

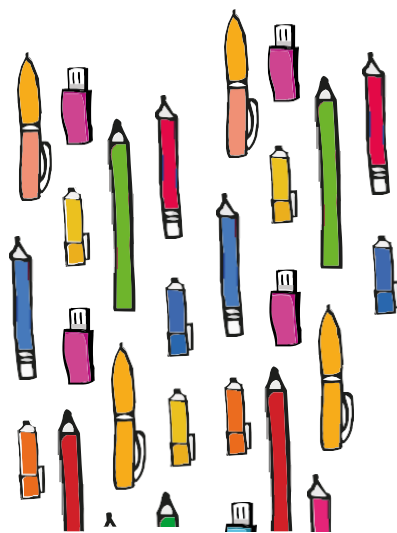
Jornadas de Investigación en Educación

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



9, 10 y 11 de octubre 2019

TOMO III





Jornadas de
Investigación en
Educación

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



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

En memoria de Juan Pablo Abratte

ORGANIZAN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES

Decano: Dr. Juan Pablo Abratte

Vicedecana: Lic. Flavia Andrea Dezzutto

Secretaria Académica: Lic. Vanesa Viviana López

Subsecretaria Académica: Lic. María Luisa Gonzáles

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

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

Director: Dr. Eduardo Mattio

ÁREA DE EDUCACIÓN

Coordinador: Dr. Octavio Falconi

ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Directora: Mgtr. Liliana del Carmen Abrate

Vicedirectora: Mgtr. Nora Zoila Lanfri

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

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

Compilado por Octavio Falconi; Liliana Abrate.- 1a Ed. Volumen Combinado-2019.
Libro digital, PDF. Archivo Digital: descarga y online.

ISBN 978-987-86-2326-9

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



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons](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	Jessica
Marina Yazzi	Arévalo
Lucia	Cecilia
Beltramino	Bocchio
Fernanda	
Delprato	

Comité Académico:

Juan Pablo Abratte	Fernanda Delprato
Nora Lanfri	Celia Salit
Nora Alterman	Eda Gelmi
Vanesa Lopez	Silvia Servetto
Alicia Acín	Gustavo Giménez
Cecilia Martinez	Marcela Sosa
Silvia Ávila	María Luisa Gonzalez
Andrea Martino	Eduardo Sota
Claudia Baca	Natalia Gonzalez
Patricia Mercado	Ana Testa
Gloria Borioli	Gonzalo Gutierrez
Guadalupe Molina	Adriana Tessio Conca
Alejandra Castro	Mariela Prado
Marisa Muchiut	Mariana Tosolini
Adela Coria	Monica Uanini
Horacio Paulín	Ma del Carmen Lorenzatti
Ma Eugenia Danieli	Jorge Lorenzo
Marcela Pacheco	

Comité Honorario

Gloria Edelstein	Estela Miranda
Graciela Herrera de Bett	Silvia Roitenburd
Alicia Carranza	Elisa Cragolino
Dilma Fregona	Susana Ferreyra
Mónica Maldonado	Silvia Kravetz
Liliana Vanella	

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 4 Formación y práctica docente. Políticas, dispositivos y sujetos..... 6

Los profesores de Inglés y su relación con la formación permanente. Entre tradiciones heredadas y el desarrollo profesional <i>Susana Beatriz Argüello, María Fernanda Rodríguez</i>	6
Lengua indígena y escritura de maestros: desafíos de la formación docente en EIB <i>Rosa Evelia Guantay, Silvina Bravo</i>	18
Formación de profesores en Letras: los textos para la reflexión sobre la práctica <i>Gustavo Bombini</i>	27
Las consignas, una herramienta didáctica para articular el oficio docente y la alfabetización académica en el Profesorado de Geografía del IES Simón Bolívar <i>Agustina Belén Padilla</i>	37
Resolución de problemas a través de la transposición didáctica en la enseñanza de la geografía <i>Isabel María Gualtieri, Ayelen Fátima Lavagnino</i>	48
Diseños Curriculares para la enseñanza de la Historia en la jurisdicción Córdoba. Formar Profesores y enseñar en secundaria. Pistas acerca de pensar históricamente <i>Nancy Aquino, Susana Ferreyra, Desirée Toibero</i>	58
Dispositivos y estrategias para el abordaje de la complejidad en la Residencia Pedagógica del Profesorado Universitario de Educación Primaria de la Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo <i>Alejandra Isabel Guillén, Flavia Marcela Escudero Gordillo</i>	69
El Dispositivo ESI y los procesos de subjetivación en la Formación Docente <i>Silvia Ortuzar, Micaela Zamboni, Candelaria Molas y Molas</i>	79
Formación docente y género: una aproximación a las experiencias de la formación inicial desde una perspectiva de género <i>Daniela Montaldo, Julieta Taquín</i>	90
Viñetas de un proyecto de formación docente entre Educación y Salud Mental <i>Marina Chaves, Sonia Liliana Luquez, José Martín Turriani</i>	102
Pasadores <i>Néstor Gustavo Blasco, Karina Liliana Luna</i>	113
El análisis institucional como herramienta para el diseño de prácticas áulicas efectivas <i>Julia Andrea Amparan, Osvaldo German Ivars</i>	123
Docentes noveles y saberes de la experiencia. ¿Una relación paradójica? <i>Celia Salit</i>	131

Docentes noveles y saberes de la experiencia: una lectura de las voces protagonistas <i>Carola Perea, Ana Belén Caminos</i>	140
Sujetos en tránsito: Experiencias y primeras representaciones de Residentes de Filosofía <i>Sergio Andrade, Dolores Santamariana</i>	152
La práctica profesional aprendida. Cierre y reconfiguración de un proyecto de investigación <i>María Belén Bedetti, Andrea Montano, Ana Clara Yasbitzky</i>	168
Las voces de los graduados en Cs de la Educación. Primeras experiencias laborales <i>Janet Maza Ramos, Nancy Fabiana Córdoba, Natalia Jimena Maza Ramos</i>	178
Significados que le asignan profesores de educación superior a acciones de formación permanente en entornos virtuales <i>Adriana Garay</i>	189
Los sentidos del proceso de evaluación en la formación docente de profesores de Biología, el caso de Biología de las plantas <i>Citlali Peláez Zanatta, Priscila Ariadna Biber</i>	199
Primeras prácticas docentes: creación y transformación de una actividad inicial para una clase de matemática <i>Araceli Coirini, Mónica Villarreal</i>	210
Mesa 5 Educación rural y de jóvenes y adultxs: políticas, prácticas y sentidos de los sujetos históricos	224
El Programa de Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Rural en Argentina (1978-1983) <i>Mara Petitti</i>	224
La Política de expansión de la Educación Inicial en la Modalidad Rural. Región Ecológica Productiva Puna <i>Andrea Beatriz Alvarez, Nancy Edith Chiliguay, Héctor Fernando Pereyra</i>	237
Formatos para la escuela secundaria rural argentina descripción <i>Cecilia Melendez, Hortencia Escudero, José Yuni</i>	247
La escuela secundaria en la ruralidad: tendencias recientes e iniciativas jurisdiccionales para garantizar su obligatoriedad <i>Elías Prudent, Gabriela Scarfó</i>	258
“No todo lo que brilla es oro”. Delegación de los Valles Sanjuaninos: una experiencia de expansión territorial de la Universidad en la última década <i>Gabriela Carabajal, Gerardo Pérez, Sebastián Rosales, Roberto Dacuña</i>	272
De chacras, industrias y laboratorios. Actores y procesos de conocimiento sobre la mandioca en Argentina <i>Ana Padawer</i>	283

Los saberes agropecuarios desde la mirada de docentes y estudiantes <i>Nancy Tomasini, Iara Rodríguez Nazer</i>	294
Escuelagro, Programa educativo desde el Ministerio de Agroindustria <i>Mercedes Funes</i>	304
Análisis sobre la inserción laboral de los jóvenes egresados de escuelas agropecuarias en el departamento San Cosme, Provincia de Corrientes <i>Alicia Canteros</i>	316
Cañuelas, Tierra de Oportunidades: Universidades y proyectos de futuro de los jóvenes en el marco de procesos de transformación de los espacios rurales-urbanos en Cañuelas, Prov. de Bs As, Argentina <i>María Mercedes Hirsch</i>	326
<i>Ver, juzgar, actuar: prácticas formativas en las publicaciones de un grupo empresarial de productores agropecuarios</i> <i>Sofía Ambrogi</i>	336
Trabajo docente en dos escuelas de isla de distintas jurisdicciones. Una aproximación comparativa desde el trabajo de campo <i>Macarena Romero Acuña</i>	345
Estrategias de Enseñanza en Aula Multigrado Rural: un estudio de corte socio-antropológico <i>Yanina Mariel Olivera</i>	354
Cotidianidad y prácticas docentes en torno a la ruralidad en una escuela rural pública de la pampa húmeda <i>Guillermina Carreño</i>	364
El trabajo docente en zonas rurales. Prácticas y saberes de maestros en la provincia de La Rioja <i>María Rosa Brumat</i>	374
Representaciones Sociales Sobre Inclusión Escolar Y Trayectorias Estudiantiles en Escuelas Rurales del Departamento Chilecito <i>Susana Beatriz Araya, Estela Iris Butel Pantazzis, Amalia Noemí Mercado</i>	387
El comedor como espacio formativo: cierre para abrir preguntas <i>Guadalupe Montenegro</i>	409
Ser alumno en una escuela rural del departamento Chilecito, La Rioja <i>María Victoria Illanes</i>	419
Las representaciones de los alumnos sobre una escuela rural de Chilecito (La Rioja) <i>Silvana Paola Bravo, María Laura Toledo</i>	432
Nuevas trayectorias escolares: estudiantes urbanos en escuelas rurales <i>Susana Mayer, Verónica Vlasic, Alejo Mayor</i>	445
Aproximaciones a las apropiaciones de experiencias formativas propuestas en la Escuela	

Campešina de El Quicho, Córdoba- Argentina <i>Roberta Mina, Hernán Flores</i>	456
Escuelas rurales y fumigaciones con agro-químicos. Silenciamiento social y controversia desde un enfoque etnográfico <i>Lucía Caisso</i>	467
Territorio en tensión: entre el agronegocio y las luchas cotidianas por la vida en una población rural de la Provincia de Buenos Aires <i>Erik Said Lara Corro</i>	478
La experiencia estudiantil universitaria de estudiantes campesinos en la UNC. La universidad y la ciudad como “nuevos territorios” de militancia y participación política <i>Roxana Mercado</i>	486
Mujeres y ruralidad: Experiencias formativas entre el trabajo, la organización y el encuentro <i>Catalina Figueroa, Macarena Romero Acuña</i>	497
La educación: lugar de disputa entre el Estado y los Movimientos Sociales <i>Carolina Vélez Funes</i>	508
Líneas de sentido en torno al acceso a la educación en prisiones: un estudio en la provincia de Córdoba <i>Alicia Beatriz Acin</i>	519
Decisiones metodológicas en el estudio de las narrativas de docentes y estudiantes de escuelas secundarias de jóvenes y adultos <i>Mariana Dalinger, Fernanda Pepey, Mario Villanueva</i>	530
Investigar las políticas educativas de Jóvenes y Adultos desde las voces de los sujetos políticos <i>Amalia Homar, María del Carmen Ulrich, Marina Chaves</i>	539
Procesos de alfabetización en personas jóvenes y adultas: leer y escribir en contextos de desamparo <i>Marcela Kurlat, Viviana Silveyra</i>	549
Condiciones Institucionales y Pedagógicas del “FinEs” en Caleta Olivia, Santa Cruz <i>Yanina Sofía Paolasso</i>	561
El vínculo pedagógico de jóvenes que egresan de contextos de encierro <i>Silvia Previgliano, Juan Marco Vaggione</i>	573
El Hospital Municipal: espacio generador de prácticas de lectura y escritura <i>Pamela Ayelen Sanchez</i>	583

Mesa 4 Formación y práctica docente. Políticas, dispositivos y sujetos

Los profesores de Inglés y su relación con la formación permanente. Entre tradiciones heredadas y el desarrollo profesional

Autores: Susana Beatriz Argüello y María Fernanda Rodríguez

Pertenencia Institucional: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy.

Resumen

Informamos sobre algunos avances de una investigación sobre experiencias y demandas formativas de profesores de inglés en la provincia de Jujuy. El proyecto tiene sede en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNJu y su objetivo general es conocer y comprender las experiencias de formación permanente de profesores de inglés. Nos preguntamos acerca de cuáles son y cómo significan sus pasos por acciones de formación permanente y qué demandas formativas plantean. El trabajo se aborda desde la perspectiva de la pedagogía de la formación docente en general y de la formación permanente en particular. Metodológicamente se trabaja desde un enfoque interpretativo con técnicas cualitativas para dar cuenta de los significados que los sujetos le otorgan a sus prácticas. En la primera etapa se aplicó un cuestionario de preguntas abiertas a treinta profesores pertenecientes a la Asociación Jujeña de Profesores de Inglés que se desempeñan en distintos niveles educativos. Se dará cuenta acerca de los resultados obtenidos en torno a dos de las categorías emergentes: los contenidos de las acciones formativas que realizan los profesores y las razones que los motivan a elegirlos.

Palabras claves: Profesores- Inglés- Formación Permanente- Experiencia- Significados

1. La investigación y su enclave institucional

Informamos sobre los primeros resultados de una investigación sobre experiencias y demandas de formación permanente de profesores de Inglés en la provincia de Jujuy. El estudio pertenece a un sub-proyecto dentro de un proyecto mayor que tiene como objeto de

estudio la formación permanente de profesores¹ con sede en la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Jujuy, Argentina.

Este sub-proyecto² tiene como objetivo general conocer y comprender las experiencias de formación permanente de profesores de Inglés en nuestra provincia, concretamente los docentes afiliados a la Asociación Jujeña de Profesores de Inglés (AJPI). Nos preguntamos acerca de cuáles son y cómo significan sus pasos por acciones de formación permanente y qué demandas formativas plantean.

Partimos del supuesto inicial que el conocimiento de un idioma extranjero como el inglés constituye una de las herramientas básicas de comunicación e inserción social en un entorno globalizado. Para la enseñanza de este idioma, se requiere de profesores capacitados; esto implica contar con el conocimiento lingüístico general y específico sobre el contenido, el dominio de las estrategias y técnicas de enseñanza como así también ser capaz de transmitir la cultura de la lengua que los alumnos están estudiando. En nuestro contexto local, la formación de estos profesores se produce en carreras de formación inicial o en instituciones privadas, aunque a nosotras nos interesa particularmente investigar sobre la experiencia de los profesores durante su formación post-inicial.

Para la consecución de nuestros objetivos, nos acercamos a la Asociación Jujeña de Profesores de Inglés de Jujuy (AJPI)³, institución sin fines de lucro que congrega a estos profesores y que se caracteriza, entre otros aspectos, por desarrollar una política institucional sistemática y regular de acciones de formación permanente para todos sus asociados. Por esta razón, el estudio cobra relevancia no sólo por su aporte al avance del conocimiento sobre la relación de los profesores de inglés con la formación permanente, sino también por su potencial contribución al desarrollo de políticas de formación continua para el nivel formador en general, y para una institución local como la AJPI.

A continuación daremos cuenta brevemente de las referencias teóricas y metodológicas que sustentan nuestro estudio, para luego informar sobre los resultados parciales obtenidos en torno a dos categorías emergentes en el trabajo: los contenidos de las acciones formativas que realizan estos profesores y las razones que sustentan los criterios de elección de éstas.

¹ Proyecto de Investigación en curso: *La Formación Permanente de profesores en la Provincia de Jujuy: Sujetos, políticas, instituciones y experiencias*. Secretaría de Ciencia, Técnica y Estudios Regionales de la Universidad Nacional de Jujuy. Directora: Mgter. Susana Beatriz Argüello.

² Sub-proyecto que se integra a la Línea de Investigación N° 3 *Sujetos, instituciones y experiencias de formación* del proyecto marco.

³ De aquí en adelante, usaremos la sigla AJPI, para hacer referencia a esta Asociación.

2. Referencias teóricas y proceso metodológico.

Entendemos a la formación permanente desde los aportes de la Pedagogía de la Formación Docente (Davini, M.C. 1997) y a la Pedagogía del Desarrollo Profesional Docente (Vezub, 2013; Imbernón, 2007; Perlo, 1998).

