar que permite pensar el cambio. Esta teoría comprende la emergencia de una forma colocándola en relación con otras “transformaciones”, considerando a la escuela en un estado permanente de tensión, dificultades y luchas.

En el marco de mi investigación doctoral se recuperan los análisis de las únicas tres escuelas técnicas con orientación en programación en la ciudad de Córdoba Capital, dos de gestión pública ubicadas en zonas cercanas al centro y una de gestión privada y religiosa ubicada a las afueras de la ciudad rodeada de barrios cerrados. Las dos escuelas públicas analizadas tiene una matrícula mayoritariamente de estudiantes de sectores populares, pertenecientes a familias con trayectorias educativas discontinuas, mientras que los estudiantes de la escuela privada el 85% de los padres tienen estudios universitarios. En las tres instituciones suman un total de 39 estudiantes de los

cuales 20 asistieron a la Escuela Privada, 14 a la Escuela Pública N° 1 y 5 a la Escuela Pública N° 2, como se denominarán las instituciones en adelante. Para resguardar la confidencialidad de los datos los nombres de los estudiantes que aparecen en los relatos también han sido modificados.

En esta oportunidad se retomarán tres situaciones escolares que tensionan el formato escolar tradicional y permiten repensar los dispositivos que circulan puertas adentro del aula. La primera relaciona los dispositivos áulicos vinculados a las tecnologías digitales, la segunda interpela la relación docente-alumno y su vínculo con el conocimiento y la tercera tensiona la forma en la que se presentan los conocimientos, los cuales se ligan a los capitales digitales de los estudiantes y donde la escuela aparece como un factor relevante tanto para la transmisión de saberes como para la intensificación de brechas.

Abran paso, llegaron las tecnologías.

Chartier (2002) nos permite designar a los dispositivos como un marco organizado y explícito de intervenciones durables y claramente direccionadas. Dispositivos que orientan las conductas y las representaciones que acaban por tener la naturalidad de las evidencias y permanecen impensadas. Lo que se puede comprender a través de los dispositivos no es la episteme de un tiempo ni la historia de los saberes discursivos, sino más bien la historia de las prácticas sociales, en este caso prácticas escolares. Para que un dispositivo funcione es preciso, por lo tanto, que éste haya sido "asimilado" por la institución o por los individuos, y que sea permanentemente "practicado".

Anne Barrère retoma en uno de sus textos las nociones de Agamben (2007) y menciona que los dispositivos, ya sean tecnológicos u organizativos, se definen precisamente por el hecho de "hacer" de una manera pragmática. Para esta oportunidad, se reconoce que los recursos materiales con los que cuentan las instituciones escolares son una condición relevante para abarcar la alfabetización digital, sin embargo aquí se analizará la palabra dispositivo en relación a las reflexiones organizativas (Barrère, 2013).

En mi investigación se observan diferentes tensiones en relación a los dispositivos tradicionales que se utilizan dentro del aula y que se enmarcan en un contexto sociohistórico de revolución tecnológica del cual la escuela no puede permanecer ajena. En los registros de campo se observa que las formas en la que los estudiantes toman nota también presenta modificaciones. En reemplazo de la lapicera y el papel, algunos estudiantes prefieren anotar en sus celulares o directamente "*hacerlo en la net*". Las preferencias que acusan están ligadas a que escriben más rápido o que se entienden mejor su letra escrita en la computadora en comparación a la que escriben en una hoja. Los estudiantes de la Escuela Privada trabajaban en archivos de Google Drive no solo para tener su material digitalizado sino para trabajar colaborativamente en un mismo archivo. Esteban, estudiante de la Escuela Pública N° 1 comenta en su entrevista que le preguntó a una de sus profesoras si podía

usar la computadora en su clase: *“me dijo que no hay drama mientras tenga la carpeta completa”*. De esta manera, el contenido de materias que no pertenecen exclusivamente a la programación como Marco Jurídico, Higiene y Seguridad y Emprendimiento, en las cuales *“más escriben”*, lo tienen *“en la nube”*. Estas apropiaciones no son de carácter determinante, sino que por el mismo dinamismo de los dispositivos son construidos por la participación de los alumnos en el cotidiano de las escuelas (Falconi, 2016). De esta manera, en programación no todas las actividades necesariamente se realizan desde las computadora, hay ejercicios de programación en que los estudiantes consideran necesario trabajar en papel, como ser diagramas de flujos o gráficos que luego servirán para dar el salto a sus computadoras.

Los modos de *evasión al conocimiento* también se encuentran interpelados ante las nuevas modalidades que permite el saber digital. Facundo Ortega (2008) menciona que el conocimiento escolar constituido en la dimensión de la obligatoriedad, está condenado a debatirse entre la disciplina y la evasión, lo que muchas veces evidencia la aplicación de estrategias que rodean al conocimiento. Esto es el producto de un estilo de prácticas escolares que tiende a acrecentar estas estrategias de evasión, las cuales se prolongan en distintos niveles educativos. Roxana, una estudiante de la Escuela Pública N° 1 expresa en voz alta una sensación que percibe en las clases de programación comparada a la dinámica que solían tener las clases anteriores a la orientación: *“En estos momentos extraño escribir porque si nos atrasábamos por lo menos íbamos escribiendo, íbamos completando carpetas, ahora jugamos y boludeamos [en la computadora] pero nos cansamos.”* (Roxana, observación Clase 2 FAT, Escuela Pública N° 1, 2017). Podríamos aquí comenzar a inducir que en el oficio de ser alumno se debilita el “como sí” habilitado por los formatos tradicionales y las prácticas escolares ya conocidas, lo que produciría un desconcierto, puntualmente en esta estudiante, en relación a los nuevos modos de ser alumno y las nuevas prácticas que se ponen en juego.

De esta manera, podemos observar que la noción de dispositivo permite, en contrapartida, poner en evidencia las "invenciones" practicadas, pero no decretadas explícitamente, instituidas sin que la jerarquía se mezcle en ellas, aquellas que se puede decir que fueron producidas de manera anónima por las "prácticas" (Chartier, 2002).

Nuevos modos de relación entre docentes y estudiantes.

Vincent, et al. (2008) nos muestran que en la escuela se instaura una forma inédita de relación social entre un “maestro” y un “alumno”, a la que se denomina pedagógica. Esta relación, es distinta a otras relaciones sociales, donde el maestro se constituye como un “artesano” transmitiendo el saber-hacer a un joven. A su vez, en la sociedad antigua, “aprender” se llevaba a

cabo “viendo hacer y oyendo decir”. Actualmente el vínculo docente-alumno ha sufrido transformaciones en lo que respecta a su relación “unilateral” en la escuela y particularmente a su relación con el conocimiento. Hoy, los docentes cuentan con la posibilidad de enseñar y a la vez aprender de sus propios estudiantes. Como así también los estudiantes pueden aprender y compartir su conocimiento con sus formadores. Para Papert (1995), matemático del MIT y pionero en los desarrollos de educación en computación, esta acción es “liberadora” cuando el docente la puede incorporar a sus prácticas, ya que el aprendizaje en uso, como lo permite la programación, favorece el aprendizaje colaborativo y con sentido.

Los datos analizados en el trabajo de campo muestran que en determinadas actividades de clases los estudiantes “descubren” funciones de los códigos de programación que muchas veces sus docentes desconocen. Sin embargo esta situación, que tensiona la dinámica tradicional del formato escolar ordinario, no afectaría ni la transferencia entre docentes y alumnos ni su relación con los conocimientos. En las entrevistas tanto a estudiantes como a docentes cuando se pregunta sobre este tópico, emergen situaciones que no resultan disonantes para ninguno de los actores. Cuando se indaga sobre los efectos de las nuevas dinámica en las aulas, un docente menciona que es importante mantener el respeto y *“valorar que el otro sabe, que el chico sepa que vos le venís a transmitir un conocimiento desde tu posición con sinceridad”*. En palabras de un estudiantes: *“Nunca vamos a saber más [que el docente]. Creo que a veces no te pueden dar la respuesta (...) pero sí me va a ayudar a desarrollarlo con su lógica que ya sabe cómo es. Entonces sepa más yo o no de programación él tiene más años que yo en esto y al tener más años en la programación es otra la lógica que es la clave de esto, yo puedo leerme todo un libro en un día y saberme más del lenguaje que mi profe pero en la práctica cuando yo me tildo en un problema, que es lógica, que depende de la lógica meterme en el programa, ponerte a pensar no más, él lo va a resolver.”* Acá lo que aparece no tiene que ver con un conocimiento cuantificable, cuánto sabe mi docente, sino más bien con su disposición hacia ese conocimiento. Esa actitud performativa que se percibe en el docente es lo que permite generar la transferencia entre un estudiante y un docente.

Para finalizar este apartado, compartiré una situación observada en una de las escuelas analizadas en donde se puede vislumbrar cómo se enlazan los conocimientos de ambos, la exploración por parte del estudiante y luego la posibilidad de significar esos conocimientos gracias al saber docente, evidenciando la riqueza de ese aprendizaje en conjunto. Ante la consigna de armar un proyecto de software, un grupo de cuatro estudiantes realiza una página de administración de casas, oficinas y departamentos. En la presentación del proyecto, uno de los docente observa una función del código que llama su atención ya que menciona desconocerlo. El estudiante le explica: *“Yo no me fijé*

mucho, lei change= cambio , lo tiré, funcionó y chau”. Sorprendido el docente por ese descubrimiento se ofrece a explicarle lo que había logrado.

En esta situación no se percibe un desplazado del docente de su lugar de formador incluso desde la “sinceridad” que se mencionaba párrafos arriba, el profesor le comenta a estos estudiantes que él, al desconocer esta función, ha tenido que realizar mucho trabajo “a mano”, lo que significa que al no lograr automatizarlo tenía que realizarlo paso por paso. Esta funcionalidad que el joven “descubrió” lo logró explorando el código, probando y recibiendo un feedback del programa que le permitió lograr lo que necesitaba, ubicándolo en un lugar activo, que luego al realizar el intercambio con su docente le otorga sentido a su aprendizaje por descubrimiento: “*A ver como se usa propiamente*” . Estos conocimientos que poseen los estudiantes sobre programación, y entiendo que puede ser extensivo a otras áreas, son conocimientos que los jóvenes, muchas veces, adquieren por fuera de la escuela, ya sea por mayor manipulación del objeto, en este caso la computadora o cualquier otro dispositivo programable, o por espacios de socialización como clubes, grupos de iglesia o grupos virtuales en donde circulan foros con información o cursos sobre el tema. De esta manera, podemos ver, como anticipa Charlot (2006) que estas acciones no se limitan solo a la posición social que puedan tener las familias de estos estudiantes ni son reducibles a la categoría socioprofesional de los padres sino que puede ser aprehendida en otras prácticas sociales que son educativas pero no necesariamente escolares.

Sin embargo, para muchos jóvenes, especialmente de sectores empobrecidos, la escuela se instaura como el único espacio en el que pueden circular determinados saberes. Y como se menciona al principio, en materia de alfabetización digital, estos conocimientos deben ser enseñados ya que no se desarrollan espontáneamente por haber nacido en una época histórica de revolución tecnológica. A continuación y tal como se expondrá en la última situación seleccionada, se puede vislumbrar cómo se ponen en juego los distintos capitales al decir de Bourdieu (1996), especialmente el capital digital, noción aún en desarrollo, y la importancia de las instituciones escolares no solo en la democratización de estos conocimientos sino en la profundización de las brechas digitales.

Escuela, capitales digitales e intensificación de brechas.

El término *Capital Digital* se ha definido como una dimensión particular del capital cultural para designar los conocimientos y habilidades digitales de un grupo de personas (Pitzalis, 2016; Paino y Renzulli, 2013). En las dos escuelas públicas en las que realicé mi trabajo de campo se distingue una oferta de contenidos que difiere según capital digital previo de los estudiantes. Dentro de una misma aula se pueden observar desiguales capitales digitales incluso cuando todos los estudiantes pertenecen a familias de clases medias y medias-bajas.

En esta oportunidad se presentará una situación registrada en una de las instituciones, en la cual se observó una división interna del trabajo escolar entre los estudiantes al no existir una especificidad en el modo de trabajar de la consigna de clase. Por un lado, había un grupo con un alto dominio digital -adquirido mayormente por fuera de la escuela- que se encargaba de las tareas de la programación propiamente dichas. Por otro, un grupo con menor experticia encargado de *“dejar bonito el programa”*, lo significa armar el entorno visual o la construcción de maquetas que luego los programadores usarán para mostrar las automatizaciones que han programado. Entre estos dos grupos de estudiantes, circula una idea de superioridad de unos sobre otros que los hace *“gozar”* de ciertos privilegios como faltar frecuentemente a la clase o llegar tarde, acción que se pudo advertir ese día. Al ingresar al aula una hora después de comenzada la clase, este grupo menciona su intención de trabajar separadamente del grupo de menor experticia, manifestando que ya sabían cómo resolver la tarea. El docente les recuerda que *“No son dos grupos, son uno solo”* pero no interviene en cómo desempeñarse con la consigna y ante la negativa de poder dividirse, uno de los estudiantes ordena una división de tareas: *“Bueno hagan la visual y yo el programa”*, con una imposición de roles y actividades desconsiderando los conocimientos que sus compañeros poseen. Esto genera una reacción y cruce de palabras entre los dos grupos, donde uno de ellos busca reconocimiento: *“Seamos honestos Ignacio, Juan sabe una banda de Visual Basic y hasta más que vos”*, y el otro insiste en remarcar su superioridad: *“Sí, pero esto no lo sabe hacer y tiene que avanzar.”*

En términos Bourdianos podríamos decir que este principio de diferenciación de capitales permiten que se ocupen posiciones relativas en un espacio social y en un espacio de relaciones. Distribución que en mayor o menor medida presenta formas de poder, con cierto dinamismo que varía según los lugares y los momentos. Este espacio social, considerado por Bourdieu (1997) como un campo, es un campo de fuerzas y un campo de luchas en el cual los agentes se enfrentan con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura contribuyendo a conservarla o transformarla. Esto no es efecto directo de la acción ejercida por un conjunto de agentes sobre otros, sino el efecto indirecto de un conjunto complejo de acciones en una red de coacciones. Es por ello importante observar el lugar que ocupan las instituciones escolares, sus docentes y en este caso puntual las propuestas de trabajo en el aula. De esta manera se deja a merced de decisiones estudiantiles que remarcan no solo una heterogeneidad en sus perfiles sino que reproducen una diferenciación de capitales. En el oficio del software, quienes lideren proyectos y programen los códigos se encuentran en una mayor jerarquía en relación a aquellos que realizan tareas de tester o diseño del entorno.

Como consecuencia de esta situación mencionada y otras a lo largo de su formación, un grupo de estudiantes gestiona una reunión con la directora para exponer ciertas desigualdades que observaban en sus clases: omisión de contenidos, falta de equipamiento e inequidad entre compañeros por parte de los docentes. Puntualmente ellos mencionan: *“Consideramos que es muy injusto que los alumnos que siempre faltan a clases aprueben las materias solo por ir los días de evaluación. Sostenemos que sería más justo poner nota obligatoriamente por asistencia”*

Siguiendo lo propuesto por Vincent et al (2008) si pensamos que en la escuela se aprende la obediencia a las reglas, y es conforme a esas reglas que se constituye un orden escolar impuesto a todos, cuando esto no ocurre resulta disonante para cierto grupo de estudiantes atravesado por tantos años de escolaridad y es por ello que piden que se regule. Incluso se considera injusto y desparejo que no se aplique el formato a todos, pues que sea de todos es lo que les permite a algunos ser parte.

Ante este reclamo, la escuela decide controlar las ausencias de los estudiantes “privilegiados” con la consecuente pérdida de la regularidad escolar de dos jóvenes. Este hecho es considerado por varios de los estudiantes como una “forma de justicia” al colocarlos en igual condiciones ante la norma de la presencialidad. De esta manera, la acción de la institución opera sólo desde el formato tradicional en torno a la asistencia, lo que podríamos inferir que se encuentra por encima del rendimiento académico y la relación con los conocimientos de los estudiantes. Incluso cuando se les pregunta a estos estudiantes “privilegiados” sobre la situación acontecida y la posterior sanción, parecieran reconocer con cierta naturalidad los alcances de la implementación del formato tradicional escolar: *“la idea no me gustó para nada, pero ante esa situación no tenía porqué ponerme a discutir o a pelear cuando tenían razón, yo no cumplí con las normativas legales era justo que yo tuviera que repetir, me pareció justo. En algún momento iba a salir todo a la luz y me iba a chocar con la realidad, cosa que no pasó ninguno de los otros años, pero bueno esto era ya un poco más estricto, me pareció justo. Siendo que los otros no se desarrollaban en sus casas en cuanto a programación como yo o como Guido, pero sí, los otros venían todos los días que eso era lo único que hay que hacer y punto (Ignacio, entrevista a estudiante, Escuela pública N°2, 2016).*

A modo de reflexión

Como se puede observar la forma escolar tiene una importante participación en el diseño de la organización de la enseñanza y el aprendizaje. La escuela tiene formas de ser y hacer que la caracterizan como tal, disposiciones que la constituyen como institución. Es importante reconocer las tensiones que se producen no solo a nivel micro-contextual sino también a nivel macro-contextual en las estructuras escolares, las cuales son resultado de las síntesis de rupturas y

continuidades en la evolución tanto de las relaciones sociales como de las instituciones. De esta manera, incorporar nuevos conocimientos, como lo son la programación y demás saberes digitales requiere tener que “negociar” permanentemente entre lo instituido y lo instituyente.

BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34 (3), pp. 1-11.
- Barrère, A. (2013) Les établissements scolaires à l'heure des « dispositifs » , *Carrefours de l'éducation* (n° 36), p. 9-13.
- Bourdieu, Pierre. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Ed. Anagrama. Barcelona.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (1996). *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema educativo*. Ed. Fontamara. México
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber*. Ediciones Trilce.
- Chartier, A-M. (2002). Um dispositivo sem autor. *Cadernos e fichários na escola primária*. *Revista brasileira de história da educação* 3, 9-26, jan/jun.
- Dussel, I. (2011). Aprender y enseñar en la cultura digital. Documento Básico del VII Foro Latinoamericano de Educación. Ed. Fundación Santillana
- Falconi, O. (2016) “Dispositivos, artefactos y herramientas para el trabajo de enseñar. El uso de carpetas, cuadernillos y afiches en el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria”. Tesis doctoral. Flacso, Argentina.
- Fraillon, Julian; Ainley, John; Schulz, Wolfram, Friedman, Tim; y Gebhardt, Eveline. (2014). *Preparing for life in a digital age: The IEA International Computer and Information Literacy Study international report*. Disponible en https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1009&context=ict_literacy (Consultado el 15 de febrero de 2019)
- Jacinto, C y Terigi, F. (2007). ¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? *Aportes de la experiencia latinoamericana*. Ed. Santillana.
- Morales, S. y Loyola, M.I. (2009). “La orfandad de los nativos digitales.” *Primer Encuentro sobre Juventud. Medios de Comunicación e Industrias Culturales*. Septiembre de 2009, Universidad Nacional de La Plata. Argentina.
- Ortega, F. (2008). *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Paino, Maria y Renzulli, Linda (2013). *Digital dimension of cultural capital: The (in)*

visible advantages for students who exhibit computer skills. *Sociology of Education*, Vol 86. Tomo 2, pp. 124-138

- Papert, Seymour (1995). *La máquina de los niños. Replantearse la educación en la era de los ordenadores*”. Ed. Paidós. Buenos Aires. Argentina.
- Pitzalis, Marco; Porcu, Mariano; De Feo, Antonietta y Giambona, Francesca (2016). *Innovare a scuola. Insegnanti, studenti e tecnologie digitali*. Ed. Il Mulino. Italia.
- Prensky, Marc (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*, 9(5), 1-6
Disponible en: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (Consultado el 2 de marzo de 2019)
- Tiramonti G. (2011), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Homo Sapiens Ediciones, Rosario, 256 p.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Vincent, G. Lahire, B. Thin, B.(2008) “*Sobre la historia y la teoría de la forma escolar*”. Université Lumière Lyon 2 – Francia. Traducción a cargo de Leandro Stagno. UNLP. Universidad Nacional de La Plata.

Alianza público-privada en educación e inclusión financiera en la escuela secundaria

Autora: Mónica Rodríguez

Pertenencia institucional: Universidad nacional del Comahue

Resumen

Las actuales políticas educativas, entramadas en sinuosas vetas de privatización encubierta, están profundizando el deterioro de la educación pública. Si bien la tendencia privatizadora en educación ha estado presente desde el origen del sistema educativo argentino en relación a la dinámica de la lucha de clases y del desarrollo del capitalismo, de un tiempo a esta parte se vienen introduciendo con mayor ímpetu los valores del sector privado en el gobierno de la educación y en las prácticas escolares.

El trabajo pone en discusión los dispositivos de colaboración público-privada que se ponen en juego por medio de programas de educación financiera. A partir del análisis bibliográfico y documental se sostiene que la racionalidad neoliberal expresada en la “Tercera Vía”, genera programas educativos que contribuyen a diferenciar los atributos productivos de la fuerza de trabajo calando hondo en la subjetividad que requiere el capitalismo en esta nueva etapa.

La educación e inclusión financieras se constituyen en pilares fundamentales para desplazar la atención de los problemas sociales a la individualización, como si se pudiera abstraer a los sujetos de las condiciones materiales en que transcurren sus vidas, sin considerar sus posibilidades y los efectos sobre la igualdad social y la democratización de la educación.

Palabras clave

Política – Educación – Inclusión Financiera – Público/Privado – Programas

Introducción

Es corriente escuchar decir que en la Argentina hay miles de jóvenes que al finalizar los estudios de nivel medio quedan atrapados en la incertidumbre de no saber qué hacer. El supuesto del que se parte es que si no se sienten satisfechos con la elección que realizan y si no se preparan para afrontar los riesgos financieros a futuro, disminuirán las potencialidades para contribuir al desarrollo económico y construir un proyecto de vida exitoso. De ahí que la educación deba colaborar con ellos en la concreción de habilidades que les permitan

tomar decisiones y poder concretarlas, responsabilizándose de las consecuencias lógicas de las mismas. (Messing, 2009; Barni, 2014) Desde esta perspectiva, las orientaciones de la “nueva escuela secundaria” deben considerar las directrices de la educación 2030 y las habilidades que “reclama” la sociedad del siglo XXI.

En el presente trabajo se exponen algunos avances de una investigación que aborda las características que asume la alianza público-privada en la gestión de la educación secundaria, por medio de la asociación del Estado y fundaciones empresariales, con foco en los dispositivos de educación e inclusión financiera para formar un individuo responsable, capaz de construir su propio proyecto de vida.

Ello requiere abordar lo que Popkewitz (2010) denomina los “sistemas de razón que gobiernan las políticas”, es decir, “los principios (...) que ordenan y clasifican lo que es ‘visto, aquello de lo que se habla y, en consecuencia, aquello sobre lo que se actúa”. De tal manera que entender la racionalidad de la política es centrarse en cómo a nuestro objeto de estudio “se le atribuye inteligibilidad y ‘sensatez’ a través de normas y estándares (la razón) que son producidos históricamente y que gobiernan la política”. (p.11)

Los autores que analizan críticamente las alianzas público-privadas en educación en el contexto de la nueva pedagogía de la hegemonía nos ayudan a situar e interpretar los hallazgos producidos en nuestro estudio y a comprender el movimiento de reconfiguración del sentido de lo público y de lo privado y de la responsabilidad del Estado por la garantía del cumplimiento del derecho a la educación.

La política de educación e inclusión financiera en la región

En una suerte de continuidad con el Plan Nacional de Bancarización Inclusiva puesto en marcha en Argentina en 2015, la nueva gestión del BCRA ha incorporado la educación financiera como objetivo primordial para lograr la máxima inclusión financiera en el país.

En el marco del “compromiso por la Educación”, el Plan Estratégico Nacional 2016-2021: Argentina Enseña y Aprende⁶⁷ (Resolución N° 285/16 del Consejo Federal de Educación), promueve la articulación de iniciativas entre organismos públicos, de la sociedad civil y del sector privado, a través de Redes, Mesas Federales y otros espacios de trabajo regionales o bilaterales, para contribuir al cumplimiento de los objetivos nacionales concertados. Propone “oportunidades para el desarrollo integral” por medio de una “escolarización oportuna y el aprendizaje de los

⁶⁷ https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/plan_estrategico_y_matriz_v9_0_0.pdf

saberes y capacidades fundamentales para definir un proyecto de vida” basado, entre otros valores, en la responsabilidad y el bien común.

En concordancia con este Plan, el Ministerio de Educación y Deporte de la Nación y el Banco Central de la República Argentina (BCRA) firman en 2017 un Convenio Marco de Cooperación y Colaboración⁶⁸ fundamentado en los artículos 11 y 85, inciso e) de la Ley de Educación Nacional 26.206/06 (LEN) y en la afirmación de que los gobiernos, a nivel regional y mundial, implementan en la última década “políticas de educación e inclusión financiera como herramienta para promover el crecimiento económico, la estabilidad financiera y la equidad social”. El documento afirma:

Se estima pertinente la suscripción de un Convenio Marco con el objetivo fundamental de profundizar esfuerzos y acciones concretas orientadas al fortalecimiento y difusión de la educación financiera para promover en todas las escuelas del país conocimientos, habilidades y actitudes que conduzcan a formar usuarios financieros que puedan adoptar mejores decisiones de ahorro, consumo e inversión de acuerdo a sus propias necesidades.

La incorporación del BCRA como miembro de La Alianza para la Inclusión Financiera (AFI, por sus siglas en inglés Alliance for Financial Inclusion) y la creación del Consejo de Inclusión Financiera (Res. 121-E/17) para elaborar e implementar la Estrategia Nacional de Inclusión Financiera (ENIF)⁶⁹, afirman la decisión del gobierno de la República Argentina de avanzar hacia un sistema financiero inclusivo. La ENIF, construida con el apoyo del sector público, privado, organismos internacionales y la academia⁷⁰, consiste en “promover el acceso responsable y

⁶⁸ http://www.bcra.gov.ar/Pdfs/Institucional/Convenio_ministerio_Educacion%20.pdf

⁶⁹ https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/01_estrategia-nacional-inclusion-financiera_300819-final.pdf

⁷⁰ Se reconocen los aportes de la “comunidad internacional”, especialmente el de la Reina Máxima de los Países Bajos (Asesora Especial Designada por el Secretario General de las Naciones Unidas para promover la Inclusión Financiera para el Desarrollo (UNSGSA) y Presidente Honoraria de la Alianza Mundial para la Inclusión Financiera (GPIFI), Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Alliance for Financial Inclusion (AFI), Grupo Banco Mundial (GBM), Banco de Desarrollo de América Latina (CAF), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), Better than Cash Alliance (BTCA), Access to Insurance Initiative (A2II) y Alto Comisionado de las Naciones Unidas por los Refugiados (ACNUR). Además, los gobiernos de Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Uruguay por compartir sus experiencias regionales en materia de inclusión financiera.

sostenible de servicios financieros a fin de contribuir al desarrollo social y al crecimiento económico del país y a reducir la vulnerabilidad económica de los individuos y las empresas a través de la inclusión financiera”. Se propone objetivos estratégicos para el período 2019-2023⁷¹ y programas para poder cumplirlos, alentando una mayor coordinación público-privada.

El Convenio Marco da continuidad a la participación del BCRA desde 2008 en iniciativas de organismos internacionales, como el Centro de Estudios Monetarios Latinoamericanos (CEMLA) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que, a partir de la crisis económica mundial de 2008, promovieron la educación financiera, tomando mayor preeminencia al ser incluida en la Agenda 2030 de las Naciones Unidas (ODS). Desde entonces, organismos internacionales, empresas y gobiernos de países de la región han tomado un rol activo en la promoción de programas y estrategias nacionales de inclusión financiera, conformando redes locales, regionales y globales para incluir a toda la población en el sistema financiero formal, profundizando la competencia de los agentes financieros. En la Argentina, la recientemente sancionada Ley No. 27.440 de Financiamiento Productivo establece que el Poder Ejecutivo debe elaborar una Estrategia Nacional de Inclusión Financiera y ésta debe contemplar “una Estrategia Nacional de Educación financiera”.

**INCLUSION FINANCIERA
EN LA ARGENTINA**
Diagnóstico y propuestas de política



En el marco de la Iniciativa para la bancarización e inclusión financiera impulsada por la Asociación de Bancos Argentinos (ADEBA), la **Fundación de Investigaciones Económicas Latinoamericanas** (FIEL) elaboró el documento “Inclusión Financiera en la Argentina. Diagnóstico y propuesta de política”⁷².

El documento de marzo de este año hace un diagnóstico de las condiciones actuales que impiden una mayor inclusión financiera y plantea que las propuestas políticas “buscan incentivar el ahorro en entidades reguladas a través de la flexibilización en normativas para crear instrumentos de ahorro más amigables para el público”. A tal fin propone que los bancos contribuyan a difundir la educación financiera a través de distintos medios

⁷¹ *Completar y mejorar el acceso a cuentas de ahorro, crédito, medios de pagos electrónicos y seguros.

*Potenciar el uso de cuentas, medios de pago electrónicos, y otros servicios financieros, como portal de entrada al sistema financiero.

⁷² *Mejorar las capacidades financieras de la población y la protección al usuario.
<https://www.adeba.com.ar/iniciativa-adeba-para-la-bancarizacion-e-inclusion-financiera/>

(campañas, sitios web especializados e inclusión dentro de las currículas escolares de materias específicas) con el objetivo de “recrear la cultura del ahorro en moneda nacional”.

La educación financiera en clave de los organismos internacionales

Durante los últimos años la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) ha estado muy interesada en introducir educación financiera en las escuelas para lo cual ha promovido la Red Internacional de Educación Financiera (INFE) adquiriendo gran respaldo a nivel internacional. La Organización entiende que la educación financiera es el proceso por el cual los consumidores/inversionistas financieros mejoran su comprensión de los productos financieros, los conceptos y los riesgos y, a través de la información, instrucción y/o el asesoramiento objetivo, desarrollan las habilidades y confianza para ser más conscientes de los riesgos y oportunidades financieras, tomar decisiones informadas, saber a dónde ir para obtener ayuda y ejercer cualquier acción eficaz para mejorar su bienestar económico (OECD, 2005, en García, et al 2013).

Por su parte el Banco Mundial, en su Informe anual 2017, propone “invertir en las personas para generar capital humano de modo que cada persona pueda desarrollar su pleno potencial para prosperar en la economía del siglo XXI”. (p. 2) Afirma que el “suministro de servicios financieros” resulta fundamental para que los individuos puedan desarrollar ese potencial y los países logren mayor prosperidad económica.

Una forma de abordar la desigualdad de ingresos y abrir oportunidades económicas consiste en incorporar al sistema financiero formal y regulado a aquellas personas que no cuentan con dichos servicios. El acceso a servicios financieros permite a las personas iniciar y ampliar negocios, invertir en educación, administrar los riesgos y sortear las crisis financieras. (...) El objetivo es que los participantes ya no tengan que depender de los programas de protección social y puedan desarrollar actividades generadoras de ingresos a través de programas de micro-financiamiento. (p. 24)

Bajo este mandato los decisores de políticas públicas reconocen la necesidad de celebrar convenios público-privados afirmando que no es solo responsabilidad del Estado promover los programas de educación financiera, sino que se precisa la colaboración de las instituciones privadas para la consecución de esa iniciativa.

Programas de educación e inclusión financiera para la vida

El *Programa Habilidades Financieras para la Vida*⁷³, consiste en una serie de materiales didácticos desarrollada por el área de Educación Financiera del Banco Central y la Dirección de Diseño de Aprendizaje de la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Nación. El mismo se desarrolla en el marco del Convenio firmado con el Ministerio de Educación en 2017 para incorporar contenidos curriculares sobre educación financiera en escuelas de todo el país, a fin de “desarrollar en los estudiantes habilidades para interactuar con el sistema financiero haciendo foco en el desarrollo de capacidades”.



En el marco del *Programa*, en abril de 2018 el gobierno de la Provincia de Neuquén firma un convenio con el BCRA y el Banco Provincia de Neuquén (BPN) para impartir educación financiera de manera colaborativa.

En la oportunidad, el presidente del Banco Central destacó que la Provincia “será punta de lanza en un proyecto que pretende brindar habilidades financieras” a 3000 escuelas del país.



A su vez, con motivo del lanzamiento del Programa en Neuquén la ministra de educación, Cristina Storioni, junto al presidente del BPN, señaló “Trabajar con instituciones como el BCRA y el BPN nos permite conocer otras perspectivas y (...) comprometer otras organizaciones con el sistema educativo” y destacó:

⁷³

<https://www.bcra.gob.ar/BCRAyVos/Habilidades-financieras-sobre-el-progrma.asp>

programa como el de hoy convoca a docentes que trabajarán con estudiantes y colegas que se interesen en la temática de la inclusión financiera, lo cual nos permite una formación y capacitación en servicio, propendiendo a obtener y conocer habilidades financieras.⁷⁴

En 2018 el plan de trabajo previó la capacitación de docentes y voluntarios del BPN, para luego transferir lo aprendido en 17 escuelas secundarias de Neuquén. En total participaron 78 docentes, 22 voluntarios del Banco y alrededor de 400 estudiantes de cuarto y quinto año que tuvieron que desarrollar habilidades financieras en torno a una “situación significativa”.

En febrero de este año se presentó por segundo año consecutivo el Programa con el propósito de continuar promoviendo el desarrollo e incorporación de contenidos curriculares vinculados con la educación financiera, ampliando a 37 colegios de 14 ciudades neuquinas, lo que suma alrededor de mil estudiantes capacitados en educación financiera acompañados de un mayor número de voluntarios.

El Programa se compone de dos propuestas vinculadas con las habilidades financieras:

- “Finalización de un proyecto: viaje de egresados”, por medio del cual los estudiantes aprenden a financiar un proyecto considerado significativo, tomando decisiones, planificando y ejecutándolo.
- “Evaluación de proyectos: decisiones al finalizar el secundario: decisiones al finalizar el secundario”, que implica que los estudiantes reconozcan sus propias capacidades considerando la identidad personal y sus intereses.

La Ministra también destacó “la impronta solidaria y la interdisciplinariedad que tiene el programa como ejes motivadores de los proyectos desarrollados” por los estudiantes.