Desde estos aportes, se sabe que -en un sentido amplio- puede considerarse que la formación de un docente incluye a todos aquellos saberes aprendidos antes de su paso por el profesorado, es decir, durante la trayectoria personal, social y escolar previa del alumno, como después del mismo, o sea, en los ámbitos de socialización laboral de los maestros y profesores, como en el marco de acciones de formación permanente, todas instancias con alto impacto formativo en los docentes (Davini, M.C. 1997:2009; Zoppi, A. 1998:141-149). Sobre la noción de *formación*, seguimos la propuesta por Ferry (1997) quien la entiende como una dinámica de desarrollo personal, un formarse a sí mismo con mediaciones, un trabajo para sí sobre sí”. El autor sostiene además que se trata de una perspectiva psicosociológica que incluye todos los aspectos que están relacionados con la formación, los contenidos, los recorridos y las actitudes, analizados de manera tal que se pueda notar la articulación entre el recorrido personal y las exigencias institucionales de la formación profesional. Respecto a la *formación permanente*, existe una variedad de prácticas y términos que hacen referencia a las acciones de formación post-inicial de los profesores (capacitación, perfeccionamiento, formación continua, etc.), cada una de ellas se relaciona directamente con distintos enfoques y modelos de formación. Así, Perlo (1998, cit. por Serra 2004), señala al respecto que las acciones de perfeccionamiento, la actualización y el reciclaje responden a un modelo que toma la formación como *aggiornamento* o *puesta al día*, que ubican al docente en un lugar de pasividad y dependencia. En cambio, el modelo asociado a la *formación permanente o de desarrollo profesional*, en general, no se orienta al “aggiornamento” sino a la revisión, reflexión y transformación de la práctica docente. Profundizando la noción de *desarrollo profesional* se puede decir que refiere a un proceso dinámico y evolutivo de la profesión y función docente a través de la mejora de los conocimientos profesionales, a una actitud de constante aprendizaje por parte de los profesores (Imbernón, F. 2007:45).

Entendemos que en la literatura específica sobre este tema y en las prácticas concretas de formación permanente se usan de manera indistinta distintas denominaciones para hacer referencia a esta modalidad de formación, pero en función de lo tratado hasta aquí, la de formación permanente es la que más se ajusta a nuestros intereses de conocimiento y a nuestro modo de entender este tipo de formación.

Metodológicamente, trabajamos con un enfoque interpretativo con técnicas cualitativas para la obtención de datos, tales como cuestionarios abiertos, entrevistas y análisis de documentos (Vasilachis, 1992) para la recuperación de la perspectiva interna del sujeto, sus significados y experiencias. Usamos asimismo, el método de análisis en progreso de Taylor S. J. y Bogdan R. (1994). En la primera etapa de trabajo de campo aplicamos un cuestionario cualitativo auto-administrado de preguntas abiertas a treinta (30) profesores pertenecientes a la Asociación Jujeña de Profesores de Inglés (AJPI) que se desempeñan en distintos niveles educativos, lo que constituye casi el 50% de los docentes afiliados.

Con el instrumento aplicado indagamos de modo exploratorio acerca del perfil de los entrevistados, sus elecciones de acciones de formación permanente, las razones que las sostienen y sus demandas formativas. También consultamos documentos sobre la Asociación Jujeña de Profesores de Inglés (AJPI) para conocer la institución.

4. Algunos resultados.

En este apartado comunicaremos sobre dos de las categorías emergentes del estudio: los contenidos de las acciones de formación que realizan los docentes y los criterios que fundamentan la elección de éstas.

4.1. Los Profesores de Inglés y su relación con la formación permanente

4.1. Sobre el contenido de las acciones de formación permanente que realizan los profesores

Con respecto al contenido de los cursos que los profesores hicieron recientemente, el material empírico revela que éstos suelen priorizar los relacionados a la didáctica especial, luego los de formación general en inglés y formación pedagógica, y en menor medida alfabetización, gramática inglesa y lingüística.

Dentro del primer grupo de acciones, los de *didáctica especial*, los docentes eligen cursos sobre “*herramientas prácticas para la enseñanza del idioma*”, “*sobre didáctica de la fonética*”, “*metodología de la enseñanza del inglés*”; sobre “*CLIL (Enseñanza a través del contenido)*”. Los que eligen acciones de *formación general en inglés*, no especifican concretamente el contenido de las mismas, salvo un caso que refiere a “*inteligencias múltiples*”; mientras que los que eligen cursos de *formación general pedagógica* refieren a cursos o acciones sobre “*juegos*”, “*TICs en la enseñanza*”, “*pizarra interactiva*”. Finalmente, están unos pocos docentes que eligen cursos o acciones formativas en *alfabetización, gramática inglesa y lingüística*, sin especificar mucho más el alcance de los mismos. Un aspecto transversal en las respuestas de los informantes es su preferencia por

acciones o cursos dictados en lengua inglesa, lo que les permite adquirir mayor práctica en el manejo comunicativo de la lengua.

Por otro lado, los docentes eligen cursos específicos del idioma, pero también cursos que les permiten adquirir habilidades en otras áreas del saber. Temáticas como la Lingüística, la pronunciación y la Gramática son muy importantes en la formación permanente de los docentes de Inglés ya que se trata de la enseñanza de una lengua no nativa en la que el docente es quien se desempeña como el principal o, incluso en ciertos contextos, único modelo de habla y escritura en inglés. Esto le exige ser un usuario competente y un agente crítico e informado de los aspectos relacionados con su análisis lingüístico. Un aspecto importante a considerar es que los cursos que ofrecen estos contenidos, que generalmente suelen ser de mayor complejidad para su aprendizaje, suelen ser elegidos por profesores de mayor antigüedad que ejercen en el nivel superior (terciario o universitario) nivel en el que estos contenidos están presentes como materias en los diseños curriculares de los profesados de Inglés y donde el manejo de dichos conocimientos y habilidades suele ser una exigencia importante en la formación de futuros profesores.

Una de las posibles razones por la opción de los cursos de didáctica especial puede deberse al perfil de los profesores de secundaria, generalmente noveles (con menos de cinco años de antigüedad) y profesores experimentados de antigüedad media (entre 5 y diez años), quienes buscan “metodologías” y “herramientas prácticas” para la enseñanza en dicho nivel educativo. Pero también revela otro aspecto que planteamos como hipótesis. Si a este tipo de contenidos de la didáctica especial los relacionamos con los contenidos elegidos como parte de su formación general pedagógica (juegos, pizarra, tics), estaríamos entonces frente a un grupo de elecciones formativas que se sustentan en una concepción de enseñanza reduccionista. Esto es, docentes que piensan que la enseñanza es sólo una intervención tecnológica, una cuestión de métodos, técnicas y actividades instrumentales para aplicar en sus clases, que trasluce una omisión de la complejidad de la acción educativa en el aula.

Esto no es nuevo, y responde a una herencia histórica en nuestro país donde los modelos de formación inicial se extrapolan a las ofertas de formación continua que reciben los profesores. Estamos hablando de la presencia aún vigente de una tradición en la formación de docentes conocida como *técnica o racional-técnica* (Imbernón, 2007), o, *eficientista* (Davini, 1997). Este modelo de formación surgido en los años '60 buscaba tecnificar la enseñanza sobre la base de una racionalidad técnica o instrumental, con economía de esfuerzos y eficiencia en los procesos y productos” (Davini 1997,37). El profesor dentro de este modelo se convierte en un “técnico” cuya función es “bajar a la práctica” las

orientaciones curriculares adiestrándose en habilidades operativas del “saber hacer” sin mayor reflexión acerca de los fines educativos, los conocimientos a transmitir o sobre los efectos políticos y morales de su práctica. Ferry (1997: 76-77) aborda este modelo focalizando en la relación teoría-práctica y señala que este tipo de modelo ha llevado a los docentes al desarrollo de un tipo de conocimiento sobre su práctica al que denomina “conocimiento técnico”. Este nivel de conocimiento responde a la pregunta del “cómo hacer”, un discurso del plano más cercano a lo empírico que consiste en recetas a aplicar, en aprender un “saber hacer”. De este modo y aplicado al campo de la formación permanente, se ha venido configurando un estilo de formación efficientista o tecnicista. Tal como señala Davini *“en el perfeccionamiento de los docentes en servicio se han proyectado tendencias similares a través de cursos de dudoso valor intelectual, cuyo contenido es determinado desde “afuera” de los problemas efectivos de la práctica y de los distintos contextos sociales, dirigidos a transferir conocimientos o a entrenar en procedimientos instrumentales”* (1997:105).

Siguiendo a esta autora, podría concluirse que los efectos de este modelo en la formación de los docentes ha configurado una concepción de enseñanza que niega que los problemas de la práctica docente sean complejos e indeterminados, no susceptibles de resolverse con la implementación de procedimientos mecanicistas. Asimismo produjo un debilitamiento de los marcos conceptuales de los docentes y de su capacidad para analizar críticamente las teorías y finalidades educativas que se les imponen. No ha promovido su desarrollo profesional en la medida que no ha logrado dotarlos de mayor autonomía. Al haber vivido este modelo en su formación como alumnos en los profesorados, lo internalizan y los reproducen luego en sus prácticas docentes. Se traducen asimismo en sus elecciones de formación permanente, como puede apreciarse en estas evidencias empíricas.

4.1.2. Sobre los criterios de elección de las acciones de formación permanente.

Más allá del imaginario social construido en la cultura magisterial que a los docentes sólo les interesa el puntaje que otorgan los cursos, en esta primera aproximación nos encontramos con una variedad de matices en los criterios que los profesores de Inglés utilizan para elegir una u otra acción formativa. Así, pudimos clasificarlos en cinco clases: a) los relacionados con la formación en el idioma y su enseñanza, b) los que tienen que ver con las características de las ofertas formativas, c) las vinculadas con su calidad y perfil del formador; d) las referidas al puntaje.

Los criterios relacionados con la formación en el idioma y su enseñanza, se ven reflejadas en las siguientes expresiones de los informantes, esto es, eligen un curso o acción formativa por: la “*especificidad del idioma que enseño*”, por la “*temática*”, “*por perfeccionarme en el idioma que enseño*”, “*por su especificidad con el espacio curricular que enseño*”, “*los que se relacionan con la enseñanza de las lenguas extranjeras*”; entre otras expresiones similares. Todas ellas ponen foco en aprender o formarse en la enseñanza del inglés. Pero también aparecen otras voces que complementan este especial interés por la enseñanza. Son las que refieren al aprendizaje del idioma como práctica comunicativa. Señalan nuestros informantes al respecto: “*aprovecho todo lo que se dictan en inglés y escuchar a otras personas hablar el idioma. Es para practicas habilidades lingüísticas y conceptos nuevos*”; “*si me ayudan a mejorar mi inglés*”, “*de acuerdo a cómo me ayudan en mis clases a mejorar mi inglés*”. Es decir, también hay interés en perfeccionar el idioma, objeto clave de la enseñanza.

Estas respuestas son muy recurrentes en las opiniones de los profesores. Interpretamos estas elecciones como un interés orientado a mejorar las propias prácticas de enseñanza. Pareciera que la enseñanza de un idioma extranjero conlleva una complejidad diferente a lo que significaría para otras materias del currículum, bajo el supuesto que una lengua extranjera es difícil de aprender, en correlación, también lo es su enseñanza. Ante esto nos preguntamos por qué estos docentes se orientan a formarse casi exclusivamente sobre metodología de la enseñanza. Este interrogante lo podemos vincular con el tipo de contenidos de los cursos que suelen elegir. Señalábamos en el punto anterior que las temáticas que eligen no se orientan en general a una concepción compleja, integradora y ecológica de la enseñanza, sino a una visión más tecnicista. Si bien es legítimo aprender a ser mejores enseñantes, también es cierto que las preocupaciones de los docentes, omiten o eluden otras problemáticas vinculadas al “ser” y “hacer docente”, tales como los múltiples atravesamientos sociales, culturales y políticos que se cuelan en las aulas, las diversidad de los sujetos de aprendizaje, las funciones sociales de la escuela en los contextos complejos y adversos, las actuales problemáticas de los jóvenes y adolescentes, las nuevas subjetividades, la problemática del conocimiento como saber escolarizado, entre otros aspectos que son parte integrante de los procesos de enseñanza y que la compeljizan.

Imbernón (2007) citando a Hoyle (1974) da cuenta de este fenómeno relacionándolo con la profesionalidad. Señala que los docentes que desarrollan una *profesionalidad restringida*, son aquellos que escasamente participan de actividades profesionales que no estén exclusivamente relacionadas con la enseñanza en el aula, suelen participar en tareas

limitadas a cursos prácticos sobre la enseñanza y perciben a los sucesos y experiencias del aula de modo aislado, sin vincularlas a perspectivas que abarcan el más amplio contexto social de la educación: tales como la cultura, las políticas, o, los fines educativos, como ocurriría con aquellos docentes que se orientan por una *profesionalidad ampliada* (2007:31). Si bien, se trata de una primera aproximación, cabe la necesaria profundización de estos aspectos para poder dar cuenta de los avances o esfuerzos que realizan estos docentes en la búsqueda de una profesionalidad ampliada.

Un segundo criterio que orienta las elecciones de los docentes refiere a las *características de las ofertas formativas*. Al respecto los docentes las eligen teniendo en cuenta su *localización geográfica*: “*si es una oferta en la provincia*”, “*si es local*”, “*preferentemente dictados en Jujuy*”. Esto puede interpretarse teniendo en cuenta que el campo de la formación permanente para profesores de idiomas en nuestra provincia es bastante limitado. Así lo manifiesta esta docente “*hago cursos en Jujuy o Salta, hago el esfuerzo de tomarlos ya que en general, son escasos aquí*”. Jujuy es una provincia periférica y el acceso a la formación específica en este idioma está condicionado por la escasez de agentes de formación dedicados a esta tarea. El Estado como principal agente formador no suele desarrollar proyectos de formación en Lenguas Extranjeras, tampoco la universidad local y poco se encuentra como oferta de los I.E.S. De allí que la mayor parte de las acciones formativas destinadas a este grupo de profesores, se realice a través de su asociación profesional. Asimismo, se puede entender por la dificultad y costos que implican los traslados a otras provincias especialmente para aquellos docentes noveles que recién comienzan su carrera docente y no pueden invertir mucho en su formación.

Otra característica que tienen en cuenta son los *costos*. Si bien la mayoría afronta los costos de los cursos, una docente indicaba: “*hago algunos cursos gratuitos en el gremio que también dan puntaje*”. El arancelamiento o gratuidad del curso puede entenderse como parte de la lógica del campo de la formación en nuestro medio. No puede negarse que, en general, existe un mercado de capacitación, tanto público como privado, que se sostiene y reproduce gracias a los ingresos que aportan el dictado de cursos. Este aspecto suele actuar como elemento facilitador u obstaculizador para el desarrollo profesional de los docentes, especialmente para los noveles, quienes aún no cuentan con ingresos suficientes para “invertir” en su formación.

Una última característica dentro de este criterio refiere a su *modalidad y duración*. Una docente señala que prefiere los cursos “*con modalidad taller*”, posiblemente por estar centrada en dispositivos de formación que articulen teoría-práctica, o, los “*cursos cortos*,

pero en inglés”; también *“por falta de tiempo, los cursos on-line son una opción de capacitarse”*. La duración y el tiempo disponible son aspectos importantes a juicio de estos docentes, debido probablemente a las condiciones laborales de los docentes. Dan cuenta asimismo de otra cara del fenómeno del curso *“express”* que también caracteriza la cultura profesoral y el mercado de capacitación.

También encontramos una docente que elige según la *calidad y perfil del formador del curso*. Lo plantea de este modo: *“me fijo en el disertante que sea alguien conocido a manera de asegurarme que sea algo de calidad”*. En este caso, la docente elige pensando en la calidad de su propia formación, no elige cualquier curso, se permite escoger aquél cuya calidad estaría garantizada por el perfil del disertante, en términos bourdieanos, por su capital cultural y simbólico. Alguien “conocido” sería para la entrevistada alguien con alguna trayectoria profesional que respondería a este requisito.

Finalmente están las razones referidas al *puntaje* de las acciones de formación. Una categoría muy recurrente en las respuestas de los informantes. Este criterio de elección, lo plantean en los siguientes términos: *“que den puntaje avalado por institución reconocida”, “si tiene puntaje docente”, “Trato de que sean específicos, pero muchas veces por el puntaje hago los pedagógicos”, “Si dictan cursos en Inglés asisto mientras puedo también a cursos de otras temáticas más que nada por el puntaje”, “De acuerdo a si me otorga puntaje”*.

El frecuente interés por el puntaje, encuentra sus sentidos en razones de orden más estructural. Algunos autores como Lea Vezub (2013) y Juan Carlos Serra (2004), plantean que la formación permanente, además de constituir una práctica educativa, también es una práctica social inserta en un campo (en términos de Pierre Bourdieu) en el que se juegan los intereses de los distintos sectores sociales involucrados en su concreción. En este marco y siguiendo planteamientos nuestros anteriores (Argüello, 2009), podemos decir que la capacitación constituye para los docentes un medio para su fortalecimiento profesional (capital cultural incorporado), pero a la vez, constituye un mecanismo de estabilidad laboral, promoción y ascenso. Al apropiarse del capital cultural institucionalizado (las credenciales) con fuerte vinculación con el capital económico a partir de su certificación, la capacitación asume la forma de créditos o de puntaje, el cual puede mejorar su *status* laboral, es decir, puede contribuir a mejorar su posición en el campo pedagógico, a través de las listas órdenes de mérito elaboradas por las Juntas de Clasificación Docente que regulan el ingreso, permanencia y promoción de los docentes en el sistema escolar. Útil es entonces, pensar la formación permanente como campo social en el que las acciones

pedagógicas no son neutras sino que adquieren distintos matices de acuerdo a los intereses de quienes juegan en dicho juego y las reglas que impone la propia dinámica del campo.

5. Recapitulación y reflexiones finales

Desde una perspectiva interpretativa como la que sostiene esta investigación sabemos que la acción social y, por ende, la educativa es una estructura significativa, se basa en el significado que el sujeto le va confiriendo a sus acciones, a las acciones de los demás y a las cosas. Estos significados se construyen socialmente. Berger y Luckman (1991) hablan de la “*construcción social de la realidad*” en donde la vida cotidiana y el sentido común del profesor constituyen el campo para entender dichos significados. Desde la sociología interpretativa buscamos conocer y clasificar lo que piensan sobre el mundo social los que viven en él. Establecer constructos teóricos de modos típicos de conducta que iluminan los fundamentos objetivos de la acción.

Siguiendo estos principios teóricos, epistemológicos y metodológicos, el material empírico recabado nos permitió –vía categorización abierta- construir una primera clasificación de dichos significados de los profesores. Así pudimos dar cuenta de la predominancia de una tradición técnica de la enseñanza en la elección del contenido de los cursos que los docentes realizan. Emerge en los datos un imaginario compartido de que la actualización o perfeccionamiento de las competencias didácticas y pedagógicas del docente mejorará la calidad de la enseñanza. Sin embargo, sabemos que ese imaginario se sustenta también en una tradición técnico-eficientista, la cual se entrelaza con uno de los criterios de elección de los cursos, como aquél referido a la formación sobre la “metodología” de la enseñanza del inglés, muy recurrente en los registros empíricos recabados.

Respecto a los criterios de elección de los cursos o acciones de formación, si bien el contenido focalizado en el objeto “enseñanza” es predominante, también operan en los significados de los sujetos, otros de orden más práctico e instrumental, tales como su duración, la modalidad de dictado, su gratuidad, su utilidad y el necesario “puntaje”. Pero también hay aquellos que eligen por la calidad del curso garantizada por la figura del especialista disertante, buscando con ello una mejor formación, más centrada en sus necesidades de desarrollo profesional que en cuestiones meramente instrumentales. Atendiendo a nuestras bases teóricas, estos significados de los docentes –construidos socialmente a través de su trayectoria y socialización profesional-, sustentan sus acciones cotidianas. Tomando los aportes de Alfred Schutz (1977) sabemos que la acción social es una vivencia que está guiada por un plan o proyecto que surge de la actividad espontánea

del sujeto y se distingue de otras actividades por un acto peculiar de atención. Esta acción se interpreta por sus “motivos”: a) Motivos “para”: se refiere al futuro, es el objetivo o propósito de la acción; b) Motivos “porque”: alude al pasado, es la razón de la acción. Al sistematizar y tipificar los criterios de elección que los profesores de Inglés ponen en juego al vincularse con experiencias de formación permanente, pudimos dar cuenta de los motivos “porque”; esto es, las razones por las cuales actúan del modo en el que lo hacen cuando se trata de su desarrollo profesional.

Llegado a este punto, quedan varias preguntas por responder y seguir trabajando en próximas etapas de la investigación. Una de ellas, de carácter prospectivo, tiene que ver con avanzar en lo que en la teoría fenomenológica de Schutz (1977) son los “*motivos para*” de los sujetos. Esto implicará profundizar acerca de los propósitos con que estos profesores buscan formarse: para qué lo hacen, qué logran o aprenden con esta formación, cómo las capitalizan en sus prácticas y en su desarrollo profesional. Para ello, en una segunda entrada al campo, tenemos previsto concretar entrevistas en profundidad con los protagonistas de esta historia.

También, sería necesario, profundizar y relacionar estas construcciones simbólicas identificadas en este trabajo con las tradiciones de formación del Profesor en Inglés, para lo cual una genealogía de este proceso de construcción histórica en nuestro país se tornaría necesaria para poder advertir sus continuidades y rupturas con los procesos de formación permanente que se ofrecen a estos profesores.

El camino ha sido iniciado y esperamos en futuros recorridos encontrarnos con nuevas e inquietantes sorpresas sobre este particular objeto de investigación.

6. BIBLIOGRAFÍA

-Argüello, Susana B. (2009). *La articulación de las funciones de capacitación e investigación en los I.S.F.D.* I Jornadas de Capacitadores de los I.S.F.D. de la Provincia de Jujuy. San Salvador de Jujuy, 17-18 Noviembre, (conferencia).

-Asociación Jujeña de Profesores de Inglés (AJPI). *Estatuto*. Personería Jurídica N° 1102/92. San Salvador de Jujuy, Argentina.

-Berger, P. y Luckman, T. (1991). *La construcción social de la realidad*. Bs. As.: Amorrortu.

-Davini, María C. (1997). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Bs. As.: Paidós.

- Diker, Gabriela y Terigi, Flavia (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Bs. As.: Paidós.
- Ferry, Giles (1997). *Pedagogía de la formación*. Bs. As.: Novedades Educativas.
- Imbernón, Francisco (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Menghini, Raúl. (2014). *Estrategias de profesores principiantes ante la formación continua y el desarrollo profesional*. En Menghini, R.; y Misuraca, M.R. (Comps), *Políticas para la formación de docentes*. (pp. 143-170). Bs. As.: Baudino Editores.
- Perlo, C. (1988): *Hacia una didáctica de la formación docente*. Rosario: Homos Sapiens Ediciones.
- Schutz, A. y Luckman, T. (1977). *La estructura de la vida cotidiana*. México: Amorrortu.
- Serra, Juan Carlos (2004). *El campo de la capacitación docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional*. Bs.As. Miño y Dávila
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.
- Vasilachis de Gialdino, Irene (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Bs. As.: Centro Editor de América Latina.
- Vezub, Lea F. (2013). Hacia un paradigma del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Pág. Educ.* [online]. 2013, vol.6, n.1 [citado 2016-05-19], pp. 97-124.
- Zoppi, Ana M. (1998). *La construcción social de la profesionalidad docente*. Jujuy: EDIUNJu.

Lengua indígena y escritura de maestros: desafíos de la formación docente en EIB

Autoras: Rosa Evelia Guantay y Silvina Bravo

Pertenencia institucional: Universidad Nacional de Salta (Argentina)

Resumen

Orientadas e interpeladas por interrogantes de esta convocatoria, el trabajo pretende compartir desarrollos teóricos y metodológicos de una tarea de investigación iniciada en 2017. En el mismo se parte de la noción de texto de enseñanza para focalizar la recuperación de experiencias de escritura de maestros/as en y con pueblos indígenas. Los hallazgos en escuelas de educación intercultural bilingüe actualizaron una situación que interpela las prácticas de la Pedagogía: ¿escriben los maestros/as?

En las escuelas EIB ¿se escribe la lengua indígena? ¿qué marcas tiene el texto de enseñanza en situación de bilingüismo? ¿la lengua indígena es traductora o transmisora de la enseñanza?.

El análisis de los textos de enseñanza en las prácticas escolares y las escrituras pedagógicas de maestros/as plantea en qué medida éstas dejan entrever la lógica del docente en la situación y contexto específico; y no sólo si reflejan un modo diferente de pensar la enseñanza o si se trata de una adopción formal de la retórica del currículum.

La tarea de indagación se realiza en escuelas de la región baja del Chaco, provincia de Salta-Argentina. El trabajo de campo se concretó desde metodologías cualitativas como parte de una opción epistemológica que también es política y ética.

Introducción

Desde 2017 venimos sistematizando y produciendo conocimiento didáctico acerca de la formación docente en EIB con población escolar indígena en el Chaco salteño, e imaginando líneas de acción desde la resistencia, la lucha y la defensa de la educación como un derecho para todos, haciendo foco en la educación en y con Pueblos Indígenas de Salta.

En el proyecto CIUNSA N° 2415 “Los textos de enseñanza y la palabra de los maestros/as: entre el conocimiento especializado, la experiencia social y la memoria colectiva”, privilegiamos el rescate de la experiencia social y la memoria colectiva de docentes y los textos de la enseñanza que resultaron potentes para la alfabetización en escuelas de la

región baja del chaco salteño, zona rural del interior de la provincia, con población indígena y no indígena. La población indígena pertenece a la etnia Wichi.

El estudio se realizó en colaboración con el colectivo de docentes y estudiantes del Profesorado de EIB, institución de Educación Superior no universitaria, creada en 2015. En el marco de la Ley de Educación Provincial N° 7546 el Estado debe garantizar en este territorio, la modalidad bilingüe-intercultural y en ese marco normativo en el territorio provincial cuenta con escuelas EIB.

A propósito de este encuentro entendemos que el campo de la Educación en y con pueblos indígenas, es un territorio donde las disputas por la igualdad tienen una historia de larga data y tanto las hegemonías como las resistencias en educación pueden ser leídas en los interrogantes que nos convocan a trabajar aquí: ¿De qué modos la formación docente en EIB se ve afectada por las actuales políticas nacionales?, ¿estamos en presencia de un proceso hegemónico del proyecto neoliberal-conservador, que no logra visibilizar las luchas, resistencias y conquistas de los pueblos indígenas en el territorio nacional?, ¿cuáles serían los sentidos y las objetivaciones en disputa en las prescripciones curriculares y en las producciones de las didácticas específicas?, ¿en la formación docente, qué dispositivos se constituyen en esa lucha?

Área de estudio

La tarea de indagación se realiza en escuelas de la región baja del chaco salteño, zona ubicada al norte de Argentina. Estas instituciones cuentan con población escolar indígena y no indígena. La población indígena pertenece a la etnia Wichi. En el marco de la Ley de Educación Provincial N° 7546 el Estado debería garantizar en este territorio, la modalidad bilingüe-intercultural.

El estudio se realizó en colaboración con el colectivo de docentes y estudiantes del Profesorado de EIB, institución de Educación Superior no universitaria, creada en 2015 junto a otras en el interior de la Provincia y en lugares estratégicos para formar docentes con orientación en EIB en la Provincia de Salta (Argentina).

En la primera etapa indagamos saberes de los estudiantes del profesorado en relación a la lengua indígena y sus experiencias en la producción de material didáctico para la alfabetización bilingüe a través de talleres con estudiantes del profesorado y maestros indígenas reconocidos como auxiliares bilingües. En la segunda y última etapa el estudio se focalizó en la descripción y análisis de textos de la enseñanza que escriben los maestros para la enseñanza intercultural bilingüe con población escolar Wichi de la región baja del chaco salteño.

Metodología de trabajo

El análisis de los textos de la enseñanza en las prácticas escolares y las escrituras pedagógicas de los maestros, plantean en qué medida éstas dejan entrever la lógica del docente en la situación y contexto específico; y no sólo si reflejan un modo diferente de pensar la enseñanza o si se trata de una adopción formal de la retórica del currículum.

Privilegiamos el rescate de la experiencia social y la memoria colectiva de maestros y los textos de la enseñanza que resultaron potentes para la alfabetización en un ámbito geográfico diferenciado de la Provincia de Salta: una zona rural del interior de la provincia, con población indígena y no indígena.

El trabajo de campo se concretó desde metodologías cualitativas como parte de una opción epistemológica que también es política y ética. Historias de vida, narrativas pedagógicas, análisis de documentación docente en uso y archivada, entrevistas en profundidad individuales y grupales, permiten dar cuenta de los procesos sociales a partir de un acercamiento a los sentidos, a las voces de los sujetos y a los significados que estos le asignan a los procesos sociales que protagonizan en su lugar de enseñante, aprendiz o testigo.

En “Voces que nacen desde abajo” Visotsky (2011) nos remite a la posibilidad de un análisis de los textos de la enseñanza, la palabra de los maestros y su relación con la educación del pueblo, visibilizando la perspectiva de educación como sedimentación y recreación de tradiciones en las que se hallan elementos de dos culturas, la originaria y la del conquistador.

Hallazgos

El concepto de interculturalidad y de bilingüismo en escuelas EIB

En este trabajo de investigación, nos propusimos abordar un aspecto acotado de una obra que consideramos enorme. En el campo de la didáctica entendemos que se despliegan ciertos discursos y sentidos que operan como “ideas reguladoras” (Gvirtz y Palamidesi, 1998:179) de la enseñanza. Las ideas reguladoras son aquellas concepciones, supuestos o conclusiones personales formadas a lo largo de su historia como sujetos y como docentes. Estas ideas son reguladoras ya que ayudan a organizar y a dar forma a la práctica. Si bien cada docente tiene sus propias ideas reguladoras, éstas responden, en mayor o menor medida, a teorías o sistemas de creencias que circulan en la sociedad. De ese modo, “los docentes en ejercicio responden a las situaciones y planifican su tarea orientados por ideas muy generales -por intuiciones, por imágenes de cómo comportarse, por criterios

personales, por supuestos filosóficos- y no por leyes exactas o por teorías precisas (Gvitz y Palamidesi, op.cit). Con ellas, los docentes escribimos textos y materiales didácticos que nos ayudan a desarrollar la tarea en el aula.

Considerando estas ideas que regulan la escritura de los docentes, conviene en primer lugar, actualizar el debate en torno de la interculturalidad o las condiciones de interculturalidad, no sólo aquellas discusiones dadas en la comunidad académica, sino las que ilustran preocupaciones que traspasan nuestra cotidianeidad escolar, nuestra tarea como docentes en un área sensible de nuestra sociedad.

Siguiendo a Vera María Ferrão Candau (2010:334), podemos sostener que “la producción bibliográfica analizada, así como los testimonios de los/as entrevistados/as de los diferentes países, fueron unánimes en afirmar que el término “interculturalidad” surge en América Latina dentro del contexto educacional y, más específicamente, vinculado a la educación escolar indígena”. En esa misma fuente encontramos que Mosonyi y González, dos lingüistas antropólogos venezolanos, serán los primeros en definir el concepto de interculturalidad, en la primera mitad de los años 70, para aplicarlo al tema educativo y utilizarlo para describir sus experiencias con los indígenas arhuacos, de la región de Río Negro, en Venezuela. Ahí surgieron las primeras escuelas bilingües dirigidas a los pueblos indígenas. Por primera vez, otras lenguas se incorporaban al espacio escolar, además de la oficial. Salvo raras excepciones, estas escuelas veían el bilingüismo simplemente como una etapa de transición necesaria; un modo de alfabetizar y “civilizar” más fácilmente a pueblos enteros. Fue esta concepción de bilingüismo la que influyó en las políticas educativas dirigidas a las comunidades indígenas en toda América Latina hasta la década del 70. La noción de interculturalidad hasta entonces se había configurado como perspectiva política y social, de cara a un modelo que históricamente fue abordado a partir de proyectos y nociones como las de aculturación y/o asimilación. De este modo, se ha posicionado como concepto clave de las discusiones e intervenciones de especialistas y gestores de las políticas educativas, sanitarias, jurídicas, territoriales, etc., para las poblaciones indígenas en todo el territorio nacional, estableciéndose como la columna conceptual a partir de la cual se propusieron acciones, no necesariamente reflexivas, respecto de la otredad así construida. Pero es también en esa época cuando inicia una nueva etapa de desarrollo de la educación escolar indígena, a partir de las experiencias alternativas protagonizadas por líderes comunitarios, como resultado de una acción conjunta con universidades y sectores progresistas de la Iglesia católica. En este nuevo período se produjeron materiales didácticos alternativos y programas de educación bilingüe y, pese a que aún se está en la

búsqueda de que los mismos contribuyan a una mayor “integración” entre los grupos y las sociedades nacionales, dichos materiales reconocían el derecho de esos pueblos de fortalecer y mantener su propia cultura.