De modo similar se lanzó en Río Negro el *Programa Economía Personal* que abarcó a más de 1.000 jóvenes de distintos puntos de la Provincia. El mismo se origina por convenio entre el Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la Provincia, el Banco Patagonia y Junior Achievement Argentina (JA), una de las ONG más grande a nivel mundial.⁷⁵ Su

⁷⁴ <https://www.neuqueninforma.gob.ar/se-presento-la-edicion-2019-del-programa-habilidades-financieras-para-la-vida/>

⁷⁵ JA tiene presencia en más de 100 países y varias provincias argentinas. Desde su fundación en 1991 cuenta con sedes en Buenos Aires, Córdoba, Mendoza, Santa Fé y Salta, aunque ha realizado programas en 24 provincias del país. Entre sus logros destaca haber alcanzado “hasta hoy a más de 955.000 alumnos, gracias al apoyo anual de 3.500 voluntarios y más de 400 empresas y organizaciones aliadas”.

visión es la de “una sociedad integrada por individuos responsables que comprendan la importancia del espíritu emprendedor para la búsqueda de su felicidad, respetando los derechos del otro como base de una sociedad libre”. Por su parte, la misión consiste en “inspirar y preparar a los jóvenes para el éxito, promoviendo el espíritu emprendedor, valores, habilidades y educación económica”⁷⁶ que, en su página, menciona como logros.

A través de programas educativos de alto impacto, con base en el principio de aprender haciendo, JA logra que los alumnos aprendan a emprender, a plantearse metas y objetivos y trabajen para alcanzarlas, promoviendo y desarrollando sus talentos, competencias y habilidades.



Con motivo del cierre del Programa en la capital rionegrina, la Directora Ejecutiva de JA Argentina, **Noël Zemborain**, destacó:

es fundamental promover la educación financiera y las herramientas de planificación que permitan a los jóvenes tomar decisiones inteligentes a la hora de administrar el dinero y tener una economía personal y familiar saludable. Se trata de aprendizajes que los habilitan para aprovechar mejor las oportunidades e impactar positivamente en su comunidad.

⁷⁶ <https://junior.org.ar/institucional/>



Por su parte la ministra de educación de Río Negro, Mónica Silva, sostuvo que es “un programa muy interesante (porque) contribuye a que los estudiantes puedan pensarse a sí mismos en su proyecto de vida y en esta idea de la economía personal”.

Así mismo, elogió que el Programa esté dirigido a estudiantes de 3° año de las Escuelas Secundarias de Río Negro (ESRN) porque da la oportunidad de tener un tiempo para pensar el propio proyecto, lo que quieren hacer con su vida. (...) saber qué camino quieren seguir, qué van a hacer cuando terminen 5° año, por dónde desean seguir, cómo organizarse y pensarse y pensar sus capacidades.⁷⁷

De acuerdo al “Marco Nacional de integración de los aprendizajes: hacia el desarrollo de capacidades”⁷⁸ el enfoque basado en capacidades

se centra en la perspectiva del estudiante e invita a pensar en las potencialidades del sistema educativo para colaborar en la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con los valores democráticos, a reflexionar sobre la contribución de los aprendizajes escolares para ampliar las posibilidades de los estudiantes de diseñar y llevar adelante un proyecto de vida propio y colectivo.

De acuerdo al documento el aprendizaje de capacidades constituye una prioridad de la política curricular nacional. Hace hincapié en que “en línea con el rumbo que están tomando otros países de la región y del mundo” es preciso “organizar el currículum, la enseñanza y la evaluación en torno a un conjunto de capacidades consideradas centrales”⁷⁹ e insiste en que los resultados de la intervención educativa deben tener efectos “más allá de

⁷⁷ https://educacion.rionegro.gov.ar/desarrollo_noti.php?id=7005

⁷⁸ https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/marco_nacional_de_integracion.pdf

⁷⁹ “Resolución de problemas, Pensamiento crítico, Aprender a aprender, Trabajo con otros, Comunicación y Compromiso y responsabilidad, y el desarrollo de niveles crecientes de Competencia Digital”.

la escuela”. De hecho, alienta “la capacidad de comprometerse como ciudadanos locales y globales, analizar las implicancias de las propias acciones (valores), e intervenir de manera responsable para contribuir al bienestar de uno mismo y de los otros”.

La estrategia de Educación 2020 del Grupo del BM⁸⁰ propone invertir en “las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo” y, particularmente, en las habilidades⁸¹ de los jóvenes para crear una fuerza de trabajo más productiva. Recientemente, en su “Informe sobre el desarrollo mundial 2019. La naturaleza cambiante del trabajo” el BM recomienda a los gobiernos “invertir en capital humano (...) con el fin de desarrollar las nuevas habilidades que se demandan cada vez más en el mercado laboral, tales como habilidades cognitivas de orden superior y habilidades socioconductuales”.⁸²

La privatización en la educación y el proyecto de la “Tercera Vía”

Las evidencias halladas en la investigación en curso nos han permitido encontrar claras similitudes con los estudios de Ball & Youdell (2007) en término de privatización encubierta en educación. En línea con las categorías sugeridas por los autores, los programas analizados se inscriben en la tendencia a la privatización *en* la educación en tanto fomentan que las escuelas estatales actúen y funcionen con la lógica de los proveedores privados en relación a los estándares de competencias esperables y a la eficiencia de los sistemas educativos.

Los análisis de Ball y sus colaboradores sostienen que las políticas educativas actuales están siendo creadas en complejas redes de interacción a nivel nacional, subnacional y global con enorme influencia sobre los distintos ámbitos en los que se construye la política educativa. Esto reenvía al concepto de policy networks o redes de política que los autores utilizan como dispositivo teórico y metodológico para caracterizar y analizar las estructuras de los nuevos espacios de las políticas y las relaciones de poder. (Beech y Meo, 2016). En estas relaciones el Estado continúa siendo un actor fundamental, aunque su rol se redefine

⁸⁰ Aprendizaje para todos: invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo.

⁸¹ Según la Real Academia Española, habilidad proviene del latín *habilis*, que inicialmente significó “aquello que se puede tener”. Es “la capacidad de alguien para desempeñar de manera correcta y con facilidad una tarea o actividad determinada. De esta manera, se trata de una forma de aptitud específica para una actividad puntual, sea de índole física, mental o social”. <https://concepto.de/habilidad-2/#ixzz5zMktOROy>

⁸² <https://www.bancomundial.org/es/publication/wdr2019>

como un "Estado policéntrico"; es decir, un Estado en red que, para funcionar y cumplir con sus objetivos, trabaja en articulación con otras organizaciones, supranacionales, subnacionales, privadas, públicas, con y sin fines de lucro, contribuyendo a la re-espacialización de las políticas. Klijn y Koppenjan (2004, en Ball, 2012) sostienen: En el mundo de la gobernanza en red se entiende que el gobierno está situado al lado de las empresas y los actores de la sociedad civil en un complejo juego de formación de políticas públicas, toma de decisiones e implementación (y que por lo tanto) de manera creciente y a escala global, la política educativa se está haciendo de nuevas maneras, en nuevos espacios, por nuevos actores, y que muchos de estos nuevos espacios son más privados, en todos los sentidos de esta palabra, que públicos y democráticos. (pp. 21-22)

El cambio radica en que en el actual mundo "cosmopolita y globalizado", la solidaridad ya no puede garantizarse mediante la acción vertical del Estado. Según Giddens (2000: 50) "Hemos de construirnos nuestras vidas de un modo más activo que las generaciones anteriores y aceptar más activamente responsabilidades por las consecuencias de lo que hacemos".

Siguiendo a Wanderley Neves (2009, 2012), desde mediados de los años '90, un conjunto de políticas, prácticas y discursos procuran conformar una nueva subjetividad. Se trata de un proceso en el que avanza una nueva pedagogía de la hegemonía, vinculada al proyecto político de la "Tercera Vía" que reclama una nueva ciudadanía activa y un nuevo individualismo, capaz de tomar riesgos y dispuesto a trabajar voluntariamente por el bien común. El mandato a la escuela es que desarrolle capacidades que contribuyan a formarlo.

Consideraciones finales

El desarrollo procuró dar a conocer experiencias concretas de "colaboración" público-privada *en* educación, poniendo de manifiesto la creciente relevancia que cobra la articulación entre el Estado, agentes empresariales, ONG y diversos organismos públicos de educación en una clara tendencia a la privatización de la política educativa. El avance del sector privado en la "hechura de las políticas", valiéndose de la conformación de complejas redes de política, así lo prueba.

Los programas provinciales de "habilidades financieras" y "economía personal" se inscriben en las directrices que proponen la OCDE y el Banco Mundial, en tanto sostienen que los servicios financieros resultan fundamentales para que los individuos puedan

desarrollar su potencial productivo y los países adquieran mayor desarrollo económico. De acuerdo a los parámetros de estos organismos, los individuos deben aprender a emprender y para ello se busca liberar el potencial de sus capacidades financieras a fin de que desarrollen actividades generadoras de ingresos, a través de microcréditos.

De este modo, las potencialidades del sistema educativo para colaborar en el nuevo modelo de sociabilidad, conduce a formar individuos responsables de sí mismos. Las ideas que ofrecen “sustrato teórico para la nueva pedagogía de la hegemonía” se conforman como base de un nuevo sentido común, diluyéndose “en el espacio social en formulaciones simples y fáciles de asimilar, para guiar la concepción de mundo y de un modelo de conducta a ser seguido por organizaciones y personas”. (Wanderley Neves, 2012: 157) Suponen formas de pensar y actuar para formar la unidad intelectual y moral necesaria para el nuevo bloque histórico.

Referencias

Ball, S. J. y Youdell, D. (2007). Privatización encubierta de la educación pública”. Informe preliminar-Instituto de Educación –Universidad de Londres. Internacional de la Educación. V Congreso Mundial. Julio 2007. WWW.ie.ei.org

Ball, S. J. (2012) Global Education Policy: Austerity and profit”. Servicio de Publicaciones Universidad de La Laguna. Traducción: Antonio F. Canales Serrano.

Banco Mundial (2011). Aprendizaje para todos. Invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo. Estrategia de Educación 2020. https://virtualeduca.org/documentos/2012/worldbank_ed2020.pdf

Banco Mundial. (2017) Informe anual. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/27986/211119SP.pdf>

Barni, M. C. (2013) Proyecto de vida y estrategias pedagógicas en adultos jóvenes. IV congreso Internacional de Psicología. FIUC.

Beck, U. (2001). La reinención de la política: Hacia una teoría de la modernización reflexiva. En U. Beck, A. Giddens y S. Lash: Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno. Madri, Alianza Editorial.

-----**(2012).** La redefinición del proyecto sociológico: el desafío cosmopolita. En Sociológica, año 27, número 77, pp. 269-280 septiembre-diciembre

Beech, J. & Meo, A. I. (2016). Explorando el Uso de las Herramientas Teóricas de Stephen J. Ball en el Estudio de las Políticas Educativas en América Latina. En revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas. Volumen 24 Número 23, 29 de Febrero de 2016.

García, N. et al (2013) La educación financiera en América Latina y el Caribe Situación actual y perspectivas. Serie Políticas Públicas y Transformación Productiva N° 12. Banco de Desarrollo de América Latina. CAF.

Giddens, A. (2000). La Tercera Vía. La renovación de la socialdemocracia. México, D.F.; Santillana.

Messing, C. (2009). Desmotivación, insatisfacción y abandono de proyectos en los jóvenes. Orientación vocacional y vínculos familiares. Noveduc-Graó. Bs. As.

Petrosino, J. (2010). El desarrollo de capacidades en la Escuela Secundaria. Un marco teórico. UNICEF

Popkewitz, T. S. (2010). Inclusión y exclusión como gestos dobles en política y ciencias de la educación. En Revista Propuesta N° 33. Traducción Daniela Gutiérrez.

Wanderley Neves, L. M. (2009). (org) La nueva pedagogía de la hegemonía. Estrategias del capital para educar el consenso. Buenos Aires: Miño y Dávila srl.

----- (2012). (org.) Una derecha para lo social y una izquierda para el capital”. Intelectuales de la nueva pedagogía de la hegemonía en Brasil.

Las disputas por el carácter público de la educación. El caso de las escuelas secundarias “públicas de gestión privada” en Uruguay

Autor: Pablo Martinis

Pertenencia institucional: Universidad de la República, Uruguay

Resumen

La educación uruguaya vive un proceso de “privatización latente”. Si bien no se registra en la última década un aumento significativo de la matrícula con respecto a sus niveles históricos, sí es posible apreciar el desarrollo de una serie de procesos que favorecen una posible expansión de la privatización educativa. Uno de los componentes destacados en este proceso es la habilitación de modalidades de donación por parte de empresas hacia instituciones educativas. Al donar, estas empresas son favorecidas por importantes niveles de exoneraciones fiscales.

En este marco se han desarrollado instituciones denominadas “públicas de gestión privada”, enclavada en contextos de desigualdad social. A partir de los resultados de aprendizajes positivos logrados por estas instituciones se ha constituido un discurso que proclama las bondades de un sistema de gestión pedagógica basada en lógicas empresariales y de mercado. Desde allí se proclama la necesidad de reformar el sistema educación pública sobre la base de este modelo.

La ponencia presenta avances de nuestro trabajo de investigación sobre el tema, mostrando las características materiales y de selección del alumnado sobre las que se asientan estas instituciones, avanzando en una deconstrucción del discurso que proclama la supremacía de la educación privada por sobre la pública.

Palabras clave: Uruguay, donaciones especiales, privatización educativa, gestión privada, educación pública.

Introducción.

El presente trabajo constituye un primer avance producido en el marco de una investigación sobre los procesos de privatización educativa en Uruguay actualmente en desarrollo en el Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas Educativas (GEPPrEd - UdelaR).

El presente texto se organiza en cuatro apartados. En el primero se ubican los procesos y mecanismos que configuran la existencia de formas de “privatización latente” en la educación uruguaya. En el segundo se aborda la modalidad de “donaciones especiales” establecida en el país a partir del año 2007. Allí también se presenta el caso del Liceo Impulso, institución emblemática entre las concebidas como “públicas de gestión privada”. En un tercer momento se introduce una crítica inicial al modelo de gestión y pedagógico que portan estas instituciones. Finalmente, se plantean algunas conclusiones tentativas sobre la temática.

1. Sobre la privatización latente.

La existencia de la educación privada en el Uruguay está garantizada por normas de rango constitucional. En la Constitución vigente⁸³, la temática se aborda en el artículo 68, el cual establece la libertad de enseñanza en tanto “Todo padre o tutor tiene derecho a elegir, para la enseñanza de sus hijos o pupilos, los maestros o instituciones que desee”. Por otra parte, el artículo 69 establece que “Las instituciones de enseñanza privada y las culturales de la misma naturaleza estarán exoneradas de impuestos nacionales y municipales, como subvención por sus servicios”.

Estos preceptos constitucionales tienen una larga tradición en el país. La Constitución de 1942 (artículo 60), ya establecía las exoneraciones impositivas mencionadas. De este modo, puede señalarse que históricamente en el Uruguay se ha promovido la existencia de un sistema de educación privada. Este sistema, ha oscilado históricamente en el 20% de la matrícula total.

⁸³ Se trata de la Constitución de 1967 a la cual se han introducido ajuste a través de las reformas de los años 1990, 1995 y 1997.

Paralelamente, es posible establecer que de 1990 se comenzaron a dar en el país algunos fenómenos que abrieron mayores posibilidades para los procesos de privatización educativa. A partir de una investigación realizada en el año 2017 (Verger, Moschetti, & Fontdevila, 2017), se ha señalado la existencia en Uruguay de un proceso de *privatización latente*.

El carácter latente de la privatización educativa en Uruguay se construye a partir de la constatación de la existencia de una serie de procesos que, si bien no han redundado en un mayor desarrollo cuantitativo de la educación privada, si generan condiciones para un eventual profundización de este fenómeno.

En un estudio posterior (Bordoli, Martinis, Moschetti, Conde y Alfonzo, 2017) ubicamos que es posible distinguir cuatro grandes mecanismos a través de los cuales se generan posibilidades para el desarrollo de procesos de privatización educativa en Uruguay.

El primer mecanismo ya fue mencionado en este texto. Tiene que ver con las garantías que históricamente el país ha brindado para la existencia la educación privada a través de exoneraciones impositivas de rango constitucional que funcionan como subsidios para la educación privada.

El segundo refiere a convenios que suscribe el Estado Nacional con diversas organizaciones de la sociedad civil dedicadas al tareas socio-educativas con poblaciones en situación de pobreza. Estos convenios se basan en la transferencia de recursos monetarios a estas organizaciones. Esta modalidad existe a partir del año 1990 y se ubica en el marco de la educación no formal. Se encuentra regulada por la Ley 15977 (1998).

Una tercera modalidad de promoción de la privatización en educación se relaciona con la modalidad de Participación Público Privada para la construcción de infraestructura educativa. El alcance de este tipo de contratos está establecido en la Ley 18.786 (2011). En el artículo 2 de la misma se define que estos contratos son aquellos en “que una

Administración Pública encarga a una persona de derecho privado, por un período determinado, el diseño, la construcción y la operación de infraestructura o alguna de estas prestaciones, además de la financiación.”

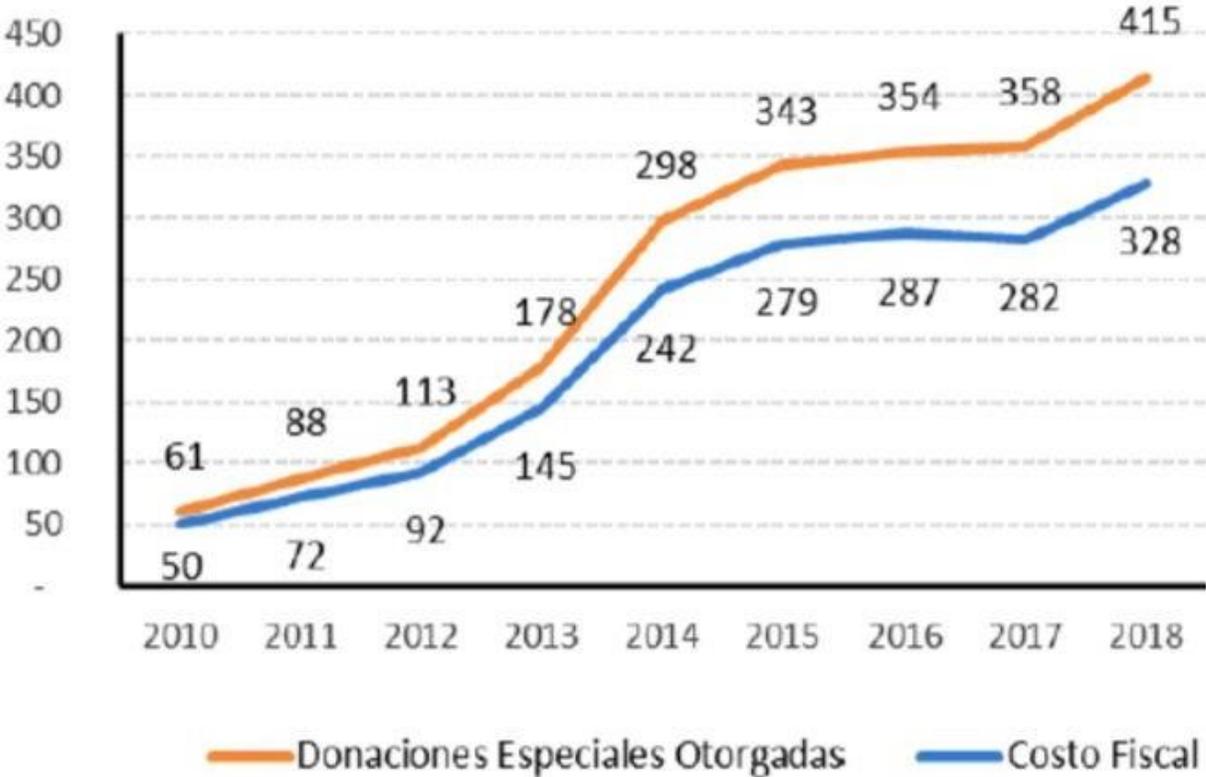
En cuarto lugar, a partir del año 2007, se ha propuesto una nueva modalidad de promoción y financiación de la educación privada que es presentada bajo la modalidad de “donaciones especiales”. Esta modalidad se estableció a través de la Ley de Reforma Tributaria No. 18083, la cual instituye un procedimiento de exoneraciones impositivas a las empresas privadas que apoyen proyectos de instituciones de enseñanza, investigación, salud y apoyo a la niñez. En su artículo 78 la Ley establece que las empresas que realizaran estas donaciones recibirán exoneraciones fiscales por el 75% del monto donado. También se establece que el restante 25% podrá computarse como “gasto de la empresa”, por lo cual también le corresponde un beneficio parcial de exoneración fiscal. Con este ajuste, el total de la exoneración fiscal se ubica en el 81,25% de lo efectivamente donado.

Diversas leyes aprobadas posteriormente han introducido ajustes al sistema de donaciones especiales. Se trata de las leyes 18.834 (2012), 19149 (2014), 19438 (2018) y 19670 (2018).

2. Las donaciones especiales y el caso del Liceo Impulso.

Según registros del Ministerio de Economía y Finanzas, el monto total de donaciones

Donaciones Especiales 2010-2018 En millones de pesos corrientes



especiales producidas en el período 2010 - 2018 pasó de 61 millones de pesos a 415 millones de pesos, valores tomados a pesos corrientes. En el siguiente gráfico puede apreciarse la evolución producida en el período.

Fuente: MEF (2018)

Dentro de estos montos se encuentra la totalidad de donaciones producidas en el período. Si de ese total se toma exclusivamente los montos destinados a los niveles primarios y de media básica y superior, los montos donados en los años señalados ascienden a 31,8 y 155,9 millones de pesos respectivamente. En el siguiente cuadro puede apreciarse la evolución producida en el período así como los nombres de las instituciones beneficiadas.

DONACIONES RECIBIDAS 2010-2018 (Parte I)									
En millones de pesos a valores corrientes									
ÁREA	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Educación Primaria, Secundaria y Técnico Profesional	31,8	45,4	29,0	53,0	108,9	118,4	115,8	130,5	155,9
ANEP	31,3	27,0	4,8	4,7	8,5	13,1	9,1	7,5	7,2
Liceo Jubilar	0,5	6,3	7,6	11,8	13,4	15,0	16,2	12,0	18,9
Colegio Ma. Auxiliadora	-	-	-	1,0	0,0	-	-	-	-
Fundación Impulso	-	12,1	16,6	35,5	66,2	64,0	58,0	68,6	73,1
Liceo Providencia	-	-	-	-	11,3	11,0	12,0	13,0	15,0
Liceo Francisco	-	-	-	-	9,4	9,1	10,0	10,8	11,5
Colegio Sagrado Corazón	-	-	-	-	-	2,9	2,5	3,1	2,7
Bachillerato Tec. Anima-Tec	-	-	-	-	-	3,5	8,0	8,6	9,2
Liceo San José de Tala	-	-	-	-	-	-	-	0,8	0,8
Fundación Sophia	-	-	-	-	-	-	-	6,2	12,5
Los Rosales	-	-	-	-	-	-	-	-	5,0

Fuente MEF (2018)

Para una adecuada lectura del cuadro es importante tener en cuenta que la sigla “ANEP” corresponde a “Administración Nacional de Educación Pública”. Se trata del ente autónomo que en el ordenamiento jurídico uruguayo tiene a su cargo la gestión de la educación pública en el país. En este caso, en el renglón ANEP se introducen en el cuadro los montos totales de las donaciones realizadas a instituciones educativas públicas. Las restantes instituciones corresponden al ámbito de la educación privada.

Un primer elemento a tener en cuenta en el análisis de este cuadro es el decrecimiento que esta forma de donación tuvo en relación a la educación pública en el período. Debe notarse que en un contexto de fuerte crecimiento de los montos de las donaciones, la educación pública pasa de recibir 31,8 millones de pesos en el año 2010 a recibir 7,2 millones de pesos en el 2018.

Un segundo elemento a señalar es que del conjunto de las instituciones educativas privadas que reciben donaciones, la mayoría de ellas se encuentran bajo el modelo definido como de “educación pública de gestión privada”. Esto implica que se definen como instituciones

educativas públicas, ya que no cobran matrícula ni cuota mensual a sus alumnos, pero son gestionadas por grupos privados. El establecimiento de la modalidad de donaciones especiales ha dado un gran impulso a esta perspectiva ya que ha permitido que recursos de empresas privadas puedan ser direccionados a estas instituciones. En este contexto, una mirada al declive de los montos destinados a la educación pública puede ser comprendido como parte de una estrategia de disputa por la redistribución de fondos -que en un 81,25% son aportados por el Estado-, hacia instituciones privadas.

Si bien nuestro trabajo de investigación viene avanzando en una mirada de estos procesos de reasignación de fondos y su consecuente expresión de formas de resignificación de lo educativo en Uruguay, en este trabajo nos detendremos particularmente en un análisis de una de las instituciones involucradas: la Fundación Impulso.

Como puede apreciarse en la tabla presentada, la Fundación Impulso comienza a recibir donaciones por este medio en el año 2011. Ese año recibe un total de 12,1 millones de pesos. Por otra parte, en el año 2018 el monto recibido asciende a 73.1 millones de pesos. Año tras año es posible apreciar un aumento de los montos recibidos, salvo un pequeño declive en el período 2015 - 2016. Por otra parte, el año 2018 es el que presenta un mayor valor de toda la serie.

Si comparamos los valores ubicados en ambos extremos, el aumento de donaciones recibidas en el 2018 con respecto al 2010 se ubica en el entorno del 600%. E importante tener en cuenta que según datos del Ministerio de Economía y Finanzas, tomando diciembre de 2010 como base 100, el Índice de Precios al Consumo en diciembre de 2018 se ubicaba en 188,62. La comparación de este valor con el incremento de donaciones recibidas por la Fundación Impulso da cuenta de una formidable capacidad de captación de nuevos recursos.

Tomamos para esta ponencia el caso específico de la Fundación Impulso ya que ella es la responsable del “Liceo Impulso”, una institución educativa de nivel medio que se ubica en la zona del barrio Casavalle de Montevideo. Este es uno de los barrios con mayores niveles

de necesidades básicas insatisfechas de la ciudad de Montevideo. El Liceo Impulso ha sido tomado como ejemplo fundamental del éxito de la modalidad de enseñanza pública de gestión privada. En este sentido se ha insistido, con muy abundante cobertura de los más importantes medios de comunicación del país (Dufrechou y otros, 2019), acerca de los mejores resultados educativos que esta institución obtiene en comparación con los centros educativos públicos ubicados en contextos socio-culturales similares.

Resulta interesante detenernos brevemente en la caracterización de la Fundación que se presenta en su web. Allí se señala:

La Fundación Impulso surge de la idea y desafío de un grupo de amigos (Marcelo Guadalupe, Elbio Strauch, Ernesto Talvi, Pablo da Silveira, Nicolás Herrera y luego Horacio Hughes) que a título personal deciden tratar de desarrollar un instituto de enseñanza de ciclo básico (1° a 3° de liceo que ya se extendió a 6° año e incluso a un Bachillerato Vespertino incluyendo una opción Tecnológica de Informática), de tiempo completo, laico, gratuito y de gestión privada en una zona de contexto crítico para procurar contribuir a eliminar la brecha de aprendizaje.

Bajo el título, “Nuestros Valores”, en la misma página puede leerse:

Impulsar significa estimular; promover una acción. Es también la fuerza que lleva un cuerpo en movimiento o en crecimiento. De eso se trata nuestro modelo educativo. Es posible eliminar la brecha de aprendizaje que hay entre nuestros alumnos y los alumnos de los mejores liceos del país, públicos y privados.

En lo individual, promovemos la búsqueda de la felicidad, la realización personal, y la formación del carácter/de la personalidad. Cada uno de nosotros debe procurar ser, en la vida, productivo, útil a los demás, no sólo a su entorno familiar, sino más allá en la sociedad. Estamos seguros que en la búsqueda de la felicidad individual, única para cada persona, totalmente individual, el

sentirnos útiles, valiosos, reconocidos por nuestros esfuerzos, talentos y virtudes, es un objetivo fundamental.

La apelación a la eliminación de la “brecha de aprendizajes” surge como un elemento distintivo de esta propuesta surgida de “un grupo de amigos”. Claramente el énfasis colocado en la propuesta de la Fundación tiene que ver con que los logros de los individuos dependen exclusivamente de sí mismos a los efectos de lograr esa “felicidad individual, única para cada persona”.

Estos principios parecen ser claramente consistentes con los perfiles personales de los fundadores, entre los cuales tenemos un actual candidato a la Presidencia de la República por el Partido Colorado (Ernesto Talvi)⁸⁴ y al jefe de programa del candidato a la Presidencia del Partido Nacional, Luis Lacalle Pou (Pablo Da Silveira), además de su ya designado Ministro de Educación en caso de obtener el gobierno nacional. No deberíamos dejar de tomar en cuenta que la Fundación es presidida por Nicolás Herrera, integrante de la Mont Pelerin Society, histórico think thank del pensamiento neoliberal fundada por Friederich Von Hayek en 1947.

En lo que tiene que ver con la propuesta educativa del Liceo Impulso, es definida del siguiente modo:

Somos un liceo gratuito, laico y de gestión privada, que desarrolla al máximo la potencialidad de sus alumnos con el máximo de exigencia, orientado a generar oportunidades para la búsqueda del desarrollo personal y la excelencia académica, basado en los valores de auto-respeto, ejercicio responsable de la libertad, disciplina y cultura del esfuerzo.

⁸⁴ Talvi hasta el momento de su entrada en la actividad política se desempeñaba como Director del Centro de Estudios de la Realidad Económica y Social (CERES), principal think thank neoliberal del Uruguay y socio a nivel internacional de Atlas Network. Por más información ver: <https://ceres-uy.org> y <https://www.atlasnetwork.org>

Esto supone considerar al alumno en todas sus dimensiones para la formación de su personalidad, así como incluir a la familia en el proceso de co-responsabilización.

En lo que tiene que ver con los requisitos para postular a ingresar a la institución, en la publicación referida a la convocatoria para cursar en 2019, se plantea que los aspirantes deben vivir en la zona de la cuenca del arroyo Casavalle, tener hasta 14 años en el momento de la inscripción, estar cursando sexto de escuela o haber repetido primer año de enseñanza media o participar de un proyecto de educación no formal, concurrir con documento de identidad y acompañado por un adulto. También se deja constancia que se verificarán los ingresos económicos de la familia.

Si se cumple con todos estos requisitos el adolescente queda inscripto en una lista en función de la cual se realizará un sorteo a los efectos de seleccionar los 100 estudiantes cuya inscripción será aceptada.

Según datos de la propia página web del Liceo Impulso (2018), el mismo tuvo en el año 2018 una matrícula de 632 alumnos. Así vez, se consigna un porcentaje de 6,5 de repetición promedial en el período 2013 - 2018.

En lo que tiene que ver con las prestaciones que reciben los alumnos, se señala:

En la institución los alumnos reciben desayuno, almuerzo y merienda en el turno diurno y merienda reforzada en el vespertino con asesoramiento nutricional. También se brinda uniforme completo (de estudio y deportivo), materiales de estudio, mochila y campera de abrigo.

A su vez en el citado informe se destacan los logros obtenidos en las diversas áreas académicas en las que se organiza la propuesta: inglés; matemática; ciencias; humanidades; alfabetización; pensamiento computacional, educación y tecnología; arte; educación física y recreación.

Finalmente, entre muchos otros contenidos que serán objeto de análisis en futuros trabajos, la web del Liceo Impulso incorpora cuadros comparativos de niveles de promoción entre el propio Liceo, liceos públicos de la zona y promedios departamentales y nacionales. En todos los casos, los resultados son favorables a Impulso, llegándose a brechas de hasta 40% en la comparación con centros educativos de la misma zona en los dos primeros años de Ciclo Básico. Este es uno de los elementos destacados en las argumentaciones que sostienen la mayor calidad de esta oferta educativa con respecto a la que realiza la educación pública.

3. Crítica del modelo de gestión y pedagógico “público de gestión privada”.

A título de avance en relación al trabajo de investigación que venimos realizando, nos interesa destacar tres elementos sustantivos que confluyen en la definición de la propuesta institucional que desarrolla a el Liceo Impulso.

En primer término, se trata de una propuesta educativa fuertemente centrada en el individuo y en su desarrollo personal. El énfasis que la institución coloca en la superación de la “brecha de aprendizajes” se constituye desde una apelación al esfuerzo personal y a la construcción de la felicidad individual. De este modo, la forma de superar la situación de vulnerabilidad social que se presenta a los educandos por el hecho de desarrollar su existencia en un contexto surcado por desigualdades económicas y sociales, remite exclusivamente al mérito individual.

Esto implica la necesidad de diferenciarse del entorno para lograr trascender en términos sociales. En este sentido, la propuesta educativa es definida como de “tiempo completo”, abarcando un horario que se extiende de lunes a viernes de 8 a 17:10 hrs. y los sábados de 8 a 12 hrs.

En una visita realizada a la institución por invitación de sus autoridades, pudimos tomar contacto con la existencia de un reglamento de convivencia en el que explícitamente se

sanciona el portar algunas marcas identitarias que pueden apreciarse como fuertemente presentes en los jóvenes de Casavalle (tatuajes, piercings, pelo largo en los varones, uñas pintadas en el caso de las chicas). La propuesta educativa en términos generales agrupa bajo el significante “excelencia” una serie de atributos que los estudiantes deberían adquirir y que implican directamente un esfuerzo por diferenciarse de otros jóvenes de la zona. Cotidianamente los estudiantes del Liceo Impulso son interpelados desde un conjunto de normas y valores asumidos como válidos y que entran expresamente en conflicto con su vida cotidiana más allá de esta institución educativa.

No se constatan planteos que apunte a la revalorización de la cultura local o a la posibilidad de salidas colectivas ante la realidad existente.

En segundo lugar, si bien en la web del Liceo Impulso puede apreciarse, en letras mayúsculas, que para inscribirse en la institución “NO ES NECESARIO TRAER CARNÉ DE NOTAS NI NINGUNA OTRA INFORMACIÓN DADO QUE NO SE REALIZA NINGÚN PROCESO DE SELECCIÓN MÁS ALLÁ DEL ALEATORIO ANTE ESCRIBANO PÚBLICO”, es posible afirmar que los requisitos impuestos para estar en condiciones de inscribirse al sorteo suponen una forma de selección a priori de los posibles candidatos.

Como ya señalamos, para poder postular a un cupo en el Liceo Impulso, es requisito imprescindible no tener más de 14 años al momento de la inscripción. Esto implica que se acepta hasta un máximo de dos años de desfasaje con la edad teórica que el adolescente debería tener al ingreso a la educación media.

Esta norma deja fuera de posibilidad de acceder al Liceo Impulso a aquellos estudiantes que más dificultades han tenido en sus procesos de escolarización. Esto implica una importante diferencia con respecto a las instituciones de educación pública, las cuales no presentan ninguna restricción para el ingreso de estudiantes.