El bilingüismo deja de ser visto como mero instrumento civilizatorio, para ser considerado de importancia fundamental para la continuidad de los propios grupos minoritarios. Dentro de esa nueva conformación, el bilingüismo pasa a formar parte de un discurso más amplio, en el que la perspectiva intercultural presiona al modelo escolar clásico y en el que se incluyen, no solamente diferentes lenguas, sino, y, sobre todo, diferentes culturas.

Entonces, ya a partir de los años 80, cuando las luchas indígenas, antes aisladas, protagonizadas por cada etnia en particular, empezaron a unirse bajo una identidad común: la “indígena”, es cuando comenzaron a adquirir en el exterior, no sólo mayor reconocimiento, sino también mayor espacio.

Educación intercultural en y con pueblos indígenas del chaco salteño

Como producto del trabajo de campo, conseguimos precisar tras sucesivos acercamientos, características de las escuelas primarias de la región baja del chaco salteño como del Profesorado en EIB de la zona de estudio. Respecto a las escuelas, seleccionamos aquellas escuelas primarias asociadas al Profesorado. Se denomina escuela asociada a las instituciones que han establecido acuerdos de colaboración con el IES, en los procesos formativos de los estudiantes de Profesorado, generando a su interior espacios para las prácticas de la enseñanza en bilingüismo e interculturalidad. De las siete escuelas asociadas, son tres las que cuentan con docente auxiliar indígena - bilingüe en pareja pedagógica con él/la docente de grado.

En Rivadavia Banda Sur y La Unión la escuela funciona con dos turnos y todas las secciones de grados, pero en parajes como El Cocal, El Totoral, Finca San Miguel, Lhayis Phante, El Ocultar las escuelas son plurigrado; mientras que en Finca Grande la escuela es de personal único. La ubicación geográfica y la baja densidad de población son determinantes en la conformación y funcionamiento de las escuelas de la zona.

El Profesorado de formación docente en EIB, en la actualidad se encuentra en etapa de cierre y cuenta con tres cohortes que han alcanzado su promoción en la orientación intercultural bilingüe. En el taller realizado en 2017, se pudo registrar que en general los/as estudiantes de este Profesorado en EIB conocen la lengua indígena, comprenden algunas expresiones del wichi y manifiestan cierta comprensión en intercambios orales de la lengua originaria (palabras y frases). De los veintiséis asistentes a dicho taller de diseño de materiales para la alfabetización en EIB, el 70 % escribió palabras en wichi. Cabe destacar

que los asistentes eran: en su mayoría criollos y unos pocos indígenas. Los estudiantes indígenas ya estaban familiarizados con las escuelas, y esto tenía que ver con el lugar docente que ya venían cumpliendo en ellas en su rol de auxiliares bilingüe en las escuelas primarias y/o como Profesores idóneos en lengua indígena en el seminario de Lengua originaria en el Instituto de Formación Docente. Las escrituras que produjeron en el Taller, eran predominantemente nombres de objetos y de animales de la zona (FWALA, HEP, INOT, HALOI, KAILA). El resto mostró mayor apropiación de la lengua indígena logrando escribir frases (Tek kates fwala/La tierra es una estrella) y oraciones con sentido donde predominaban formas coloquiales de intercambio (¡Titu, mo lamo!/ Tito, andá a dormir!).

En el Plan de Estudios de este profesorado con Orientación en EIB; la Didáctica de la Lengua, en la experiencia de formación de este grupo se dictaba sin una referencia específica a la Didáctica de la Alfabetización Inicial y la cuestión intercultural si bien resultaba considerada entre las variables del contexto y la comunidad, no era problematizada lingüísticamente hablando. Sin embargo, el trayecto formativo prevé el dictado de un Taller de alfabetización y Lengua indígena como materia de estudio. En esos espacios los estudiantes, criollos en su mayoría, realizan sus acercamientos a la lengua originaria. La distancia lingüística entre el castellano/español o lengua oficial y el wichi o lengua indígena, históricamente experimentada como problema para la enseñanza, pasa a ser parte del acervo cultural de la formación docente inicial.

Con la infancia indígena su performance en la escuela va a estar sujeta a experiencias previas de intercambios lingüísticos con la población criolla. Se ha observado en salas de Nivel Inicial que los pequeños de 4 y 5 años para resolver actividades propuestas en clase por la maestra en lengua oficial, necesitaron de la presencia del auxiliar bilingüe quien tradujo y conversó con los niños en lengua indígena hasta lograr la comprensión de las consignas propuestas (registro de clase, Escuela de El Cocal). En esta escuela la distancia lingüística viene siendo tema de atención prioritaria entre los docentes. La maestra trabaja con materiales contruidos artesanalmente para la lectura de palabras en lengua wichi. En la misma Escuela los docentes del Primer ciclo han producido una cartilla para la alfabetización bilingüe destinada a los niños indígenas.

Textos de enseñanza y escritura de maestros

El binomio “texto de la enseñanza/lengua indígena” resulta complejo dado que surgen, entre otros, los siguientes interrogantes: ¿qué hace el/la docente ante la distancia/barrera lingüística entre la lengua originaria (primera lengua) y el español (segunda lengua)?, ¿qué

se viene haciendo en las prácticas de enseñanza en la región baja del chaco salteño? Se observó, tanto en las experiencias como en los diversos escritos que circulan en las instituciones escolares, que la primera se termina conformando en el instrumento para aprender la segunda. La inclusión de esta voz/mirada/perspectiva ha surgido en los auxiliares bilingües. La totalidad de los textos en lengua indígena de circulación en las escuelas con población indígena tuvieron iniciativa de los auxiliares bilingües, que han cumplido esta función en las escuelas, sin embargo los indígenas solo son mencionados en las publicaciones como traductores (Zidarich, 1998; Ruiz de Ormachea, 2000). Si bien el tema resulta complejo, es importante detenerse a ensayar las diferentes posibilidades que pueden ir emergiendo y así generar espacios de producción de textos en los que la infancia indígena pueda apropiarse de la segunda lengua y adquirir las herramientas necesarias para vivir, sin inhibiciones en la realidad multilingüe y pluricultural en la que vivimos.

Si bien, desde el regreso de la democracia en Argentina (1983) la educación que atiende a los pueblos originarios es un derecho indiscutido; en la actualidad se continúa en el proceso de búsqueda para la revalorización de los conocimientos, la cultura y la lengua de las diversas comunidades. Por su parte, la investigación nacional en el tema formación docente en alfabetización da cuenta de un desconocimiento docente de modelos de enseñanza de la lengua escrita (Zamero, 2014) y nuestros propios registros de Trabajo de Campo en el área de cobertura, encuentran esta situación de carencia de formación en alfabetización e interculturalidad en docentes del nivel primario.

La escuela alfabetiza y forma ciudadanos. Además, enseña a leer (y escribir) textos literarios y no literarios. Entonces, con los textos, la escuela alfabetiza y forma públicos lectores que construyen autonomía a partir de un trabajo con el conocimiento público; trabajo que los pone en contacto con la tradición literaria en diferentes campos del saber y que habilita -a quienes ingresan a la cultura de lo escrito-, a enfrentar en la vida cotidiana la “brecha tecnológica”, a experimentar cierta autonomía para poder construir lecturas legítimas.

Como sujetos de la alfabetización todos los niños y niñas son sujetos de derecho; ni el origen social, ni el capital cultural puede ser un obstáculo para aprender a leer y escribir la lengua escrita vehicular (oficial). De ahí que este equipo se afane en la recuperación de materiales y recursos didácticos donde la lengua de cuna de la población escolar indígena es valorizada, al igual que la lengua de la población no indígena (niñas/os criollos/os, inmigrantes de países limítrofes, otras/os extranjeras/os) para enseñar la lengua escrita estándar (segunda), como objetivo indelegable de la alfabetización en EIB.

Conclusiones

El proyecto al que pertenecemos ha llevado adelante un acercamiento a docentes y auxiliares bilingües que fueron poniendo en evidencia intervenciones pedagógicas didácticas que han implementado con los niños que se encuentran en la etapa de la Alfabetización Inicial. En las experiencias compartidas se ha podido evidenciar, como punto de partida para el anclaje de los conocimientos, el mundo más cercano y cotidiano de los niños. Hay material diseñado desde el Ministerio de Educación y los actores implicados en la educación de la lengua española (como segunda lengua) también se encuentran ensayando posibles acercamientos para que los niños puedan utilizar ambas lenguas (la materna y la segunda lengua) sin inhibiciones en la realidad diversa cultural y lingüísticamente hablando.

Pensar la educación desde la interculturalidad es complejo. Decimos esto porque la distancia cultural y lingüística se encuentra implicada cuando se encuentran integrantes de más de una cultura diferente. En nuestro proyecto se establece el estudio del acercamiento entre la lengua española y las lenguas originarias del Chaco en algunos departamentos de la provincia de Salta. La reflexión se viene realizando en las instituciones escolares y con actores implicados de manera íntima: docentes, auxiliares bilingües y actores externos pertenecientes a este equipo de investigación.

La amenaza de cierre de carreras de Profesorados de EIB -con sedes en localidades del interior de la Provincia de Salta- orientados a incorporar la enseñanza de la lengua indígena en la formación docente y con especificidad de un abordaje intercultural, constituye un alerta para las políticas de formación docente de Educación Superior Universitaria y no Universitaria.

Las ediciones del “Mapa Nacional de la discriminación” publicados por el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI), las recomendaciones elaboradas en la III Conferencia Regional de Educación Superior, en particular aquellas producidas en el Eje Temático “Educación Superior, Diversidad Cultural e Intercultural”, los programas y proyectos de investigación y extensión universitaria en los que como institución universitaria venimos participando; permiten disponer de un estado de situación que se suma a la alarma por la pervivencia y vitalidad de las lenguas indígenas en el mundo; estado de situación que ya no admite dilaciones y por lo que urge comprometer el saber pedagógico en el acompañamiento a políticas de Formación docente con especificidad en Educación en y con los Pueblos Indígenas en nuestra Provincia de Salta.

BIBLIOGRAFÍA

- Ferrão Candau, Vera María (2010): Educación Intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales. Estudios Pedagógicos XXXVI, N° 2: 343-352. 2010.
- Gvirtz, Silvina y Palamidessi, M. (1998): El ABC de la Tarea Docente: Currículum y Enseñanza. Editorial Aique.
- Ruiz de Ormachea, Norma (2000) Isi Lhosaj. Libro de lectura para la alfabetización inicial. Mision Carboncito. Salta.
- Visotsky (2011) Voces que nacen desde abajo, Metodologías cualitativas en la investigación histórica y social. Revista Nuestramérica. Año 1, N° 1. Universidad Nacional de Comahue. Neuquén. Argentina.
- Zamero Marta (2014) Evaluación Nacional de la Formación Docente Inicial, INFD, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Buenos Aires. Argentina.
- Zidarich, Mónica (1998) Chalanero y Tsalanawu. Libros de Lectura y Fichas de actividades para la alfabetización Inicial en lengua wichí y en castellano. Buenos Aires. Argentina. I.N.A.I.

Formación de profesores en Letras: los textos para la reflexión sobre la práctica

Autor: Gustavo Bombini

Pertenencia institucional: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Escuela de Humanidades. Universidad Nacional de San Martín.

Resumen

Presentaré en este trabajo el planteo inicial del proyecto de investigación que abordaremos a partir del año 2020 en el marco del Programa UBACyT y que toma como corpus de análisis los textos que producen los practicantes del Profesorado en Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en el marco de la Cátedra Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Letras. Entre todos los dispositivos de trabajo y géneros posibles en relación con el proceso de las prácticas nos centraremos en este trabajo en aquellos que se producen a posteriori de la práctica, cuando el alumno practicante ya ha llevado a cabo su experiencia de enseñanza y es invitado a reflexionar sobre ella, en un doble ejercicio de memoria y distanciamiento como condiciones para asumir una actitud analítica y crítica respecto de la propia experiencia.

Se trata de un corpus inicial que está sujeto a diversificaciones, ampliaciones y modificaciones a medida que se avance en el proceso de las prácticas de formación y en el proceso de investigación considerando que las distintas situaciones de enseñanza/formación darán lugar a la necesidad de recurrir a otros, acaso nuevos géneros propios del proceso de reflexión acerca de las prácticas.

Palabras claves: Formación de profesores Lengua y literatura Prácticas docentes Escritura de las prácticas

Presentaré en este trabajo el planteo inicial del proyecto de investigación que abordaremos a partir del año 2020 en el marco del Programa UBACyT y que toma como corpus de análisis los textos que producen los practicantes del Profesorado en Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en el marco de la Cátedra Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Letras. En investigaciones anteriores y referenciándonos en distintos campos y paradigmas de la investigación en las ciencias sociales en general y en las disciplinas relacionadas con la didáctica general y con la formación docente hemos venido reconociendo la importancia de la reflexión acerca de la

práctica en la construcción de conocimiento didáctico y de los procesos de formación (Edelstein, 2011).

Esta posibilidad de reflexión acerca de la práctica, cuando se produce en la escena de la formación inicial de profesores, configura un campo discursivo específico en el que será posible reconocer variedad de dispositivos que permiten avanzar en la construcción de la memoria de la práctica, en su análisis reflexivo y en la producción de conocimiento crítico. Si bien Edelstein avanza en la definición de lo que llama “ejercicios de análisis” (Edelstein, 2011) como modos de recrear circunstancias y sujetos implicados en las prácticas y propone cuatro ejercicios de análisis, a saber, la microexperiencia, la reconstrucción de la práctica de enseñanza desde la memoria, los análisis de registros observacionales y la observación en pequeños grupos de una clase, no aborda de manera específica la cuestión de cuáles son los textos posibles a partir de los cuales se producirían estos ejercicios de análisis.

Al respecto, interesa la posición de Elsie Rockwell quien desde la investigación educativa se ocupa de lo que denomina “los géneros de la enseñanza” (Rockwell, 2000) y, asumiendo una perspectiva bajtiniana, destaca la complejidad de los géneros orales y escritos pertenecientes a la esfera de uso particular que es la enseñanza. En este sentido, en nuestra indagación que se viene desarrollando en el marco de investigaciones anteriores y en curso acerca de los textos escritos que se ponen en juego en el proceso de las prácticas docentes en la formación de profesores en Letras, hemos analizado las características de los intercambios que se producen a través de la escritura/lectura de distintos tipos de textos que van acompañando los recorridos de formación en las prácticas y la profusa inventiva a la que se recurre en busca de nuevos formatos de escritura que ponen en cuestionamiento cualquier retórica de los géneros con carácter restrictivo.

Más recientemente, y siguiendo la línea planteada por Edelstein y Coria, el investigador de la Universidad Nacional de San Martín, Jorge Steiman (Steiman, 2018), presenta, en el marco de lo que denomina una “didáctica reflexiva”, la descripción, con carácter propositivo, de una serie de “herramientas para la reflexión y el análisis”, basándose en trabajos anteriores de corte socio-antropológico (Achilli, 2000) y referidos a la sistematización la escritura de experiencias pedagógicas (Alen, 2004, Suarez y Ochoa, 2005) [los que también forman parte de los antecedentes de nuestra investigación]. Entre las “herramientas” presentadas por Steiman podemos mencionar: la observación, el registro etnográfico, las notas de campo, los relatos narrativos, los casos, las autobiografías, el diario de prácticas, el registro de entrevistas. De cada género el autor realiza una

caracterización de tipo funcional destacando sus contextos y situaciones de uso posibles pero sin adentrarse en las características retóricas de cada género y en las posibles relaciones entre la dimensión retórica de los textos y la dimensión funcional. La pregunta sobre la que avanzamos es la del sentido que adquieren las decisiones de escritura en relación con el propio proceso de construcción de las prácticas.

Entre todos los dispositivos de trabajo y géneros mencionados nos centraremos en este proyecto de investigación en aquellos que se producen a posteriori de la práctica, cuando el alumno practicante ya ha llevado a cabo su experiencia de enseñanza y es invitado a reflexionar sobre ella, en un doble ejercicio de memoria y distanciamiento como condiciones para asumir una actitud analítica y crítica respecto de la propia experiencia (Edelstein, 2011). Haber registrado la práctica a través de variados dispositivos y hacer de ella objeto de reflexión a posteriori de su realización supone un tiempo de trabajo en el recorrido de formación escasamente considerado en las experiencias de las cátedras de didáctica y prácticas de la enseñanza.

A la hora de precisar cuáles son los textos propios de ese momento del recorrido de formación, es posible recuperar una tradición inscripta en la propia historia de la educación referida a la práctica de escritura de maestros y profesores y que incluye diversos géneros entre los que se encuentran la memoria profesional y el diario. Acaso sea el diario el género de más prolongada trayectoria y sobre el que la producción didáctica ha trabajado con mayor dedicación en dos líneas, una, vinculada con la práctica cotidiana de los docentes (a la manera del diario de clase) y otra, retomando la anterior, referida a las proyecciones del diario en los procesos de investigación acerca de la formación. (Porlán y Martín, 1991 y Zabalza, 2004).

Asumir estos géneros de la práctica docente en el contexto de la formación supone ir más allá de los géneros académicos más estandarizados de la formación superior en general (exámenes escritos, monografías) y reconocer que existen otros géneros propios del recorrido particular que supone la formación de profesores. Se trata de géneros de escritura ligados a acciones, en el sentido que las anticipan o las recuperan como objeto de construcción y de reflexión. Esta ligazón entre acciones didácticas y géneros de la práctica propicia la necesidad de producir otros modos de construcción de la relación con el conocimiento en tanto el escenario de la práctica propone el desafío de la recontextualización de los saberes y su escritura y la exploración de géneros específicos propios de una esfera de uso particular.

Distintas investigaciones tanto históricas (Dicker, 2006, Brito, 2003, Alliaud, 1999) como las referidas a la formación docente inicial y continua (Connelly y Jean Clandinin, 1994 y Cochran-Smith y Lytle, 2002) han problematizado la cuestión de la escritura y su relación con la profesión docente y han demostrado que las posibilidades de su desarrollo no se reducen a los reconocibles textos de la burocracia escolar –especialmente la planificación– sino que tanto en la historia como en experiencias específicas de trayectorias docentes o de grupos las posibilidades genéricas se amplían, se diversifican y muestran variadas posibilidades creativas.

Como antecedentes de nuestra propia producción en publicaciones y proyectos anteriores, hemos puesto en acción en el espacio de formación de la Cátedra Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Letras –a la que pertenece la mayoría de los miembros del equipo que llevará a cabo esta investigación– diversos géneros, a los que hemos llamado “géneros de la práctica” entre los que se destacan los “guiones conjeturales” (Bombini, 2001 y 2006) y los autorregistros (Bombini y otros, 2012), así como también géneros de la práctica en uso en el momento de la formación inicial como notas de campo y breves textos ensayísticos generados a partir de la observación de clases de lengua y literatura y también (en el marco de una investigación en curso) el desarrollo de ciertos géneros de ficción con un componente argumentativo (diálogos platónicos, cielitos de la tradición gauchesca, escenas teatrales, guiones de historieta) como posibilidad de desarrollar nuevas estrategias retóricas para la apropiación y evaluación de la saber didáctico específico (UBACyT, 2010-2012).

A su vez, todas estas incursiones a través de géneros posibles de escritura en la formación docente reconocen nuevas formas de diversificación en el contexto de las transformaciones que la multimodalidad en el marco de las TIC viene demostrando como modos diferentes de construir relaciones de apropiación con la cultura escrita (Jewitt, 2005).

Estas relaciones que incluirían vínculos con otras prácticas culturales (visuales, audiovisuales, musicales, entre otras) y con las TIC reconocen una presencia significativa en las aulas de la escuela secundaria –destino laboral de los profesores en formación– a partir de las propias experiencias culturales de los estudiantes y/o del impacto de las políticas educativas de inclusión digital (Programa Conectar-Igualdad), pero aún no han sido suficientemente exploradas en los procesos de la formación docente y en la investigación referida a ella. La pregunta que se impone es acerca del modo en que las prácticas de lectura y escritura en su entrecruzamiento con la multimodalidad tienen lugar en la formación docente.

Todas las investigaciones y producciones pedagógicas mencionadas hasta ahora se refieren a prácticas de enseñanza y de formación en términos generales, sin que se releve y se considere la dimensión disciplinaria específica. En relación con el desarrollo y consolidación del campo de la didáctica de la lengua y la literatura, sostenemos la necesidad de reconocer la especificidad de los procesos de producción de las prácticas de enseñanza, de formación y de reflexión sobre ellas, esta investigación se centrará en procesos de formación de profesores en Letras, en el profesorado en Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA atendiendo a la singularidad de los procesos de enseñanza y formación en este campo, sobre el cual hemos tomado como referencia dos trabajos de investigación y de formación en los que se aborda la cuestión de la escritura de las prácticas en carreras de Letras. El primero corresponde al trabajo realizado en la cátedra Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Carrera de Letras de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (Hermida et al, 2017). El segundo antecedente es el de la tesis de doctorado internacional defendida en la Universidad de Barcelona por el profesor argentino Marcos Maldonado (Maldonado, 2019) quien aborda casos de seguimiento de prácticas a cargo de un tutor en el marco de la cátedra Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Carrera de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. En este caso, la exhaustiva investigación aborda de manera sistemática la escritura de “guiones conjeturales” y el conjunto de intervenciones de indagaciones ha obtenido un “método” para la sistematización.

En términos de la concreción de este proyecto que se desarrolla de manera articulada con las tareas de formación realizadas durante la cursada de la Cátedra Didáctica Especial y Prácticas de la enseñanza, fue que nos propusimos la reformulación del cronograma de trabajo desde el año 2019, que permitirá el desarrollo de seis clases prácticas para el trabajo de reflexión a posteriori de las prácticas. Sostenemos que este momento forma parte del itinerario correspondiente a lo que reconocemos como formación en las prácticas en las que siempre habrá estado presente el componente reflexivo que se refuerza con un período de cierre de cursada de seis semanas.

Asimismo, y como una ampliación de las prácticas a analizar, se recuperarán los textos del proceso de prácticas que se desarrolla en el marco del Seminario de Prácticas Socioeducativas Territorializadas (PST) denominado “Oralidad, lectura y escritura como prácticas inclusivas” que desde el año 2017 y de manera permanente se ofrece como un seminario de grado en una modalidad que articula la tarea de formación con la tarea de

extensión y forma parte de las tareas realizadas por el equipo ampliado de la Cátedra de Didáctica especial y prácticas de la enseñanza en Letras. Esta modalidad se desarrolla a partir de convenios con instituciones educativas en las que los alumnos del Seminario PST desarrollan tareas de enseñanza acompañando a docentes de las instituciones educativas conveniadas en un rol participativo diferente al del practicante de la Cátedra de Didáctica Especial. Además, como parte de la modalidad del Seminario se desarrollan a lo largo del cuatrimestre sesiones de trabajo en los los estudiantes reflexionan acerca de sus tareas en las instituciones escolares a partir de textos “autoetnográficos” que son objeto de lecturas, relecturas y nuevas escrituras en el marco del Seminario. (Algañaraz, Bombini et al., 2019). Este nuevo trayecto dedicado a la reflexión sobre la práctica, a partir de las tareas formativas desarrolladas en la Cátedra y en el Seminario PST, plantea la necesidad de elaboración de variadas consignas de trabajo elaboradas e implementadas tanto en las clases teóricas y prácticas y en sesiones de seminario, que invitan al establecimiento de relaciones entre textos escritos: los de los registros de prácticas, a los que venimos mencionando como “autorregistros”, y otros materiales, como entrevistas en profundidad (Valles, 1999) a distintos actores involucrados directa o indirectamente en el doble proceso de formación y enseñanza que se da en las prácticas (Edelstein, 2011), así como también otro tipo de textos elaborados por los practicantes, a modo de diarios, notas, memorias y lo que algunos investigadores denominan autoetnografías (Martínez, 2016) a lo que sumamos las producciones de los estudiantes y los materiales didácticos (libros de texto, libros literarios, sitios web, objetos culturales varios -películas, imágenes, música-) que hayan sustentado la práctica desarrollada en tanto ofrecerán ricas posibilidades de análisis y de reflexión sobre el modo en que se construyen las prácticas de enseñanza y la reflexión sobre ellas y sobre el propio rol docente.

Si –como veíamos en las investigaciones anteriores- escribir “guiones conjeturales” (UBACYT 2006-2009) en tanto textos de anticipación era “inventar” los modos en que una determinada escena de aula se produciría, registrar la práctica supone poner en juego un modo particular y productivo de posicionarse como sujetos en relación con la práctica misma, atravesar la experiencia docente y construir, a través de determinados dispositivos de escritura, unos modos de reflexionar y construir conocimiento acerca de la práctica de enseñanza a la vez que un conocimiento autoreferencial sobre la propia experiencia de formación en la práctica. De este modo, y tentativamente, pues será objeto de desarrollo en la propia investigación, propondremos la escritura de algunos géneros como por ejemplo: diarios, escenas de aula, géneros propios del ateneo didáctico (Alen, 2004), casos

(Wasserman, 1999), guiones de charla TED (Anderson, 2016) y de producciones audiovisuales, narrativas de clases ficcionalizadas (Bombini, 2015), anotaciones al margen de la propia producción escrita sobre la práctica. (Monereo Font, 2000)

Como producto efectivo de esta investigación se buscará la sistematización y análisis de materiales que pueden ser agrupados según estos criterios tentativos:

- Textos escritos por los practicantes durante el desarrollo de la práctica o el trabajo en territorio, especialmente autorregistros y otras comunicaciones informales con sus tutores de prácticas.

- Textos escritos a pedido de la Cátedra y el Seminario con posterioridad al desarrollo de la práctica en el marco del proceso de reflexión (autoetnografías, escritura de casos, textos propios del dispositivo de ateneos, exposiciones orales, y otros a indagar durante el desarrollo de la investigación, marginalias escritas en el proceso de relectura de los propios textos).

- Textos didácticos y otros materiales escritos en formato impreso o digital, materiales gráficos y audiovisuales (ilustraciones, fotos, películas o fragmentos de películas, breves filmaciones de de clases, etc.) producidos durante la práctica.

- Producciones escritas o audiovisuales realizadas por los alumnos destinatarios de las prácticas.

- entrevistas en profundidad a distintos actores involucrados directa o indirectamente en el doble proceso de formación y enseñanza que se da en las prácticas.

Se trata de un corpus inicial que está sujeto a diversificaciones, ampliaciones y modificaciones a medida que se avance en el proceso de las prácticas de formación y en el proceso de investigación considerando que las distintas situaciones de enseñanza/formación darán lugar a la necesidad de recurrir a otros, acaso nuevos géneros propios del proceso de reflexión acerca de las prácticas.

BIBLIOGRAFÍA

- Alen, Beatriz (2004), La escritura de experiencias pedagógicas en la formación docente. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación. Programa “Elegir la docencia”.

- Alliaud, Andrea, (1999) “Las autobiografías escolares como métodos e instrumentos de indagación y transformación de la docencia”, Caracas, Revista Ensayo y Error, año VIII, n° 16/17.

- Alvarado, Maite y Marina Cortés (2001), “La escritura en la Universidad. Repetir o transformar” en Buenos Aires, Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura, año 1, n° 1.
- Anderson, Chris (2016), Charlas TED: la guía oficial de TED para hablar en público. Buenos Aires. Paidós.
- Argañaraz, Ursula, Bombini, Gustavo, Constantino, Enzo, Martín, Sabrina (2019), “Dentro/fuera: oralidad, lectura y escritura como prácticas inclusivas”. Buenos Aires. Redes. Nro 5. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Bolívar, Antonio y otros (2001): La investigación biográfico-narrativa en educación. Madrid, La Muralla.
- Bombini, Gustavo (2002): ponencia “Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva”. Congreso Nacional de Prácticas docentes. Universidad Nacional de Córdoba. Reproducido en Bombini, G. (2018), Miscelánea. Buenos Aires. NOVEDUC.
- Bombini, Gustavo (coordinador) y equipo de la Cátedra Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Letras (UBA) (2012), Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente. Buenos Aires. El hacedor.
- Bombini, Gustavo y Labeur, Paula (2013), “Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica” en Revista Enunciación, vol 18, Nro.1. Enero-junio. Bogotá. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Bombini, Gustavo (2015), “Formación docente y escritura de ficción”. Universidad Nacional de Córdoba. Cuadernos de Educación. Año XIII – N° 13 – mayo.
- Brito, Andrea (2003), “Prácticas escolares de lectura y escritura: los textos de la enseñanza y las palabras de los maestros” en Propuesta Educativa, año 12, nro. 26, FLACSO. 2003.
- Cohran-Smith, Marilyn y Lytle, Susan L. (2002), Dentro/Fuera. Enseñantes que investigan. Madrid, Akal.
- Connelly, Michael y Jean Clandinin (1994): “Relatos de Experiencia e Investigación narrativa” en Larrosa, Jorge y otros (1995), Déjame que te cuente, Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona, Laertes.
- Diker, Gabriela (2006), El maestro como autor en la prensa pedagógica argentina (1858-1930) Tesis de Doctorado en Educación del Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle. Cali. Colombia.
- Edelshtein, Gloria (2011), Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires. Paidós.

- Edelstein, Gloria y Adela Coria (1999), *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*, Buenos Aires, Kapelusz.
- García Herrera, Piedad (2007), “El autorregistro como “espejo” de la práctica docente” en *Revista Educar*. Nro. 1. Consultado en octubre, 17, en <http://educar.jalisco.gob.mx/01/01Adria.html>.
- Hermida, Carola, Pionetti, Marinela y Segretín, Claudia (2017), *Formación docente y narración. Una mirada etnográfica sobre las prácticas*. Buenos Aires. NOVEDUC.
- Labeur, Paula (2002): “Ensayar prácticas: una propuesta metodológica en la formación docente” en *Actas de las Primeras Jornadas de Prácticas y Residencias en la Formación Docente*, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Maldonado, Marcos (tesis de doctorado) (2019), “La circulación de saberes en la formación inicial del profesorado de lengua y la construcción del repertorio didáctico”. Programa de doctorado en didáctica de las ciencias, las lenguas, las artes y las humanidades. Universidad de Barcelona.
- Martínez, Alejandra (2016), “Indagar e indagarse: reflexiones sobre autoetnografía” en Papalini, Vanina (coord.): *Forjar un cuarto propio. Aproximaciones autoetnográficas a las lecturas de infancia y adolescencia*. Villa María (Córdoba). EDUVIM.
- Monereo Font, Carles (coord.) (2000), *Tomar apuntes. Un enfoque estratégico*. Madrid. Machado Libros.
- Porlán, Rafael y Martín, José (1991), *El diario del profesor*. Sevilla. Díada.
- Rockwell, Elsie (2000), “Géneros de enseñanza: un abordaje bajtiniano” en Rockwell, E. *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial*. Buenos Aires. CLACSO. 2018.
- Rockwell, Elsie (2009), *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós,
- Steiman, Jorge (2018), *Las prácticas de enseñanza -en análisis desde una Didáctica reflexiva-*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Suárez, Daniel y Ochoa, Liliana (2005), *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas*. Buenos Aires. Ministerio de Educación-OEA.
- Valles, Miguel (2000), *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid. Síntesis.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1993). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico epistemológicos*. Buenos Aires, CEAL.
- Wasserman, Selma (1999), *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires. Amorrortu.

-Zabalza, Miguel (2004), Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional. Madrid. Narcea.