Por otra parte, en el momento de la inscripción el adolescente debe presentarse acompañado de un adulto referente, el cual deberá suscribir el reglamento de la institución y

comprometerse a un apoyo permanente si el estudiante fuera seleccionado. Ello implica, además, estar presente en la institución en toda ocasión en que sea requerido por sus autoridades. Aquí también opera un proceso de selección encubierto, ya que los adolescentes que no cuenten con el apoyo familiar que la institución reclama no podrán ser estudiantes de la misma. Aquí también se presenta una diferencia con respecto a la educación pública, la cual debe trabajar con todas las configuraciones familiares y en presencia o ausencia de referentes adultos.

Los dos elementos reseñados en este apartado, sumados a la existencia de una propuesta que antagónica con valores culturales y señas identitarias propias de culturas populares, señalan la existencia de sutiles procesos de selección social que realiza la institución con respecto a quienes están en condiciones de ser sus alumnos. Estos elementos tienden a poner en cuestión el carácter de pública de la institución, más allá que en ella no se cobre matrícula.

Un último punto que nos parece importante tomar en cuenta es el monto y las fuentes de los recursos que sostienen a la institución. Según datos comparativos disponibles para el año 2015, el gasto por alumno promedio en la enseñanza secundaria uruguaya se ubicaba en la suma de 58.862 pesos uruguayos. Ese mismo año el Liceo Impulso tuvo un gasto por alumno de 153.757 pesos uruguayos (Dufrechou, 2017).

El hecho de que el gasto por alumno sea en el caso del Liceo Impulso sea 2,6 veces más alto que el que se realiza en los centros educativos públicos marca una diferencia fundamental, la cual es imposible dejar de tener en cuenta al valorar los resultados de uno y otros. Parece claro que por la vía de las donaciones especiales se ha ubicado la posibilidad de generar ámbitos educativos generosamente financiados -de modo indirecto- por el Estado, desde la experiencia de los cuales se genera una poderosa interpelación a la educación pública en su conjunto.

Si bien no es posible abordar el tema dentro de los límites de la presente comunicación, resulta de sumo interés apreciar la nómina de empresas que realizan donaciones al Liceo Impulso. Una primera lectura del conjunto permite apreciar la participación de empresas

que firman parte del sector más concentrado de la economía uruguaya. Esto permite apreciar, como estos sectores, vía las donaciones que realizan, inciden en la construcción de un discurso sobre la educación uruguaya que ensalza las bondades de un modelo centrado en la lógica empresarial, desacreditando la posición de la educación pública. En definitiva, se trata de un esfuerzo sistemático por definir la educación en términos de la lógica de mercado.

4. Breves conclusiones.

En la presente ponencia hemos intentado mostrar la educación uruguaya vive un proceso de privatización latente en el marco de la cual la instrumentación de la modalidad de “donaciones especiales” provee una sólida base para el desarrollo de experiencias educativas definidas como “públicas de gestión privada”.

Estas experiencias pretenden disputar el sentido en que se construye el carácter público de la educación uruguaya, reivindicando los mejores resultados obtenidos por instituciones que administran indirectamente un monto relevante de recursos provenientes del erario público.

Un lugar emblemático dentro de este conjunto de instituciones lo ocupa el Liceo Impulso, generado a partir de la acción de la Fundación Impulso. Esta fundación, integrada por personalidades directamente identificadas con perspectivas neoliberales, sostiene este proyecto educativo argumentado sus bondades en contraposición a la educación pública.

El fuerte acento puesto en el desarrollo de la “felicidad individual” de los estudiantes, en un marco en el que se les propone, e impone, un modelo valórico que entra fuertemente en contradicción con sus vidas cotidianas, constituyen señales de identidad de esta propuesta educativa.

Las formas de selección sutil de los estudiantes que pueden ingresar a la propuesta, sumadas a un financiamiento que más que duplica el disponible en las instituciones

educativas públicas, permiten poner en discusión las condiciones a partir de los cuales se construyen los logros educativos de la institución, así como su superioridad con respecto a los de la enseñanza pública.

Finalmente, es necesario señalar que los elementos aquí presentados forman parte de un pequeño avance de un trabajo de investigación en curso sobre la temática de la privatización educativa en Uruguay. Nuevos textos deberán profundizar en los elementos aquí planteados, poniendo en discusión los avances presentados y profundizando en la construcción de un marco referencial y analítico para el análisis de los procesos en curso en la educación uruguaya.

Fuentes.

Constitución de la República Oriental del Uruguay.

Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/constitucion/1967-1967>

Fundación Impulso. Página web.

Disponible en: <http://www.liceoimpulso.edu.uy/fundacin>

Ley 15977.

Disponible en: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp2711093.htm>

Ley 18083.

Disponible en: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp615608.htm>

Ley 18786.

Disponible en: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp8890149.htm>

Ley 18834.

Disponible en: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp8170446.htm>

Ley 19149.

Disponible en: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp5990099.htm>

Ley 19438.

Disponible en: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/Ley194389703957.htm>

Ley 19670.

Disponible en: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/docu3082692300550.htm>

Liceo Impulso. Página web.

Disponible en: <http://www.liceoimpulso.edu.uy>

Bibliografía.

Bordoli, E.; Martinis, P.; Moschetti, M.; Conde, S.; Alfonzo, M. (2017). Privatización educativa en Uruguay: políticas, actores y posiciones. Montevideo: Internacional de la educación.

Dufrechou, H. (2017). ¿Seguro que es sólo la política? Columna publicada en el periódico La Diaria el 28 de junio de 2017.

Disponible en: <https://ladiaria.com.uy/articulo/2017/6/seguro-que-es-solo-la-politica/>

Dufrechou, H.; Jauge, M.; Messina, P.; Oroño, M.; Sánchez, E.; Sanguinetti, M. (2019). El avance privatizador en la educación uruguaya: discursos y políticas. Montevideo: Internacional de la Educación.

Ministerio de Economía y Finanzas (MEF) (2018). Rendición de cuentas y balance de ejecución presupuestal. Ejercicio 2018. Exposición de motivos. Anexo 4.5 “Donaciones especiales con exoneraciones fiscales.

Disponible en: <https://www.gub.uy/ministerio-economia-finanzas/node/1494>

Verger, A., Moschetti, M., & Fontdevila, C. (2017). *La privatización educativa en América Latina: Una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias*. Brussels: Education International.

Lógicas empresariales en la dirección escolar

Autora: Carolina Yelicich

Pertenencia institucional: IDH CONICET UNC - UMA

La presente comunicación se enmarca en una investigación doctoral en proceso denominada “La dirección escolar en los nuevos contextos sociales. Los saberes de los directivos en la cotidianeidad de los centros escolares de nivel secundario”. Dicha investigación se centra en el trabajo de los directivos de centros escolares de nivel secundario en la ciudad de Córdoba, Argentina y en la ciudad de Málaga, España, mediante una metodología cualitativa con enfoque etnográfico, utilizando como estrategia las entrevistas en profundidad y la observación directa.

La dirección escolar se ha convertido en objeto de estudio en las últimas décadas con múltiples objetivos. Estos estudios reflejan los procesos de reestructuración del papel y la implementación de políticas de corte neoliberal con fuerte sesgo mercantilista, que han alterado sustancialmente el trabajo tanto de docentes como de directivos y con ellos, las exigencias a los sistemas educativos. Los procesos de reconfiguración de la función pública con el objeto de optimizar la administración de los servicios del Estado y superar lo que es considerada como pesada burocracia tradicional, han alterado sustancialmente los requerimientos a los sistemas educativos y han aumentado las exigencias en el trabajo tanto de docentes como de directivos.

El director administrador, encargado del cumplimiento de la norma, representante del Estado en la escuela se conjuga con la demanda de un director-gerente. Preocupado por la gestión de los recursos, la eficacia y eficiencia en los resultados y el cumplimiento de objetivos preestablecidos, se considera que el director debe ser capaz de llevar las riendas de una organización educativa de la misma manera en la que se gestiona una organización empresarial. La presente comunicación persigue como objetivo analizar las transformaciones que ha sufrido la dirección escolar en arreglo a las ideas de mercado, analizando para ello la presencia de lógicas administrativas burocráticas mixturadas con lógicas empresariales en las prácticas de los directivos de centros educativos.

Palabras claves: Dirección escolar - Gestión escolar - Gerente escolar - Educación secundaria

INTRODUCCIÓN

En el marco de procesos de reestructuración del papel del Estado y la implementación de políticas de corte neoliberal con sesgo mercantilista, el trabajo de docentes y de directivos se ha alterado sustantivamente. Los procesos de reconfiguración de la función pública con el objeto de optimizar la administración de los servicios del Estado y superar la burocracia tradicional, se han trasladado a los centros educativos. Podemos identificar como lo denominada Nueva Gestión Pública (NGP) ha calado en los modos de organizar y entender la administración y el gobierno de las escuelas, al instaurar lógicas de eficiencia, calidad y productividad en los procesos escolares.

El director administrador, encargado del cumplimiento de la norma, representante del Estado en la escuela se mixtura con la demanda de un director-gerente, quien debe ser capaz de llevar las riendas de una organización educativa de la misma manera en la que se conduce una organización empresarial, pese a las inmensas diferencias entre escuela y empresa. Desde la identificación de la dirección escolar como tarea de coordinación y administración de la institución educativa, asistimos a la transformación de los discursos y las prácticas para comenzar a identificar al director escolar como un líder emprendedor, responsable de forma unipersonal de una gestión innovadora, competente, centrada en la calidad y los buenos resultados. En pocas palabras, el director se convierte en el chief executive officer (*CEO*, por sus siglas en inglés) del centro educativo (Lima, 2011).

La presente comunicación persigue como objetivo introducir al análisis de las transformaciones que ha sufrido la dirección escolar en arreglo a las ideas de mercado, analizando para ello la presencia de lógicas administrativas burocráticas mixturadas con lógicas empresariales en las prácticas de los directivos de centros educativos. Este trabajo se desprende de una investigación doctoral en curso centrada en la dirección escolar en la ciudad de Córdoba, Argentina y en la ciudad de Málaga, España. Por tanto, las reflexiones aquí vertidas pretenden dar cuenta de procesos en marcha.

Privatización y mercantilización en la dirección escolar

La “globalización neoliberal” (Cardet Chaveco y Rodríguez Rodríguez, 2011, p.1001) y la lógica mercantilista implantan concepciones totalizantes que trastocan los modos de entender los procesos educativos, en quehacer de los centros escolares y la tarea de los directores escolares.

La mercantilización del sistema educativo implica la reducción de la educación a una mercancía a la vez que se ocultan “las redes económicas y los intereses políticos que se esconden detrás de esa posición mercantilista” (Torres Santomé, 2010, p.41)

La privatización en la educación pública y de la educación pública tiene sus raíces en los diversos enfoques de “pequeño Estado - libre mercado” aplicados a los servicios públicos (lo que algunas veces se denomina el “neoliberalismo”) que se han manifestado expresamente en muchos contextos nacionales desde los pasados años ochenta y que ahora se han extendido por todo el mundo. (Ball y Youdet, 2007, p.12)

La productividad educativa, es decir, reproducir conocimiento y producir sujetos adaptados al mercado y al sistema productivo, requiere de un director líder que pueda dirigir procesos educativos de calidad, orientados a la mejora constante, teniendo como objetivos primordiales la excelencia y la optimización del funcionamiento de todo el centro educativo en su conjunto (Blejmar, 2005; De Podestá, 2011; Fernández Díaz, Álvarez Fernández y Herrero Toranzo, 2002; Gorrochotegui-Martell, 2011; Gvritz, 2011; Lusquiños, 2005; Sanabria Rangel, 2007). El modelo de liderazgo pedagógico, asociado a la cultura de la evaluación y la autonomía, considera al director como un líder pedagógico responsable de la eficacia de un proyecto educativo común, en el marco de un contexto de descentralización y autonomía.

Se crea la necesidad de trabajar para obtener escuelas exitosas, inteligentes (Aguerrondo, 2011; Harf y Azzeroni, 2014; Martín Fernández, 2001), eficaces, que aprendan (Bolívar, 2001; Pérez Ferra, 1999; Santos Guerra, 2000) destacando a la innovación como paradigma que todo lo abarca y justifica. Bajo estos principios se espera una gestión inteligente capaz de lograr más y mejores aprendizajes de todos

los alumnos, utilizando como herramientas la autoevaluación, la planificación de metas consensuadas, el seguimiento de modelos y estándares prefijados y centralmente, se espera un liderazgo inteligente centrado en el aprendizaje, en el involucramiento de los docentes y en la responsabilidad por los resultados (De Podestá, 2011), Se conjuga planificación con coordinación, control para la prosecución de los resultados adecuados con una gestión por competencias que implica responder de forma adecuada a múltiples demandas para el logro de una “escuela efectiva” (Gvritz, 2011, p.44). Y una de las mejores maneras de viabilizar una gestión inteligente es mediante la aplicación de buenas prácticas, incorporadas como recetas adaptables a cualquier situación, para la resolución de un sinnúmero de problemáticas. El cambio y las innovaciones se presentan como las mejores vías para la mejora de la educación.

Jurjo Torres Santomé (2010) afirma que

las necesidades empresariales pasan a ser el referente para condicionar tanto la duración de la escolarización obligatoria, como, principalmente, el currículum obligatorio a cursar, las especialidades a ofertar y, a su vez, el tamiz para decidir los niveles de calidad y excelencia de los sistemas educativos.

El conocimiento educativo pasa a ser contemplado mercantilísticamente, recurriendo a marcos conceptuales economicistas y a estrategias de planificación y evaluación semejantes a las que se emplean en el ámbito de los negocios y las fábricas. (p.93)

La regulación a priori en el trabajo de los directivos escolares, es decir por la normativa, sumada a una nueva regulación a posteriori, por los resultados (Barroso, 2012) plantan un escenario cotidiano abrumador y complejo. Al mismo tiempo, comienza a desarrollarse una “regulación por los instrumentos (buenas prácticas, contratos, evaluación, etc.)” (Barroso, 2012, pág. 5) lo que implica el desarrollo de estrategias externas y modos de hacer implantados que suponen a la vez, un monitoreo y control permanente.

Las concepciones más neoliberales, en la medida en que se apoyan en perspectivas fuertemente individualistas a la hora de contemplar los intereses y modos de actuar de

los seres humanos, conciben al trabajo de los equipos directivos de los centros como un conjunto de decisiones técnicas, incluso objetivas, que no precisan de mayores debates con el resto del claustro. (Torres Santomé, 2010, p.73)

Son numerosos y cada vez más eficaces los instrumentos que coordinan y ciñen las tareas de los directivos en el quehacer escolar. En algunos casos, se trata de nuevas estrategias y en otros, se presentan formatos ya tradicionales que reglamentan las tareas con arreglo a criterios de privatización y objetivos de productividad.

Esas formas diversas de privatización modifican la manera en que se organiza, se gestiona y se presta la educación, la manera en que se deciden y enseñan los planes de estudio, la manera en que se evalúan los resultados de los alumnos y, por último, la manera en se juzga a los estudiantes, los profesores, los centros docentes y las comunidades locales. (Ball y Youdell, 2007, p.9)

Las lógicas de mercado, el discurso neoliberal y la “mercantilización del sistema educativo” (Torres Santomé, 2010, p.41) permean el cotidiano escolar incorporándose como nueva forma de regulación de los procesos educativos, de las actividades de las instituciones escolares y particularmente, de las tareas diarias de los directores escolares. João Barroso (2003) sostiene que la dirección escolar se encuentra sujeta a una “mezcla híbrida en la regulación” (p. 124), y por lo tanto supeditada a diversas racionalidades, como resultado de múltiples regulaciones ya que “el proceso de regulación comprende, no sólo, la producción de reglas, (normas, interdictos y limitaciones, etc.) que orientan el funcionamiento del sistema, sino también el (re)ajuste de la diversidad de acciones de los actores en función de esas mismas reglas” (Barroso, 2005, p.733).

La estructura verticalista en la toma de decisiones, el cumplimiento de las normas, la jerarquía y la distribución de tareas en la organización del trabajo lentamente comienzan a mixturarse con nuevos formatos y nuevos objetivos de trabajo en el cotidiano escolar. No se trata de una superación de los obstáculos y las dificultades de este tipo de organización del trabajo en pos de nuevos formatos ajustados a las nuevas

necesidades de los centros educativos y de los sistemas escolares. Por el contrario, el trabajo en la escuela comienza a asimilarse al trabajo en una empresa. Mucho se ha escrito en el intento por esclarecer las radicales diferencias entre ambas –escuela y empresa- (Laval, 2014) sin demasiado éxito. La escuela analizada como organización ha sido utilizada por algunos teóricos (Cantón Mayo y Pino Juste, 2014; Blejmar, 2005; De Podestá, 2011; Fernández Díaz, Álvarez Fernández y Herrero Toranzo, 2002; García Requena, 1997) para que se recomiende y se apliquen los mismos criterios de trabajo productivo de las empresas en los centros educativos.

Considerando a la organización escolar como un símil de una organización empresarial, el traslado de las lógicas mercantiles y privatizantes al ámbito escolar es casi una consecuencia y resulta una estrategia para alcanzar otros fines diferentes a los educativos. Puntualmente, las reformas educativas y los procesos de modernización en los centros escolares han sido los grandes instrumentos del mercado para implantar sus ideas en las escuelas y fomentar de manera encubierta la privatización de la educación entendida como un servicio. La nueva gestión pública (Clarke, Gewirtz y otros según citado en Ball y Youdell, 2007) como concepción y mecanismo para introducir la reforma política y reorganización de los servicios educativos en clave empresarial, se centra en la concepción de la gestión de resultados (Ball y Youdell, 2007).

Esta nueva gestión se caracteriza por atención a los productos finales y los resultados en lugar de a los insumos. Las organizaciones se consideran redes de relaciones de poca confianza, unidas por contratos o por medios de tipo contractual. La separación de las funciones de comprador y proveedor o de clientes y contratista dentro de procesos u organizaciones anteriormente integrados. División de grandes organizaciones en unidades más pequeñas y utilización de la competencia como vía para facilitar la “salida” o la “elección” por parte de los usuarios del servicio. Descentralización de la autoridad presupuestaria y sobre recursos humanos y transferencia a gestores directos. (Clarke, Gewirtz y otros según citado en Ball y Youdell, 2007, p.19)

Para Torres Santomé (2010), los conceptos y criterios de producción empresarial ingresan a los centros educativos disfrazados de cierta asepsia, envueltos en un halo de buenas intenciones a las cuales resulta difícil no adherir. Calidad, eficacia y eficiencia se convierten en algunos de los conceptos estelares de las normativas.

¿Quién pensaría que no es necesaria una educación de calidad?, ¿Quién juzgaría como negativo a un director escolar eficiente?. Considerados en abstracto, estos conceptos se nos presentan como esperados e incluso, aspiraciones a concretar, pero afinando la mirada podemos distinguir que el mercado de trabajo informatizado, globalizado e interconectado requiere a nuevos sujetos, formados en nuevas competencias. Trabajo en equipo, tolerancia a la frustración y a la presión, capacidad de autogestión, liderazgo, cumplimiento de objetivos, creatividad y optimización de los procesos son solo algunas de las capacidades y cualidades que se esperan de los nuevos trabajadores. Y es el sistema educativo el espacio ideal para formar a este nuevo trabajador. El mercado lo sabe y por lo tanto, desarrolla las estrategias necesarias para que los procesos de enseñanza formal cubran sus expectativas. Calidad, eficacia y eficiencia en las escuelas, calidad, eficacia y eficiencia en las empresas.

El reposicionamiento del Estado y su renovada función de evaluador de políticas educativas que tienen su lógica de construcción en los lineamientos del sistema productivo basado en criterios empresariales, coloca a los centros educativos en la encrucijada por responder a demandas múltiples y contrapuestas.

Como afirma Vázquez Recio,

los criterios eficientistas y mercantilistas son los que se toman para valorar los rendimientos y los logros del sistema educativo y de las escuelas; criterios envueltos en un lenguaje engañoso. Se comprueba cómo se utilizan interesada y equívocamente términos que suenan a humanismo, comprensividad, igualdad de oportunidades, para impulsar políticas que favorecen la economía de mercado, y para introducir la semántica completa de dicha economía: “calidad”, “eficiencia”, “excelencia”, “productividad”. El discurso neoliberal consigue, por efecto goteo, la lexicalización educativa de esa terminología de

mercado. Ya no resulta extraño encontrarla en el discurso educativo; por el contrario, lo extraño sería no hallarlas. (Vázquez Recio, 2013, p.24)

De esta manera, el mercado encuentra las puertas abiertas para implantarse como la única vía.

La subcontratación de servicios, la subcontratación de centros (Ball y Youdell, 2007), el sponsoreo, la búsqueda de fuentes alternativas de financiamiento, la publicidad, los proyectos orientados a la demanda, los incentivos basados en el desempeño, la evaluación de la calidad y la gestión por resultados se presentan como mecanismos y a la vez recursos que se extrapolan del mundo empresarial y encuentran sus justificativos en la necesidad de mejorar y modernizar los centros escolares.

Sostener la obligatoriedad escolar, apuntalar la inclusión educativa y lograr mejores índices de calidad educativa son también algunos de los argumentos que posibilitan enmascarar los procesos de control y permanente evaluación a la que se ven sometidos los centros escolares.

Los objetivos, la responsabilidad, la competencia y elección, el liderazgo, el espíritu empresarial, la fijación de retribuciones en función de los resultados y la privatización crean nuevas vías para reflexionar acerca de lo que hacen los profesores, de sus valores y de sus propósitos. De ese modo, se conciben nuevas funciones y relaciones: las de cliente/consumidor y competidor, gestor/gestionado, contratista y evaluador/inspector/supervisor, y por otro lado excluyen o marginan funciones, fidelidades y relaciones anteriores que se forjaron a través de la confianza. (Ball y Youdell, 2007, p.45)

Torres Santomé expresa con claridad que

el sistema escolar está siendo convertido día a día en un mercado. Desde las opciones ideológicas más capitalistas, neoliberales, se defiende y trata de imponer un modelo de sociedad en el que la educación acabe reducida a un bien de consumo más; su lógica sería la de convencer a las personas para que elijan centros escolares, titulaciones y profesorado de la misma manera que se eligen y compran otros productos en y entre diferentes supermercados. La educación y las creaciones culturales, en general, se reducen a mercancías,

pero disimulando las redes económicas y los intereses políticos que se esconden detrás de esta posición mercantilista. (Torres Santomé, 2007, p.41)

La mercantilización y privatización de la educación se instala no sólo mediante procedimientos y estrategias. Se incluye como concepción y modo de entender a la educación, al funcionamiento de los sistemas educativos y a la tarea de las escuelas. La progresiva naturalización de estos mecanismos y la ausencia de cuestionamiento sobre las lógicas que los sustentan, allana el camino para la extensión y consolidación de la mercantilización en los centros escolares.

Notas Finales

El mercado reconoce la fuerza de los sistemas educativos para generar sujetos adaptados a las nuevas reglas de producción. En una “economía globalizada” (Cardet Chaveco y Rodríguez Rodríguez, 2011, p.1001), involucrarse en la tarea de los centros escolares es un objetivo de gran importancia para el mercado, quien impone múltiples y novedosas formas de regulación para direccionar a los sistemas educativos hacia sus fines. De esta manera, el sistema productivo traslada gradualmente sus formas de trabajo hacia los centros escolares.

El capitalismo neoliberal culpa al sujeto de su éxito o su fracaso, exaltando el individualismo en procesos que son eminentemente colectivos. En el marco de un doble juego, los Estados se desligan de la responsabilidad por el funcionamiento de los sistemas educativos –los centros educativos, los directivos y los docentes son los responsables- con estrategias de descentralización, *accountability* y autonomía, pero se apropian cada vez con mayor fuerza de la supervisión, la evaluación, la rendición de cuentas y el requerimiento de resultados. Para ello, se sirve de las efectivas estrategias de mercado y este último, encuentra en la educación un nuevo negocio.

El sistema escolar está siendo convertido día a día en un mercado. Desde las opciones ideológicas más capitalistas, neoliberales, se defiende y trata de imponer un modelo de sociedad en el que la educación acabe reducida a un bien de consumo más; su lógica sería la de convencer a las personas para que elijan centros escolares,

titulaciones y profesorado de la misma manera que se eligen y compran otros productos en y entre diferentes supermercados. La educación y las creaciones culturales, en general, se reducen a mercancías, pero disimulando las redes económicas y los intereses políticos que se esconden detrás de esta posición mercantilista (Torres Santomé, 2007, p.41).

Se extiende de forma sostenida

el canon gerencialista en la educación, bajo la influencia de la "Nueva Gestión Pública" y de las respetadas lógicas de acción de tipo empresarial, las cuales promueven lo privado como política pública y subordinan la educación a objetivos económicos, de empleabilidad, productividad y competitividad, en particular a través de los discursos de la calidad y de la excelencia. Discursos responsables de la subordinación de la educación a la economía y el estrechamiento de los objetivos de la educación pública, en función de la imposición de patrones, de resultados mensurables y de la performatividad competitiva. (Lima, 2011, p.4)

Sostener la obligatoriedad escolar, apuntalar la inclusión educativa y lograr mejores índices de calidad educativa son también utilizados como argumentos para posibilitar el enmascaramiento de los procesos de control y la permanente evaluación a la que se ven sometidos los centros escolares.

Los objetivos, la responsabilidad, la competencia y elección, el liderazgo, el espíritu empresarial, la fijación de retribuciones en función de los resultados y la privatización crean nuevas vías para reflexionar acerca de lo que hacen los profesores, de sus valores y de sus propósitos. De ese modo, se conciben nuevas funciones y relaciones: las de cliente/consumidor y competidor, gestor/gestionado, contratista y evaluador/inspector/supervisor, y por otro lado excluyen o marginan funciones, fidelidades y relaciones anteriores que se forjaron a través de la confianza (Ball y Youdell, 2007, p.45).

La mercantilización y privatización de la educación se instala no sólo mediante procedimientos y estrategias. Se incluye como concepción y modo de entender a la educación, al funcionamiento de los sistemas educativos y a la tarea de las escuelas. La

progresiva naturalización de estos mecanismos y la ausencia de cuestionamiento sobre las lógicas que los sustentan, allana el camino para la extensión y consolidación de la mercantilización en los centros escolares. Resulta imprescindible la objetivación y la desnaturalización de estos procesos, la construcción de espacios colectivos de reflexión y trabajo que posibiliten reposicionar a la educación como núcleo central de la tarea escolar.

Referencias Bibliográficas

- Aguerrondo, I. (2011). Innovación, escuela y sistema educativo: el reto de la articulación entre niveles. En S. Gvirtz, y M. E. de Podestá. (Comp.). *Mejorar la gestión directiva en la escuela*. (pp. 91-111). Buenos Aires: Ediciones Granica.
- Ball, S., y Youdell, D. (julio de 2007). Privatización encubierta en la educación pública. *Bruselas: Education International*.
- Barroso, J. (14-17 de noviembre de 2012) A direção da escola – tensões no presente, desafios para o futuro. Ponencia presentada al *III Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação*. Zaragoza, España.
- Barroso, J. (noviembre de 2011). A direção da escola – tensões no presente, desafios para o futuro. En M. Aguilar (Presidencia), *III Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação*, ANPAE, Zaragoza, España.
- Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Revista Educação & Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 92*, pp. 725-751.
- Barroso, J. (2003). La autonomía de las escuelas en el contexto de cambio de los modos de regulación de las políticas y de la acción educativa: el caso portugués. *Revista de Educación, 333*, pp. 117-140.
- Barroso, J. y Afonso, N. (2011). *Políticas Educativas. Mobilização de conhecimento e modos de regulação*. Vila Nova de Gaia, Portugal: Edição Fundação Manuel Leão.
- Blejmar, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Bolívar, A. (2001). Del aula al centro ¿y vuelta? Redimensionar el asesoramiento. En J. Domingo. (Ed.), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. (pp. 51-68). Barcelona, España: Octaedro/Ediciones Universitarias de Barcelona.

- Cantón Mayo, I., y Pino Juste, M. (Coords.). (2014). *Organización de centros educativos en la sociedad del conocimiento*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Cardet Chaveco, Y. y Rodríguez Rodríguez, A. (2011). ¿Hay neoliberalismo no capitalista?. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 998-1007.
- De Podestá, E. (2011). La gestión: una oportunidad en la mejora escolar. En S. Gvirtz, y M. E. de Podestá. (Comp.). *Mejorar la gestión directiva en la escuela*. (pp. 11-26). Buenos Aires: Ediciones Granica.
- Fernández Díaz, J., Álvarez Fernández, M., y Herrero Toranzo, E. (2002). *La dirección escolar ante los retos del siglo XXI*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- García Requena, F. (1997). *Organización escolar y gestión de centros educativos*. Málaga, España: Aljibe.
- Gorrochotegui-Martell, A. (2011). Un modelo de “coaching” en directivos escolares. *Revista Educación y Educadores*, 14(2), 369-387.
- Gvirtz, S. (2011). Mejorar la escuela. En S. Gvirtz, y M. E. de Podestá. (Comp.). *Mejorar la gestión directiva en la escuela*. (pp. 91-112). Buenos Aires: Ediciones Granica.
- Harf, R. y Azzerboni, D. (2014). *Construcción de liderazgos en la gestión educativa. Un diálogo entre supervisores y directivos*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. Barcelona: Paidós

- Lima, L. (2011). Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. *Educação: teoria e prática*, 21(38), 1-18.
- Lusquiños, C. (2005). Gestión educativa: Conceptualización y diferenciación en la organización y la administración clásicas. *Revista Páginas*. 7(5), 69-85.
- Martín Fernández, E. (2001). *Gestión de instituciones educativas inteligentes*. Madrid, España: Mc Graw Hill.
- Pérez Ferra, M. (1999). *La escuela como organización que aprende-, una tensión entre cultura escolar y las creencias profesionales de los profesores*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10366/69583>
- Sanabria Rangel, M. (2007). De los conceptos de administración, gobierno, gerencia, gestión y management: algunos elementos de corte epistemológico y aportes para una mayor comprensión. *Revista Universidad & Empresa*, 6(13), 155-194.
- Santos Guerra, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (2010). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Torres Santomé, J. (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Vázquez Recio, R. (2013) *La dirección de Centros: Gestión, ética y política*. Madrid: Ediciones Morata.

Políticas educativas en la educación secundaria de la zona norte de Santa Cruz

Autoras: Maria Laura Almada- Carla Villagran

Pertenencia Institucional: Universidad Nacional de la Patagonia Austral Unidad Académica Caleta Olivia

Resumen

Esta ponencia presenta resultados de una investigación en curso en torno a los procesos de escolarización en la educación secundaria en la provincia de Santa Cruz. Se realiza en el marco del proyecto PDTs (Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social) el cual fue y es evaluado y financiado por el CIN (Consejo Inter-universitario Nacional). En este sentido, se recuperan aquí datos producidos en el CIRISE (Centro de intercambio y reservorio de información Social y educativa). Este centro articula datos socio-educativos de la región del Golfo San Jorge, planteando una perspectiva más allá de las divisiones jurisdiccionales. Así, la ciudad de Comodoro Rivadavia (Chubut), Caleta Olivia, Pico Truncado y Las Heras (Santa Cruz) son ciudades de una región en donde se establecen dinámicas sociales y educativas que merecen tener una visión articulada por sus configuraciones históricas, culturales y económicas. Trabajamos con información obtenida en encuestas realizadas a docentes de la región sobre los procesos de transformación de la educación secundaria a partir de la última reforma provincial y sus efectos en el régimen académico. De este modo, nos aproximamos a las experiencias de los docentes acerca de cómo viven esas transformaciones a nivel de las escuelas, qué aspectos enfatizan, cuáles producen mayor malestar, entre otros.

Palabras claves:

Educación secundaria – Política educativa – Régimen Académico- Dinámicas – Trayectorias-

Introducción

En función de la Ley de Educación Nacional (LEN) N°26.206/06 y, como una manera de garantizar la obligatoriedad y la inclusión de los adolescentes y jóvenes en la educación secundaria, el Consejo Federal de Educación establece algunas resoluciones que regulan los aspectos de la organización pedagógica e institucional de la escuela. En ese escenario, la provincia de Santa Cruz sanciona en el año 2012 la nueva Ley de Educación Provincial (LEP) N° 3305. De modo que, el sistema educativo provincial inicia un proceso de transformación a nivel general, a partir de la sanción de la LEP y de lo establecido en las Resoluciones N° 84/09, N° 93/09 y N° 103/10 del Consejo Federal de Educación. Estas resoluciones a nivel federal marcan el norte con relación a la educación

secundaria obligatoria estableciendo los lineamientos políticos y estratégicos, aprobando las orientaciones para la organización pedagógica e institucional de educación secundaria y, afirmando las propuestas de inclusión y regularización de las trayectorias escolares en educación secundaria.

Las situaciones sociopolíticas de las instituciones escolares son complejas, particularmente las de la provincia de Santa Cruz, que estuvo atravesada desde el año 2016 al 2018 por diversos conflictos salariales y de otra índole (docentes, porteros, falta de agua, plagas, entre otros) que configuran la forma en que las escuelas ponen en acción los lineamientos políticos.

Observamos que las políticas no se aplican (Ball, 2012) en las instituciones, sino que son construidas y reconstruidas por los diferentes actores en las dinámicas cotidianas. Particularmente, aquí recuperamos algunos datos construidos a partir de la realización de encuestas a docentes de diferentes localidades, en palabras de Ball (2012) a los sujetos y objetos de las políticas educativas, con relación a la reforma educativa.

Nos interesa describir cómo los docentes acordaron o no con los diferentes aspectos que la reforma modificó en el régimen académico de la provincia de Santa Cruz, destacando aquellos aspectos con los que acuerdan y aquellos con los que disienten, centrándonos fundamentalmente en los relacionados con el desarrollo de las trayectorias escolares de los estudiantes desde su punto de vista.

Marco conceptual y metodológico

Las políticas educativas son parte de las políticas públicas, son objeto de reflexión ya que poseen particularidades propias y, contemplan las condicionalidades que impone el proceso social, por ello no se puede dejar de considerar las dimensiones: histórica, política y económica ya que la atraviesan, dado que la educación forma parte del proceso social y se modifica en esa dinámica.

Es a través de las políticas que los gobiernos procuran realizar las modificaciones a nivel educativo. Estas se inician en el ámbito legal con la generación de leyes y acuerdos que enmarcan el trabajo al interior de las instituciones educativas. En nuestro país, el cambio se produce con la promulgación de la Ley de Educación Nacional (LEN) N°26.206/06, como una manera de garantizar la obligatoriedad y la inclusión de los adolescentes y jóvenes en la educación secundaria, y las resoluciones del Consejo Federal de Educación que desarrollan aspectos de la organización pedagógica e institucional de la escuela.