Las consignas, una herramienta didáctica para articular el oficio docente y la alfabetización académica en el Profesorado de Geografía del IES Simón Bolívar

Autora: Agustina Belén Padilla

Pertenencia institucional: Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

En el marco de la Práctica Profesional Supervisada que se presenta desde 2003 como una opción a los estudiantes para acreditar la finalización de la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba la ponencia refleja una parte de los resultados obtenidos de la intervención llevada a cabo en la plaza ofrecida por el Instituto de Enseñanza Superior Simón Bolívar de la ciudad de Córdoba.

Centro la atención en la primera etapa de implementación del plan de trabajo, en la cual se hacen visibles los posicionamientos y las representaciones de los profesores de la cátedra de Práctica Docente del profesorado de Geografía y de los estudiantes de tercer año de la misma carrera sobre el oficio docente, la alfabetización académica y las consignas de trabajo en el aula. Se analizan las planificaciones de las asignaturas de Práctica Docente I, II, III y IV y los resultados de las entrevistas semiestructuradas realizadas a las profesoras y del dispositivo de autoinforme administrado a los estudiantes.

Palabras claves: oficio docente – alfabetización académica – consignas – docentes-estudiantes

Fundamentación, problema y objetivos

En el marco de la Práctica Profesional Supervisada (en adelante, PPS) que se presenta desde 2003 como una opción a los estudiantes para acreditar la finalización de la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba la ponencia refleja una parte de los resultados obtenidos de la intervención realizada en la plaza ofrecida por el Instituto de Enseñanza Superior (en adelante, IES) Simón Bolívar de la ciudad de Córdoba.

En 2016 el IES puso en marcha el cursillo de ingreso teniendo como eje el oficio de enseñar en la escuela secundaria y la alfabetización académica. Los estudiantes podían conectarse con las experiencias que movilizaron su elección de la carrera y con el lugar de

ser docente. Ya que solo se trabajaba con estas temáticas en primer año como continuación del cursillo, la demanda del IES fue abordar el oficio docente y de la alfabetización académica en años superiores.

No obstante, los actores educativos expresaron múltiples preocupaciones e inquietudes en relación a las dificultades de los estudiantes en torno a las habilidades comunicativas (orales, escritas y de lectura de los estudiantes) específicamente aquellas vinculadas con la comprensión de las consignas y su resolución. Esta situación orientó mi intervención hacia el trabajo en torno a las dificultades de los estudiantes, vinculadas con la planificación y comprensión de la consignas concibiéndolas como una herramienta para articular la alfabetización académica y el oficio docente.

Por la cantidad de carreras ofrecidas se eligió un profesorado, en este caso el de Geografía. El objetivo general de esta práctica de intervención fue generar espacios de debate con los estudiantes de tercer año del profesorado en Geografía del IES Simón Bolívar en torno a las dificultades de planificación y comprensión de consignas. Para ello era necesario conocer previamente las representaciones (Mazzitelli, Aguilar, Guirao & Olivera, 2009; Moscovici, 1979) y perspectivas teóricas acerca del oficio docente, la alfabetización académica y las consignas en el Profesorado de Geografía de estudiantes y docentes. Investigar sus representaciones permite conocer cómo los sujetos construyen e interpretan socialmente el conocimiento en permanente interacción con el contexto. “La representación es (...) una “organización significativa” y una “guía para la acción” que opera como un sistema de representación que otorga sentido a las prácticas” (Mazzitelli, et al., 2009, p. 268).

Para recabar esta información se combinaron entrevistas abiertas semiestructuradas a docentes, lectura de planificaciones anuales de Práctica Docentes I, II, III y IV y la administración a los estudiantes de un dispositivo de autoinforme sobre las prácticas educativas, sustentado entre otras fuentes en La lectura y la escritura en el ingreso a la Universidad. Experiencias con alumnos y docentes de la UNLaM (Bidiña & Zerillo, 2013).

Contexto y marco teórico

Para comprender las dimensiones claves de esta práctica de intervención se indagó en las perspectivas teóricas existentes sobre la alfabetización académica, el oficio docente, y las consignas dentro del aula.

La alfabetización académica es un concepto que se investiga hace tiempo y que refiere en líneas generales a las “prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico” (Carlino, 2003, p. 410).

Históricamente, dentro de los IES se asocia a la enseñanza de habilidades y técnicas de estudio vinculadas a la comprensión lectora: subrayado de ideas principales, cuadros sinópticos, de doble entrada, comparativos, etc. Esto remite al supuesto –hoy revisado– según el cual el aprendizaje de las modalidades de lectura y escritura propias de un campo disciplinar se aprenden una sola vez, entendiendo que los estudiantes deben adquirirlas en el ingreso a la carrera para dar cuenta de ellas correctamente en los siguientes años. En contraposición a esta tendencia, Carlino (2003) expresa que los modos de leer y escribir no son iguales en todos los ámbitos. No es un asunto concluido al ingresar en la educación superior, ya que la adquisición de la lectura y de la escritura no se completa al finalizar el nivel secundario. Por el contrario: “la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexión implicada y contextos en los que se lee y escribe plantean siempre a quien se inicia en ellos nuevos desafíos y exigen continuar el aprendizaje de la lectura y escritura” (p. 410).

Es decir que, además de los contenidos y conocimientos teóricos socialmente aceptados para transmitir dentro del aula - “sus modelos y contenidos teóricos” - se incluyen las prácticas de lectura y escritura particulares, “las cuales tienen singularidades que en muchas ocasiones, son exclusivas y diferentes de las de otras asignaturas” (Navarro & Revel Chion, 2013, p. 37)

Por tal motivo, es necesario acompañar a los estudiantes en la internalización de las habilidades comunicativas de las diferentes asignaturas a lo largo de la carrera. Esta conceptualización permite reconocer la responsabilidad de los docentes para planificar y generar instancias genuinas de aprendizajes de estas prácticas propias de cada disciplina, entendiendo que son para los estudiantes de los IES capacidades fundamentales para ingresar al mundo académico y científico.

En relación al oficio de enseñar, Tenti Fanfani (2010) menciona que contrariamente a lo que suele suponerse, al aprendizaje de la profesión docente no se inicia cuando el estudiante ingresa al IES, sino que empiezan a construir esquemas de percepción, valoración y de acción desde el primer momento en el que comienzan su escolarización. Por ello, el autor expresa que tal proceso se realiza en dos instancias: uno espontáneo y uno programado (p.13). El primero está constituido por las etapas previas a la formación profesional, en cuyo transcurso se internaliza un modo de ser y estar como docente, es decir que comprende la biografía o trayectoria escolar (Alliaud, 1998, p.3) del estudiante donde incorporan “[...] modos de hacer, formas de enseñar y estilos de comunicación, de ejercicio de la autoridad, de relacionarse con los otros y con la autoridad, de resolver y enfrentar

conflictos, etc., que constituyen componentes fundamentales del conocimiento tácito del maestro” (Tenti Fanfani, 2010, p.15).

El segundo está conformado por aquellas experiencias vividas dentro de los IES, referidas a un plano formal donde se acceden a los contenidos específicos de la carrera y su didáctica conforme a los planes de estudios. Esto significa reconocer “distintos momentos, fases e hitos en la configuración de la identidad profesional docente” (Aguerrondo & Vezub, 2011, p. 213).

En general los autores mencionados coinciden en expresar que las biografías escolares ocupan el primer lugar en la constitución del oficio. Luego, el futuro profesional en educación se sitúa en la etapa formal que brinda la formación docente inicial hasta que ingresa a los espacios de socialización laboral. No obstante, en esta instancia no culmina el proceso de configuración de la identidad, ya que el docente se encuentra en una búsqueda del perfeccionamiento continuo y el aprendizaje permanente.

A partir de la lectura de diferentes fuentes bibliográficas (Anijovich, 2014; Fajre & Arancibia, 2000; Riestra, 2010), se puede afirmar que existen distintas definiciones sobre consignas. No obstante, los autores analizados coinciden en encuadrarlas dentro del discurso instruccional que se desarrolla en el aula, entendiéndolo como el conjunto de enunciados orientadores pensados por el docente, que proporcionan una serie de indicaciones al estudiante para alcanzar determinados conocimientos.

Asimismo, concuerdan en que las consignas pertenecen a una práctica cotidiana dentro del aula, al ser el recurso didáctico utilizado por los profesores para solicitar la realización de una determinada actividad. Por ello, ese enunciado orientador del trabajo que “regula, ordena, dirige, prescribe, etc. [...] cumple con la función de configurar las acciones mentales de los alumnos en la realización de las tareas” (Riestra, 2010, p.3).

Esta definición nos permite encontrar en las consignas un vehículo para articular el oficio docente y la alfabetización académica, cuando el profesor construye los enunciados orientadores para sus clases. En ese momento de planificación, de redacción, de escritura se posiciona para definir: qué operación cognitiva procura suscitar en el estudiante, qué producción quiere que realice, qué formato debe tener, cuál es el producto final, para qué se lo solicita, qué extensión espera que tenga la respuesta y cuánto tiempo precisará para responder.

Resultados y análisis: docentes y estudiantes

De las entrevistas con los profesores y de los programas de cada asignatura, se consignaron los datos fundamentales en relación al oficio docente, alfabetización académica y consignas.

Oficio Docente: aparece asociado a la posibilidad de construir marcos interpretativos de los múltiples aspectos de la futura tarea. Se intenta acercarlos al lugar que ocuparán como profesionales de la educación, posibilitando la construcción de la identidad docente a partir de definirlos como agentes del Estado comprometidos con la educación como derecho.

Aparece firmemente en el discurso la preocupación en torno a la dificultad de los estudiantes a la hora de pensarse desempeñando el rol docente: “Ellos tienen marcas muy fuertes que no sé si logran deconstruir, realmente se sienten profesores cuando egresan”

Alfabetización académica: Se refieren a este concepto como las maneras específicas de leer, escribir y hablar dentro de una determinada disciplina. Plantean que son habilidades comunicativas indisociables y que se articulan en la práctica: “la lectura requiere de capacidades como la comprensión, la interpretación, la decodificación, que permiten relacionar las ideas en las producciones escritas”.

También expresan el malestar originado por el problema de dedicarle tiempo en clase a la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura académicas conjuntamente con el conocimiento propio del espacio curricular. Este problema se traduce en preocupación cuando se identifican las dificultades de los estudiantes, vinculadas a las habilidades de escritura y lectura académicas. Mencionan que “la problemática radica en la comprensión de los textos académicos y en su producción individual”. Al consultarles sobre los orígenes de esas dificultades, afirman que los estudiantes mantienen todavía formas de escribir y leer aprendidas en el secundario y, suponen que el alumno es casi el único responsable cuando se trata de sus habilidades de lectoescritura. Así se pasa por alto la incumbencia de los docentes en los aprendizajes de estas prácticas y de quienes se espera que operen como garantes de la enseñanza de la alfabetización académica.

Consigna: coinciden en definirla como el enunciado que indica una acción cuyo objetivo es generar aprendizajes en los estudiantes mediante la búsqueda y construcción propia de la respuesta. Esta conceptualización está ligada a la perspectiva teórica en la cual se sitúa el docente para enseñar los contenidos en el aula. En Geografía, desde el enfoque enciclopedista se utilizan consignas simples y de fácil resolución para lograr un aprendizaje memorístico y descriptivo. Según los entrevistados es una modalidad utilizada comúnmente en el nivel secundario que se mantiene en el nivel terciario. Nuevas perspectivas teóricas

expresan la enseñanza geográfica desde un lugar humanístico y problematizador, al proponer consignas complejas y explícitas que posibilitan la construcción de la respuesta a partir de una reflexión crítica sobre el contenido.

Generalmente, las dificultades que identifican se vinculan con las expectativas en relación a la habilidad de escribir de los estudiantes, reelaborando el material bibliográfico (Alvarado & Cortés, 2000; Bombini & Labeur, 2017; Klein, 2007; Natale, 2013). Esto implica que el estudiante logre acercarse al contenido desde el marco conceptual brindado por la cátedra. Muy a menudo este proceso no es enseñado, y se implica que saben cómo realizarlo (Bidiña & Zerillo, 2013; Borioli, 2011 y 2015). En este momento las tensiones emergen, debido a que aquello que se espera de los alumnos no sucede.

Con la implementación del dispositivo de autoinforme en los estudiantes conocimos algunas de sus representaciones acerca de la lectura y escritura, su autocaracterización en tanto lectores y escritores, sus sentidos de las consignas y del oficio docente. Su administración se realizó en una clase de Práctica Docente III: el aula, espacio del aprender y del enseñar, por tratarse del espacio curricular en el cual se realizarían las intervenciones. Estuvieron presentes once estudiantes. En el lapso de resolución, algunos manifestaron fatiga a causa de una evaluación en la asignatura siguiente; otros señalaron que era “algo” extenso. Por estas razones quedaron algunos ítems sin resolver, aquellos no estructurados, de respuesta abierta que solicitaban escritura propia donde podían expresarse. Por ello, se hipotetiza que las preguntas de mayor dificultad fueron aquellas en las que debían identificar sus vínculos con el discurso y los factores emocionales, sociales y curriculares relacionados con su futuro desempeño profesional.

En relación a la lectura, encontramos en las respuestas diferentes formas de entender “qué es leer bien”. Algunos remiten a la acción de respetar los signos de puntuación vinculándola específicamente a la dimensión notacional (Marro & Dellamea, 1993) del escrito. Otros explicitan la necesidad de que el lector contextualice lo que lee y unos pocos la asocian con fines académicos al valorar positivamente la interacción con lo que se leyó. En general, la definen como la comprensión e interpretación de los textos. En sus dichos se observa el supuesto de que para leer bien y lograr reconstruir los significados, es necesario un intercambio de los conocimientos previos, ideas y sentimientos del lector con las huellas dejadas en el texto. De esta manera, leer es una habilidad discursiva que tiene un sentido activo para los estudiantes, quienes se definen como buenos lectores e implementan para ello diferentes tipos de estrategias entre las que destacan: el subrayado, las anotaciones al margen, la utilización de colores para resaltar ideas principales, la lectura global antes de

comenzar y la realización de esquemas de los conceptos importantes. Además, mencionan que establecer relaciones entre el texto y conocimientos previos es una estrategia de lectura y aprendizaje recurrente. En relación a las debilidades como lectores, se refieren a la interpretación de los textos académicos lo que dificulta la posterior apropiación de los contenidos teóricos de las asignaturas. Las respuestas aluden a diferentes aspectos de la lectura, pasibles de agrupación en dos grandes categorías:

Los factores actitudinales: distracción, poca concentración, lectura rápida, escasez de tiempo destinado a la lectura reflexiva.

Los factores cognitivos: dificultad en encontrar la idea principal, desconocimiento del léxico disciplinar, escasa interpretación y comprensión del posicionamiento del autor.

Con respecto a la escritura, los estudiantes expresan que “escribir bien” refiere sobre todo a la coherencia del texto y a la correcta utilización de las reglas ortográficas, es decir a cuestiones semánticas y de normativa. Su representación acerca de esta habilidad comunicativa se asocia a la utilización de distintas estrategias para explicar, fundamentar, describir y comparar ideas o contenidos dentro del ámbito académico. Estas consideraciones son consistentes con la escritura “como un proceso flexible, dinámico y diverso en función de las diferentes situaciones discursivas en las que debemos escribir” (Castelló, 2006, p. 3). Así, en sus enunciados se alude a la escritura dependiente del contexto de producción y de la intencionalidad comunicativa. Dentro del ámbito académico, disponen de ciertas estrategias para cumplir con las diversas exigencias de escritura. Estas pueden ser reunidas en tres subgrupos: planificación (organización de ideas en esquemas o cuadros previa a la escritura), textualidad (redacción y relectura de borradores) y revisión (corrección de ortografía, puntuación y sintaxis). No obstante, suscribo al posicionamiento según el cual la escritura es un proceso recursivo, helicoidal y complejo en cuyo transcurso se revisa y se reformula en numerosas claves (Flower & Hayes, 1996). A pesar de ser claros en la mención de sus hábitos en tanto escritores, las dificultades mencionadas se vinculan fundamentalmente con la planificación de la escritura, es decir, con la organización de las ideas para lograr la redacción de un texto coherente, eficaz y adecuado. Los comentarios sobre esta habilidad comunicativa conllevan el supuesto de que la escritura es considerada solo como una herramienta utilizada por los estudiantes para poner en evidencia sus saberes frente al pedido de escritura del docente.