En el contexto de la provincia de Santa Cruz en el año 2012 se sanciona la Ley de Educación Provincial (LEP) N° 3305 en sintonía con los lineamientos nacionales. El sistema educativo provincial inicia un proceso de transformación a nivel general, a partir de la sanción de la LEP y de lo establecido en las Resoluciones N° 84/09, N° 93/09 y N° 103/10 del Consejo Federal de

Educación. Estas resoluciones a nivel federal marcan el norte con relación a la educación secundaria obligatoria estableciendo los lineamientos políticos y estratégicos, aprobando las orientaciones para la organización pedagógica e institucional de educación secundaria y, afirmando las propuestas de inclusión y/o regularización de las trayectorias escolares en educación secundaria. La LEP pone el acento en el acompañamiento de las trayectorias escolares, estableciendo en el Art. N° 18, el desarrollo de “alternativas y condiciones institucionales, materiales, pedagógicas y de promoción de derechos, en todos los ámbitos, a través de acciones que generen oportunidades de inclusión educativa”.

En este marco, entendemos que existen diferentes momentos del proceso sociopolítico que se desarrollan entre los planteamientos de la ley y la realidad de las instituciones educativas. Observamos como las políticas pueden ser incorporadas en las instituciones sin generar cambios significativos o concretos o pueden llegar a generar cambios en ocasiones no intencionados. Como lo expone Ball (1994), las políticas educativas son interpretadas por cada escuela, lo que lleva a modos de trabajo diferentes, debido a las particularidades de cada contexto y de esta forma, la micropolítica de cada escuela permite el desarrollo de múltiples interpretaciones.

De esta manera, las dinámicas institucionales llevan a desarrollar características particulares en los procesos de interpretación y traducción de las políticas educativas (Ball, et al. 2012) dando cuenta que no existen procesos unidireccionales. Tal como lo plantea Ball (1994) son las escuelas las que, de acuerdo con sus posibilidades, definen determinados objetivos y resultados, de acuerdo con las posibilidades de su contexto particular. Así, siguiendo a Ball (2002), la política educativa se codifica y descodifica de manera compleja. La materialización o puesta en acto de las políticas implica un proceso de reflexión e interpretación, es decir, de contextualización de la política en la vida escolar de cada institución. Las políticas se materializan en diferentes contextos, con diferentes recursos, con historias particulares, con infraestructura distintas, con docentes con características específicas, con directivos con particularidades distintivas en la forma de conducir la institución y con problemáticas o posibilidades en las propuestas de enseñanza particulares que desarrollan. Asimismo, esta noción permite interrogar la idea de implementación de la política como ejecución lineal y realza aquello que los sujetos hacen con la política una vez que llega a la escuela (Bocchio, Grinberg y Villagran, 2015; Villagran, 2018).

Parte del trabajo que se presenta en esta ponencia se realiza en el marco del PDTs (Proyecto de Desarrollo Tecnológico y Social) el cual fue y es evaluado y financiado por el CIN (Consejo Interuniversitario Nacional). Es parte del trabajo que se realiza en el área sociopedagógica de la UNPA-UACO. En el proyecto articulamos datos socioeconómicos (Censos Nacionales 2010) con datos socioeducativos (provistos por las jurisdicciones) con el objeto de aplicar técnicas para la resolución

de problemáticas vinculadas a la toma de decisiones. En lo que respecta a los datos sociodemográficos, se utilizó el indicador de Necesidades Básicas Insatisfechas (N.B.I.)⁸⁵ sobre radios censales de Caleta Olivia, que son datos que corresponden al censo nacional de 2010 realizado por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) de la República Argentina.

Para el trabajo de relevamiento en las escuelas secundarias se construyó una muestra intencional o selección basada en criterios considerando los aportes de Goetz y Lecompte (1998). Para dicha muestra tuvimos en cuenta las variables de N.B.I del radio en que se encuentran las escuelas, orientaciones, sobreedad, repitencia y diferencia de matrículas entre Ciclo Básico (CB) y Ciclo Orientado (CO).

En el marco del PDTS, se realizó un proceso de cartografiar los sectores urbanos en los que se emplazan las escuelas. Para ello, tomamos como referencia el índice de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI). Así, por ejemplo, el NBI Bajo refiere a bajo porcentaje de hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas y por lo tanto indica a los radios con menos pobreza. En cada radio de NBI está ubicada una institución educativa de nivel secundario, la muestra de las escuelas fue construida considerando los siguientes criterios: a) territoriales: ubicación de las escuelas secundarias en los radios censales por NBI y b) educacionales: orientaciones del ciclo superior de las escuelas y datos escolares oficiales de repitencia, sobreedad y promoción de la matrícula escolar de 2014. De manera que seleccionamos una escuela por cada NBI teniendo en cuenta la mayor variedad posible de orientaciones sin que se repitan, y que los datos de rendimiento escolar presenten valores intermedios.

El proceso de relevamiento se realizó en Mayo de 2018, y se encuestó a un total de 86 docentes de las localidades de Comodoro Rivadavia, Caleta Olivia, Pico Truncado y Las Heras.

Cómo es vivida la reforma educativa en Santa Cruz Las políticas educativas nacionales y provinciales hacen referencia a la inclusión y la construcción de la igualdad en el escenario escolar, implicando así aquellas políticas que se construyen y orientan a que todos los jóvenes sean incluidos en la escuela secundaria.

⁸⁵ Este indicador es un método directo para identificar carencias críticas en una población y caracterizar la pobreza, población y vivienda. Para el INDEC un hogar es pobre por NBI si sufre al menos alguna de las siguientes carencias o privaciones: a) Vivienda de tipo inconveniente (vivienda de inquilinato, precaria u otro tipo); b) Viviendas sin cuarto de baño; c) Hacinamiento crítico (más de tres personas por cuarto); d) Hogares con niños en edad escolar (6 a 12 años) que no asisten a la escuela; e) Hogares con cuatro o más personas por miembro ocupado y en los cuales el jefe de hogar tiene bajo nivel de educación (dos años o menos en el nivel primario).

En los cambios introducidos a partir de la última reforma, los equipos directivos cumplen un rol fundamental ya que son los encargados de motorizar las diferentes políticas que llegan a la escuela, son los que deben generar los espacios adecuados para que el trabajo pedagógico atienda al desarrollo integral de las trayectorias de los estudiantes. Asimismo, se vuelven clave las mediaciones que otros actores realizan, por ejemplo, el departamento de orientación⁸⁶, los auxiliares, los docentes y los profesores-tutores, que realizan también sus propias interpretaciones y traducciones (Ball, et al. 2012). En este sentido, conocer lo que los docentes piensan sobre la reforma y los cambios que introdujo es central para comprender hacia dónde dirigen su mirada, cómo se orientan sus procesos de lectura de esos cambios y, en concreto, cómo se va estructurando un esquema de acción y pensamiento sobre su propia tarea. Observamos como los docentes trabajan en función de los nuevos lineamientos políticos y en la medida de las posibilidades institucionales y personales, destacando, aspectos significativos con relación al relevamiento y análisis de los datos realizados en la zona norte de Santa Cruz.

En este marco, avanzamos en la descripción acerca de cómo los docentes de las diferentes instituciones consideraron los cambios introducidos por la reforma y recontextualizados en las diferentes instituciones, para ello, analizamos los aspectos con los que acuerdan de la reforma:

	NBI DEL RADIO				
	NBI Bajo	NBI Medio bajo	NBI Medio	NBI Medio alto	NBI Alto
BENEFICIA A LOS ESTUDIANTES	25,0%	56,3%	36,4%	50,0%	25,0%
BENEFICIA A LOS DOCENTES	0,0%	31,3%	9,1%	16,7%	25,0%
PERMITE REFLEXIONAR SOBRE LA PROPIA PRACTICA	25,0%	43,8%	42,4%	16,7%	43,8%
MAYOR TRABAJO A LOS	37,5%	37,5%	36,4%	16,7%	43,8%

⁸⁶ En la provincia de Santa Cruz, por Resolución 026/13 del CPE se establece el Documento Base que determina la organización pedagógica institucional de nivel secundario. En su anexo I, apartado 10 se determina que el departamento de orientación estará conformado por un/a asesor/a pedagógico/a, un/a Psicopedagogo/a, un Orientador social y un ayudante del departamento de orientación conforme a la complejidad de la institución escolar.

DOCENTES					
EVALUACION ES MAS FLEXIBLE	50,0%	43,8%	39,4%	50,0%	50,0%
NO PRODUCE CAMBIOS EN LA PRACTICA	37,5%	37,5%	27,3%	16,7%	37,5%
PERJUDICA LA AUTORIDAD DOCENTE	37,5%	12,5%	9,1%	16,7%	18,8%
NO PRESENTA CLARIDAD QUÉ HAY QUE ENSEÑAR	37,5%	31,3%	24,2%	33,3%	12,5%
NO TIENE EN CUENTA LOS APORTES DE LOS DOCENTES	37,5%	25,0%	30,3%	33,3%	25,0%
PRODUCE QUE LA EXIGENCIA YA NO TENGA VALOR	62,5%	37,5%	30,3%	16,7%	50,0%
SUPONE IMPORTANTES CAMBIOS	50,0%	56,3%	39,4%	50,0%	50,0%

Cuadro N°1: Porcentaje de docentes que acuerdan con los siguientes aspectos de la reforma en educación Secundaria. Fuente CIRISE.

En la mayoría de los NBI se observa cómo para más del 50 % de los docentes, la reforma supone cambios importantes, cambios que como puede observarse enfatizan aspectos positivos y negativos. Observamos un alto porcentaje de respuestas que destacan los beneficios de la reforma tanto para docentes como para estudiantes. En cuanto a los beneficios a los estudiantes, se destaca la respuesta de los docentes emplazados en NBI medio bajo con el 56,3% y, los docentes emplazados en NBI medio alto con el 50%. También, algunos docentes destacan que la reforma permite el desarrollo de espacios de reflexión para la práctica, esto se observa en NBI medio bajo y alto con el 43,8% y en NBI medio con el 42,4%. Aunque solo, el 31,3% de los docentes ubicados en NBI medio bajo y el 25% en NBI Alto, considera que fue beneficiosa para los docentes.

Nos llama la atención de las encuestas que mas del 37% de los docentes de diferentes NBI consideran que la reforma no produjo cambios significativos en la práctica: 37,5% en los NBI bajo, medio bajo y alto. En cambio, el porcentaje disminuye en NBI medio con el 27,3% y en NBI medio

alto con 16,7%. Uno de los aspectos que puede ser origen de este descontento es la falta de aportes a los docentes a la reforma, ya que lo destacan más del 30% de los docentes de NBI bajo, medio y medio alto.

Apreciamos que más del 50% de los docentes encuestados considera que esta reforma atenta contra la exigencia produciendo una pérdida de su valor. Incluso en las escuelas con NBI bajo el porcentaje asciende a 62,5%. Sin embargo, si cotejamos este dato con las respuestas a “perjudica la autoridad docente” vemos que son relacionamente bajos los porcentajes. Otro aspecto que se destaca es el cambio en la evaluación, ya que tanto en NBI bajo, medio alto y alto los docentes en un 50% destacan este punto. También lo destacan los docentes que se encuentran en escuelas emplazadas en NBI medio bajo con 43,8% y NBI medio con 39,4%, dando cuenta como el cambio que realizó la reforma desde la perspectiva de los docentes encuestados, se centró en flexibilizar la evaluación, aspecto considerado negativo.

Como se observa en el cuadro N°1, los docentes, no están de acuerdo con algunos aspectos de la reforma por considerar que han flexibilizado las exigencias. El beneficio⁸⁷ se centra en los estudiantes, pero no en los docentes ya que tenemos una diferencia de 20 puntos porcentuales en los porcentajes mayores entre ambas categorías. Desde nuestro punto de vista, en las dinámicas de acompañamiento a los estudiantes se produjo una reelaboración de las políticas educativas en el nivel de la escuela que constituye fundamentalmente una construcción política e institucional que produjo la disímil valoración entre NBI.

Podemos ver así, que la reforma educativa desde la mirada de los docentes se tensiona con las miradas sobre los estudiantes y su trayectoria a partir de las transformaciones que se generaron tanto en la organización escolar, los momentos establecidos de corte evaluativo y la consideración de las trayectorias particulares. Se observa la necesidad de espacios de reflexión entre los docentes para dialogar sobre los distintos planteamientos del régimen académico y acordar pautas de trabajo comunes en función de los lineamientos y la realidad de cada institución.

Desigualdad Educativa y Trayectorias Escolares

El reconocimiento de la segmentación en el nivel secundario (Krüger, 2015) ha conducido al desarrollo de estrategias a nivel nacional y provincial para poder atender a la inclusión de los estudiantes, su permanencia y sus trayectorias. Atendiendo a esta realidad, se implementaron diferentes cambios en la reforma educativa, desarrollados desde los planteamientos políticos relacionados con la estructura y la obligatoriedad del nivel hasta aquellos aspectos institucionales necesarios para acompañar a los estudiantes en su trayectoria escolar.

⁸⁷ Este aspecto ha sido desarrollado en profundidad en Villagran (2018).

En este marco, es importante entonces considerar aquellos aspectos significativos que llaman la atención de los docentes con relación a la organización institucional y el acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes:

	NBI DEL RADIO				
	NBI Bajo	NBI Medio bajo	NBI Medio	NBI Medio alto	NBI Alto
ATENCIÓN A LAS COMPETENCIAS	0,0%	0,0%	3,0%	6,3%	0,0%
CAMBIO A CUATRIMESTRE	12,5%	0,0%	0,0%	16,7%	6,3%
ESTRUCTURA CURRICULAR	0,0%	25,2 %	18,0%	0,0%	0,0%
FLEXIBILIDAD EN LA EVALUACIÓN PARA TENER MAYORES APROBADOS	12,5%	0,0%	15,0%	16,7%	12,6%
DESCONOCE O NO MANEJA EL TEMA DE LA REFORMA	25,0%	12,6%	6,0%	0,0%	6,3%
AFECTA AL TRABAJO DOCENTE	0,0%	6,3%	9,0%	0,0%	0,0%
APLICACIÓN PRÁCTICA Y USOS DE TECNOLOGÍA	0,0%	6,3%	6,0%	0,0%	6,3%
INCLUSIÓN Y CENTRALIDAD EN LOS ESTUDIANTES	25,0%	0,0%	3,0%	16,7%	12,6 %
NO RESPONDE	25,0%	50,0%	42,4%	33,3%	50,0%

Cuadro N°2: Aspectos de la nueva secundaria que más llaman la atención de los docentes. Fuente CIRISE.

Es significativo resaltar que en este punto hay un gran porcentaje de docentes que no han contestado la pregunta. Sin embargo, de aquellos que si lo hicieron es importante tener presente que en la provincia de Santa Cruz los cambios curriculares fueron acompañados por una perspectiva un tanto diferente de la enseñanza, la evaluación y la trayectoria estudiantil. Se paso de una mirada que estaba centrada en los contenidos (Conceptuales, procedimentales y actitudinales) a una mirada que

centrada en el desarrollo de las competencias, aspecto resaltado solo por el 6,3% de los docentes emplazados en escuela con NBI medio alto.

Otro aspecto significativo de la reforma en la provincia de Santa Cruz fue la modificación en los procesos evaluativos, que fue el cambio de trimestres a cuatrimestres en el ciclo orientado, así, se paso de tener tres cortes evaluativos a dos en este ciclo. Aspecto que lo destacan los docentes que se encuentran emplazados en NBI medio bajo con un 25,2% y los docentes emplazados en escuelas en NBI medio con 18%.

En el cuadro N° 2, podemos observar, que los docentes emplazados en NBI bajo, el 25 % destaca la centralidad de la reforma en los estudiantes y el 16,7% de NBI medio alto también destaca esto. La flexibilidad en la evaluación, se destaca como un punto negativo de la reforma, ya que no lo destacan como estrategia sino como la consecuencia de flexibilidad para obtener mayor número de aprobados, más del 12% de los docentes emplazados en diferentes NBI destacan esto. Ambas categorías están relacionadas con el acompañamiento a las trayectorias escolares de los estudiantes. Observamos también cómo los docentes indican desconocer la reforma en la educación secundaria. Aspecto que se expresa en instituciones emplazadas en NBI bajo con un 25%, en NBI medio bajo con 12,6%, en NBI medio con 6% y NBI medio bajo con un 6,3%. De esta manera, podemos inferir diferentes apropiaciones de las políticas educativas, si bien, plantean que las desconocen, posiblemente refieran a que no leyeron los lineamientos, pero si hay una modificación que los afectó en la formas de organización y el trabajo escolar.

En la actualidad, las escuelas secundarias de nuestro país son el escenario del despliegue de nuevas estrategias orientadas a mejorar la formación que reciben los estudiantes y a atenuar las dificultades que encuentran para progresar en su escolaridad. Las políticas educativas “vuelcan importantes esfuerzos al diseño de propuestas institucionales para sostener la inclusión de todo/as los adolescentes y jóvenes en el nivel” (Baquero, etl.al, 2009, p. 298). A nivel provincial, esto se replica, sin embargo, en el cuadro N° 2, observamos como la inclusión y la centralidad en los jóvenes solo es considerada significativa por los docentes de escuelas emplazadas en NBI bajo (25%), NBI medio alto (16,7%) y NBI alto (12,6%).

De esta manera, observamos como la reforma educativa se desarrolla en las escuelas con particularidades distintivas puesto que consideran las características institucionales y las perspectivas de los docentes que trabajan en ella para atender las singularidades de los estudiantes y sus trayectorias escolares.

Conclusiones

Existen diferentes mediaciones desde el planteamiento de la política hasta el territorio donde efectivamente se materializan, es decir, la escuela y las aulas. De esta manera, la realidad de las instituciones escolares implica una mirada particular sobre los lineamientos de las políticas educativas (Bolívar, 2005). Se considera que la puesta en acto (Ball, et al. 2012) de las políticas educativas tienen un carácter procesual, lo que implica considerar su complejidad ya que, las prácticas docentes y estudiantiles no generan cambios automáticos.

En este sentido, la reforma en la secundaria en la Provincia de Santa Cruz flexibilizó la rigidez de algunas normas establecidas como la asistencia, la promoción y la evaluación al tiempo que estableció la atención de las trayectorias escolares por medio de la generación de propuestas particularizadas para los estudiantes, madres/padres o que por diferentes motivos no pueden cursar en los tiempos establecidos para el período escolar, atendiendo a la trayectoria real de los estudiantes.

Es en este marco que reforzamos la idea de que las dinámicas que se generan al interior de cada escuela -atendiendo a los aspectos que la reforma introdujo- es vivenciada de forma diferente por los miembros de la institución. La construcción realizada por los diferentes miembros institucionales, que se puede inferir de los cuadros analizados da cuenta de la multiplicidad de interpretaciones que se realizan de las políticas educativas y, como estas determinan particularidades institucionales. Es en este marco, que consideramos central continuar trabajando los diferentes aspectos de la reforma para aproximarnos a los procesos de materialización a nivel institucional y los modos de interpretación y los efectos que ellos producen en la vida escolar.

Bibliografía

- Alucin, A. (2013). *Categorías nativas de política: reflexiones en torno a las representaciones de docentes de escuelas secundarias. Propuesta Educativa 1* (39) 65-76.
- Ball, S. (1994) *La micropolítica de la escuela, hacia una teoría de la organización escolar*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Ball, S. (2002). Grandes políticas, un mundo pequeño: Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. En Narodowski, M. Nores, M y Andrada M. (Ed). (2002). *Nuevas tendencias en política educativa: estado, mercado y escuela*. Buenos Aires, Argentina: Granica
- Ball, S., Braun, A., Maguire, M & Hoskins, K (2012) *Taking context seriously: towards explaining policy enactments in the secondary school*. DOI: [10.1080/01596306.2011.601555](https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601555)

- Baquero, R. Terigi, F. Toscano, A. G. Briscioli, B. y Sburlatti, S. (2009) Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 4 (7), 292-319.
- Bocchio M. C. Grinberg, S. Villagran C. (2015) La reforma curricular de la escuela secundaria obligatoria: su puesta en acto en escuelas de Caleta Olivia, Santa Cruz. *IX Jornadas de Investigación en Educación: Políticas, Transmisión y Aprendizajes. Miradas desde la Investigación Educativa*. Córdoba, Argentina.
- Bocchio M. C. y Villagran C. (2017) Obligatoriedad de la educación secundaria y reformas en el régimen académico. Transformaciones en la escuela secundaria obligatoria en torno a la trayectoria de los estudiantes. Estudios de casos en escuelas periféricas de Córdoba y Santa Cruz. *X Jornadas de Investigación en Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades*. Universidad nacional de Córdoba. Argentina.
- Bolívar, A. (2005) *¿Dónde situar los esfuerzos de mejora? Política educativa, centros o aulas*. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a08.pdf>
- DINIECE - UNICEF (2004) Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio en escuelas de nuestro país. Buenos Aires. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, DINIECE.
- Goetz, J.P y Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ed Morata
- Gorostiaga, J. M. (2012) Las políticas para el nivel secundario en Argentina: ¿hacia una educación más igualitaria? *Revista Uruguaya de Ciencia Política* 21 (1).
- Krüger, N. (2015). La segmentación educativa Argentina: reflexiones desde una perspectiva micro y macro social. *Páginas De Educación*, 5(1), 137-156. <https://doi.org/10.22235/pe.v5i1.605>
- Ministerio de Educación de la Nación (2009) *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa* Coordinado por Patricia Maddonni. - 1 a ed. Buenos Aires.
- Villagran, C. A. (2016). La reforma de la escuela secundaria en Santa Cruz. Recepción y puesta en acto en escuelas públicas: entre la superficialidad y la premura. En Miranda, E. M. y Lamfri N. Z. (2017) *La educación secundaria. Cuando la política educativa llega a la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Davila.

VILLAGRAN, C. A. (2018). Recepción y puesta en acto de la reforma del currículum. Un estudio del devenir de la reforma en escuelas secundarias públicas de Santa Cruz. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Buenos Aires, Buenos Aires.

Ziegler, Sandra, & Nobile, Mariana. (2014). Escuela secundaria y nuevas dinámicas de escolarización: Personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(63), 1091-1115. Recuperado en 29 de mayo de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000400005&lng=es&tlng=es.

Documentos Consultados

Ley de Educación Nacional N°26.206/06

Ley de Educación Provincia de Santa Cruz N° 3305

Régimen Académico para la Educación Secundaria (Acuerdo N° 075/14 Consejo Provincial de Educación Santa Cruz).

Políticas curriculares nacionales para la educación secundaria. Reflexión crítica

Autoras: Nora Alterman, Adela Coria

Pertenencia institucional: Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC.

Resumen

En esta ponencia presentamos las principales líneas de indagación sostenidas por nuestro equipo **“Curriculum, prácticas pedagógicas y evaluación: políticas actuales y dispositivos en la escolaridad obligatoria de Córdoba”⁸⁸**, con subsidio SECyT, UNC. En particular, interesa poner en discusión avances vinculados con las políticas de escolarización de saberes sostenidas a partir de 2015, en un contexto de cambio en la conducción política del estado nacional y de profunda crisis en el espacio social. Desde una perspectiva de análisis de discurso se abordaron para esta ponencia documentos nacionales que institucionalizaron el enfoque de capacidades como política estatal.

Palabras claves: secundario, discurso, políticas curriculares, capacidades, enseñanza, aprendizaje.

Abstract

In this paper we present the main lines of inquiry sustained by our team **"Curriculum, pedagogical practices and evaluation: current policies and devices in schooling in Córdoba"**, with subsidy SECyT, UNC. In particular, it is interesting to discuss advances related to the policies of schooling of knowledge held since 2015, in a context of change in the political leadership of the national state and of deep crisis in the social space.

Introducción

En esta presentación buscamos socializar las principales líneas de indagación sostenidas por nuestro equipo **“Curriculum, prácticas pedagógicas y evaluación: políticas actuales**

⁸⁸ **Dirección:** Mgter. Nora Alterman - Dra. Adela Coria.

Investigadores: Mgter. Paula Basel; Lic. Eduardo López Molina; Lic. Vanesa Partepilo.
Consultores: Lic. Graciela Herrera de Bett; Mgter. Silvia Kravetz. **Becarios:** Lic. Emilio Ducant.

y dispositivos en la escolaridad obligatoria de Córdoba”, con subsidio SECyT, UNC. En particular, interesa poner en discusión avances vinculados con las políticas de escolarización de saberes sostenidas a partir de 2015, en un contexto de cambio en la conducción política del estado nacional y de profunda crisis en el espacio social. Entre otros, se advirtieron tempranamente variaciones significativas en los contenidos y las orientaciones de las políticas educativas, materializadas de diverso modo en las jurisdicciones provinciales y en las instituciones escolares, generando efectos especialmente disruptivos en los actores del sistema.

A fines del año 2015 la coalición Cambiemos, encabezada por el presidente Mauricio Macri inició una etapa en la que se propuso diferenciarse desde el punto de vista sustantivo y discursivo de las anteriores gestiones gubernamentales. En el ámbito educativo, el gobierno nacional desactivó muchos de los programas y proyectos en curso, orientados a posibilitar la inclusión educativa y a fortalecer la educación como derecho (se desactivaron Conectar Igualdad, Becas, Bibliotecas escolares, programas de formación docente para todos los niveles, entre otros). Simultáneamente impulsó un conjunto de acciones destinadas a fortalecer el control y la evaluación de los docentes e instituciones y el achicamiento de los presupuestos destinados a formación superior, ciencia y tecnología, contratos técnicos con las Universidades Nacionales, en consonancia con el énfasis en el control y reducción del gasto público.

En un marco de descalificación de la educación pública, desplegó una fuerte confrontación con los gremios docentes por cuestiones salariales y de condiciones de trabajo, intentó instalar el desprestigio social del sector y propició la emergencia de un discurso político educativo cuyo contenido guarda similitud con algunos sentidos construidos en la década de los '90, y que asume su propia especificidad. Así es como las nociones de eficiencia, eficacia, competitividad, rendimiento, evaluación, excelencia, mérito, y otros conceptos “estelares”, volvieron a ocupar un lugar destacado en los textos gubernamentales, que se inscribieron en un marco de mercantilización de la educación (Filmus et al, 2017; Puiggrós, 2017).

Para el período 2018-2021 interesó estudiar las formas y contenidos particulares que asumen los dispositivos curriculares, las prácticas pedagógicas y de evaluación en las políticas educativas actuales y en las instituciones escolares –en no pocos casos, inscriptas

en territorios de desigualdad y atravesadas por procesos de estigmatización y vulneración de derechos- con el propósito de aproximarnos a la comprensión de la realidad educativa e identificar las reconfiguraciones a las que se ven expuestos los actores escolares y los múltiples sentidos que a ellas le atribuyen. Nuestro punto de vista es precisamente una lectura en las antípodas, de defensa de la igualdad y la educación pública.

Asumimos como perspectiva de investigación el estudio en casos de la transmisión del conocimiento educativo, que como lo analiza Basil Bernstein, se expresa por medio de “tres sistemas de mensajes: curriculum, pedagogía y evaluación” (Bernstein, 1988: 81), cuyo funcionamiento es altamente pregnante.

En esta presentación hemos decidido mostrar algunos rasgos del discurso curricular oficial y sus lazos con la evaluación, buscando dar cuenta del conocimiento considerado legítimo en esta etapa y de las diferencias ostensibles con la precedente. Desde una perspectiva de análisis de discurso abordamos documentos nacionales que institucionalizaron el enfoque de capacidades como política estatal.

Para orientar nuestra búsqueda, asumimos el atravesamiento del curriculum, las prácticas pedagógicas y la evaluación por el orden político (Alterman N. 2015) y para esta presentación avanzamos en el reconocimiento de ciertas marcas distintivas de la política educativa actual en materia curricular y de evaluación, explorando algunos sentidos y elaborando algunas hipótesis sobre sus efectos en los actores del sistema.

Secundaria 2030: las “capacidades” como organizadores curriculares y de la evaluación

En diversos documentos y dispositivos formativos se ha puesto de manifiesto que “...hay un modo en que se ha generalizado e institucionalizado la elaboración curricular que tiene que ver, para todos los niveles del sistema educativo, que es la organización de los diseños sobre la base de capacidades.⁸⁹ Esas capacidades de comprensión lectora; de resolución de problemas; de comunicación y capacidades emocionales, son fundamento también de las evaluaciones censales, tanto del “Operativo Aprender” como del “Operativo Enseñar” y que pretendían diera lugar a una evaluación de terminalidad del egreso a los estudiantes de Institutos de Formación Docente. Y hay

⁸⁹ Ver <https://conversacionesnecesarias.org/2017/08/03/memoria-curricular-sobre-el-discurso-de-las-competencias-y-las-capacidades-en-educacion-entre-un-pasado-que-retorna-y-un-presente-que-resiste/>

entonces una concatenación: el énfasis está puesto en las capacidades, y cuando se revisa lo que se enseña, se observa el desplazamiento de los saberes disciplinarios –saberes constituidos en la caracterización de Cifalli (2005)-, y se enseña en función de lo que habrá de ser evaluado: capacidades. Por otra parte, en el plano de la fundamentación, no se termina de explicar si son innatas, si son adquiridas, bajo qué condiciones se despliegan; solamente se las define en términos de los rasgos que justifican desempeños. (Coria, 2019).

La historia curricular de los '90 refuncionalizada

El discurso político oficial se despliega aludiendo a la escuela “del futuro” mientras las condiciones del presente son críticas y escasamente atendidas, el pasado reciente se niega de modos explícitos y muy diversos pero también solapados (NAP), y el de más larga duración (CBC) se recupera potenciándolo y recubriéndolo de novedad.

En un texto anterior (Coria, 2014: 17-18) se realiza el análisis del marco discursivo de los Contenidos Básicos Comunes, que acuñaron la noción de “Competencias”⁹⁰ y también se justifica la opción por la categoría saberes para abordar los NAP. Se sostiene:

“El discurso nodal en los CBC fue la formación en competencias amplias que en tanto capacidades complejas y relativamente independientes del contenido al que se aplicaran, permitieran la incorporación al mundo del trabajo y de la vida. Esa visión, en un contexto socio-político neoliberal, se inscribió e interpretó como una política vinculada con la lógica de mercado dominante en la vida social y en el discurso globalizador, y que disociaba la complejidad, al punto de caer en reduccionismos poco sensibles a las problemáticas pedagógicas, como ya ha sido considerado.

El concepto de “*capacidades*” también mereció una consideración crítica. La tendencia en el campo recontextualizador del curriculum a poner el acento en su desarrollo –basados en

⁹⁰ Es preciso aclarar la pluralidad de sentidos que tiene la noción de “competencias”, y cómo este varía de acuerdo con los contextos de enunciación. Así, ha sido propuesta por filósofos como E. Morin (2000) en una perspectiva crítica para abordar el conocimiento. Hoy, en el marco de la denominada “sociedad del conocimiento”, hay quienes siguen justificando la necesidad de formar en competencias con independencia de los contenidos de que se trate y en un marco de globalización económica. (Comisión Europea, 2004, citado por Veleza, C.; Rivas, A. Mezzadra, F. 2011:143).

teorías psicológicas del procesamiento de la información, o aquellas que indagan en procesos u operaciones cognitivas- con independencia o por sobre los saberes a los que se aplican o descontextualizadas desde un punto de vista histórico-social y cultural, también fue discutida, no en términos teóricos sustantivos, sino como categoría a priorizar en el marco de política de formación para los diferentes niveles del sistema.

(...)

Inspirados en un enfoque socio-antropológico (Bourdieu, P., 1991; Rockwell, E. y Ezpeleta, J., 1983; Rockwell, E., 1998; Heller, A., 1977, De Certeau, M., 1996) –y sin por ello caer en un nuevo reduccionismo- se intentó poner el acento en la categoría “*saberes*” pues se consideró que constituía un paraguas que permitía reconocer los conocimientos generales – teóricos y prácticos-, validados en los diferentes campos conceptuales (ciencias, filosofía, artes, tecnologías, etc.) y al mismo tiempo, a los sujetos sociales en tanto sujetos de apropiación y productores de saberes -conceptos, interpretaciones, valoraciones, modos de actuación- sobre el mundo que los rodea, a los que el propio dispositivo curricular tiende a excluir o no dar legitimidad, inscribiéndolos solo en consideraciones metodológicas para su enseñanza (por ejemplo, cuando se alude a estrategias para enseñar nuevos objetos que inducen a partir de conocimientos previos).

Contra un sentido sustancializado del concepto de “saber”, se trabajó en la *dimensión de actividad* de los sujetos en su relación con diferentes sistemas simbólicos. En esa perspectiva, en el proceso de construcción de la política en cada campo disciplinar y en sentido general, se procuró atender a las *relaciones de y con el saber* que se promoviera en las aulas, en un marco de pluralidad de relaciones del sujeto con el mundo y los mundos particulares (en los que vive y aprende), que es también relación consigo mismo y con los otros (Charlot, B., 1997-2007).”

Hoy sostenemos que ese discurso de profundiza y se propone como inaugural, cuando la definición misma de las competencias echa mano al concepto de capacidades. Como entonces, esto es parte de una:

“ ... trama con diversas estrategias visibles que suponen una unidad de sentido. Aunque en el discurso se siga sosteniendo la idea de la complejidad de la práctica de enseñanza, la restringe a aspectos técnicos, eliminando con sutileza las dimensiones socio-cultural y subjetivas, que confunde con la emocionalidad, en la medida de su “newspeak”. Las decisiones se adoptan sobre la base de un diagnóstico equívoco que niega o subestima los

logros del pasado reciente y se asienta como parámetro de contrastación en un futuro promisorio e ilusorio, sin territorio propio y apropiado, con roles ideales –el alumno del futuro, el docente del futuro- o lo que es equivalente, sin sujetos. Se trata de un diagnóstico que solo mira el fracaso, lo que falta, aun cuando de modo políticamente correcto enuncia la normativa precedente y lo que se ha hecho hasta aquí” (Coria, 2018:122).

En clave del análisis del discurso, entendemos fundamental situar los enunciados textuales en una red, donde cuentan para la interpretación las condiciones de producción del discurso, los modos en que circula y sus efectos de sentido.

Avanzaremos en la identificación de algunos nudos sustantivos de la red discursiva de la política curricular presente:

1. Se expresaría una matriz internacional, de mercado y meritocrática condensada en el que se esboza como “Perfil del egresado”, con un énfasis en lo global y el futuro con negación del valor de saberes y sentidos de la práctica y de los saberes constituidos en cada disciplina

Algunos indicios discursivos darían cuenta de esta hipótesis:

“(…) Se constituirán en ciudadanos nacionales y globales, con capacidad para hacer dialogar sus orígenes culturales con su participación en una humanidad global, diversa e interconectada” (MOA, Anexo 1, RFE 330/17, 2017: 13).