En el apartado sobre consignas, expresaron las dificultades que identifican al resolverlas. Comentarios como “no son demasiado claras o son rebuscadas” y “enunciados complejos” remiten a que la interpretación de lo solicitado se ve obstaculizada por no contar con una

consigna lo suficientemente clara, concreta o específica. Estas recurrencias refieren a la calidad de la redacción de las consignas, aspecto que mencionan como causante de dificultades. Al invitarlos a pensar desde el lugar de la planificación de los enunciados orientadores, los estudiantes expresaron que además de utilizar vocabulario conocido y socializado en clase las consignas deberían ser sencillas, simples, contextualizadas y explícitas. Una vez más, se hace alusión a los modos de escritura utilizados, ya que de ese factor dependen su comprensión y su correcta resolución.

Según ellos, en años anteriores solo aprendieron contenido teórico de geografía y no les enseñaron cómo transmitirlo, cómo presentar actividades, cómo enseñar, es decir, no encuentran en su trayecto fuera de las asignaturas del campo de la práctica docente lugar para pensarse como profesionales de la educación.

Conclusiones

Reconocer y revisar las representaciones sobre la educación, la enseñanza, el aprendizaje, las consignas de trabajo en el aula, la alfabetización académica de los docentes y estudiantes permitió poner en tensión ciertos aspectos naturalizados del oficio docente dentro del IES. El reconocimiento de las huellas y marcas de modelos incorporados en la trayectoria escolar de los estudiantes, posibilitó hacer relativamente consciente su impacto en la práctica profesional.

Al develar los sentidos, significados de las representaciones sobre el oficio docente, la alfabetización académica y las consignas de trabajo en el aula de los docentes y estudiantes, surgieron cuestiones generales vinculadas con:

El isomorfismo en las prácticas de enseñanza desplegadas en los institutos de formación docente, es decir, los aspectos en la organización del trabajo en el aula, la forma de presentar los contenidos asociados al nivel medio que se mantienen en el IES.

La importancia de la alfabetización académica para redactar las consignas y acompañar su resolución, al entender a la lectura y escritura académicas como una herramienta fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La necesidad de repensar el rol del profesor del IES como responsable de enseñar no solo el contenido teórico sino también los modos específicos de la lectura y escritura académicas de cada disciplina.

El reconocimiento del valor pedagógico de las consignas en los espacios curriculares de la Práctica Docente ya que son los estudiantes quienes deben planificarlas en el marco de una secuencia didáctica que pondrán en práctica en su residencia.

La vinculación entre consignas y el oficio docente ya que se espera que los estudiantes puedan construir su identidad como futuros profesionales, comprometiéndose con la enseñanza y con el aprendizaje, superando maneras tradicionales y reproductivas de presentar el contenido y aprendiendo a planificar consignas que problematicen la construcción del conocimiento, que susciten operaciones cognitivas complejas y que promuevan el pensamiento divergente, crítico y creativo.

Introducir y reflexionar sobre los sentidos de la relación entre oficio docente y alfabetización académica a través de las consignas en el IES, entendiéndolas no solo como herramientas didácticas que mediatizan el contenido, sino como instrumentos primordiales en el proceso de formación académica de los estudiantes-docentes.

Es por todo lo expresado aquí, que considero que la relación entre el oficio docente, la alfabetización académica y las consignas es un tema muy amplio con diversos aspectos que requiere necesariamente de una reflexión las representaciones en torno al trabajo docente y una actitud crítica hacia las prácticas de enseñanza, desnaturalizando el lugar de los enunciados orientadores que indican la complejidad de las habilidades de lectura y escritura que deberán realizar los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

-Aguerrondo, I. & Vezub, L. (2011). Las instituciones terciarias de formación docente en Argentina. Condiciones institucionales para el liderazgo pedagógico. EDUCAR [en línea], 47 (2), 211-235. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130837002>

-Alliaud, A. (1998). El maestro que aprende. Ensayos y Experiencias, (23), 1-8.

Recuperado

de:https://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwj5NCQq8nRAhWFTJAKHVaxBToQFggjMAA&url=https%3A%2F%2Fecaths1.s3.amazonaws.com%2Fcampodelapractica%2F1486857112.El%2520maestro%2520que%2520aprende.docx&usg=AFQjCNEzdamd0_GUL-L28Ms

-Alvarado, M. & Cortés, M. (2000) La escritura en la Universidad. Repetir o transformar. Boletín de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA). N° 43. Recuperado de: <http://www.unne.edu.ar/institucional/documentos/lecturayescritura08/alvarado.htm>

-Anijovich, R. (2014). Capítulo 2: El diseño de la enseñanza en aulas heteogéneas. En R. Anijovich, Gestionar Aulas Heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad (pp. 39 - 58). Bs. As. Paidós

- Bidiña, A. & Zerillo, A. (2013). La lectura y la escritura en el ingreso a la universidad. Experiencias con alumnos y docentes de la UNLaM. San Justo: Universidad Nacional de la Matanza.
- Bombini, G. & Labeur, P. (2017) Leer y escribir en las zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior. Bs. As. Biblos.
- Borioli, G. (2011) Los rostros del lenguaje. Prácticas de lectura y escritura en la formación docente. Praxis, Año XV (15), 50-58. Recuperado de: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/n15a07borioli.pdf>
- (2015) La palabra acompañada. Escritura académica en la Universidad Nacional de Córdoba. Praxis, 19 (3), 45-52. Recuperado de: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/1077/1001>
- Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. Educere, 6 (20), 409 – 420. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662008>
- Castelló, M. (2006). La escritura epistémica: enseñar a gestionar y regular el proceso de composición escrita.
- Fajre, C. & Arancibia, V. (2000). La consigna: un manual de instrucciones para leer la escuela. Didáctica (Lengua y Literatura), 12 (121-135). Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA0000110121A/19633>
- Flower, L., & Hayes, J. (1996). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. Madrid. Gedisa.
- Klein, I (2007) El taller del escritor universitario. Bs. As. Prometeo Libros.
- Marro, M. & Dellamea, A. (1993). Producción de textos. Estrategias del escritor y recursos del idioma. Bs. As. Editorial Docencia.
- Mazzitelli, C., Aguilar, S., Guirao, A., & Olivera, A. (2009) Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura. Educación, Lenguaje y Sociedad, VI (6) (265–290). Recuperado de: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n06a14mazzitelli.pdf>
- Moscovici, S. (1979). El Psicoanálisis. Su imagen y su público. Bs. As. Huemul.
- Natale, L. (2013). El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento, Bs. As.
- Navarro, F. & Revel Chion, A. (2013) Escritura, Curriculum y Aprendizaje. En F. Navarro y A. Revel Chion (Ed), Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria (pp. 29-56) Bs. As. Paidós.

-Riestra, D. (2010) Lectura y Escritura en la Universidad: las consignas de tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua. Dialnet, 15 (1), (175-183). Recuperado de:<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3661664>

-Tenti Fanfani, E. (2010). Capítulo 1: Configuraciones sociales y culturales de estudiantes y docentes de los ISFD: algunas claves interpretativas. En E. Tenti Fanfani (Ed), Estudiantes y Profesores de la formación docente: opiniones, valoraciones y expectativas (pp. 13-33). Bs. As. Argentina. Serie de Estudios Nacionales. Recuperado de: http://cedoc.infed.edu.ar/upload/010103ESTUDIANTES_Y_PROFESORESformaciondocente.pdf

Resolución de problemas a través de la transposición didáctica en la enseñanza de la geografía

Autoras: Isabel María Gualtieri y Ayelen Fátima Lavagnino.

Pertenencia Institucional: Universidad Nacional de Río Cuarto. Facultad De Ciencias Humanas. Departamento de Geografía

Resumen

En los últimos tiempos, posturas de investigadores de diferentes áreas, consideran que aprender a resolver problemas lleva aparejado una serie de procedimientos que hay que enseñar específicamente en contextos escolares formales, dada la incapacidad de los estudiantes para desarrollarlos por sí mismos.

Es por ello que, desde hace algunos años en las cátedras Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza en Geografía de la carrera Profesorado en Geografía, se pretende superar el conocimiento estático y compartimentado para dar paso a uno dinamizador y holístico. Bajo este enfoque el proceso de aprendizaje es secuenciado y la resolución de problemas se presenta como estrategia de aprendizaje pertinente y significativo.

Los objetivos planteados son: generar espacios de innovación y transposición didáctica desde diferentes perspectivas o marcos de referencias en contextos formales de educación y a partir de allí, reconocer y trabajar la resolución de problemas como una de las posibles estrategias educativas significativas en la construcción de nuevos saberes en geografía.

El trabajo se encuadra dentro del Proyecto de Investigación PPI (convocatoria 2016-2019) denominado: “Trayectorias de participación en comunidades de aprendizaje: dimensiones personales y sociales en la configuración de contextos favorables para los aprendizajes”. (Cod.18/E386). Aprobado y subsidiado por Secretaria de Ciencia y Técnica.

Palabras claves: Aprendizaje significativo - Resolución de problemas - Formación docente - Educación formal– Transposición didáctica.

Introducción

Cambios, nuevos paradigmas, rapidez y fragmentación en la producción de conocimientos, falta de motivación, crisis en los sistemas formales de educación, son sólo algunos de los términos que se manifiestan a menudo en los diferentes niveles e instituciones educativas actuales, públicas y privadas.

Ante esta realidad, algunos autores afirman que la educación formal como camino de aprendizaje y el accionar de las instituciones convencionales no están funcionando acorde a las demandas de la sociedad. La escuela se presenta como una institución histórica.

Es un desafío constante y continuo de los docentes de hoy revalorizar el rol de la educación formal dentro de las escuelas y generar la búsqueda permanente de estrategias de aprendizajes significativas en la construcción de nuevos saberes.

La geografía como ciencia, no permanece al margen de esta realidad y uno de los fines de la enseñanza de la disciplina es promover que los alumnos comprendan la organización del espacio geográfico y los grandes problemas que lo caracterizan, desde el análisis interrelacional, es decir, a partir de las complejas relaciones (sociales, políticas, económicas) que establecen las sociedades con la naturaleza, a diferentes escalas espaciales y temporales. Esta finalidad se ha convertido en un desafío para su enseñanza.

La educación formal comprende al sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad. Esta concepción permite vislumbrar el carácter metódico, sistemático e intencionalidad del proceso de educación formal que se desarrolla dentro de un espacio propio (la escuela, la universidad), con tiempos prefijados (horarios, trimestres, cuatrimestres, etc.), contenidos determinados acorde a los planes de estudios, roles asignados (directivos- docentes- alumnos) y en muchos casos hasta contenidos compartimentados y descontextualizados de los aprendizajes.

Se relaciona la idea del conocimiento escolarizado como el «síndrome del conocimiento frágil» y relacionado a problemas típicos que surgen del aprendizaje escolar como: rapidez con que se olvidan los conocimientos adquiridos, dificultad para usar o aplicar lo que se conoce, concepciones ingenuas, expresiones estereotipadas y ligadas a costumbres o ceremonias escolares, aprendizajes pocos significativos, ausencia de transposición didáctica reveladora y hasta conocimientos memorísticos – repetitivos.

Estas ideas son las que generaron cierta motivación, alerta y responsabilidad para iniciar espacios de acciones y cambios frente a la realidad educativa de la cual somos parte y a su vez responsables directos en contribuir a la formación integral de los hoy alumnos, futuros docentes.

Por ello en las cátedras Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza en la Geografía de la carrera del Profesorado en Geografía, de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto, desde hace algunos años se busca participar en proyectos de

investigación interdisciplinarios, interdepartamentales e interinstitucionales donde desde los diferentes grupos de trabajo se generan aportes no sólo a la formación del alumno sino a la exploración de espacios de interacción e innovación.

Objetivos

Los objetivos planteados en el presente trabajo por el equipo de las cátedras Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza en Geografía son: generar espacios de innovación y transposición didáctica desde diferentes perspectivas o marcos de referencias en contextos formales de educación y a partir de allí, reconocer y trabajar la resolución de problemas como una de las posibles estrategias educativas significativas en la construcción de nuevos saberes.

Además se busca contribuir al logro de uno de los objetivos dentro del cual se enmarca este trabajo: Generar aportes teóricos y líneas de acción orientadas a mejorar el conocimiento de los procesos de conformación y evolución de comunidades de aprendizaje en contextos formales de educación superior. (PPI - convocatoria 2016-2019, denominado: “Trayectorias de participación en comunidades de aprendizaje: dimensiones personales y sociales en la configuración de contextos favorables para los aprendizajes”).

Aprendizaje significativo en contextos formales de educación

En el marco de la enseñanza institucionalizada, el objetivo principal que suele adjudicarse a la tarea de resolver problemas es que el estudiante aprenda contenidos en un sentido amplio de la palabra: contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Otra cuestión relevante que se plantea dentro del marco educativo es que un determinado problema existe en función de la persona que tiene que resolverlo, y en esta línea hay que destacar, por sus implicaciones didácticas, que aquello que para los estudiantes es un problema para el profesor es un ejercicio en el sentido de que conoce, a priori, cual es la solución y el camino para llegar a ella.

Las diferentes actividades desarrolladas tienden a realizar aportes para el logro de parte de los objetivos generales del proyecto sobre el que se enmarca el trabajo reducidos a un contexto disciplinar y académico. Tanto en la instancia de investigación como en la de acción, se puede visualizar una preocupación constante que se extiende a diferentes ámbitos educativos donde se buscan lograr mayores niveles de participación, innovación y conocimientos significativos por parte de los estudiantes y de los docentes en la construcción permanente de nuevos saberes.

Las comunidades de aprendizaje se definen como contextos en las que los alumnos aprenden en colaboración con otros estudiantes y con el profesor, mediante su participación

y compromiso con procesos legítimos de construcción colectiva del conocimiento (Lave y Wenger, 1991). En este marco, los aprendizajes individuales se consideran inseparables de la construcción colectiva del conocimiento; el aprendizaje se entiende como un proceso social y situado, basado en la interacción y cooperación entre las personas (Watkins, 2005). Bajo esta perspectiva, el pensamiento será enseñado como un contenido escolar y con él, no sólo se podrá leer y hablar de ciencia, sino también encontrar maneras de solucionar problemas cotidianos y manejarse en el ámbito personal, social y académico, utilizando los procedimientos y saberes para la acción.

Su enseñanza no consiste en la aplicación de los pasos del método científico, sino en el uso de estrategias y herramientas que le permitan al alumno manejarse lo más correctamente en la sociedad actual.

La formación de los estudiantes en instituciones de nivel superior en muchos casos se sigue apoyando en algunos supuestos que permanecen a través del tiempo, tales como:

Relación lineal y unidireccional entre el marco teórico y la enseñanza en el aula. De esta manera considera que la mejor clase es la fiel transmisión objetiva de la teoría.

El conocimiento se presenta como una secuencia de datos acabados y conceptos cerrados, los cuales se deben aprender tal cual fueron inventados por otros. No hay participación, interpretación e interrogación por parte del alumno.

Repetición y ejercicio memorístico para aprender y dominar determinado conocimiento científico reconocido como superior.

Aprendizaje individual y enciclopédico, que tiene valor por sí mismo pero sin establecer relaciones con otros que permitan alcanzar una futura aplicación didáctica.

Actividades descontextualizadas al margen de procesos de investigación, creación de nuevos conocimientos y situaciones en las que puedan ser aplicados para la resolución de problemas o actuar en la realidad.

Esta postura epistemológica deriva de una concepción simplista y automatizada de la didáctica como proceso de transmisión unidireccional de los conocimientos, donde el docente imparte contenidos de un currículum prescripto y acabado a un alumno pasivo, mero receptor.

Como propuesta superadora de lo planteado anteriormente se busca trabajar la transposición didáctica entendida como proceso de transformación de un saber científico en un saber para enseñar. Es así que en las últimas décadas se torna un procedimiento importante dentro de la educación, se manifiesta de manera trascendente al ver la necesidad de enseñar la disciplina de una manera más comprensible y significativa.

A partir de la transposición didáctica, una de las estrategias educativas sugeridas en este trabajo es la Resolución de Problemas por considerarse que presenta múltiples ventajas tales como:

Puede utilizarse en cualquier nivel educativo, siempre que los planteos sean progresivos tanto desde el punto de vista de los conceptos a construir como de las capacidades necesarias para resolverlos.