“(…) Estamos situados en un momento histórico de grandes transformaciones que presenta nuevos desafíos en relación con lo que los/las estudiantes necesitarán saber para participar activamente del mundo laboral, social y cultural futuro. En contextos de creciente incertidumbre y complejidad, educar para lo conocido, para las rutinas, habilidades y conocimientos establecidos ya no constituye una práctica con sentido y relevancia social, que contribuya significativamente a las finalidades de la educación secundaria. Es fundamental que la educación se oriente al desarrollo de las capacidades y predisposiciones para aprender durante toda la vida, para el trabajo individual y en equipo, con diálogo y respeto por la diversidad, permitiendo consolidar una identidad personal que integre la cultura y la tradición con la innovación y el cambio” (Ibidem)..

2. Corrimiento de la enseñanza al aprendizaje, énfasis en el aprender haciendo, en el uso de conocimientos y en la prioridad de la evaluación de capacidades, reconfigurándose el lugar docente a una posición invisibilizada.

Textualmente el documento señala:

“...Para ello, los/las estudiantes necesitarán aprender haciendo y utilizando los conocimientos, estrategias, métodos, lenguajes y modos de pensar de las disciplinas o áreas del conocimiento.

“Aprendizaje”

“(…) En el centro del MOA se encuentran los/las estudiantes como protagonistas del proceso educativo con su derecho fundamental a aprender y desarrollar las capacidades necesarias para actuar y llevar adelante su proyecto de vida. El marco se basa en una concepción de aprendizaje activo, enfocado en la comprensión, real, con sentido, relevante y empoderador (...) Los/las estudiantes aprenden “haciendo” y aplicando su conocimiento a diferentes situaciones” (MOA, 2017: 14).

La evidencia del pasaje de la enseñanza al aprendizaje es reconocible - entre otras pistas- por las palabras en uso en el documento, que dan cuenta del enfoque asumido. Llama la atención el acento puesto en el significante “aprendizaje” que se reitera triplicando el de “enseñanza”. También es escasa la referencia al “docente” y más desdibujada aún se encuentra la escuela. La misma denominación MOA como eje de la política curricular para la Secundaria 2030 convoca a una tarea de organización a una variable propia del discurso de la tecnología educativa de los años ‘70 (Remedi, E.; Furlán, A. 1996).

3. Una vieja tecnología recorre y estereotipa el pensamiento didáctico.

Uno de los espacios cruciales desde el punto de vista de los dispositivos educativos y de regulación de los sujetos, son las planificaciones docentes. En ellas cada vez con mayor frecuencia, tanto en la formación docente inicial como en servicio, aparece la referencia a las capacidades con una especie de redundancia que ya se asemeja al refuerzo del primer conductismo, hay una redundancia a lo largo de todo el sistema y a lo ancho de todos los asuntos educativos.

Así lo ejemplifican las orientaciones para la enseñanza y la planificación:

“(…) El proceso de enseñanza y la planificación didáctica para el desarrollo de capacidades, requiere del docente ciertas intervenciones pedagógicas que, a modo de ejemplo, implican: • Elegir una o dos capacidades relevantes, por ejemplo Trabajo con otros. • Definir la estrategia de enseñanza orientada a desarrollar la capacidad seleccionada, a partir de situaciones complejas o situaciones problema y el abordaje un conjunto de saberes prioritarios que los/las estudiantes necesitarán aprender. • Determinar los principales criterios y los procesos de evaluación en función de la estrategia de enseñanza, que permitan evaluar si los alumnos han desarrollado la capacidad seleccionada y generar procesos de autoevaluación y coevaluación del docente y los/las alumnos/as. Asumiendo que el enfoque para el desarrollo de capacidades requiere el diseño de una evaluación continua, participativa y formativa” (Marco Nacional...2016: 20).

Es decir, aquellos procesos mentales largamente cuestionados como único sostén curricular, retornaron con la legitimidad que parecen darle el desiderátum de lo “verdaderamente científico” – la neurociencia recontextualizada y no pocas veces banalizada y la inteligencia emocional, también traducidas en emoticones al uso en las redes-, volviendo a esquematismos y estereotipos en las planificaciones docentes análogos a la distinción entre conceptos, procedimientos y actitudes, que ya habíamos logrado superar, y a diseños curriculares que así como ponen en un segundo plano los saberes objetos de enseñanza por la obsesión en las capacidades, también invisibilizan las condiciones escolares en que se despliega la enseñanza y los procesos socio-culturales de los y las adolescentes, y se deslizan a convertir a profesores y profesoras en meros aplicadores, a lo que muchos ciertamente se han resistido.

Son numerosos los emergentes que dan cuenta de una reconfiguración del enfoque en el que se asienta la formación docente, la enseñanza, el lugar de las y los profesores, el vínculo pedagógico con el contexto, emergentes que muestran que se ha producido un giro profundo en las propuestas formativas del Ministerio de Educación avanzando en la “instrumentalización” del pensamiento pedagógico, lo que supone al mismo tiempo la eliminación de la pedagogía y la enseñanza como prácticas políticas. (Coria, 2019).

Sabemos que lo que está en juego no es el desarrollo de unas capacidades, sino compartir saberes valiosos y la inscripción subjetiva de niños, jóvenes y también adultos, en una matriz simbólica que se hace eco de nuestras mejores tradiciones pedagógicas y didácticas críticas.

De aperturas

Hoy como formadores avanzaremos construyendo alternativas ante esas efímeras y estentóreas fórmulas de marketing para el campo editorial y las escuelas que subestiman la estatura intelectual de los docentes en ejercicio y formación.

Hoy la memoria pedagógica reciente disputa con los sesgos de las políticas curriculares que se inscriben en una formación discursiva y también políticas concretas neoliberales, meritocráticas y conservadoras que llevan a profundizar desigualdades injustas en la educación y a la hipercentralización del ejercicio del poder a través de la evaluación sobre los estados provinciales y del control social de sus instituciones, maestros y profesores, de sus alumnos y alumnas y sus familias.

Es desafío para un importante colectivo de educadores pensar cómo ir habilitando cada vez más actos políticos ante este alud que arrasó en muchos sentidos prácticas formativas, curriculares e instituciones en el marco incluso de procesos represivos a la docencia sindicalizada y de transformaciones traumáticas bajo un velo de redignificación.

El actual discurso curricular ha permeado las conciencias, ha debilitado la crítica y reducido la potencia de la invención didáctica (Coria, 2019) pero está lejos de haberse impuesto como apuesta pedagógica hegemónica, en un marco de contestación colectiva y política a sus novedades.

Bibliografía

Alterman, Nora (2008). *La construcción del currículum escolar. Claves de lectura de diseños y prácticas*. Revista *Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*. FFyH – UNC.

Bernstein, Basil (1998). *Clases, códigos y Control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. España: Akal Universitaria.

------(2003). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.

Cifali, Mireille (2005), “Enfoque clínico, formación y escritura” en Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud (Coords), *La formación profesional del maestro, estrategias y competencias*. FCE: México.

Coria, Adela (2014). “Entre currículum y enseñanza. Aristas de un proceso político-pedagógico en la construcción de la política curricular y de enseñanza en Argentina (2004-2007)”. En Miranda, E. et al. (Comp.). *Formación de profesores, Sujetos y Prácticas Educativas*. Córdoba: UNC. Convenio CAPG-SPU, UNC-UNICAMP. www.unc.edu.ar

Coria, Adela (2018) “Políticas de formación docente en Argentina: una aproximación

crítica a las definiciones curriculares y de evaluación”. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista - Bahia - Brasil, v. 14, n. 28, p. 118-135, abr./jun. 2018.

DOSSIÊ TEMÁTICO Políticas de Formação Docente e seus Desafios na América Latina.

Coria, Adela (2019). Conferencia: “Formación, enseñanza, territorios: volver a imaginar”. UNSAM. Congreso de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Bs. As. Agosto.

Del mandato de la inclusión educativa a las prácticas docentes en las escuelas

Autora: Lucia Beltramino

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

Resumen:

Esta ponencia pretende mostrar algunos avances del proyecto de investigación denominado “Del imperativo político de inclusión educativa a las prácticas docentes en la escolaridad secundaria obligatoria. Un estudio en escuelas de gestión estatal en la ciudad de Córdoba⁹¹”. El mismo tiene como objetivo principal conocer y describir las prácticas docentes orientadas a la inclusión educativa que utilizan y construyen equipos directivos y docentes en contextos de escolaridad obligatoria, puntualmente en escuelas secundarias de modalidad común.

En este trabajo, presento, en primer lugar, los avances del estado del arte y en segundo lugar, algunas acepciones acerca de la inclusión educativa que predominan en las políticas y en las investigaciones educativas. Por último, planteo los aportes de esta investigación e hipótesis en base a los avances recientes en el trabajo de campo.

Palabras clave: inclusión educativa- Educación secundaria- prácticas docentes

Secundaria obligatoria: el mandato de la inclusión educativa

En el siglo XXI, la inclusión (Castel, 1997, 2004) se constituye en mandato de las políticas públicas en el campo educativo. Esto se traduce, desde el punto de vista legislativo, en la sanción de un conjunto de normativas orientadas a generar condiciones legales para incluir a los sectores más desfavorecidos en los diferentes niveles del sistema educativo. En Argentina, particularmente, la Ley de Educación Nacional del año 2006 regula la extensión de la obligatoriedad educativa hasta culminar la enseñanza secundaria y, para ello, el Consejo Federal de Educación (CFE) promueve un conjunto de resoluciones que apuntan a modificar la matriz selectiva de este nivel de enseñanza.

Cabe recordar que la educación secundaria surgió en nuestro país a mediados del siglo XIX y principios del siglo XX, como preparatoria para la elite que aspiraba a seguir estudios universitarios

⁹¹ Proyecto de doctorado. Dirigido por Alejandra Castro, Co dirigido por Cecilia Bocchio. El mismo se realiza con Beca doctoral CONICET.

o formar parte de los cuadros políticos y administrativos de la época. Por lo cual, la matriz selectiva (Tiramonti y Ziegler 2008) fue un rasgo constitutivo del nivel secundario.

En 1993, con la sanción de la Ley Federal de Educación, se comienza a ampliar progresivamente la obligatoriedad de dicho nivel y, finalmente, con la sanción de la Ley de Educación Nacional, la misma se completa, incorporándose así nuevas demandas y expectativas a la escolarización secundaria. Se construyen nuevas condiciones legales para garantizar el acceso a este nivel a sectores sociales históricamente excluidos. En este contexto, la escuela y los docentes son llamados a cumplir más y nuevas demandas en un formato escolar (Terigi 2008, 2011 Baquero, Diker, Frigerio 2007) que aún persiste y conserva la mayoría de sus rasgos característicos de origen.

Las características históricas de dicho formato son: espacios fragmentados de conocimientos organizados en un currículum compartimentado y fuertemente clasificado (Bernstein, 2001); encierro, movimientos vigilados, disciplinamiento, (Foucault, 1986), políticas y legislaciones específicas, forma de trabajos homogéneos, agrupamientos por edades, sistemas de promoción rígidos y estandarizados (Alliaud,2017), gradualidad, simultaneidad, designación de profesores por especialidad y organización del trabajo docente por horas de clase (Terigi,2008).

En palabras de Alliaud

“Se da actualmente una extraña y compleja convivencia entre los rasgos propios de la institución escolar moderna y los nuevos desafíos que se le plantean en el presente. Una estructura...que fue concebida a los fines de la homogeneización social y la selección de los individuos, tiene que asegurar ahora la inclusión, la igualdad y la libertad de todos los que a ella concurren”. (2017, p.26)

En este contexto y luego de trece años de obligatoriedad educativa, surge el interés por indagar sobre las prácticas que docentes y directivos construyen, para reinventar ese mandato de inclusión en prácticas situadas.

Estado de la cuestión: Programas para la inclusión y escuela común

Este proyecto de investigación tiene antecedentes que posibilitaron abrir nuevos interrogantes en torno a las prácticas de inclusión educativa que utilizan y construyen docentes y directivos. En este sentido, es posible identificar algunos debates tanto a nivel local, como regional y global en torno a la educación secundaria, la ampliación de la obligatoriedad, su matrícula y las parciales reformas en su formato. Las investigaciones afirman que la extensión de la obligatoriedad escolar, acompañada por el ingreso de nuevos sectores sociales (Bourdieu y Passeron, 1979; Dubet, 2006, 2015) al sistema educativo encuentra limitaciones que se corresponden con las escasas variantes realizadas a la gramática y formato escolar. (Terigi, 2008; Gutiérrez y Beltramino, 2014; Ziegler y Montes,

2012).

Como lo sostienen las investigaciones realizadas por el Grupo Viernes que coordina Guillermina Tiramonti (2011) las modificaciones realizadas en las legislaciones no generan por si mismas las condiciones para su cumplimiento. Se proyecta de este modo la inclusión como un mandato sobre un dispositivo que posee lógicas selectivas y expulsivas. “Esta función selectiva está en la base de la definición de su formato y es el fundamento de una cultura escolar que naturaliza la exclusión de aquellos que no pueden responder o adaptarse a las exigencias de la institución” (Tiramonti, 2011, p. 22). La intención de universalizar este nivel debería entonces modificar la naturaleza de esta institución. Sin embargo, al parecer, luego de trece años de obligatoriedad no se estarían generando “condiciones suficientes para la retención, el aprendizaje y el egreso de sus estudiantes.” (Terigi, 2013, p.28).

Dicha afirmación podemos confirmarla si retomamos los datos de SITEAL (2017)

En el año 2016, el 93% de los adolescentes de entre 12 y 17 años asistían a la escuela. El 91,7% de ellos al nivel medio. Aproximadamente 9 de cada 10 jóvenes de entre 20 y 22 años accedieron al nivel medio, y el 70% entre quienes accedieron lograron graduarse del nivel. La brecha entre estratos sociales en el acceso al nivel medio asciende a 12 puntos porcentuales y respecto a la graduación alcanza los 29 puntos, en perjuicio de los sectores sociales más desfavorecidos. Se observa que, durante el período 2000–2016, estas brechas se han reducido más de la mitad en relación con el acceso pero apenas se ha modificado respecto a la graduación.

Los datos citados nos muestran que si bien se amplía el acceso al nivel secundario, no crecen en proporción las tasas de egreso para los sectores más desfavorecidos, en ese sentido, podríamos hipotetizar que se sostiene su función selectiva de origen.

En este sentido, Frigerio, Diker y Mendoza afirman que “si cambia la delimitación de la población que se pretende escolarizar, la estrategia no puede reducirse a ampliar más de lo mismo, es decir, un formato escolar concebido para un universo más restringido numéricamente y más homogéneo culturalmente.” (2009, p. 22- 23).

Tiramonti (2011) afirma que el sistema educativo encontró el modo de sostener el mandato de la inclusión sin sacrificar su matriz selectiva. “segrego las poblaciones que debía incorporar y las fue incluyendo en diferentes circuitos escolares.” (p. 22). Estrategia que la autora define como “incorporación segregada” y sostiene que la misma se naturaliza, fragmentando así el sistema educativo pero también poblaciones, evitando que se encuentren entre sí.

En Argentina, para atender a estas poblaciones que no logran concluir la educación obligatoria en la modalidad común, se propusieron un conjunto de políticas educativas que modifican parcialmente la gramática y formato de la educación secundaria, procurando atender a la inclusión de estos

sujetos en circuitos escolares diferenciados. Son ejemplos las Escuelas de Reingreso⁹² de la Ciudad de Buenos Aires (Terigi, 2013, Baquero, 2016, Montes y Ziegler, 2012) y el Programa de Inclusión y Terminalidad ⁹³de la Escuela Secundaria para jóvenes entre 14 y 17 años de Córdoba (Vanella y Maldonado, 2013).

Las autoras citadas afirman que la homogeneidad de la oferta escolar genera la necesidad de estos programas de inclusión; sin embargo, mientras se crean programas más adecuados a nuevas poblaciones escolarizables, se mantiene sin modificaciones el formato en la escuela común. De este modo se fragmenta aún más el sistema educativo (Tiramonti, 2009). A respecto, Frigerio, Diker y Mendoza sostienen que

“El resultado de este tipo de políticas es evidente: se incluye por exclusión y se terminan consolidando circuitos educativos depreciados socialmente, tanto en relación con la percepción de lo que allí se aprende como en relación con el valor de las credenciales que esos circuitos otorgan” (2009, p. 25).

Por lo cual, es importante indagar sobre los efectos que tienen las políticas de inclusión en la producción de desigualdad.

A su vez, Terigi (2011) explica que existe en estos programas cierta ilusión en pensar que si se modifica el formato escolar (flexibilización de tiempos y espacios, creación de nuevas funciones en el ámbito institucional, etc.) se presentarán, automáticamente, transformaciones en el nivel de las prácticas.

En otra publicación Terigi, Toscano y Briscioli (2013) cuestionan el carácter programático o remedial de estas políticas para responder a problemáticas tan complejas como las que atraviesan la escuela secundaria. Sostienen que es necesario analizar la expansión que encara el sistema ante la declaración de la obligatoriedad del nivel, dado que el formato de la escuela invisibiliza las problemáticas de retención de un alto porcentaje de estudiantes, hecho que se agudiza con el avance en la trayectoria escolar. En el mismo sentido, Arroyo y Poliak (2011) expresan que se intenta construir “una suerte de “ortopedia” para un sistema educativo que no estaba preparado para la masividad en la que se encuentra hoy” (p.95).

Los programas mencionados (ER y PIT) atienden a un sector de la población escolarizable que, en su mayoría, ha tenido trayectorias escolares truncadas en la secundaria de modalidad común. Ziegler (2011) en una investigación realizada en las Escuelas de Reingreso en la Ciudad de Buenos Aires, muestra que los estudiantes que allí asisten acumulan sucesivos fracasos y que en sus propios relatos estos se culpabilizan del mismo. A su vez, que reconocen en las ER un acompañamiento y vínculos diferentes que favorece la inclusión. Es menester destacar que la población que asiste a estas escuelas es reducida, lo que propiciaría la construcción de vínculos pedagógicos y estrategias de permanencia y acompañamiento diferentes. Promoviendo lo que Ziegler (2011) denomina como

“promoción tutelada” que implica formas específicas de acompañamiento a los aprendizajes y a la vida estudiantil, a diferencia de la “promoción desregulada” donde los/as estudiantes quedan librados a su suerte para transitar la escolaridad, donde sigue en pie la enseñanza simultánea, graduada, la promoción por ciclo o año completo y una fuerte fragmentación curricular.

En las ER se presentan modificaciones en el formato escolar y régimen académico, los estudiantes tienen cursado, promoción y régimen de asistencia por asignatura, algunas son anuales, otras cuatrimestrales y de cursado optativo. Cuentan con tutorías y se prevén horas de trabajo institucional para docentes y estudiantes. Es un dato significativo en el cual hacen hincapié las investigaciones (Ziegler 2011, Arroyo, Poliak 2011) el número acotado de estudiantes que asisten a estos trayectos lo cual habilita a un seguimiento personalizado de sus trayectorias educativas y la construcción de climas de confianza.

Una cuestión importante a destacar de la investigación realizada por Arroyo y Poliak (2011) es que los docentes que trabajan en las ER manifiestan tener un fuerte compromiso por la tarea y la población vulnerable a la que atienden. Encuentran las investigadoras que los profesores y directivos le otorgan diferentes sentidos a la idea del compromiso: como vocación ligada a la entrega, como militancia donde la enseñanza es ante todo una cuestión política, o bien como compasión-contención. Estas formas de entender el compromiso le otorgan sentido a la tarea que realiza.

Vanella y Maldonado (2014) en una investigación realizada sobre los PIT en Córdoba, sostienen cuestiones similares, ya antes mencionadas acerca de las escuelas de las ER de Buenos Aires. Afirman que “el programa atiende a una población de jóvenes que masivamente tiende a ser excluida de las escuelas y no se adapta al formato de la escuela secundaria regular” (p.4), serían quienes llegan al secundario sin “poseer” las disposiciones y capital cultural necesarios para estas allí. (Bourdieu, 1990).

La propuesta pedagógica- didáctica del PIT pretende romper con algunas características del formato escolar, como los agrupamientos por edad, la asistencia, gradualidad y evaluación. En este programa se reconocen las trayectorias previas de cada estudiante, así cada uno recorre su propio trayecto formativo asistiendo a clases y tutorías en el formato de pluricurso, la acreditación y asistencia es por espacio curricular y la atención de los docentes es más personalizada, ya que los grupos de estudiantes son reducidos. La designación de los docentes es por hora cátedra y contempla horas para el dictado de clases, para tutorías y una hora semanal para trabajo institucional en equipo.

En coincidencia con las ER

El mandato del Programa prioriza el ‘compromiso social’ de los equipos docentes con los

sectores excluidos del sistema. Ello estimula la construcción de vínculos entre docentes y alumnos y ayuda a generar un sentido de pertenencia de los jóvenes con la escuela, reconociendo el lugar social de estos jóvenes, respetando sus individualidades, estéticas y comportamientos . (Vanella y Maldonado, 2014, p. 6)

Las autoras antes citadas, no dejan de preguntarse por los procesos de segmentación y fragmentación que generan los PIT y enuncian que la existencia de programas de inclusión pone en evidencia la exclusión de los sujetos.

Por último es importante destacar que si bien las ER y los PIT realizan algunas modificaciones al formato escolar y al régimen académico parece no tocarse lo que Terigi (2008) define como el trípode de hierro de la escuela secundaria: fuerte clasificación en el curriculum, designación de los profesores por especialidad y hora cátedra.

Es por lo desarrollado que en este proyecto de investigación interesa indagar acerca de las prácticas docentes inclusivas en las escuelas secundarias de modalidad común, es decir, en aquellas en las que persiste el formato escolar pero también el mandato de la inclusión educativa.

Incluir sí ¿pero qué es?

Es pertinente, reconocer diferentes posicionamientos sobre el significado de la inclusión educativa y reconstruir algunos sentidos ya que como afirma Sendón “Las ideas de exclusión e inclusión

educativa asumen sentidos heterogéneos y generan prácticas distintas para los diferentes actores, quienes motorizan discursos diversos para atender a la escolarización” (2011, p.155).

Este concepto, en nuestro contexto local, adquiere un lugar protagónico desde la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26206 en el año 2006 y el conjunto de políticas posteriores a la misma. Podemos considerar a la noción de inclusión educativa, tal como lo menciona Certelli (2009), como un concepto circulante ya que se desliza entre “la teoría política o la teoría educativa, y las políticas sociales o las políticas educativas ‘efectivas’, y en ese movimiento se van cargando de diversos sentidos, algunas veces complementarios pero otras también divergentes” (p.1).

Coincide con Sendón (2011), que sostiene que la noción de inclusión educativa es una construcción.

No es natural, ni universal, ni estable. Adentrarnos en las prácticas de inclusión escolar, describirlas, reconstruir el significado que adquiere en las diferentes escuelas –y al interior de la misma escuela en muchos casos- nos parece fundamental en esta etapa histórica en que la escolarización media es obligatoria. (Sendón, 2011, p.175).

En el marco legal vigente en nuestro país (Ley de Educación Nacional 26206, resoluciones del CFE N° 79/09, N° 84/09, N° 88/09, N° 90/09, N° 93/09, N° 102/10, N° 103/10), el significado que se le atribuye a la inclusión educativa se relaciona con la incorporación de más población al sistema educativo, su permanencia y egreso, asegurando trayectorias educativas equivalentes en las cuales los estudiantes aprendan.

Sendón (2011) reconstruye en una investigación realizada los significados que la inclusión adquiere para los propios actores educativos, en este marco reconoce tres significados, aunque señala que estos modelos en las prácticas de encuentran imbricados: la inclusión pedagógica, donde identifica una centralidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje y un reconocimiento del estudiante como sujeto de derechos; la inclusión en la escuela como política de inclusión social, donde la centralidad está en procesos de contención social “ Lo pedagógico es, en gran parte, reemplazado por un fin político de contención, protección y cuidado ante la exclusión social” (Sendón, 2011.p. 170); y por último la inclusión como disciplinamiento del cuerpo y dispositivo de control social, en este modelo la centralidad esta puesta en los déficits que portan los estudiantes para “amoldarse” al dispositivo escolar.

Otros autores, enuncian que no se pueden pensar en la inclusión sin su par opuesto: exclusión, como señala Rinesi (2016) pensar en la inclusión de los sujetos significa aceptar su condición previa de excluidos, de modo que la idea de inclusión educativa no supone la igualdad de las personas sino todo lo contrario: su desigualdad.

Al respecto, los debates en la materia plantean que la inclusión en la escuela secundaria se puede volver excluyente, en tanto la igualdad en el acceso y la obligatoriedad de este nivel no siempre consiguen eliminar la sombra de la exclusión. En síntesis, la llegada de nuevos estudiantes “incluidos” en la escuela media revela no sólo la relación que los alumnos tienen con el sistema educativo, sino también los procesos de exclusión que tuvieron sus antecesores (Infante, 2010). Progresivamente la escuela secundaria da la bienvenida a un sujeto social que accede por primera vez en su historia familiar a este nivel educativo (Brener y Galli 2016).

Meirieu (2013) afirma que cuando el saber era reservado para unos pocos, se trabajaba en las escuelas con aquellos que ya estaban destinados a aprobar, herederos de un capital cultural, social y económico similar al de sus docentes. En este sentido, Kessler afirma

...como la población escolar excluía una parte importante de los sectores populares, es posible que la homogeneidad interna hubiera sido mayor, pero en gran medida porque quienes estaban incluidos también eran socialmente más similares entre sí. No es casual entonces, que a medida que el sistema fue integrando nuevos contingentes se plantee en paralelo la cuestión de sus desigualdades internas. (2014, p.126)

Esta breve caracterización realizada permite reconocer los diferentes sentidos que se le atribuyen a un mismo concepto dentro del ámbito educativo, por lo cual podríamos suponer que esta variedad de posicionamientos genera prácticas docentes muy diversas al interior de las escuelas.

Consideraciones finales

Preguntarse por la inclusión educativa parece recurrente luego de una década de políticas construidas en este sentido. Sin embargo, indagar por las prácticas que los docentes y directivos utilizan y construyen, como así también acerca de la experiencia de los estudiantes objeto de dichas políticas, resulta pertinente ya que en el nivel secundario se concentran las mayores preocupaciones políticas y pedagógicas, tanto por su reciente obligatoriedad como por el número de estudiantes que no lo concluyen y los aprendizajes construidos, entre otras cuestiones. Y es la escuela común, de gestión estatal la que alberga al mayor número de estudiantes y la que sostiene la mayoría de los rasgos del formato escolar moderno, que como ya se mencionó, tienen en su base la función selectiva. En esta escuela recae el mando de inclusión educativa desde las políticas y allí están los/as docentes entre el mandato, los/as estudiantes y el formato escolar, haciendo, creando, construyendo, reinventando o reproduciendo prácticas.

En tanto lo expuesto, y desde la convicción que profesores/as y escuelas desarrollan practicas inclusivas, que no quedan documentadas, pero que van gestando otra escuela posible es que en esta investigación interesa indagar acerca de las prácticas docentes inclusivas en las escuelas secundarias de modalidad común, haciendo foco en el estudio de aquello que acontece en las escuelas, donde el imperativo político de la inclusión adquiere -posiblemente- otras densidades.

El avance investigativo desarrollado hasta el momento reclama profundizar y habilitar una mirada reflexiva que permita identificar aspectos que estarían posibilitando y/o obstaculizando prácticas docentes inclusivas que surgen desde el enseñar y el aprender.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Arroyo, M. Poliak , N (2011). “Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las Escuelas de Reingreso”. En Tiramonti, G. (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Baquero, R., Diker, G., y Frigerio, G. (Comps.) (2007). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires, Argentina: Del Estante Editorial.
- Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control* (Vol. IV.). Madrid, España: Morata.
- Birgin, A. (2013). Entrevista a Philippe Meirieu. En *Revista Del Instituto de Invesitgaciones en Ciencias de la Educación*, 30, 5-16. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/141/103>
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, España: LAIA.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Edit Grijalbo, México.
- Brener, G. y Galli, G. (2016). Introducción. En Brener, G. y Galli, G. (Comps.). *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única del mercado*. Buenos Aires, Argentina: Crujía.
- Castel, R., (1997). *Desigualdade e a questao social*. San Pablo, Brasil: Educ.
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En Karsz, S., *La exclusión social: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (pp. 55-86). Barcelona, España: Gedisa..
- Cerletti, A. (2009). Igualdad y equidad en las políticas sociales y educativas.

Recuperado

de:

- [http://amsafeiriondo.org.ar/primer%20encuentro%20seminario/Igualdad_y_equidad_en_las_politicas_sociales_y_educativas-Cerletti%20\(2\).pdf](http://amsafeiriondo.org.ar/primer%20encuentro%20seminario/Igualdad_y_equidad_en_las_politicas_sociales_y_educativas-Cerletti%20(2).pdf)
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, España: Gedisa.
- Dubet, F. (2015). *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1986). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Frigerio, G., Diker, G. y Mendoza, S. (2009). “Los proyectos de inclusión educativa y la problemática de su evaluación”. Programa Eurosocial – Educación. *Proyecto: Indicadores y procedimientos para el monitoreo y evaluación de proyectos de inclusión y promoción educativa*. Centro de Estudios Multidisciplinarios.
- Gutierrez, G., Beltramino L. (2014) El nivel secundario en Córdoba. Análisis de sus tendencias y transformaciones: 2003-2013. *Colección “La producción de la (des) igualdad en la provincia de Córdoba. Análisis de sus tendencias y transformaciones en el período 2003-2013”*. Córdoba, Argentina: Alaya Servicio Editorial.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos*. 36(1), 287-297
- Kessler G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina 2003-2013*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Montes N. y Ziegler, S (2012): La educación secundaria frente a la obligatoriedad: una ecuación compleja. En Southwell (Comp.), *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Editores. FLACSO.
- Rinesi, E. (2016). La educación como derecho. Notas sobre inclusión y calidad. En Brener, G. y Galli, G. (Comp.), *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única del mercado*. Buenos Aires, Argentina: Crujía.
- Sendón, M. A. (2011). “El imperativo de la inclusión escolar y la proliferación de significados acerca de la escolarización secundaria”. En Tiramonti, G. (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. En *Propuesta Educativa* 11 (29), 63 – 71.
- Terigi, F. (2011), Ante la propuesta de “nuevos formatos”: Elucidación conceptual, en *Quehacer Educativo, Revista periódica de la Federación uruguaya de Maestros*, (107), pp. 15- 22.

- Terigi, F., Briscioli, B., y otros (2013). La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. *Revista del IICE /33*, (2013), pp. 27-46.
- Tiramonti, G. (2009). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En G. Tiramonti, y N. Montes, N. (Comps.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (pp. 25-37). Buenos Aires, Argentina: Manantial, FLACSO.
- Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008). *La educación de las elites. Aspiraciones estrategias y oportunidades*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Tiramonti, G. (2011). “Escuela media: la identidad forzada”. En Tiramonti, G. (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Vanella. L. Madonado. M *La escolaridad secundaria: nuevas apuestas a la inclusión de los jóvenes. La experiencia del pit 14 -17 en la ciudad de Córdoba*. Cuadernos de Educación Año XII – N° 12 – noviembre 2014
- Ziegler, S (2011). “Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia donde van los cambios en los formatos escolares?”. En Tiramonti, G. (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

El uso de las guías en las prácticas docentes: configuraciones en una cultura escolar

Autora: Ana Belén Hwang, Tasha Vignau

Pertenencia Institucional: Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

El presente trabajo se realizó a partir de la observación de una clase del "Taller de Estrategias de Estudio y Aprendizaje" de 1° VII del Ciclo Básico en una escuela pública de nivel medio preuniversitaria, donde el material básico y principal de trabajo son las guías diseñadas al interior de la misma escuela por los docentes¹ de las diferentes áreas. Su formato es transversal a lo largo de todas las materias y años. Esta materialidad se pone en juego en las prácticas de enseñanza configurando a las mismas de un modo particular. Nos preguntamos entonces cómo dicha materialidad y sus desarrollos didácticos internos configuran, habilitan o condicionan las prácticas de enseñanza a la vez que estas últimas otorgan usos y sentidos particulares a la materialidad. Nuestro objetivo será analizar el uso de las "guías de estudio"² como dispositivo didáctico en la práctica docente en la singularidad de la escuela. Ello nos habilita a repensar y desnaturalizar el funcionamiento de los dispositivos dentro del aula y la configuración de la labor docente. Asimismo, evidencia la complejidad del trabajo áulico y la variedad de factores y variables que se conjugan a la hora de poner en juego un dispositivo didáctico - pedagógico.

Palabras clave: Artefacto, Recursos Didácticos, Dispositivos pedagógicos, Práctica docente

Introducción

En el marco del proyecto de investigación "Trabajo de enseñar, cultura material y transmisión de contenidos. Estudio de casos en Escuelas Secundarias de la Provincia de Córdoba" en la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC), nos hemos propuesto un ejercicio de análisis que inicia con la observación de una clase del "Taller de Estrategias de Estudio y Aprendizaje" de 1° VII del Ciclo Básico en una escuela pública de nivel medio ubicado en un barrio cercano al centro de la ciudad de Córdoba. Se trata de una institución preuniversitaria (dependiente de la Universidad Nacional de Córdoba) en donde el material básico y principal de trabajo son las "guías de estudio" diseñadas por los docentes de las diferentes áreas e impresas en la misma escuela; son un material de trabajo que se utiliza en todas las asignaturas y al ponerse en juego en las prácticas de enseñanza configuran a las mismas de un modo particular. Incluso podría decirse que la escuela y su cultura de trabajo escolar se caracteriza por el armado y uso de estas "guías". Asimismo, procuramos analizar las

"guías" no sólo como artefactos sino también como dispositivo didáctico-pedagógico que tracciona el trabajo en las aulas. Las prácticas de enseñanza son configuradas de determinada manera por un dispositivo que se generaliza en el desarrollo de las clases en las aulas a través de las guías de trabajo a la vez que dicho impacto se ve desde el proceso de diseño y producción de las guías.

Por otro lado, la asignatura observada se constituye, al igual que las "guías", en una particularidad de la institución. Cabe destacar que este espacio curricular busca ser transversal a las otras materias al tratarse contenidos que se esperan sean utilizados y vividos en la trayectoria escolar que trasciende al mismo taller. Es por ello que consideramos al mismo como un espacio en donde se condensa la construcción de la identidad escolar en torno al dispositivo analizado ya que particularmente en el taller, las "guías" se constituyen en un medio para la enseñanza, a la vez que objeto de enseñanza y finalidad de la misma (Falconi, 2018). Asimismo, para llevar adelante esa tarea, se agrega otra particularidad en los recursos materiales utilizados: las bitácoras.

Por lo tanto, considerando la singularidad de la cultura escolar de la institución, así como las particularidades que presenta la "guía" como dispositivo didáctico y como materialidad junto con las "bitácoras", nos preguntamos ¿de qué modo la guía configura la práctica docente dentro de esta institución en particular? En este sentido, nuestro objetivo general será analizar el uso de las "guías" como dispositivo didáctico en la práctica docente en la singularidad de la escuela

Para poder abordar el análisis planteado, presentaremos las nociones teóricas que orientaron al mismo. Entenderemos principalmente que las "guías de estudio" y "Bitácoras", en tanto material de trabajo, se enmarcan en una *construcción metodológica*. Este concepto "...implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar [una] propuesta de enseñanza...fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de la misma por los sujetos y las situaciones y contextos particulares" (Edelstein y Coria, 1995, p. 68)

Recuperaremos también la noción de "artefacto" para analizar las guías. Este concepto proviene del desarrollo teórico de Michael Cole. El mismo entiende que los artefactos son "...un aspecto del mundo material que se ha modificado durante la historia de su incorporación a la acción humana dirigida a metas. En virtud de los cambios realizados en su proceso de creación y uso de los artefactos son simultáneamente ideales (conceptuales) y materiales" (Cole, 1990, p. 114). Asimismo, y como desarrolla Falconi (2018), los artefactos pueden funcionar en tanto organizadores del trabajo escolar al presentar y ordenar los contenidos de determinada forma habilitando así ciertas formas de captarlos, entenderlos, etc.

Para poder analizar estos artefactos didácticos presentes en las aulas y escuelas, necesitamos a su vez comprender que los mismos se inscriben en dispositivos. Este último concepto, recuperado de

Foucault y Chartier (2002), permite evidenciar las invenciones que, si bien son practicadas, no están decretadas ni son explícitas; se producen y construyen de forma anónima a través de la práctica, a lo largo de la historia y según las necesidades de la labor docente. Como explica Chartier (2002), se trata de dispositivos sin autor (no son de un sujeto en particular sino una construcción colectiva) que estructuran “de manera fuerte, aunque de manera impensada, las representaciones que los maestros y los alumnos hacen de los saberes escolares, de sus contenidos, de su jerarquía, y de su valor” (p. 1)³. Es en esta dinámica donde radica su eficacia y ejercicio de poder en razón que los dispositivos, en tanto dinámicas colectivas, anónimas, naturalizadas y comunes, orientan las prácticas y representaciones de docentes y alumnos (Chartier en Falconi, 2015).

A su vez, según Falconi (2017), los dispositivos pedagógicos-didácticos adquieren vigencia por su eficacia en las condiciones y contextos dados, en tanto no son producto de individuos concretos sino una construcción social.

Cabe aclarar que, si bien entendemos a las "guías de estudio" como artefacto hegemónico dentro de la institución visitada, consideraremos a las mismas también como dispositivo-didáctico pedagógico en tanto establece relaciones entre piezas del dispositivo que en apariencia parecen diferentes y heterogéneos pero que al fin y al cabo se constituyen en componentes de un mecanismo mayor.

Perspectiva Metodológica

Todo el trabajo analítico realizado se estructuró desde una perspectiva socioantropológica con enfoque etnográfico. El ejercicio consistió en la observación de una clase y una entrevista informal a la docente del taller, buscando captar y establecer relaciones entre algunas de las tantas variables que se ponen en juego a la hora de analizar la cultura material en la escuela. Retomando lo enunciado por Vidal y Da Silva (2013): “Tomar la cultura material en la perspectiva de una historia sensorial de la escuela y de la escolarización requiere destacar las experiencias individuales y colectivas de construcción de subjetividades, esquemas perceptivos, gustos, corporeidades, memorias y afectos” (p. 16).

Es importante aclarar que, dado el tiempo limitado que estuvimos en la institución, nuestras observaciones pudieron verse sesgadas en tanto no pasamos desapercibidas dentro del espacio áulico; particularidad que, si bien debe ser tomada en cuenta, no quita relevancia a lo observado.

Asimismo, particularmente en la asignatura observada la guía de trabajo se ve acompañado por otros artefactos: las “bitácoras” (utilizada, entre otras cosas, para agendar los compromisos tomados) y las carpetas o cuadernos de cada uno de los estudiantes. Todo lo cual se conjuga dentro

de la clase de manera tal que permitan “hacer hacer” a los estudiantes considerando las condiciones materiales y simbólicas a las que se enfrenta en docente (Falconi, 2018).

Las Guías de estudio

El caso abordado se enmarca en una institución singular en relación a la materialidad que se pone en juego en las prácticas de enseñanza. Podría decirse que la escuela y la cultura de trabajo escolar a nivel de las aulas y áreas de asignaturas que la impregna se caracteriza por el armado de las mismas. Las guías, particularmente, son un material de trabajo de todas las unidades curriculares; su formato es transversal a lo largo de todas las materias y años.

Antes de enfocar la mirada sobre el uso que se hace de las mismas en las aulas, es interesante observar su proceso de diseño y producción ya que es desde allí que el dispositivo comienza a configurar el trabajo docente. Las guías se arman dentro de cada área a partir del trabajo conjunto de los docentes; se trata de producciones propias de cada grupo y cada una se corresponde a determinada/s temática/s seleccionada por los profesores (de acuerdo con los lineamientos curriculares oficiales).

Todo este proceso de diseño y armado de material repercute sobre la tarea docente ya que implica un trabajo por fuera del aula que requiere de tiempo y esfuerzo (tareas no contempladas en la remuneración salarial).



Guía de estudio del Taller de Estrategias de Estudio y Aprendizaje

Asimismo, otro punto a destacar es la disponibilidad de una imprenta propia de la institución como factor que también habilita el funcionamiento de este dispositivo. La misma se constituye como una

necesidad ya que la cantidad de alumnos que atiende la escuela no es menor en este aspecto⁴. Gestionar el material de trabajo se constituye en un mecanismo que abarca, no sólo a docentes, estudiantes y preceptores, sino también a la gestión directiva y administrativa de la escuela al tener que organizar los recursos necesarios para su elaboración. Esto evidencia que el uso del dispositivo requiere de un conjunto de condiciones materiales que permitan y faciliten su utilización.

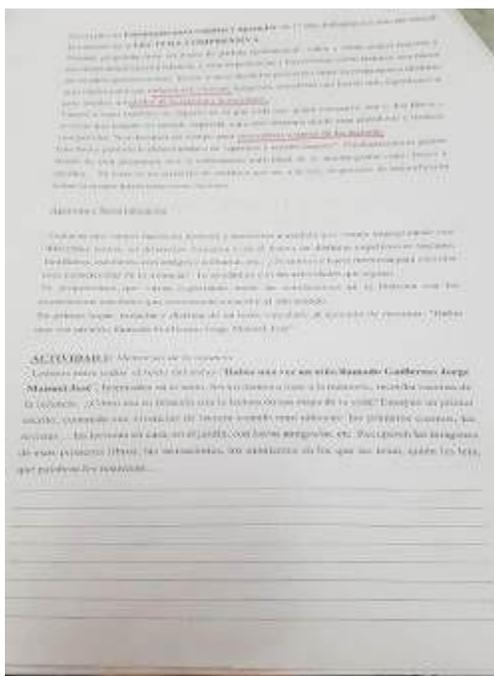
Al comenzar cada unidad, el docente o preceptor encargado retira la cantidad necesaria para el respectivo curso (asegurándose de que cada estudiante reciba su propia guía). Dicho material, en tanto artefacto, contiene textos, actividades, espacios para escribir y completar consignas, etc. Las guías de cada etapa culminan con una actividad final de cierre o integración del tema que se presenta como el resultado de un proceso de aprendizaje que parte de los ejercicios realizados previamente. Es decir que la *guía* permite un modo de trabajo procesual donde cada ejercicio tiene una razón de ser y una utilidad tanto en sí mismo como para los ejercicios posteriores. En el caso del taller observado, el trabajo final de acreditación de la primera etapa consiste en la producción de una autobiografía.

Si bien la *guía* habilita un trabajo docente flexible, en tanto posibilita la incorporación de anexos de información y le otorga variedad de posibilidades de organizar la clase según se considere necesario, cabe destacar que parte de la configuración del trabajo docente gira en torno a las guías en tanto las mismas son utilizadas como parámetro de avance; algunos profesores toman como referencia el número de *guía* que están desarrollando en sus clases y comparan su avance con el de otros docentes y cursos para saber si están dando los temas acorde al ritmo estipulado en las planificaciones anuales. Asimismo, pese a que la guía pueda ser utilizada de diversas formas, es interesante analizar el hecho de que la docente observada sigue teniendo un formato de trabajo en clase que responde a formas didácticas clásicas (donde todos realizan la misma actividad al mismo tiempo para luego unificar conceptualizaciones entre todos en el pizarrón) que bien podrían realizarse incluso sin las guías. La intención con lo dicho no es juzgar la calidad del trabajo docente, el cual se plantea en un complejo entramado de materiales, tiempo y prácticas (Falconi, 2017). Pero sí consideramos importante observar cómo se toman herramientas que en apariencia pueden parecer novedosas y flexibles, pero en su utilización, enmarcadas en un contexto determinado y en orden de adaptarse a las condiciones y necesidades de labor docente, retoman el formato clásico de una clase. Cabe analizar aquí el modo en que los dispositivos se adaptan a las condiciones del trabajo áulico y a partir de ello construyen su significación particular. Esto responde además a una “economía del trabajo docente” (Falconi, 2018); es decir, el dispositivo se desarrolla en función de facilitar y garantizar la labor dentro del aula según las características que presenten complejidad, organizando

el desempeño estudiantil y la cultura institucional en general. Entendiendo que dicha economía del trabajo docente implica la constitución de un dispositivo que

“... tiene por objetivo organizar y hacer viable las actividades escolares en numerosos cursos atendidos semanalmente y, por otro, busca resolver las dificultades a las que se enfrentan cada día los alumnos para concurrir con los diferentes recursos didácticos solicitados para cada espacio curricular”. (Falconi, 2018, p. 37).

En nuestro caso, es posible pensar que parte de la complejidad puede deberse a la cantidad de estudiantes por docente, a la burocracia a través de la cual funciona la institución y a la heterogeneidad del estudiantado. Entonces, como analiza Falconi (2018), “... los instrumentos utilizados son también productos de las condiciones estructurales del trabajo docente” (p. 64).



La guía por dentro - actividades

Por otro lado, es interesante repensar que existen otros contextos (como es el caso del PIT⁵ que se desarrolla en la Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC) donde la implementación de guías de estudio se pensó con el objetivo de favorecer el trabajo individual de los estudiantes (Ocampo y Rodríguez, 2018). Es decir, que permitiera avanzar respetando sus tiempos y trayectorias en un proceso de trabajo donde cada estudiante puede ir realizando los ejercicios en la medida de sus posibilidades. Sin embargo, en el caso observado, la guía adquiere una utilidad completamente distinta, ya no para el trabajo individual sino más bien para la organización del trabajo en grupo. Es

la *guía* como dispositivo didáctico lo que posibilita el trabajo en grupo en la clase y la enseñanza en modo de taller.

Considerando que el formato de las guías no es exclusivo de la institución analizada (aunque sí posee cierto reconocimiento social y hegemonía con respecto al armado de las mismas), es interesante pensar aquí que las guías se constituyen como un dispositivo sin autor por fuera y dentro de la institución (Chartier, 2002). En tanto formato, no es posible atribuir su autoría a un sujeto o tiempo particular, sino que se configura de manera colectiva; los docentes en su hacer son los autores que (re)construyen este dispositivo.

Por otro lado, y volviendo a focalizar en la clase analizada, observamos cómo la carpeta pasa a un segundo plano como materialidad que organiza y planifica, en tanto la guía se erige como el espacio que condensa, ordena y delimita gran parte del trabajo áulico. A partir de las observaciones es posible deducir que una gran proporción del trabajo se realiza en las guías ya que las mismas contienen las actividades a desarrollar y también cuentan con un espacio para su desarrollo. Mientras tanto, las carpetas o cuadernos se utilizan según cada estudiante para anotar lo que la docente escribe en el pizarrón a modo de resumen o conceptualización de la clase, para la resolución de los ejercicios que presenta la guía en el caso de así decidirlo el alumno o en la situación de que no haya suficiente espacio. Las carpetas y cuadernos se transforman entonces en un elemento complementario al resto de las materialidades desarrolladas en el aula. En este sentido, es interesante ver cómo las guías de estudio no sólo configuran el trabajo docente sino también de los alumnos.

Sin embargo, así como la guía de estudio da solución a algunas problemáticas a la hora de pensar en la economía del trabajo docente, también genera otras. En este caso, la modalidad de escritura dividida entre las guías y en los cuadernos (que dependen de la decisión de cada alumno) dificulta el seguimiento de los diferentes procesos por parte de los docentes ya que no pueden llevarse ambos materiales de todos los alumnos para corregir. Ante esto, la docente, apelando al formato taller, fomenta la evaluación entre los mismos estudiantes haciendo que compartan las producciones con el compañero de banco para recibir correcciones.

La Bitácora

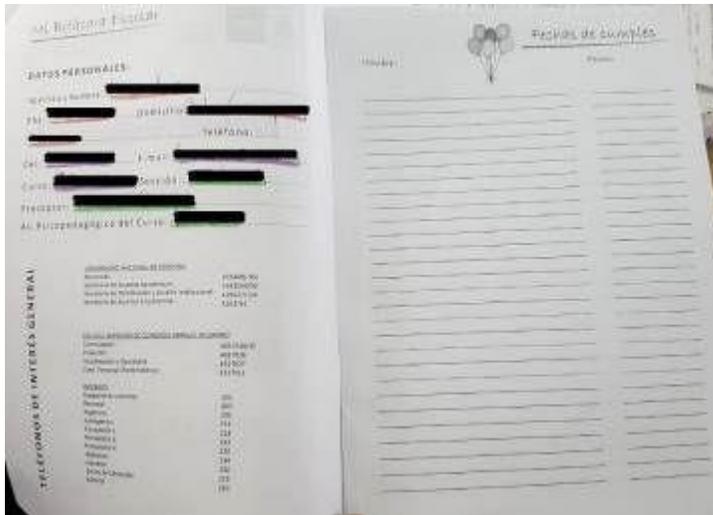
Particularmente desde el taller se presenta otro material de trabajo que es la bitácora. Se trata de un espacio para escribir “otras cosas”, que no es lo mismo que se escribe en la guía o la carpeta. En ella se espera que los estudiantes anoten los compromisos tomados en el aula, aquellos que van más allá de los contenidos en sí. De acuerdo a la docente en la clase observada: “la bitácora es parte el

aprendizaje en el curso, era un compromiso”; se sostiene la bitácora como estrategia de compromiso, para aprender qué significa.



Bitácora escolar

En la misma se encuentra además un calendario para que puedan anotar las tareas, recordatorios, fechas de exámenes, entre otras cosas, y cuya metodología se explicita por escrito al inicio de la bitácora. Además, cuenta con espacios para anotar fechas de cumpleaños de los compañeros, números de teléfonos importantes y otra página con espacios para completar con los datos del dueño de cada bitácora en caso de que se pierdan. Por otro lado, y realizando un análisis más detallado, pudimos repensar también la funcionalidad de la bitácora como artefacto no sólo dentro del aula, sino también dentro de la escuela, considerando que cuenta con un espacio para que cada estudiante pueda escribir su autobiografía, pegar su foto y posteriormente presenta la historia de la institución educativa.



Primeras páginas de la bitácora

Es posible pensar que la bitácora funciona como una herramienta que aporta y favorece la construcción de una identidad conjunta como institución enlazando la historia individual de cada uno de los estudiantes con la historia general de la escuela. Creemos que la bitácora refuerza el dispositivo de la guía no sólo familiarizando al estudiante con su formato (de fotocopias y espacios a completar), sino también porque se espera que utilice la bitácora a modo de agenda registrando las tareas y actividades que debe ir realizando, revisando, etc., lo cual lo llevarán nuevamente a las guías de estudio. De esta manera, vemos otra vez cómo las guías en tanto dispositivo traccionan el trabajo áulico. Esto se debe también a que, para que el dispositivo funcione, es necesario que sea validado y practicado por la institución, como reflexiona Chartier (2002).



Calendario de la bitácora

En nuestro caso en particular, se hace evidente el hecho de que se requiere la integración del dispositivo en la cultura escolar para que éste cumpla su finalidad. Aquí las guías y bitácoras se

encarnan en la identidad de la institución, a lo largo de todas las materias y años, al punto de que su uso es lo que representa las concepciones didácticas y pedagógicas que subyacen a la escuela. Es este tipo de materialidad la que caracteriza a la institución. Lo dicho resulta fundamental para reflexionar de qué modo los dispositivos y la significación que se construye sobre ellos configuran, como expresa Chartier (2011), "... colectividades escolares (que) se comprometen en intercambios culturales, lingüísticos o cívicos..." (p. 180). Todo esto además varía según las posiciones que ocupen los actores dentro de la institución y las subjetividades que construyen a partir de ello, dado que como desarrollan Vidal y Da Silva (2013) "... (la) materialidad es apropiada de distinta manera por los sujetos escolares en sus varios niveles jerárquicos y posiciones institucionales..." (p.7).

Comentarios finales

Para finalizar, consideramos importante destacar algunas cuestiones. Como desarrollamos anteriormente, cabe aclarar que si bien las "guías de estudio", en tanto artefacto hegemónico y dispositivo didáctico-pedagógico en la institución, configuran de manera fuerte y transversal las prácticas docentes, no creemos que por ello las construcciones metodológicas se limiten y reduzcan completamente a las mismas. No podemos negar que las "guías de estudio" sí están presentes (y de hecho deben estarlo por normativa de la escuela) en las clases de cada docente, pero la forma de utilizarla en el aula, los tiempos dedicados a ella, dependerá de cada profesor y las condiciones de cada situación. Asimismo, a pesar de haber una misma guía en ocho secciones diferentes, es inevitable pensar que en cada curso y aula los procesos de enseñanza y aprendizaje serán distintos. Al tratarse no sólo de docentes, sino también de estudiantes, en tanto sujetos, tendrán una apropiación y significación diferente del dispositivo, dando cuenta así de "... un proceso de co-construcción con los alumnos que requiere de una compleja estrategia de negociación de tiempos y ritmos de actividad en clase." (Falconi, 2018, p. 82). En este sentido, sería interesante, a los fines de seguir indagando a futuro, comparar dos o más construcciones metodológicas en torno a la misma guía.

Por último, creemos fundamental aclarar que la docente observada y entrevistada es coordinadora de área, por lo cual, sus comentarios y valoraciones acerca de la guía pueden verse sesgados y no reflejar la visión y postura de los demás actores institucionales. A partir de lo expresado por ella, el material de trabajo es diseñado principalmente por el/la coordinador/a de área en conjunto con algunos docentes (no todos). Ante esto, dejamos planteado algunos interrogantes sobre lo que ocurre con los docentes que no participan de dicha construcción. ¿Cómo configura este dispositivo sus prácticas? ¿Qué significaciones se generan en torno a las guías de estudio?

Todo lo anteriormente señalado nos habilita a repensar y desnaturalizar el funcionamiento de los dispositivos dentro del aula y la configuración de la labor docente a partir de los mismos. Asimismo, evidencia la complejidad del trabajo áulico y la variedad de factores y variables que se conjugan e interrelacionan a la hora de poner en juego un dispositivo didáctico-pedagógico. Enseñar se visibiliza entonces como un proceso de gran complejidad que requiere de análisis situados que contemplen todo lo que en él interviene y en el cual el docente debe desplegar una gran cantidad de recursos y capacidades que le permitan hacer frente al complejo oficio de enseñar.

Notas

- 1-Si bien los artículos utilizados en el presente trabajo se encuentran escritos en masculino por cuestiones prácticas en la escritura hacen referencia a todas las identidades sexo-genéricas.
- 2- Categoría nativa de la institución.
- 3-La escuela se divide en dos ciclos: ciclo básico (1ero a 3er año) y ciclo especializado (4to a 7mo año). Anterior al ciclo básico hay un ciclo preparatorio (recientemente agregado por cambios en el plan de estudios) con función propedéutica que busca preparar a los chicos al ingreso a la institución ya que los mismos ingresan desde 5to grado de la primaria mediante un examen de ingreso
- 4-Traducción del portugués: Dr. Octavio Falconi con la colaboración de la Prof. Belén Morales Carrizo (versión provisoria, abril 2018).
- 5-Se estima un aproximado de 1900 estudiantes en la escuela a lo cual se debe agregar el número de docentes (a quienes también se le entrega una guía a cada uno).
- 6-"El Programa de inclusión y terminalidad de la educación secundaria y formación laboral para jóvenes de 14 a 17 años" posibilita a los adolescentes que hayan abandonado la escuela al menos un año antes de la puesta en marcha del programa (en el 2010) o que no la iniciaron, finalizar sus estudios a través de un servicio educativo que, en razón de su diseño más flexible, permite a cada estudiante construir su propio trayecto formativo". – Extraído de la página web del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Disponible en: <http://www.cba.gov.ar/programa-14-17-otra-vez-en-la-escuela/>

Bibliografía

- Chartier, A.M. (2011). La lectura y la escritura escolares ante el desafío de las nuevas tecnologías. En D, Goldin, M. Kriscautzky y F. Perelman. *Las Tic en la escuela. Nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. Barcelona. España: Ed. Océano Travesía.

- Chartier, A.M. (2002). Um dispositivo sem autor. Cadernos e fichários na escola primária. *Revista brasileira de história da educação*. (3). pp. 9-26, jan/jun. Traducción del portugués: Dr. Octavio Falconi con la colaboración de la Prof. Belen Morales Carrizo (versión provisoria, abril 2018). Para uso interno del Seminario-Taller: "Condiciones materiales y simbólicas en el proceso de escolarización. Dispositivos, artefactos y herramientas para el trabajo de enseñar".
- Chartier, A.M. (2009). Los cuadernos escolares: ordenar los saberes escribiéndolos. *Revista Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura*. (3). pp.6-18. La Plata: Septiembre.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Cole, M. (1990). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.

- Falconi, O. (2017) Confeccionar Afiches: gestión y usos de artefactos didácticos soportes de escritura e imagen para el trabajo de enseñar en la Escuela Secundaria. El funcionamiento de un dispositivo didáctico-pedagógico. *Cuadernos de educación*. (15). pp. 84-99.
- Falconi, O. (2018). Fabricar un cuadernillo: uso y gestión didáctica de artefactos soporte de escrituras e imágenes. *Itinerarios Educativos*, Año 11, (11). INDI, Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, Argentina. ISSN 18503853
- Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Programa 14-17 Otra Vez en la Escuela. Recuperado de <http://www.cba.gov.ar/programa-14-17-otra-vez-en-la-escuela/>
- Ocampo, M. y Rodríguez, E. (2018). "Módulos de enseñanza: Uso de artefactos didácticos en el Programa de inclusión para la terminalidad de la educación secundaria (PIT). El poder de un dispositivo didáctico pedagógico y su funcionamiento." Trabajo final de seminario-taller "Condiciones materiales y simbólicas en el proceso de escolarización. Dispositivos, artefactos y herramientas para el trabajo de enseñar. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.
- Rockwell, E. (2010) Tres planos para el estudio de las culturas escolares. En Elichiri, N. (comp.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires. Argentina: Ed. Manantial.
- Vidal, D. y Da Silva, V. L. (2013) Por una historia sensorial de la escuela y de la escolarización. *Historia de la educación*. Anuario. Vol. 14. (1). Scielo. Buenos Aires. Argentina

Reproducción de una lógica eurocéntrica: la periodización histórica en la práctica docente

Autores: Juan Gerbaldo, Gabriel Gerbaldo

Pertenencia institucional: CIFFyH – FFyH – UNC; CIFFyH – FFyH – UNC

Resumen

El presente trabajo se enmarca en torno a los estudios acerca del eurocentrismo (Bauer, 2002). En particular, se aspira a realizar un acercamiento a los modos de periodización histórica que se llevan a cabo durante las prácticas docentes en la escolaridad secundaria en Córdoba, Argentina. Esto cobra relevancia a partir de la sanción de la ley de Educación Provincial N°9870 en el año 2010 que significó la reducción horaria de la asignatura “Historia”, dictándose únicamente en cuatro años de la trayectoria formativa. Por ello, intentaremos identificar los modos de periodización recurrentes en las prácticas docentes en la escuela secundaria. A su vez, procuraremos reconocer cuáles son las principales causas que nos puedan dar indicios para la comprensión de dichas periodizaciones. Tendremos una perspectiva metodológica de tipo cualitativa con aportes de entrevistas y planificaciones docentes. En relación a las entrevistas, fueron realizadas a distintos docentes de la escolaridad secundaria, discriminando entre profesores noveles y aquellos con más de diez años de experiencia en el sistema. Creemos que esto nos permitirá realizar contrastes enriquecedores. Como hipótesis aproximativa, consideramos que los docentes no han modificado la periodización histórica eurocentrista debido al fuerte peso estructurante que posee esta última en su trayectoria formativa.

Palabras clave:

Eurocentrismo; Periodización; Práctica docente; Modernidad; Saberes

Introducción

El presente trabajo se enmarca en torno a los estudios acerca del eurocentrismo, entendido este como expresión particular del etnocentrismo europeo en las ciencias sociales constituyéndose en un paradigma que opera de manera consciente e inconsciente formando actitudes, sentimientos y supuestos de superioridad (Bauer, 2002). En particular, se aspira a realizar un acercamiento a los modos de periodización histórica que se llevan a cabo durante las prácticas docentes en la escolaridad secundaria en Córdoba, Argentina. Dicho aporte, cobra relevancia a partir de la sanción de la ley de Educación Provincial N°9870 en el año 2010 que representó modificaciones a nivel curricular.

Por ello, intentaremos identificar los modos de periodización recurrentes en las prácticas docentes en la escuela secundaria. A su vez, procuraremos reconocer cuáles son las principales causas que nos puedan dar indicios para la comprensión de dichas periodizaciones. Tendremos una perspectiva

metodológica de tipo cualitativa con aportes de entrevistas y planificaciones docentes. En relación a las entrevistas, fueron realizadas a distintos docentes de la escolaridad secundaria⁹⁴, discriminando entre profesores noveles⁹⁵ y aquellos con más de diez años de experiencia en el sistema. Creemos que esto nos permitirá realizar contrastes enriquecedores al proceso de análisis propuesto. Como hipótesis aproximativa, consideramos que los docentes no han modificado la periodización histórica eurocentrista debido al fuerte peso estructurante que posee esta última en su trayectoria formativa.

El trabajo posee tres partes. En primer lugar, se revisaran las recientes modificaciones en la legislación docente cordobesa. Repararemos en las principales transformaciones en materia curricular y orientaciones para la enseñanza que se dictan desde el Ministerio de Educación. En segundo lugar, recogeremos los principales aportes de los actores interrogados, así como elementos que permitan dar cuenta de los modos de periodización presentes en las escuelas secundarias. Por último, realizaremos una breve reflexión sobre el avance del estudio.

Las modificaciones curriculares

Durante el año 2010, se sancionó la ley N°9870 de Educación Provincial en la Provincia de Córdoba que prescribió toda una serie de modificaciones. A partir de dicha ley, la asignatura “Historia” se decidió dictar únicamente en segundo y tercer año del Ciclo Básico (CB)⁹⁶ y sólo dos años del Ciclo de Especialización (CE). Ello, trajo aparejado modificaciones sustanciales a nivel curricular.

La ley posibilitó una actualización curricular que comprende, dentro de sus lineamientos jurídico-políticos, a la escuela como responsable de la formación de *sujetos políticos*, en tanto pone en relación voluntades construyendo lazos y significaciones sobre la dimensión política de los sujetos. A su vez, se considera a la escuela como introductoria a los estudiantes en la reflexión y la acción para incidir en el espacio público favoreciendo el diseño y concreción de acciones para la participación.

Dentro del marco general de la propuesta curricular, la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (SPYCE) propone orientaciones para la enseñanza destinado a docentes. Allí, se consigna al currículum como un proyecto político-pedagógico, histórico, social, cultural y educativo, al que subyacen posiciones ideológicas, sociológicas, psicológicas, epistemológicas y

⁹⁴ Los docentes seleccionados desempeñan tareas en instituciones educativas tanto de gestión estatal como privada de la provincia de Córdoba.

⁹⁵ Se denomina como profesores “noveles” a aquellos docentes que recién ingresan en el sistema educativo y que poseen una antigüedad menor a diez años (Imbernon, 1989).

⁹⁶ Cabe destacar que sólo aquellos estudiantes que optan por la especialidad “Ciencias Sociales y Humanidades”, podrán acceder a una mayor carga horaria en la asignatura, siendo hasta sexto año. En este último, la asignatura se centra en la Historia de Córdoba, siendo toda una novedad en la oferta curricular.

pedagógicas⁹⁷. Sin embargo, el escrito aclara que constituye un marco referencial que “sólo en la medida en que sea entendido como herramienta de trabajo” (SPYCE, 2011: 6) tendrá la capacidad de generar, en cada contexto y en cada institución educativa, un proyecto de acción que haga posible articular la prescripción y las prácticas de enseñanza.

La asignatura “Historia” quedó fijada para el segundo y tercer año del CB al tiempo que en cuarto y quinto de CE. En relación a los contenidos prescriptos, a partir de tercer año los mismos se supeditan a “Argentina en Latinoamérica y el mundo”. Por lo tanto, en segundo año, el diseño titula a los contenidos y aprendizajes como “Las sociedades de Occidente y América se complejizan a través del tiempo”. Es aquí donde nosotros pondremos nuestro foco de atención, ya que el diseño prescribe períodos temporales anteriores al siglo XIX en Argentina. El mismo no establece un único modo posible de secuenciación histórica y de contenidos/aprendizajes. Lo que si realiza, es una prescripción de cuáles son los posibles a seleccionar por el docente que imparte el espacio curricular. Dentro de estos últimos, el diseño propone al docente una serie de conceptos que le permitan a este trabajar la diacronía, sincronía, la multicausalidad y multiperspectividad de los procesos históricos.

De manera que observamos la riqueza del diseño en tanto permite al docente construir otro tipo de periodizaciones históricas, otorgando cierta autonomía al docente para superar la periodización histórica clásica de Cristóbal Keller que planteó la división en Edades Antigua, Media y Moderna. Wallerstein (2000), al realizar una crítica epistemológica a las ciencias sociales, consideró que las mismas han sido siempre de carácter eurocéntricas. Desde su perspectiva, las Ciencias Sociales y sus instituciones son producto y resultado del sistema mundo moderno. El eurocentrismo entendido como ese paradigma que opera de manera consciente e inconsciente formando actitudes, sentimientos y supuestos de superioridad (Bauer, 2002), será un elemento constituyente de una Ciencia originada en la Europa de Siglo XIX. Se comprende así, el peso de “lo europeo” frente al estudio de los pueblos o culturas diferentes. La producción de saberes y las prácticas de enseñanza en países “periféricos” (como el nuestro) se desarrollaron desde marcos referenciales correspondientes a Europa (Fals Borda y Mora Osejo, 2005).

Por ello es que nos preguntamos, de qué manera las transformaciones operadas al interior del diseño curricular podrán modificar una forma de enseñanza de carácter eurocéntrica que se fue desarrollando a lo largo del siglo XX.

⁹⁷ Aquí el diseño curricular recoge aportes de numerosos pedagogos e investigadores de la educación, tales como Gimeno Sacristán (1981; 1988), Stenhouse (1984), Coll (1986), entre otros.

La periodización como práctica de enseñanza

En la enseñanza de la historia la dimensión temporal adquiere un rol primordial ya que será uno de los dos ejes, junto a el espacio, que articulará el *qué enseñar* (González y Porta, 1997). De esta manera, la periodización en la cual un docente se apoya, tendrá un impacto al configurar qué aspectos, conceptos y dimensiones se quieren enseñar en el aula. Frente a esto, observamos la existencia y pervivencia en las aulas de la periodización histórica clásica, desarrollada por Cristóbal Keller. El marco de referencia responderá a una secuencia lineal y progresiva del tiempo, desde una correspondencia de tipo europea. Dicha concepción temporal estará presente, con sus matices, en todos los docentes entrevistados.

Hoy en día no es posible realizar reflexiones sobre la pedagogía sin hacer referencia a las prácticas educativas, esto es, a las relaciones interpersonales que se desarrollan en el espacio áulico (o fuera de éste) entre profesores y estudiantes, en las cuales los contenidos curriculares tienen una importancia extraordinaria. Por ello, hemos seleccionado a algunos docentes (de la totalidad de los consultados) que consideramos que su experiencia da cuenta de procesos generales.

Desde un análisis en las planificaciones realizadas por los docentes, podemos dar cuenta de la existencia de elementos característicos de la periodización histórica clásica. Así, en la propuesta curricular en la docente de mayor experiencia⁹⁸ se reconoce una propuesta que va a buscar desarrollar desde *“las primera sociedades”* hasta *“la Europa moderna”*, tal como se explicitan en sus ejes. El marco referencial en el cual se apoyará la docente, seguirá un modelo lineal de desarrollo, dentro del cual se estudiarán *“Las sociedades hidráulicas”*, *“Griegos y romanos”* y *“La Edad Media”*. Esta selección, apoyada en un modelo clásico de periodización, invisibilizará contenidos claves presentes en los marcos generales de la nueva propuesta curricular. Quedarán fuera conceptos como, la organización de los primeros sistemas en América, la diversidad cultural y el impacto de Occidente en las sociedades americanas (SPYCE, 2011). Dicha periodización, además de reproducir una lógica eurocéntrica, conlleva una invisibilidad de una identidad autóctona. Esto llevará a construir una concepción de mundo como un todo homogéneo desde lo cultural, presentando una sola cultura: la dominante (Bauer, 2002).

La invisibilización del Otro y de su cultura estará dada al presentar un recorte temporal en donde sus especificidades no estarán presentes. La mirada desde aquí será totalmente eurocéntrica, situación que se potenciará al ni siquiera presentar aspectos de otras culturas que no sean las “clásicas”. Romero (1995) plantea que confrontar otras culturas es una acción pertinente para enriquecer la perspectiva de los estudiantes, ya que ello permite una mirada comparativa. Esta

⁹⁸ Profesora de Historia con más de veinte años dictando clases, a cargo de un segundo año en una escuela de carácter privado de la ciudad de Córdoba capital.

herramienta es necesaria en tanto se busca construir la capacidad fundamental de pensamiento crítico. Esta posibilidad en el programa expuesto será de dificultosa implementación.

Lo anteriormente expuesto no será solo una característica propia de un docente con experiencia. Al observar la propuesta de enseñanza del docente novel⁹⁹ encontramos concepciones y elementos propios de una periodización clásica de la historia. Si bien existen matices respecto a los de la profesora, persisten ciertos anclajes conceptuales.

El programa de este joven docente, explícita en sus primera líneas que se buscará estudiar *“desde la vieja noción de “Prehistoria” hasta la segmentación de la historia europea en el período llamado “Edad Media”(…) desde el origen del hombre hasta la finalización de la Edad Media”*. Se presenta, nuevamente, una secuenciación lineal de un modelo de periodización de carácter eurocéntrico. A su vez, dentro de este marco referencial se presentan matices, siendo uno el de Prehistoria como una vieja noción. La acepción clásica de Prehistoria, se apoya en la idea de ser un período que comprende desde el origen del hombre hasta la aparición de los primeros testimonios escritos. Esta categoría fue perdiendo capacidad explicativa al no reconocer a pueblos y culturas que se han comunicado desde su propio lenguaje y simbología, dando cuenta de su propia cultura. Si bien el joven docente se percata de esto, utiliza la categoría de Prehistoria como un elemento de referencia a fin de contextualizar a los estudiantes. Esta situación nos invita a pensar en la existencia de un fuerte anclaje de esa categoría en los saberes a enseñar y ser enseñados.

Por otro lado, la unidad número dos retomará elementos propuestos por el nuevo diseño curricular para presentar *“Sociedades agricultoras en América. Culturas mesoamericanas y el mundo andino”*. Resulta una novedad en tanto estará subsumida al interior de una mirada mayor que será la de estudiar *“El desarrollo del mundo occidental antiguo”*. Cuando le consultamos acerca de los contenidos y aprendizajes seleccionados para el espacio curricular analizado, el docente novel nos respondió:

“Arrancamos desde el principio de los tiempos, la Prehistoria, Paleolítico, Neolítico, el descubrimiento de América, los primeros estados, etc. La segunda unidad está más enfocada en la cuestión de los imperios, todo lo que vendría a ser América y el Mediterráneo (evidentemente con Roma). Pero yo trato de empezar primero con Grecia, porque considero que es mucho más sencillo hacer la relación pasado-presente con la cuestión de la democracia en Grecia. Y, finalmente, la tercera unidad está enfocada en la caída del Imperio Romano y ya en la construcción de lo que vendría a ser la Edad Media en Europa”

⁹⁹ Profesor de historia recibido hace dos años, a cargo de un segundo año en una escuela de carácter privado del interior de la provincia de Córdoba.

La respuesta ofrecida, condensa elementos que dan cuenta de la constitución de un tipo de racionalidad de tipo eurocentrista señalada por Quijano (2001). Es aquí que, se observa con claridad la existencia de un modelo de periodización lineal y secuenciado, con preponderancia por las culturas europeas.

Cabe destacar que tan sólo una docente¹⁰⁰ consultada presentó una propuesta de enseñanza más cercana a una visión latinoamericanista del proceso histórico. La misma, parte desde una mirada latinoamericanista y cordobesa para la vinculación con otros espacios y tiempos históricos estructurándola en cuatro ejes problemáticos: el primero, realiza una introducción a las ciencias sociales y sus categorías específicas; el segundo, se consulta ¿recursos naturales o bienes comunes? Uso y explotación: mujeres defensoras de la tierra y recursos para la vida; el tercero, se consulta ¿a quién pertenece la tierra? Espacio urbano, periurbano y rural; por último, el cuarto hace a la construcción de los estados nacionales. Nos parece una propuesta de gran significancia y relevancia para los estudiantes, resultando muy potente en términos pedagógico-didácticos e históricos. Es significativo que recién en el último eje problemático ingresan (a modo de comparación con América Latina) otro tipo de sociedades: esclavista, feudal, monárquica, capitalista y socialista.

Dicha propuesta ofrece un tipo de periodización centrada en lo local y regional, al tiempo que parte generalmente desde el presente (el aquí y ahora) para observar el pasado. Esto favorece la vinculación pedagógica de los estudiantes con el objeto a aprehender, construyendo un aprendizaje mucho más situacional. A su vez, posibilita la construcción de diferentes tipos de subjetividades de tipo latinoamericanista, lo que representa un gran aporte en la construcción de ciudadanos críticos. Lamentablemente, esta es tan solo una experiencia hallada en las aulas cordobesas.

Se observa que, tanto la docente de mayor experiencia como el docente novel, se apoyan en una periodización histórica clásica. El carácter eurocéntrico de esta propuesta de periodización desbordará la misma, invisibilizando culturas locales, homogeneizando a los pueblos. A su vez, nos presentarán el desarrollo de las sociedades y sus culturas de manera progresiva y lineal. Esta situación reproducirá una serie de saberes que terminan legitimando un cierto orden jerarquizado de la sociedad (Cuesta Fernández, 2005). Lo significativo de este análisis, no estará en la excepcionalidad de los casos, sino que creemos que estas prácticas estarán presentes al interior de muchas aulas de la provincia de Córdoba.

El peso del progreso y de la modernidad

La noción de Modernidad, desde su construcción eurocéntrica, ha tenido un fuerte impacto en las formas de entender el mundo (Quijano, 2001). La idea de progreso absoluto, anclado en la noción

¹⁰⁰ Docente novel también, desarrolla su tarea en una escuela de enseñanza secundaria pública de la zona periférica de la ciudad de Córdoba.

evolucionista de la sociedad donde el desarrollo será lineal y unidireccional, guó las prácticas de la enseñanza a lo largo del Siglo XX en nuestro país. Numerosos investigadores señalaron la connivencia entre la Modernidad y la creación de la escuela (Pineau, 2001; Dubet, 2003; Foucault, 2003; Puiggrós, 1995) Esta situación tuvo un fuerte anclaje al interior de la enseñanza, ofreciendo una mirada del mundo apoyada en la teoría del progreso moderno (Bauer, 2002). Serán desde estas prácticas que se fue consolidando una forma de pensar y de comprender el desarrollo de la historia, que configurará subjetividades en favor de construir un pensamiento único de carácter eurocentrista. El progreso se presentará así como el avance de la sociedad humana hacia una situación de mejor orden técnico, científico, material y también espiritual (García Jiménez, 2016). El faro de tal progreso serán las culturas occidentales, más puntualmente las potencias económicas europeas. Entendiendo que, las sociedades pre modernas o “atrasadas” deberán seguir un desarrollo secuencial y lineal a fin de alcanzar la modernidad de tipo europea.

Esta concepción de progreso, que si bien va a entrar en crisis durante el siglo XX, tendrá un fuerte peso al interior de la enseñanza, constituyéndose en los marcos referenciales desde el cual periodizar el devenir histórico de todos los pueblos y culturas existentes. Se construye una visión sesgada de la humanidad imitativa de modelos europeos, conformando un patrón de pensamiento (Quijano, 2001). De esta manera, se bloquea la posibilidad de pensar desde una mirada local que permita la recuperación de la propia identidad. Ello, resulta en una falta de herramientas materiales y conceptuales necesarias para poder transformar este patrón de pensamiento.

Es desde este razonamiento que debemos pensar en el porqué de las prácticas de enseñanza presentadas anteriormente. El impacto de la noción de progreso ha constituido una racionalidad que se reproducirá de manera constante. Tan es así, que los docentes entrevistados tuvieron su formación académica bajo esta misma lógica. Esta situación se observa no solo al interior de las escuelas de nivel secundario, sino que también en la formación profesional de cada uno, en donde la periodización clásica actuó como marco de referencia.

Por ello, sostenemos que el fuerte peso estructurante de las trayectorias formativas imposibilitarán a los docentes a modificar la periodización histórica eurocentrista, por más que el nuevo diseño curricular invite a otras periodizaciones. Es así que a lo largo de sus trayectorias, los docentes irán construyendo un tipo de racionalidad y de subjetividad que guiarán sus prácticas de enseñanza. Prácticas que van a estar naturalizadas y estructuradas por tradiciones escolares (Maestro González, 1997), y que se encontrarán íntimamente ligadas a sus propias biografías escolares (Alliaud, 2000)¹⁰¹. Constituyendo un patrón de pensamiento eurocéntrico, que si bien estará matizado por las

¹⁰¹ Según Alliaud (2000), la biografía escolar refiere al período vivido en la escuela por los maestros siendo éstos estudiantes, constituye una fase formativa “clave”. Se refiere a lo que los maestros han

experiencias propias de cada docente, va a reproducir una forma de pensar y de entender al mundo como un todo homogéneo desde lo cultural, invisibilizando lo local, en favor de la cultura dominante (Bauer, 2002).

Como se buscó explicitar, la sanción de la ley de Educación Provincial N°9870 en el año 2010, representó toda una serie de modificaciones a nivel curricular. Esto mismo, va a presentarse como una ruptura frente a lo anteriormente trabajado, ofreciendo nuevos recursos a la hora de pensar en la enseñanza de la Historia. Esta decisión de carácter institucional, tendrá un límite en su implementación. El mismo, estuvo dado por el desarrollo de las prácticas de enseñanza instituidas al interior de las aulas. Esto nos obliga a pensar que la sola modificación de una normativa es necesaria pero no será del todo suficiente. A su vez, si la misma no va acompañada con la formación de una conciencia práctica, el desarrollo de dichos cambios quedará limitados. Como ya sabemos, la posibilidad de implementación estará determinada, en última instancia, por el docente. Frente a esto, es que retomando los aportes de Aníbal Quijano (1998; 2001) pensamos que a fin de poder modificar ciertas prácticas presentes en la producción de saberes, será necesario subvertir los patrones de conocimiento y producción del mismo. Esta práctica a su vez, deberá ser duradera y continua, redefiniendo la idea de cultura en favor de la construcción de nuevas y distintas subjetividades que escapen a la mirada eurocentrista. Para esto, será necesario ofrecer nuevas categorías y conceptualizaciones que sean resultado de una reflexión y producción local. Rescatando aquel pasado reprimido e invisibilizando, exponiéndolo y repensándolo. A su vez, será necesario ofrecerle nuevos recursos y herramientas a los docentes a fin de poder reconfigurar su mirada, complejizando a la misma en favor de alcanzar nuevos saberes que permitan reconocer las diferentes identidades o trayectorias culturales. Esta situación permitirá pensar la temporalidad desde otra mirada, rescatando trayectorias locales al tiempo que, comprendiendo que el desarrollo y la modernidad de una sociedad o cultura no son lineales, ni predeterminados. Será desde una relación dialéctica y comprometida entre las instituciones y los docentes que se podrán reconfigurar nuevos saberes que apunten hacia una identidad local y propia, siempre en relación al Otro. Complejizando lo existente, desde una revalorización de lo propio.

Comentarios finales

Desde lo expuesto se puede observar que más allá de la propuesta institucional, persisten tradiciones al interior de las aulas expresadas en las distintas biografías escolares de los docentes. La actualización curricular propuesta, presentó nuevas herramientas a fin de escapar a la

aprendido “en situación”, en todos los años que fueron estudiantes. Es aquello que se vive y experimenta en determinadas circunstancias en las que se producen los aprendizajes de contenidos formalizados. Es lo aprendido “informal” o “implícitamente” en la prolongada estadía que pasan por las instituciones escolares.

periodización tradicional clásica. A partir de lo analizado, se observa que aquellos marcos referenciales en los cuales se apoyarán la mayoría los docentes entrevistados, van a reproducir una secuenciación lineal de la realidad histórica. Esta periodización de carácter eurocéntrica, irá desarrollando y reproduciendo un tipo de racionalidad que entenderá a los pueblos y las culturas como un todo homogéneo. Esta lógica de pensamiento invisibilizará las especificidades locales, en favor de construir una cultura y un pensamiento que responden a un patrón cultural de dominación etnocéntrica. Creemos que la alternativa se encuentra a partir de poder subvertir los patrones de conocimientos y la producción de los mismos. A su vez, la comunicación de las buenas prácticas de enseñanza (tal como lo es la de la docente señalada como una excepción) permite a los demás docentes conocer “otras” experiencias, abriendo puertas hacia construcciones más situacionales.

Bibliografía

- Bauer, F. (2002), *Crítica a la concepción eurocentrista*. Córdoba: Editorial Q y Q gráfica.
- Coll, C. (1986). Los niveles de concreción del diseño curricular. En *Cuadernos de Pedagogía* (139) pp.23-30. Recuperado el 10 de julio de 2019, de www.cuadernosdepedagogia.com
- Cuesta Fernández, R. (2005) “Didáctica crítica. Allí donde se encuentra la necesidad y deseo”, *Revista ConCiencia Social*, Revista digital de trabajo social, N° 9, Córdoba.
- Dubet, F. (2003), “¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?” Tenti Fanfani, E. (Org): *Gobernabilidad de los Sistemas educativos en América Latina*. IPE-Unesco. Sede Regional Bs. As. Argentina.
- Fals Borda, O. y Mora Osejo, L. (2005), *La superación del eurocentrismo. Enriquecimiento del saber sistémico y endógeno sobre nuestro contexto tropical* Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. URL <http://www.accefyn.org.co>
- Fernández, L. (2005), *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós Grupo Editor.
- Foucault, M. (2003), *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- García Jiménez, L. (2016), “La idea de Progreso desde la Perspectiva Histórica” *Revista Faces*, Universidad de Carabobo, Vol XV. Venezuela.
- Gimeno Sacristán, J. (1981). *Teorías de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid: Anaya.

Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata.

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2011). *Diseño Curricular. Encuadre General. Versión Definitiva 2011-2020*. Córdoba: Autor.

González, M. L. y Porta L. G. (1997) “Periodización y Modernidad Una problematización desde los procedimientos en la enseñanza” *Clío y Asociados, La Historia Enseñada*, Número 2.

Imbernon, F. (1989), La formación inicial y la formación permanente del profesorado. Dos etapas de un mismo proceso. En: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, N°6, pp. 487-499, Zaragoza, España.

Maestro González, P. (1997) “Historiografía didáctica y enseñanza de la historia (La concepción de la Historia enseñada). *Clío y Asociados, La Historia enseñada*, Número 2.

Pineau, P. (2001), ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: “esto es educación” y la escuela respondió: “yo me ocupo” En: Pablo Pineau, Inés Dussel y Marcelo Caruso. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

Puiggrós, A. (1995), *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires: Ariel.

Quijano, A. (1998), “Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina” *Anuario Mariateguiano*, Vol IX. N 9, Lima, Perú. pp. 113 -122.

Quijano, A. (2001), “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina” En Lander, Edgardo (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* Buenos Aires: CLACSO.

Romero, L. A. (1995) *Volver a la Historia. Su enseñanza en el tercer ciclo del EGB*. Editorial Aique, Buenos Aires. Cap. 1

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Wallerstein, I. (2000), “El eurocentrismo y sus avatares: los dilemas de las ciencias sociales”. *New Left Review*, Enero, Número 00.

La práctica artística como acto que constituye subjetividad: de la exclusión a la participación

Autoras: Mariela Rossetto, Beatriz Celada

Pertenencia institucional: Universidad Nacional del Comahue

Resumen

La presente comunicación se desprende del Proyecto de Investigación: *“Investigando colaborativamente: prácticas educativas inclusivas en la escuela secundaria para estudiantes con discapacidad y/o en situación de desventaja educativa”* desde el enfoque de narrativas educativas con metodología colaborativa y participativa. Daremos cuenta de algunas propuestas surgidas en el curso del mismo, las que se han transformado en acciones y prácticas. Éstas nos permiten indagar en el proceso de institucionalización de un colegio secundario que se propone la educación inclusiva como respuesta a un colectivo de estudiantes que presentan desventajas educativas, socio-culturales y económicas.

Investigamos cómo se concreta la Educación Inclusiva entendida como la posibilidad de identificar las barreras y sortearlas para la presencia, la participación y el logro de aprendizajes por parte de los sujetos implicados. Es en ese movimiento que pueden gestionarse mediaciones que ofrecen condiciones y posibilidades para aprender, en suma para constituirse como sujetos educativos.

En línea con lo planteado, el Proyecto IDYL (Aprendizaje Interdisciplinar Dinámico y Lúdico) como recurso innovador permitirá reducir el desacople entre la forma escolar tradicional y la cultura con sus cambios vertiginosos. Experiencia en educación artística en la que hemos participado e indagado colaborativamente con los docentes, posicionados en el aprendizaje como sujetos de la formación y de la práctica.

Palabras claves

Educación inclusiva. Alumnado en desventaja educativa y/o con discapacidad.

Innovaciones pedagógicas. Sujeto educativo

La presente comunicación forma parte del Proyecto de Investigación: *“Investigando colaborativamente: prácticas educativas inclusivas en la escuela secundaria para estudiantes con discapacidad y/o en situación de desventaja educativa”*,¹⁰² que se inscribe en el enfoque de las narrativas educativas con una metodología colaborativa y participativa. En el marco de la lógica cualitativa, nos proponemos una investigación centrada en los sujetos en tanto protagonistas de la escena escolar; así como en los procesos relacionales. Para ello abrevamos en propuestas metodológicas participativas que nos posibilitan actuar en esos escenarios educativos; lo que conlleva implicarnos en la construcción conjunta en una institución educativa en la que hoy hacen eco las demandas y conflictos sociales.

En esta tarea, la sistematización participativa puede comprenderse como una reflexión de los participantes sobre sus prácticas, para poder identificar coordenadas de acción y sus efectos.

Recuperamos, de los objetivos propuestos en el proyecto, aquellos que se vinculan con la presente comunicación. Entre ellos destacamos los vinculados a la reflexión compartida valorizando los saberes de los actores implicados acerca de las prácticas educativas, así como la identificación de diferentes dimensiones presentes en la vida escolar, que intervienen en la construcción de las prácticas escolares y sociales. Nos proponemos acompañar en el diseño de prácticas democráticas en el marco de la justicia curricular, indagando aquellas que están centradas en la mejora de la enseñanza y que favorezcan un cambio educativo y social a través de estrategias de investigación participativa.

Asimismo, reconocemos el papel de mediación de los docentes en la trayectoria escolar de lxs estudiantes, identificando los modos de intercambio entre ellxs y lxs docentes.

Nuestro interés en prácticas educativas inclusivas en la escuela secundaria, se enmarca en las actuales definiciones de inclusión educativa como aquella que tiende a posibilitar el mayor bienestar posible en la cualificación de los contextos educativos, poniendo en juego la idea que ésta no es un estado acabado y cerrado; sino un proceso, un devenir constante. Booth y Ainscow (2002) plantean la inclusión educativa como un conjunto de procesos

102 Proyecto C04-136. Directora: Dra. Beatriz Celada, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue.

orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas, por lo cual se estaría haciendo referencia a todo lo que conlleva la experiencia escolar. Este cambio necesario, comporta ineludiblemente dar un paso desde la “integración” hacia la “inclusión”, desde las prácticas en las que el estudiante tiene que adaptarse al contexto hacia la revisión y metamorfosis de los dispositivos de trabajo para que se alberguen las diferencias y singularidades. De esta forma, se permite mudar aquello que mantiene la escuela como universo cerrado, común, normal y dar lugar concreto a lo que está por fuera, a lo excluido; como a lo particular y singular.

Desarrollaremos en esta presentación una experiencia de formación docente en la que hemos participado e indagado colaborativamente con los docentes de la escuela, posicionados en el aprendizaje como sujetos de la formación y de la práctica; partícipes activos de su formación.

Por lo tanto, daremos cuenta de una propuesta surgida en el curso de la investigación y que se ha transformado en acciones y prácticas. Las mismas nos permiten pensar en el proceso de institucionalización en un colegio secundario que se propone la educación inclusiva como respuesta a un colectivo de estudiantes que presentan desventajas educativas vinculadas a cuestiones socio-culturales, económicas y con presencia de discapacidad.

En este marco se desarrolló la formación en el Proyecto IDYL103 “Aprendizaje Interdisciplinar, Dinámico y Lúdico” definido como “las técnicas artísticas al servicio de la educación integral”. Dicha formación se desarrolló de forma presencial desde el mes de febrero a abril de 2019 y en la que participaron educadores y educadoras de los niveles Inicial, Primario y Secundario; así como Universitario.

Se encuadra teóricamente lo acordado en la Primer Conferencia Mundial sobre la Educación Artística (UNESCO Lisboa, 2006) en la que se afirma la educación artística como instrumento imprescindible para garantizar una “educación de calidad para todos”, y se la reconoce un medio, único en su género, para propiciar la realización personal de los individuos, la cohesión social y la reflexión crítica. Asimismo, la Segunda Conferencia Mundial sobre Educación Artística (UNESCO Seúl, 2010) se basó en el trabajo de la

103 Responsables: Saeta Hernando y Bettina Inés Truffat - Berlín (Alemania)
Proyecto patrocinado por: San José Obrero Colegio de Capacitación Técnica,
Nivel Medio y Formación Profesional, Neuquén (Argentina).

exitosa Primera Conferencia Mundial. Además de reforzar las muchas dimensiones allí discutidas, amplió el alcance para incluir notablemente las dimensiones socioculturales de la educación artística, abrazar la diversidad de los entornos de aprendizaje y reforzar el papel de la educación artística en la cohesión social y la diversidad cultural.

En este sentido, el Proyecto IDYL104 se propone como una técnica de aprendizaje abierta a la creatividad, la invención de nuevas posibilidades educativas, la interconexión de diferentes ramas y disciplinas, el ingenio, la alegría y el arte de vivir en comunidad.

El Aprendizaje IDYL está especializado en las artes escénicas de teatro de títeres y de objetos aportados por la gran variedad de disciplinas artísticas y técnicas aplicadas que interactúan, apoyándose en una pedagogía de vanguardia fundamentada en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), los Binomios Potenciadores (BP) Lúdico/Técnico e Individual/Colectivo y otras técnicas de desarrollo personal y social.

Se sostiene en tres pilares:

1. Lo INTERDISCIPLINAR aportado por las técnicas del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) artísticos interdisciplinarios aplicados a cualquier materia curricular o a una combinación de varias de ellas.
2. Lo DINÁMICO marcado por el desarrollo de las Inteligencias Múltiples (IM) que amplían las capacidades de autoconocimiento y adaptación y resiliencia en una sociedad altamente cambiante.
3. La creación de un marco LÚDICO que posibilite desarrollar al máximo la creatividad natural –individual y colectiva–, el desarrollo integral, la comunicación y el trabajo en equipo.

Como expresamos anteriormente, indagamos en la experiencia escolar acerca de cómo se concreta la Educación Inclusiva entendida como la posibilidad de identificar las barreras y sortearlas para alcanzar la presencia, la participación y el logro de aprendizajes por parte de los actores implicados. Consideramos que es en ese movimiento que pueden gestionarse las mediaciones que permiten ofrecer otras condiciones y posibilidades para aprender, en suma para constituirse como sujetos educativos.

104 Saeta Hernando; Truffat, Bettina Inés (2018) www.aprendizaje-idyl.org.

En este punto tomamos la categoría de “sujeto educativo” que nos propone Elichiry (2000), para pensar en las posibilidades, oportunidades y condiciones para el aprendizaje y la constitución de la subjetividad convocándonos a superar una mirada dicotómica o binaria estudiante-docente; y así poder pensar en una unidad diversa y heterogénea.

En la experiencia de formación docente indagada, se reconoce a los mismos como sujetos del aprendizaje; permitiendo formular y formularnos interrogantes que refieren a cómo aprenden, cuáles son sus recursos y sus tiempos para el aprendizaje.

Para continuar con este trabajo, nos orientamos con los planteos de Inés Dussel, recuperando lo que denomina como “forma escolar”; proponiendo que existe un formato y una gramática que podemos llamar tradicional y que es conocida y reconocida por lxs sujetos que la habitan; pero no por ello deja de provocar diferentes malestares. En este sentido, la autora nos enuncia: “(...) el malestar en las escuelas está causado, al menos en parte, por el dislocamiento entre una forma escolar, una particular organización de la escuela, y las transformaciones culturales, políticas y sociales que están teniendo lugar” Dussel (2010). En la lectura de este fragmento, se desliza la idea que en la actualidad se le demandan nuevas tareas a la escuela que antaño eran impensadas, pero a pesar de ello, continúa manteniendo la misma organización, administración, ordenamientos y prácticas que hace 50 ó 100 años atrás; lo que conlleva a un desacople entre esos formatos y las transformaciones de los tiempos que corren.

Es así que la escuela, intenta sostener la “apariencia escolar” como mecanismo de defensa y como intento de negar la impotencia abrazando la nostalgia del refrán que reza “todo pasado fue mejor”.

La forma escolar delinea aquello que es considerado una práctica escolar y lo que no; renegando de lo nuevo, de lo diferente y de lo que traen y pueden hacer las nuevas generaciones. Por ello, se hace necesario propiciar espacios, decires y haceres que interpelen esas prácticas y que generen otras condiciones pedagógicas y por ende; otras oportunidades educativas.

De esta manera, es posible considerar a esas prácticas diversas o alternativas como vías posibles de tramitación y simbolización para dar sentido a ese malestar que la escuela como institución de la cultura produce. En línea con lo expuesto, el movimiento de dar sentido a ese “estar-mal”, inauguraría la posibilidad de elaborar un duelo por la pérdida de lo

conocido, la tradición y las costumbres; pudiendo virar de la melancolización impotente y la queja catártica, en la que se ubican muchxs docentes, hacia la producción.

Siguiendo a Dussel (2010) quien recupera los argumentos de Richard (2001) nos sugiere lo siguiente: “(...) para evitar la caída melancólica, (...) habría que pensar entonces en otras formas de la transmisión: en plural, hacia el futuro, hacia los lados, hacia la metáfora, hacia la simbolización en otras direcciones.” Orientadas por estas palabras, podemos decir que tales producciones constituyen subjetividades, y que a su vez, éstas son productoras de haceres y experiencias culturales.

El arte en sus diversas expresiones y las narraciones entre otras, son modos de tramitar, de simbolizar, de dar lugar a la lógica del “no todo” como nos señala Dussel (2010). Dicha lógica del “no todo” remite a un discurso que hace lazo social, que se motoriza por la pregunta, el deseo y la falta de saber para seguir haciendo, para seguir aprendiendo.

En relación con lo planteado, Hebe Tizio (2003) en su texto “El dilema de las instituciones: segregación o invención”, nos aporta los efectos de ciertas coordenadas de la época actual en las instituciones en general y en la institución escolar en particular. Una de esas coordenadas refiere a que “La particularidad de este momento histórico se halla marcada por el capitalismo global: el mercado impone su ley sobre la regulación de la cultura lo que conlleva un cierto vaciamiento de los puntos de referencia tradicionales que forman el nudo que sostiene a una comunidad”. Según lo expresado por la autora, las funciones simbólicas quedan afectadas y la familia y la sociedad esperan de la escuela; y la escuela espera de la familia y de la sociedad de maneras ilimitadas, desmedidas, sin tope.

Asimismo, esas coordenadas de las que hablábamos le sustraen a la cultura las vías para elaborar los propios malestares que genera y en cambio, surgen los sistemas burocráticos y de control, puramente prohibitivos y proscriptivos; vaciando así los valores y los discursos que nos anudan unxs a otrxs.

Siguiendo con esta línea de pensamiento, podemos apuntar que la cultura como tal, oferta modos “posibles” para vérselas con lo que no anda bien, con la pulsión; al decir de Tizio (2003) en esos modos se posibilitan encuentros, pero nunca se puede calcular de antemano lo que allí cada quien va a encontrar, va inventar. A propósito de lo expresado, nos presenta una tensión entre invención y segregación, en este sentido nos habla de la segregación como modo de expulsión, de desanudamiento de las instituciones respecto de la cultura y

del sujeto respecto del Otro. En el caso de la Educación, se trata de la desvinculación con la cultura, los saberes, lo simbólico y al respecto Tizio (2003) nos dice: “Se trata de hacer jugar el vacío para dar lugar a lo nuevo o dejarse arrastrar por los efectos del vaciamiento que produce pérdida de interés, mortificación del deseo... Hay una fuerte presión social que tiende a que los profesionales dimitan de los fundamentos de su práctica y se alienen en la doxa. Cuando esto sucede esta dimisión del discurso introduce una desregulación del goce”. De esta forma, se presenta la invención como oportunidad de que aparezca algo del deseo, dando lugar al vacío para que surja algo, “no todo”; como contracara del empuje al vaciamiento que propicia la época actual. En suma, auspicia el lazo social y la apropiación; por parte del sujeto, del sentido en el campo del Otro.

Continuando con estos argumentos, recuperamos a Norma Filidoro (2008) quien nos propone que la escuela tiene que poder ofertar “un lugar vacío y no un vacío de lugar”, para que se inscriba un niño, con un nombre propio, con su singularidad, con sus experiencias; y que si es habilitado, puede producirse y producir.

En línea con lo planteado, adherimos a la figura de Proyecto como inscripción de un recurso innovador y original que permitiría reducir ese desacople entre la forma escolar y la cultura con sus cambios vertiginosos. En tanto mediación, el proyecto constituiría un intento de superar la fragmentación disciplinar y los conocimientos totalizantes, acercando y generando otras condiciones y posibilidades para el aprendizaje

A modo de punto seguido

Para ir concluyendo, quienes se sumaron a la propuesta de formación innovadora del proyecto IDYL habitando otros espacios, con otras modalidades, con actuaciones diversas entre y con estudiantes adolescentes y profesorxs, en colaboración y coparticipación con quienes investigamos; pudieron abrir otros accesos a los contenidos que respondan a las necesidades, expectativas e intereses de quienes se encuentran en situación de desventaja educativa o que portan una discapacidad.

Formación con y entre pares docentes, aprendizaje de y con lxs estudiantes de la escuela secundaria; actuando juntos en una obra final¹⁰⁵. Sumado a esto, uno de los objetivos de esta formación era llevar estas prácticas al aula; lo que en algunos casos se está corporizando¹⁰⁶; al decir de Tizio (2003): “al vacío hay que acompañarlo con producciones concretas”. Es esta intencionalidad lo que permite y articula mediaciones, en tanto gestionan y concretizan condiciones y posibilidades, en los términos de lo que desarrolla Baquero (2007) como concepto de educabilidad.

Finalmente, para que esto se produzca tienen que poder conmovirse y moverse las prácticas docentes y las intencionalidades pedagógicas. Mediante estas otras formas se puede otorgar un sentido otro al sujeto; más allá de los diagnósticos que anticipan los posibles o imposibles en relación a sus capacidades, aprendizajes y logros, despojándolos y vaciándolos de su condición de sujetos y de su deseo como única brújula.

Bibliografía

Ainscow, M. (2002) Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación*, 327, 69-82.

Ainscow, M. (2001) *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.

Baquero, R. (2007) “Sobre el abordaje psicoeducativo de la Educabilidad”. En Aisenson, Castorina, Elichiry, Lenzi y Schelemenson (Comps.) *Aprendizaje, sujetos y escenarios*. Ed. Noveduc. Bs. As.

Bleichmar, S. (1997) “Acerca del malestar sobrante”, en: *Revista Topia* Nro. 21/ Noviembre 1997- www.topia.com.ar.

Celada, B., Rossetto, M. (2015) “Educación inclusiva y apoyos. Desde la investigación a la acción”. En actas XXIV Jornadas de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las

¹⁰⁵ Obra de Títeres: “Tejiendo leyendas” San José Obrero, Colegio Don Bosco, IDYL, PI C-136 Facultad de Ciencias de la Educación (UNCo). Acto 50° Aniversario Colegio San José Obrero. 12 de Abril de 19. Neuquén. Disponible: <https://www.dropbox.com/s/m7a0aiw5mkbfi6v/Tejiendo%20Leyendas.mov?dl=0>

¹⁰⁶ Proyecto de implementación Aprendizaje IDYL en el aula: “Titiriteando moralejas patagónicas”. Prof. Claudia Luelmo y Sofía Martínez Merciel. *Lengua y Literatura* 1° año. San José Obrero. 2019. Neuquén.

- Universidades Nacionales (RUEDES). XVIII Jornadas Nacionales de la Red de Estudiantes de Cátedras y Carreras de Educación Especial (RECCEE). Universidad Nacional de Cuyo.
- Dussel, I. (2010) “La forma escolar y el malestar educativo”. Clase 4, Módulo 1. Diploma Superior “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”, FLACSO Argentina, disponible en: flacso.org.ar/flacso-virtual.
- Dussel, I. (2003) “*Lecturas de Matrix: Sobre escuelas, tecnologías y futuros*”, en “Imágenes de los noventa”, ed. por Alejandra Birgin y Javier Trímboli. Libros del Zorzal. Bs. As.
- Dussel, I. (2001) “School uniforms and the disciplining of appearances: Towards a history of the regulation of bodies in modern educational systems”, en *Cultural History and Critical Studies of Education: Dissenting Essays*. New York, editado por T.S. Popkewitz, Barry Franklin and Miguel Pereyra, Routledge.
- Echeita G. y Ainscow, M. (2011) “La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente”. Universidad Autónoma de Madrid (España) – Universidad de Manchester. Reino Unido.
- Finocchio, Silvia (2003) “*Apariencia Escolar*”, en Dussel, I. y Finocchio, S. (comps.), *Enseñar Hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Fondo de Cultura Económica. Bs. As.
- Filidoro, N. (2008). *Diagnóstico psicopedagógico: los contenidos escolares. La Lectura*”. Biblos. Bs. As.
- Greco, M.B.; Toscano, A.G. (2014). *Trayectorias educativas en escuela media, desafíos contemporáneos de la obligatoriedad*. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Buenos Aires. Bs. As.
- Korinfeld, D. (1994): “La escuela puede transformarse en un ‘No Lugar’”. *Revista Novedades Educativas* N° 43. Bs. As.
- Martín-Barbero, J. (2002) *Jóvenes, comunicación e identidad*. *Pensar Iberoamérica*. Revista de Cultura de la OEI No. 0.
- Nicastro, S. y Greco, M.B (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens Ediciones. Rosario.

Parrilla Latas, (2001). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva <http://www.mecd.gob.es/dctm/revistadeeducacion/articulos327/re3270210520.pdf?documentId=0901e72b81259a76>

Tizio, H. (2003) El dilema de la instituciones: segregación o invención, Texto para el debate del VII Stage de Formación Permanente Los vínculos con la cultura, del Grupo de Investigación sobre Psicoanálisis y Pedagogía, de la Sección Clínica de Barcelona.

Medel, E. (2008) Cap. 2 “*Experiencias: El sujeto de la educación*”, en Tizio, H. (Coord.). “Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis, Gedisa. Barcelona.

TICs en secundaria: qué conocen y qué usan lxs docentes en Córdoba

Autores: Jorge Lorenzo, Martín Torres

Pertenencia institucional: Universidad Nacional de Córdoba. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Área Educación; Instituto Superior del Profesorado Tecnológico. Programa de Investigación “Objeto Tecnológico e Información”, Maestría en Tecnología, Política y Cultura, CEA, UNC.

Resumen

Este trabajo da cuenta de usos y conocimientos que tienen profesorxs de nivel secundario de herramientas relacionadas a Tecnologías de la Información y la Comunicación. El objetivo fue especificar en qué medida los profesores emplean TIC y el conocimiento implícito sobre las mismas. Los datos sobre los cuales se realizó el estudio se recolectaron mediante cuestionarios en dos etapas propuestos a profesorxs de secundaria (n=200). Primero se consultaron a) las competencias, b) experiencias en ámbitos educativos, c) uso de TICs, y d) la utilización de recursos en línea. A partir de las respuestas se seleccionó un subgrupo con mayor experiencia y con él se trabajó en un segundo cuestionario valorativo de la incorporación de estas herramientas. El análisis estadístico fue descriptivo para las cuatro dimensiones del cuestionario. Podemos distinguir algunos aspectos a partir de los resultados. Hay un alto porcentaje de uso -mayormente lxs de materias troncales-, así como de participación en proyectos relacionado con las TICs en su centro educativo. Igualmente aparece el uso de internet para búsqueda de recursos didácticos y planificación de actividades. Yendo a herramientas puntuales (v.g. configuración de software) y a recursos en línea, los usos y conocimientos son dispares. Finalmente, si bien un gran número se ha formado y utiliza algún tipo de software educativo, es mayoritaria la opinión sobre la necesidad de la formación continua en esta temática. Sin embargo, un gran número se ha formado y utiliza algún tipo de software educativo relacionado a su especialidad.

Palabras Clave: TIC, tecnología, docencia, profesores, secundaria.

Introducción

Se le atribuye a las TIC el papel de herramientas para promover y facilitar la transmisión de contenidos educativos, al mismo tiempo que ayuda a lxs alumnxs a que su experiencia de aprendizaje sea lo más rica y significativa posible. Sin embargo, como señalan Levin y Wadmany (2006), aún no es posible deducir un paradigma pedagógico subyacente. Las teorizaciones parecen ir siempre a la saga de los cambios acelerados en la tecnología.

Por otra parte, no hay relación directa entre la tecnología y el enriquecimiento de la experiencia de aprendizaje. En este sentido Delgado y Solano (2009) han señalado que las plataformas virtuales no necesariamente resultan atractivas a los estudiantes por ser accesibles desde dispositivos móviles. Las actividades propuestas y los criterios pedagógicos que guíen las secuencias de un lado; la participación y colaboración de lxs alumnxs asumiendo un papel de mediadoras (Díaz Barriga, 2013; Ferreiro y De Napoli, 2008) del otro, terminan por incidir significativamente en la valoración que hagan lxs estudiantes de estas herramientas.

Si nos referimos al uso que le dan los docentes a la tecnología, algunos autores distinguen el empleo de la tecnología para planificar la actividad que se destina sólo al aula, de aquella en donde la tecnología juega un rol más preponderante en la interacción docente alumno (Meneses, Fabregues, Rodríguez-Gómez y Ion, 2012; Badía, Meneses y García, 2015). En el primer caso los docentes suelen darle importancia al uso de aparatos tecnológicos tales como la computadora o similares, proyectores, pizarras electrónicas, etc, que permiten la transmisión pero no la modificación de la información. En el segundo caso, si bien se admite la facilitación proporcionada por la aparatología, se hace hincapié en el uso de materiales (hojas de cálculo, bases de datos, etc) que los alumnos puedan utilizar, modificar y compartir. Atendiendo a esta diferencia, se insiste la visión crítica para que las actividades con TIC no se vean reducidas a la simple manipulación de artefactos (Inan y otros, 2010).

Huertas y Pantoja (2016), destacan que el motivo principal del bajo nivel de utilización de las TIC está causado por un sistema deficiente de formación del profesorado, y por una falta de aplicaciones didácticas válidas para demostrar sus posibilidades pedagógicas. Esto está cambiando, y los propios autores lo reconocen, gracias a los esfuerzos institucionales para fomentar la formación instrumental y didáctica de los docentes (Cabero, J. 2004; Huertas y Pantoja, 2016). De a poco, se ha pasado del modelo de instrucción basado en computadoras al de aprendizaje basado en tecnología, según distinguen Badía, Meneses y García (2015). En nuestro país, este esfuerzo tuvo un alza sostenida luego de que el Ministerio de Educación de la Nación lanzara el programa “una computadora para cada alumno” en el año 2009. Este plan tenía como población-objetivo a los estudiantes del ciclo superior de escuelas secundarias técnicas y fue antecedente del Programa

Conectar Igualdad que comenzó a funcionar en el año 2010. La oferta abarcó instrucción técnica e instrumental orientadas al manejo de dispositivos y recursos TIC, preparaciones vinculadas con la aplicación de recursos digitales a la gestión escolar, y también capacitaciones pedagógicas destinadas al uso de estas herramientas en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Tedesco, Steinberg y Tófaló, 2015). Sin embargo, estudios de alcance nacional (Benitez Larghi, Zukerfeld; 2015) sobre la implementación del Programa Conectar Igualdad corroboraron una serie de datos relacionados con la valoración restringida de la tecnología, así como de los conocimientos de docentes, utilización de software específico de código abierto, sistemas operativos alternativos, etc. Lo anterior permite reconocer que las TIC presentan un potencial enorme en la estructuración de actividades, el trabajo colaborativo, la evaluación, la retroalimentación de contenidos, etc. Pero, como se ha dicho ya, no hay una relación directa y simple entre el acceso a la tecnología y los resultados de los alumnos, se interponen importantes variables del contexto educativo que moderan tal relación (Hansen, 2016). Para Naffah y colaboradores (2016), se requiere de instituciones con capacidad e infraestructura para su desarrollo, así como de la aceptación que los individuos (docentes y alumnos) tengan de estos entornos. El modelo de aceptación tecnológica desarrollado por Davis (1989), más conocido como TAM por sus siglas en inglés (*Technology Acceptance Model*), ha sido ampliamente utilizado en las investigaciones sobre el uso de las TIC, en tanto pone atención en las actitudes e intenciones del individuo respecto a la utilidad y la facilidad de uso de las tecnologías como mediadores del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es uno de los modelos más utilizados para analizar el impacto que han tenido las TIC en las estrategias de *e-learning* (Mohammadi, 2015; Tarhini y colaboradores, 2015; Lu, 2012; Chen, 2011; Sánchez y Hueros, 2010), aunque ha recibido críticas respecto a su desatención respecto a procesos de desarrollo e implementación de los sistemas de información y sus consecuencias (Bagozzi, 2007). Atendiendo a esta crítica es que se enfatiza una vez más el esfuerzo que se requiere para que el uso de las TIC tenga valor pedagógico, y la importancia de la formación permanente del profesorado.

Finalmente, pero no menos importante, debe atenderse a la llamada brecha digital, es decir, a la progresiva distancia que se produce entre los individuos que tienen acceso a tecnologías y aquellos que no lo tienen, o que aun teniéndolas no saben cómo usarlas. Según el ranking elaborado por la Unión Internacional de Telecomunicaciones en su informe 2017 en el *ICT Development Index 2017*¹⁰⁷, se ha registrado un crecimiento en cuanto a la disponibilidad de las comunicaciones. América Latina se ha mantenido acorde al progreso global, ya que todos los países de la región han mejorado su valoración con respecto al informe del pasado año. Tomando el promedio de la región centro-sur, Argentina manifiesta la mayor cobertura; 63,8% de hogares con internet. A este

¹⁰⁷ Extraído de <https://www.itu.int/net4/ITU-D/idi/2017/index.html#idi2017byregion-tab>

respecto, UNESCO propuso una serie de indicadores de comparabilidad internacional, permitiendo recabar información sobre aspectos que van desde el porcentaje de instituciones que utilizan instrucción asistida por TIC, por asignatura escolar (matemáticas, idiomas, arte, entre otras), hasta el porcentaje del gasto gubernamental total en TIC para educación. A este último indicador se le ha dado el nombre general de *compromiso político*, aludiendo claramente al desarrollo de políticas de estado que tiendan a democratizar el uso de TIC (Instituto de Estadísticas UNESCO, 2009). En el mencionado documento aparece también la necesidad de medir la proporción del personal docente que ha adaptado sus competencias a un modelo de enseñanza asistida por TIC o asignaturas relacionadas con las TIC. Esto tiene directa relación con lo dicho anteriormente, ya que la brecha digital afecta también a los docentes que, por falencias en su formación, no logran acompañar las estrategias pedagógicas con las nuevas tecnologías. La formación del docente también debe estimular un cambio de actitud hacia la tecnología que le permita ayudar a los estudiantes poco acostumbrados a los entornos virtuales, como así también, interactuar en mejores condiciones con aquellos habituados a dichos entornos (Huertas y Pantojas, 2016). El profesor se transforma: debe adecuar contenidos a un nuevo modelo de aprendizaje. Entre sus habilidades se cuentan ahora la capacidad de pensar y diseñar recursos didácticos con nuevos medios (Cabero, 2004). Sin embargo, Area (2010) concluye en su estudio que las TIC, si bien incorporan muchos elementos novedosos, no cambia profundamente las prácticas docentes. Estas consideraciones son válidas para la formación docente; la competencia digital debe desarrollarse en consonancia con las necesidades que requiere la escuela, atravesada por multitud de necesidades áulicas.

Los recursos digitales también deben seguir una línea coherente con las necesidades de los centros escolares en una doble función: motivar a los alumnos y proporcionar una experiencia educativa significativa. Sin embargo, no todos los docentes cuentan con experiencia suficiente para involucrarse en el desarrollo de materiales que redunden en beneficios de la actividad áulica (Aguaded y Tirado, 2010). Resultados de la Encuesta Nacional sobre Integración de TIC en la Educación realizada por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), noviembre 2015, muestra en su informe general que existen diversos estudios que destacan las potencialidades de la integración efectiva de recursos TICs en la educación. En aquellos establecimientos donde se llevaron a cabo iniciativas de implementación de TICs, directivos y docentes consensuaron en el aporte positivo que representan. Cuatro factores fueron identificados como facilitadores para la integración de las TIC en el sistema educativo: la dotación de equipamiento, su buen funcionamiento, la capacitación de los docentes y la buena predisposición del profesorado. Los procesos de innovación, para ser exitosos, deben contar con la aprobación de todos los actores escolares a través del proyecto pedagógico, el rol de los equipos directivos, la cultura institucional y

el clima de trabajo. Sin embargo, se advierte que el uso de Internet no alcanza un acuerdo positivo tan homogéneo; en este sentido, muchos docentes opinaron que el acceso a Internet estimula en los alumnos la copia de textos ajenos y no la producción propia, lo cual no contribuye al enfoque reflexivo y al pensamiento crítico con que deben formarse para intervenir positivamente en su entorno. Por otro lado, existe cierta sospecha en relación con la influencia negativa que puede tener sobre el desarrollo de habilidades básicas como la lectura y la escritura.

La encuesta se orientó a identificar qué dispositivos y recursos TIC podrían ser utilizados en su práctica docente. Los que gozan de mayor consenso son las computadoras e Internet, televisor y proyector, las películas y colecciones en DVD específicas para docentes y estudiantes. Este conjunto de herramientas se encuentra disponible en la mayoría de las instituciones educativas. También fueron señalados los portales educativos y programas de ofimática. Sin duda la computadora sigue siendo el artefacto más mencionado en relación al uso de TICs, especialmente porque funciona como soporte y dispositivo para desplegar otras materialidades digitales.

Internet es un capítulo aparte, tanto por su valoración general como por el hecho de que aún no se encuentra universalizado en los establecimientos. Actualmente, el recurso más demandado sigue siendo la conexión a Internet, en el 2015 (año de la encuesta referida), solamente el 57% de los establecimientos contaba con conexión a la red. Sin embargo, el porcentaje de uso de la web está muy por debajo respecto de la disponibilidad y el grado de aceptación que manifiestan los docentes en tanto herramienta pedagógica. Los teléfonos celulares constituyen un caso particular por varios motivos. La opinión respecto de este artefacto está dividida, y en algunos puntos, polarizada. De todas formas, y a pesar de estas particularidades, comparte con los otros dispositivos analizados la brecha entre el porcentaje de profesores que piensan en los teléfonos celulares como una tecnología que puede utilizarse pedagógicamente (44%) y el muy bajo porcentaje de uso reportado por los mismos (11%).

La siguiente investigación intenta conocer con cierta exhaustividad qué conocimiento tienen los docentes de las Tecnología de la Información y la Comunicación, cómo las usan, qué preferencias manifiestan, qué valores les otorgan, etc. Si bien ya contamos con revisiones exhaustivas de la educación mediada por tecnología (Navarro Ibarra y otros, 2017, Tedesco, Steinberg y Tófaló, 2015), en este caso nos interesamos en indagar sobre conocimiento y usos de los docentes que dictan su asignatura en el nivel secundario en áreas específicas.

Objetivos

Los objetivos de este estudio fueron los siguientes:

- a) Determinar los elementos materiales que los docentes identifican con las TIC: conocimiento y uso de dispositivos
- b) Establecer el tipo y nivel de experiencias en el uso de TICs.
- c) Indagar la confianza del profesorado para incorporar tecnología en su práctica áulica.
- d) Detallar el uso de recursos en línea en la práctica pedagógica.

Metodología y Procedimiento¹⁰⁸

Instrumento de recolección de datos

Los datos fueron recabados mediante una encuesta diseñada a partir del modelo de medición de las tecnologías de la información y la comunicación en educación (Documento Técnico n° 2 UNESCO). El instrumento recaba información sobre las siguientes dimensiones: a) Información Personal (v.g. edad, asignatura que dicta, antigüedad en el cargo, etc.); b) Información Sobre el Centro Educativo (v.g. tipo de gestión, tamaño del establecimiento, cantidad y calidad de equipos, etc.); c) Competencias TIC (v.g. información sobre el uso de las TIC, terminología relacionada con las TIC., elementos básicos del ordenador y sus funciones, etc.); d) Experiencias en TIC en el Ámbito Educativo (v.g. experiencia de integración de TIC, las TIC y la labor docente, formación en el uso de las TIC, etc.); e) Confianza en el Uso de las TICs (v.g. criterios para evaluar la fiabilidad de la información encontrada, uso de formas de comunicación mediada, elaboración de páginas web, etc.); f) Frecuencia de Uso de las TIC; g) Recursos en Línea (v.g. podcasts, wikis, etc.).

Participantes

En las encuestas participaron docentes de nivel secundario (n=200), de las siguientes asignaturas: Lengua, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Artes y Educación Física. La conformación de la muestra fue *ad-hoc*, de una base de datos de docentes de nivel secundario. Todos los participantes fueron voluntarios y reclutados mediante un procedimiento de muestreo en cadena o RDS (Mantecón y colaboradores, 2008). La variante introducida para este estudio fue que todos los docentes que conformaban la población de interés, estaban identificados en una base de datos.

Encuestas

Las encuestas se enviaron por medio de correos electrónicos a los participantes mediante el sistema de Google Form. Varias preguntas fueron de tipo dicotómico con valoración Si – No (v.g. ¿Cree

¹⁰⁸ Por razones de espacio se colocará la parte de la información considerada esencial para esta presentación, quedando disponible una versión más extensa del presente trabajo.

que las TIC ayudan en la labor docente del maestro?). En el caso de preguntas que requerían una valoración más precisa, se optó por utilizar una escala tipo Lickert de cinco puntos, donde el valor 1=Nada; 5= Muy bien (v.g. Conozco la terminología relacionada con las TIC).

Los datos de las encuestas fueron recolectados entre agosto de 2016, y junio de 2018. El trabajo de análisis de las respuestas aún se encuentra en curso, por lo que en este trabajo se presentarán los resultados obtenidos en algunas dimensiones del cuestionario.

Resultados

Parte 1: datos muestrales

En la encuesta participaron 100 profesores y 100 profesoras de nivel secundario de 135 escuelas públicas de distintas asignaturas (59 escuelas privadas, 4 cooperativas y 2 otros establecimientos). Lxs docentes participantes dictaban las siguientes asignaturas Lengua (n=38), Matemáticas (n=40), Ciencias Naturales (n=42), Ciencias Sociales (n=39), Artes (n=25), Educación Física (n=16). No hubo diferencias significativas en cuanto a la edad de los docentes según género. La antigüedad promedio en el cargo fue de 12 años (DE= 7,6 años), los de menor antigüedad fueron los profesores de Educación Física con solo 5 años de antigüedad (DE= 3 años). La dedicación se estimó de tiempo completo (todas las horas en la misma escuela) o parcial (no todas las horas en la misma escuela) en el establecimiento en que trabajaba; la distribución porcentual de aquellos que trabajaban a tiempo completo fue la siguiente Lengua (68.4%), Matemáticas (52.5%), Ciencias Naturales (54.7%), Ciencias Sociales (74.4%), Artes (80.0%), Educación Física (50.0%). En el caso de los docentes de educación física un 43.7% estuvo bajo modalidad de contrato. El 67.5% de los docentes trabajaba en escuelas públicas, el 29.5% en establecimientos privados, y el 3% en otros establecimientos. En el 90.5% de los establecimientos se estaba llevando a cabo algún proyecto institucional en TICs, en el 9.5% restante lo desarrollaban los propios docentes. El 72% de los establecimientos contaba con un responsable informático contratado, mientras que el 28% restante estaba a cargo de personal propio del establecimiento. De todos los docentes encuestados, el 85.5% ha utilizado el aula de informática. En cuanto a infraestructura, se indagó si consideraban adecuadas: a) calidad de los equipos, el 45.0% de los docentes consideró que eran de calidad; b) infraestructura para los equipos, el 47.5% de los docentes consideró adecuado este punto; c) conexión a internet; solo el 31.5% de los docentes dijo que el servicio era satisfactorio.

Parte 2: conocimiento y uso de tics

El 90.5% de los docentes declara conocer qué significan las siglas TIC.

Las competencias en TICs, se evaluaron con veinte preguntas generales sobre el conocimiento de los docentes en diferentes áreas; los resultados muestran que el 45% de los docentes dice estar poco o regularmente informado, mientras que el 52% afirma estar bien o muy bien informado.

El 45% declara que su conocimiento de los elementos básicos del ordenador y sus funciones son bajos o regulares, el 51% informa que tales conocimientos son buenos o muy buenos. El 68% declara tener poco conocimiento para instalar software y hardware en el ordenador, solo el 28% tiene un conocimiento avanzado.

El 57.5% de los docentes dice crear y editar bien documentos de texto sencillos, mientras que el 55.5% declara tener una buena capacidad de editar tablas e imágenes utilizando las opciones del procesador de texto. El 69% de los docentes reconoce que puede realizar una configuración avanzada de un documento de texto al menos de una manera regular. Porcentajes similares se registran respecto al uso de hojas de cálculo (organización de datos, uso de fórmulas y funciones para gráficos), y realizar una presentación sencilla fundamentalmente con texto y alguna autoforma. El 81.5% de los docentes dice tener un conocimiento elemental para crear y diseñar bases de datos con formularios e informes.

Aproximadamente el 70% de los docentes manifiestan tener poco conocimiento de sistemas avanzados de búsqueda de información en bases documentales, un 28% declara que sus capacidades en este punto son buenas o muy buenas.

Sobre el uso de cámaras de fotografía y video digital para obtener recursos audiovisuales y la utilización de equipos para la realización y composición de sonidos, el 81% de los docentes declara conocer poco y nada. También mayoritaria (87.5%) es la opinión de no tener habilidades para utilizar software de diseño gráfico y audio para obtener recursos audiovisuales de calidad.

El 42.5% considera que dispone de buenas estrategias básicas de búsqueda de información que requiere el uso de las aplicaciones multimedia informativas, el 57.5% dicen que tales habilidades son muy buenas. El 71% de los docentes reporta tener habilidades apropiadas para acceder y navegar por Internet sin problemas, el 29% dice que tales habilidades son muy buenas. El 72% considera apropiadas sus habilidades para obtener recursos de Internet (programas de libre acceso, bases de datos, materiales, etc.).

Parte 3: experiencias con TICs.

De los docentes encuestados el 90.5% conoce alguna experiencia de integración de TIC en el ámbito educativo. Al valorar en qué medida ayudan en la labor docente, el 69.5% consideran que son útiles. Sin embargo, el 91% afirma que es necesario que los profesores se formen en el uso de

las TIC para utilizarlas en sus aulas. El interés por las TIC para aplicarlas cotidianamente en su trabajo atrae al 70% de los docentes encuestados.

El 98.5% de los docentes acuerda en que necesitaría más formación e información sobre las TICs. Sin embargo, solo el 29% considera que existe una buena oferta formativa para profesores sobre cómo utilizar las TIC en sus aulas. Sólo el 38.5% de los docentes afirma que recibió formación sobre TIC cuando cursaba su profesorado. De ellos, el 89% asegura que le enseñaron la aplicación didáctica de las herramientas.

El 70% de los docentes dicen que el uso de las TIC le ha servido para mejorar sus competencias docentes; el 78.5% afirma que recurre a Internet para ampliar su conocimiento sobre estas. El 67.5% de los profesores afirma que se siente capacitado para diseñar material para sus clases mediante recursos informáticos y multimedia.

Parte 4: confianza en el uso de las TICs.

Un 93.5% de los profesores afirma disponer de criterios para evaluar la fiabilidad de la información encontrada en la web y un 89% afirma que puede utilizar adecuadamente las variadas comunicaciones posibles en ella (foros de discusión, chats, listas de distribución, videoconferencia, mensajería, videollamada). Sin embargo, sólo un 11.5% de los docentes dice saber cómo elaborar páginas web sencillas utilizando un editor de páginas web, y apenas un 4.5% sabe diseñar y desarrollar páginas web elaboradas en las que se integren diferentes recursos de Internet. El 77% manifiesta que sabe cómo utilizar software educativo relacionado con su especialidad disciplinar.

Parte 5: uso de recursos en línea.

Existen diversos recursos en línea que pueden implementarse como apoyos educativos, por ejemplo, los blogs, wikis y otros. Los resultados mostraron que solo 4.5% sabe que son los *podcasts* (archivos multimedia mediante un sistema de redifusión (RSS)) y los *webquest* (actividad estructurada o tarea que utiliza recursos disponibles en la red). Es muy mayoritario (94%) el conocimiento de las wikis y los blogs como recursos en línea; pero menos del 5% de los docentes se han informado de software como *Hot Potatoes* o *JClic* (software para crear ejercicios educativos que posteriormente se pueden realizar a través de la web), o Neobook (herramienta que permite crear aplicaciones para Windows, combinando texto, gráficos, sonidos y animación, sin necesidad de programación).

Discusión

Si bien todos los docentes participantes utilizan las TIC en mayor o menor medida, las experiencias resultaron dispares. Algunos se han involucrado en proyectos institucionales, otros las usan como apoyo para el dictado de sus asignaturas. Los docentes de educación física son quienes menos relación tienen con estas herramientas.

El panorama general evidencia que la mayoría de los docentes son usuarios de las herramientas TIC que adaptan a su propuesta didáctica, siendo llamativo que quienes más están involucrados en proyectos TIC trabajan a tiempo parcial y menor antigüedad en el cargo (menos de 10 años de ejercicio). Este grupo de profesores son los que han recibido una formación docente en TIC con especialización didáctica cuando realizaron sus estudios de profesorado.

Un dato que sobresale en la encuesta es la falencia en la infraestructura. Menos de la mitad considera que el equipamiento es de calidad y menos de un tercio de los establecimientos tiene una conectividad a internet apropiada. Si se apuesta a que las nuevas tecnologías acompañen un cambio pedagógico (o al menos en propuestas didácticas específicas), la base material debe ser apropiada. En este sentido, la tecnología móvil, especialmente los celulares, entrarían en competencia con los dispositivos técnicos con que cuenta la escuela. Aunque, como ya se mencionó, la disposición de los docentes no es global.

Los docentes perciben sus capacidades para el manejo de las TICs como buenas y muy buenas respecto del ordenador y sus funciones, uso de ofimática, búsqueda de información en la web; pero se sienten menos preparados (con la excepción de los docentes de artes) para el uso de bases de datos, sistemas avanzados de búsqueda de información en bases documentales, uso de cámaras de fotografía y video digital para obtener recursos audiovisuales, equipos de audio para composición de sonidos, software de diseño gráfico.

Casi todos dijeron desconocer aspectos relacionados al manejo del hardware y mantenimiento de red. Complementariamente, salvo algún caso puntual, tampoco hay relación entre los docentes de asignaturas específicas y los encargados informáticos. Los docentes necesitan experimentar, crear e innovar con la tecnología, lo cual requiere (además de una buena base material), el apoyo de personal técnico que facilite el proceso. Junto a la base material, el apoyo técnico de expertos es clave para promover el aprovechamiento de TICs.

Se mencionó en la introducción que la predisposición de los docentes es importante para introducir el trabajo con las nuevas tecnologías. Una manera en que los proyectos pedagógicos mediados por tecnologías es acercando a los docentes mayores y más jóvenes, y con mayor experiencia en TICs. Dicho proyecto supone un corrimiento de las tecnologías como soporte artefactual, hacia el uso de las mismas dentro de la planificación curricular.

La permanencia en los cargos es un punto crítico en este sentido, no resultaría viable ningún trabajo colaborativo si los docentes tienen una situación de planta lábil.

Casi todas las personas consultadas reconocen que necesitan más formación en TIC aunque en reiteradas oportunidades se autoevalúan como bien o muy bien capacitadas. Sin embargo no aprecian como buena la oferta formativa, lo cual se acentúa con el hecho de que aquellos que recibieron formación en TIC con adecuación didáctica fueron los docentes más jóvenes y que actualmente tienen menor antigüedad en el cargo. Estos datos abren nuevas pistas para indagar con más profundidad diferencias generacionales en cuanto a la adecuación tecnológica.

Lo anterior remite a lo señalado brevemente en la introducción respecto a la inexistencia de un modelo pedagógico subyacente sobre el uso de estas tecnologías. La visión de totalidad, propia del enfoque pedagógico, permitiría una mirada más clara de los *por qué*, *para qué*, y los *qué* de las TICs deben ponerse en juego en el proceso educativo. También podría orientar la formación docente inicial y continua, aprovechando tiempos y recursos. Si bien se prevé profundizar la cuestión en futuras indagaciones, parece útil puntualizar al menos dos aspectos donde esta falencia se puede observar. En primer lugar, es posible detectar algunas inconsistencias entre la valoración positiva respecto de estas tecnologías y la participación en proyectos con TICs en las instituciones, siendo necesario estudios para profundizar en este sentido. En segundo término, la importancia del contexto en que se lleva adelante una práctica de enseñanza. Se trata de un dato clave que condiciona (o debería hacerlo) los planes de utilización de tecnología. De tal manera que, en una institución determinada es deseable la apropiación de una tecnología, mientras que en otra las necesidades concretas, situadas, pueden indicar que debe recorrerse un camino diferente. Lo antedicho plantea desafíos de coordinación pedagógica técnica, que deben atenderse desde las instituciones, como condición necesaria para la implementación de procesos virtuosos de utilización de TICs en educación. El estudio presentado intenta aportar insumos a este debate, al tiempo que servirá para futuras líneas de investigación.

Referencias bibliográficas

Aguaded, J. I. y Tirado, M. (2010). Ordenadores en los pupitres: informática y telemática en el proceso de enseñanza aprendizaje en los centros TIC de Andalucía. *Píxel-Bit. Revista de medios y educación*, 36, 5-28.

Area, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación*, 352, 77-97

Badia, A., Meneses, J. y García, C. (2015). Usos de la tecnología para enseñar y aprender. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*. N° 46. Pag. 9 – 24.

Bagozzi, R.P. (2007), «The legacy of the technology acceptance model and a proposal for a paradigm shift.», *Journal of the Association for Information Systems* 8 (4): 244-254.

Bebell, D., Russell, M. y O'Dwyer, L. (2004). Measuring teachers' technology uses: Why multiple-measures are more revealing. *Journal of Research on Technology in Education*, 37 (1), 45-63

Benítez Largui, S., Zukerfeld, M. (2015) *Flujos de conocimientos, tecnologías digitales y actores sociales en la educación secundaria. Un análisis socio-técnico de las capas del Plan Conectar Igualdad*. Informe de Investigación. CIETI | UM-UNLP. Disponible en <http://www.ciecti.org.ar/wp-content/uploads/2016/10/CIECTI-Proyecto-UM-UNLP.pdf>

Benta, D.; Bologna, G. y Dzitac, L. (2014). E-learning platforms in higher education. case study. *Procedia Computer Science*, 31, 1170-1176.

Cabero, J. (2004). Formación del profesorado en TIC. El gran caballo de batalla. *Comunicación y pedagogía*, 195,27-31.

Conole, G. y Dyke, M. (2004). What are the affordances of Information and Communication Technologies, *ALT-J*, 12 (2), 113-124.
doi: 10.1080/0968776042000216183

Chen, J. (2011). The effects of education compatibility and technological expectancy on e-learning acceptance. *Computers & Education*, 57(2), 1501-1511.

Davis, F. D. (1989), «Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology», *MIS Quarterly* 13 (3): 319-340, doi:10.2307/249008.

De Pablos, J. (2006). El marco del impacto de las Tecnologías de la Información. Herramientas conceptuales para interpretar la mediación tecnológica educativa. *Telos. Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 67, 1-10.

Delgado, M., y Solano, A. (2009). Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-21. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713058027>

Díaz-Barriga, A. (2013). TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior Universia*, 4(10), 3-21. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299128588003>

Diez, M.L.; Di Virgilio, M.; Heumann, W.; Serial, A. y Toscano, A. (2012). Adolescentes y secundaria obligatoria. Finalización de Estudios y Vuelta a la escuela conurbano (Argentina). Buenos Aires: UNICEF. Disponible en: http://www.unicef.org/argentina/spanish/FINES_OKb.pdf

Encuesta Nacional sobre Acceso y Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (ENTIC). Informe preliminar sobre indicadores básicos de acceso y uso. Resultados de mayo-julio de 2015. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.

Ferreiro, R. y De Napoli, A. (2008). Más allá del salón de clases: Los nuevos ambientes de aprendizajes. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 333-346. <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0808220333A/15480>

Fitch, J. L. (2004). Student feedback in the college classroom: A technology solution. *Educational Technology Research And Development*, 52 (1), 71-77.

George, E. (2005). Utiliser internet à des fins d'éducation populaire: potentialités et réalités. *Telos. Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 65, 1-8.

Huertas, A. y Pantoja, A. (2016). Efectos de un programa educativo basado en el uso de las TIC sobre el rendimiento académico y la motivación del alumnado en la asignatura de tecnología de educación secundaria. *Educación XX1*, 19(2), 229-250, doi: 10.5944/educXX1.14224

Levin, T. y Wadmany, R. (2006). Teachers' beliefs and practices in technology-based classrooms: A developmental view. *Journal of Research on Technology in Education*, 39 (3), 157-181. doi: 10.1080/15391523.2006.10782478.

Medición de las tecnologías de la información y la comunicación (tic) en educación. Manual del usuario. Instituto de Estadísticas UNESCO, 2009.

<https://www.cepal.org/socinfo/noticias/documentosdetrabajo/0/40930/188309s.pdf>

Meneses, J., Fàbregues, S., Rodríguez-Gómez, D. y Ion, G. (2012). Internet in teachers' professional practice outside the classroom: Examining supportive and management uses in primary and secondary schools. *Computers & Education*, 59 (3), 915-924. doi: 10.1016/j.compedu.2012.04.011.

Mohammadi, H. (2015). Investigating users' perspectives on e-learning: An integration of TAM and IS success model. *Computers in Human Behavior*, 45, 359-374.

Naffah, S. C.; Valencia Arias, A.; Bermúdez Hernández, J.; Ortega Rojas C. M (2016). Percepciones estudiantiles acerca del uso de nuevas tecnologías en instituciones de Educación Superior en Medellín. *Revista Lasallista de Investigación - Vol. 13 No. 2*, pag. 151 – 162.

Navarro Ibarra, L. A.; Cuevas Salazar, y Martínez Castillo, J. (2017). Meta-análisis sobre educación vía TIC en México y América Latina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 10-20.

Hansen, T. I. (2016). Learning technology and patterns of teaching. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 20, núm. 1, enero-abril, pp. 61-73.

Huertas, A. y Pantoja, A. (2016). Efectos de un programa educativo basado en el uso de las TIC sobre el rendimiento académico y la motivación del alumnado en la asignatura de tecnología de educación secundaria. *Educación XX1*, 19(2), 229-250, doi: 10.5944/educXX1.14224

Inan, F. A., Lowther, D. L., Ross, S. M. y Strahl, D. (2010). Pattern of classroom activities during students' use of computers: Relations between instructional strategies and computer applications. *Teaching and Teacher Education*, 26, 540-546. doi:10.1016/j.tate.2009.06.017.

Lu, H. (2012). Learning styles and acceptance of e-learning management systems: an extension of behaviour intention model". *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 6(3-4), 246-259.

Mantecón, A., Montse, J. A.; Calafat, Becoña, E. y Encarna, R. (2008) Respondent-Driven Sampling: un nuevo método de muestreo para el estudio de poblaciones visibles y ocultas. *Adicciones*, 20, 2, pag. 161-170. doi:<http://dx.doi.org/10.20882/adicciones.280>.

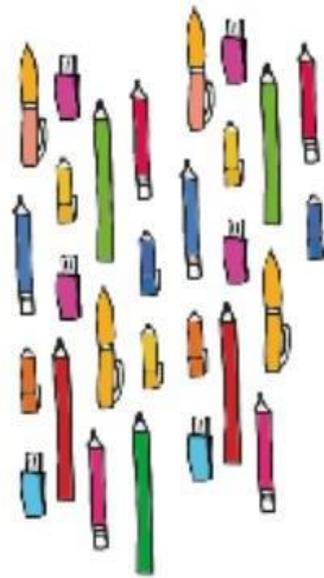
Sánchez, R. y Hueros, A. (2010). Motivational factors that influence the acceptance of Moodle using TAM. *Computers in human behavior*, 26(6), 1632-1640.

Suárez, J. M. (2013). Las competencias del profesorado en TIC: Estructura básica. *Educación XX1*, 16.1, 39-62.

Tarhini, A.; Hassouna, M.; Abbasi, M. y Orozco, J. (2015). Towards the Acceptance of RSS to Support Learning: An empirical study to validate the Technology Acceptance Model in Lebanon. *Electronic Journal of e-Learning*, 13(1), 30-41.

Tedesco, J. C.; Steinberg, C. y Tófaló, A. (2015). Programa TIC y Educación Básica. Resultados de la Encuesta Nacional sobre Integración de TIC en la Educación Básica Argentina. Informe general. UNICEF.

Vaillant, D. (2013). Integración de TIC en los sistemas de formación docente inicial y continua para la Educación Básica en América Latina. Programa TIC y Educación Básica. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).



Área de
Educación
Centro de Investigación
Métodos de Enseñanza
Universidad de Zaragoza

ciffyh
Centro de Investigación
Métodos de Enseñanza
Universidad de Zaragoza

Escuela de
**Ciencias de la
Educación**

ffyh
Fundación Ffyyh
y Universidad de Zaragoza

ISBN 978-987-86-2326-9