Incluyen actividades que generan la motivación intrínseca en el alumno, disminuyendo la distancia entre la obligación de la tarea áulica y el disfrutar de una propuesta lúdica.

Los conocimientos conceptuales se construyen socialmente en trabajos grupales que favorecen el desarrollo de actitudes como respeto, responsabilidad, participación, compromiso, colaboración, cooperación, preparándolos para integrar equipos laborales en el futuro.

Los alumnos desarrollan habilidades complejas y estratégicas como conocimientos para la acción, de manera que puedan, en otros contextos y situaciones, optar por los procedimientos más adecuados para resolverlos. Cabe aclarar que no se trata de repetirlos mecánicamente, sino de encontrar a través del ensayo-error el camino propicio para lograr la meta.

Contribuyen a crear una visión dinámica, abierta, crítica y científica del conocimiento

Para la creación de significados en la educación, es necesaria la intersubjetividad, con la cual los alumnos se andamian mutuamente, ayudándose a aprender unos de otros, aportando cada uno sus conocimientos y habilidades, con la presencia de un tercero que cumpla el rol de profesor guía.

Revalorizar diferentes formas de aprender

Raquel Gurevich (2001) en su trabajo Innovaciones educativas y prácticas docentes en Geografía, considera que:

Los procesos innovadores, no son inmediatos ni espontáneos; se desarrollan con el tiempo. Por eso podríamos hablar de gradientes de innovación de una práctica o de una actitud, de posibilidades de transformación, de saltos cualitativos, de pasos o estaciones en que se producen los procesos de cambio en el aprendizaje escolar y en la institución educativa (Pag.3).

Este proceso innovador se inició en las cátedras Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza en Geografía y a partir de allí se consideró provechoso trabajarlo en diferentes proyectos e ir mejorando y profundizando su implementación, como así también compartir resultados parciales con asignaturas afines.

Uno de los problemas que nos confiere es la dificultad detectada en los alumnos que van a iniciar sus micro-clases, prácticas de ensayo y prácticas profesionales al momento de realizar la transposición didáctica ya que les cuesta aplicar los conocimientos teóricos al aula, como así también estudios de casos con situaciones prácticas concretas. Otro de los problemas, está relacionado con las maneras de aprender de los alumnos, estos tienden a acercarse a la teoría directa adquiriendo hábitos que, como acciones rutinarias, prescriben sus formas de resolver las tareas, y en otros casos regulados por la acción del docente, se aproximan a la teoría interpretativa. En ambas situaciones la motivación es extrínseca y llegan a respuestas fijas, además repiten los conceptos presentes en los textos y/o lo expresado por el profesor en las clases teóricas sin lograr re-definición representativa y significativa.

Frente a estas dificultades nos proponemos trabajar con los alumnos secuencias didácticas abiertas, significativas, flexibles, complejas y socializadas, que contribuyan a cambiar la concepción de aprendizaje, favoreciendo la motivación intrínseca y la valoración de las argumentaciones. Con ello pueden se explicitar experiencias, permitiéndoles a los educandos construir sus propios conocimientos y tomar conciencia de los procedimientos que realizan para alcanzarlos, logrando así un aprendizaje autónomo.

La estrategia didáctica que consideramos más apropiada para cumplir con los objetivos planteados, es la resolución de problemas. Esto implica posicionarse en la visión psicocultural de la educación. Esta mirada permite la creación de significados del aprendizaje desde una perspectiva o marco de referencia que es la cultura en la que están inmersos los educandos. Las posturas implican que una misma situación pueda entenderse de distintas maneras según los diferentes puntos de vistas desde los que se las analizan, no dejando de lado la lógica y el sentido común.

Resolución de problemas como estrategia de aprendizaje pertinente y significativo

¿Qué es un problema?, contestar esta pregunta es el primer “problema” con que nos enfrentamos. A continuación se trata de responder desde dos enfoques distintos pero íntimamente ligados entre sí.

El primero procedente de la psicología cognitiva que tiende a afirmar que se puede tomar como punto de partida la definición de problema bajo la idea de no saber cómo resolverlo de antemano, teniendo en cuenta que se intenta aplicar un criterio u optar por algún camino a recorrer para resolver satisfactoriamente una situación determinada.

La segunda, apoyada desde el campo de la didáctica y más específicamente, desde la didáctica de las ciencias donde un problema es una situación en la que se busca alcanzar un objetivo y se hace necesario un medio para conseguirlo.

Ahora bien, cabe la pregunta: ¿Qué es un problema para los estudiantes?... La respuesta podría darse en los siguientes términos: un problema para los alumnos es cualquier situación cualitativa o cuantitativa que se les plantea dentro del contexto escolar y a la cual tienen que dar una solución. Algunos didactas prefieren utilizar una definición que ponga el acento en el carácter investigativo que debe llevar este tipo de actividad, por ello consideran un problema como una tarea que, de entrada, no tiene solución evidente, y como consecuencia exige investigación.

La resolución de problemas es la estrategia más pertinente debido a:

La resolución de problemas favorece la motivación intrínseca.

En el proceso de resolución de problemas hay capacidades genéricas vinculadas con el procesamiento de la información. Al definir, plantear, y resolver el problema, se activan, en principio, estrategias cognitivas vinculadas con la búsqueda, selección, adquisición, interpretación, análisis y comunicación de la información y por otra parte, resolver un problema implica tomar decisiones y poner en marcha procedimientos y/o estrategias como: experimentación, ensayo y error, búsqueda de analogías, etcétera.

La resolución de problemas no siempre es lineal, lo que implica a menudo la revisión y evaluación de las estrategias y su modificación, en el caso de que fuera necesario.

Ante el planteo del problema, el alumno descubre que hay elementos conocidos o comprensibles y otros novedosos o difíciles.

Sorpresa e incertidumbre se transforman en “movilizadores” internos. Esto genera aprendizaje y bienestar personal que le permite al alumno la autorregulación de las actividades en situación de aprendizaje. De esta manera, el sujeto busca intencionalmente un plan de acción que lo lleva a reflexionar para elegir la estrategia adecuada y conseguir la meta propuesta.

Por lo tanto, el problema está planteado de modo tal que la percepción inicial de la tarea se presenta como un reto, y no como amenaza o como obligación pesada o aburrida; sólo la primera orienta al verdadero aprendizaje. Las otras dos sensaciones lo llevan a buscar únicamente el resultado (aprobar) o a evitar el trabajo.

Es importante tener cuidado al momento de proponer tareas; que no sean demasiado difíciles, ya que el fracaso reiterado puede inhibir el esfuerzo, ni tan simples que no lleguen a constituir verdaderas situaciones problemáticas.

La resolución de problemas permite la construcción de nuevos significados.

La resolución de problemas es un eje estratégico para el desarrollo y la creación de nuevos conocimientos, permite desnaturalizar el saber que se encuentra en un texto. Se busca en el problema, las razones del ser del conocimiento y del contenido, para bajarlo a una situación actual y concreta.

Un verdadero problema no puede ser aquel que termina cuando se obtiene el resultado, debido a que de esta forma se hace transferencia de conocimientos. La resolución de problemas, debe ser un medio para producir conocimientos, reflexionando sobre las acciones que allí se desarrollan, e identificando y analizando las relaciones que se entrelazan en los conceptos, haciéndolas explícitas, ya que la búsqueda de significados es posible en la medida que se encuentren las relaciones.

La resolución de problemas como estrategia de aprendizaje, permite la búsqueda de los contenidos por detrás de la expresión. Esto facilita la construcción de los propios significados. De allí, la necesidad de desmenuzar los contenidos a través de un análisis estratégico de los mismos, para descubrir o repensar los conceptos que en ellos se encuentran.

La resolución de problemas favorece la construcción del conocimiento situado.

El planteo de situaciones problemáticas permite alcanzar un conocimiento situado. En él se tienen en cuenta cuáles son las condiciones más adecuadas que generan en el alumno la activación de aquellos procedimientos pertinentes para lograr sus objetivos; es decir, que el estudiante, cuando aprende en el contexto, no sólo logre saber qué hacer; sino también dónde, cuándo, cómo y con quién hacerlo.

En el uso de la estrategia de resolución de problemas (dentro de este modelo de aprendizaje situado), existe indisolubilidad entre lo que se aprende y el contexto en el que se aprende.

La resolución de problemas favorece el aprendizaje cooperativo.

La resolución de problemas, como toda actividad académica no se realiza de forma impersonal, sino en un contexto social, favoreciendo el aprendizaje colaborativo. Esta es una estrategia instruccional que favorece la negociación de significados, ya que al trabajar de forma grupal, los integrantes del mismo buscan entender cómo piensan los otros, interpretando no sólo su lenguaje oral, sino también gestos, intenciones, gustos.

En estas relaciones intersubjetivas que realizan para negociar significados y tomar decisiones conjuntas, logran la co-construcción o construcción conjunta de nuevos conocimientos, de nuevos procesos de pensamiento y estrategias de resolución de situaciones problemáticas.

La resolución de problemas favorece la meta cognición, con lo que se alcanza la autorregulación de aprendizajes.

Gran parte de los alumnos tienden a repetir lo que el profesor dice en la clase o lo que expresan los distintos autores que leen; mientras que otros, sólo logran hacer interpretaciones de los mismos. Desde Didáctica Especial y en Práctica de la Enseñanza, los educandos tienen un posicionamiento diferente frente a los objetivos de aprendizaje; antes, estudiaban para aprobar y, ahora, intentan aprender para enseñar, debido a que comienzan a plantearse su futuro accionar en el aula. Aun así, como a lo largo de su carrera no han adquirido la diversidad de herramientas y habilidades para construir sus propios conocimientos, en muchos casos, siguen utilizando mecanismos tradicionales de aprendizaje.

Es conveniente que a partir de las capacidades que el alumno posee, el profesor oriente caminos posibles para adquirir las competencias necesarias, alcanzando de esta manera la autogestión del aprendizaje.

La autorregulación/autogestión no es un proceso meramente cognitivo, sino que influyen en él las emociones, lo que dependerá de la distancia que exista entre la meta y la capacidad de alcanzarlo.

Cuando al alumno se le presenta una situación problemática, es él quien se fija la meta para resolverla; para ello, selecciona el procedimiento que considera más adecuado para alcanzar su objetivo. Entre la meta y su ejecución, median procesos cognitivos y meta cognitivos relacionados al control de la actividad, en donde el rol del profesor debe ser de guía o tutor que va cediendo paulatinamente el paso de la regulación externa, propio de la enseñanza tradicional, a un gradual autocontrol por parte del alumno, hasta que este alcance su completa autonomía.

En síntesis, con el uso estratégico del planteo de situaciones problemáticas, el alumno realiza el siguiente procedimiento: "...decide un plan de acción para conseguirla, (...) utiliza un criterio para valorar si su forma de actuar le acerca a la meta o no, (...) supervisa el grado en que esto ocurre, (...) corrige su actuación y (...) decide cuándo debe dar por concluido el esfuerzo y pasar a otra actividad". (Alonso, J. y Pozo, I. 2001. p.271).

Conclusiones Parciales

Las ideas planteadas en el presente trabajo son avances parciales que se están trabajando hasta el momento, pero como los objetivos tienden a continuar y profundizar la resolución de problemas como estrategia de enseñanza aprendizaje en la carrera profesorado en Geografía, se considera que en próximos trabajos los aportes serán mayores.

Si bien se vienen recorriendo estas ideas desde hace algunos años, queda mucho por hacer ya que hasta el momento se profundizó y aunó criterios en cuanto al marco teórico, con avances parciales en la práctica propiamente dicha.

El aprendizaje por resolución de problemas contribuye a generar un aprendizaje más significativo y profundo, fundamentalmente contribuye a la formación de un alumno flexible, autorregulado y consciente de sus logros, desafíos y búsqueda permanente de nuevas enseñanzas.

Haber transitado hasta este estadio de la investigación ha permitido repensar estrategias, evaluar resultados, generar espacios sistemáticos de socialización con docentes de diferentes niveles educativos, de otras cátedras y hasta de otras carreras, profundizar marcos teóricos específicos, propiciar espacios de encuentros y continuar la generación de propuestas innovadoras.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, J. y Pozo, I. (2001). Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar. Madrid, España: Alianza.
- Anijovich, R. y otros. (2009). Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Barell, J. (1999). El aprendizaje basado en problemas. Un enfoque investigativo. Buenos Aires, Argentina: Ed. Manantial.
- Gurevich, R. (2001). Innovaciones educativas y prácticas docentes en Geografía. Actas del 8ª Encuentro de Geógrafos de América latina. Santiago de Chile, Chile.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991) Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Watkins, C. (2005). Classrooms as Learning Communities. What's in it for schools. New York, USA: Routledge.

Diseños Curriculares para la enseñanza de la Historia en la jurisdicción Córdoba. Formar Profesores y enseñar en secundaria. Pistas acerca de pensar históricamente

Autoras: Nancy Aquino, Susana Ferreyra y Desirée Toibero

Pertenencias institucional: Cátedra Seminario Taller de Práctica Docente y Residencia-
E.C.E. - Facultad de Filosofía y Humanidades – U.N.C.

Resumen

En el marco del proyecto de investigación radicado en este Centro de Investigaciones, analizaremos la propuesta formativa de la jurisdicción Córdoba para la Formación Docente Inicial de profesores en Historia en relación con el Diseño pensado para el Nivel Secundario. La producción se centra en los saberes disciplinares y las finalidades que han sido seleccionados para vertebrar esos currículos intentando visualizar indicios acerca de cómo, a lo largo de las propuestas formativas, se aporta a construir una competencia específica, la de “pensar históricamente”.

Nuestras preguntas de indagación inquieran sobre qué es lo que se propone que los futuros docentes de Historia comprendan acerca de la relación pasado/presente/futuro y su enseñanza, para una escuela que debe contribuir a formar en una ciudadanía crítica ¿Qué saberes básicos de la Historia deberían construirse en el proceso formativo para que los profesores, en tanto profesionales que se encargan de la "transmisión" de este saber histórico, puedan abordarlo en la enseñanza desde propuestas que contribuyan a la construcción de competencias críticas en sus alumnos?

Palabras claves: Saberes- Formación Docente Inicial- Pensar históricamente – enseñanza de la historia

Introducción

Esta producción analiza el Diseño Curricular de la jurisdicción Córdoba para la Formación Docente Inicial de profesores en Historia para el Nivel Secundario, específicamente en los saberes que han sido seleccionados para vertebrar esa curricula, teniendo en cuenta cuál es la propuesta que, en la misma jurisdicción, se realiza para la escuela secundaria. Se intenta visualizar algunos indicios acerca de cómo, a lo largo del encuadre formativo, se propone construir una competencia específica, la de “pensar históricamente”.

En un primer momento recuperamos algunas teorizaciones acerca de lo curricular reconociendo que toda selección de saberes se configura en una apuesta formativa que condensa un proyecto político, en un momento dado y en una sociedad determinada. Por tanto, como proyecto político expresado en un texto visible, el currículum supone un conjunto de decisiones acerca de lo que la sociedad considera valioso para la consecución de determinados fines sociales y, como tal, debe ser enseñado. En este sentido, las opciones curriculares no son neutrales pues toda selección del conocimiento, todo proceso de determinación curricular, implica llevar a cabo un recorte arbitrario de la cultura de una sociedad. En este proceso, el sistema educativo establece jerarquías culturales, al definir lo que se considerará valioso, formativo, escolarizable.

Así, toda determinación curricular (Abdala, 2007) tiene implicaciones sociales, políticas, nunca neutrales y la más de las veces, conflictivas. A partir de esta aceptación adquiere sentido el debate acerca de lo que se incluye o se excluye del currículo. Allí radicaría esa vinculación clave entre enseñar/enseñar Historia/ enseñar a pensar históricamente el mundo, relación que vincula una potencialidad futura con un presente que requiere de nuestra actuación como agentes participativos y nuestro pasado que necesariamente dará sentido a ese accionar.

Avanzando en el análisis

Abordar los profundos cambios contemporáneos, entender la complejidad del mundo en que vivimos y conceptualizar el pasado de modo que permita comprender y explicar las transformaciones presentes, debe contribuir a la formación de la conciencia histórica, parte integrante decisiva del pensamiento histórico. Esto significa que nos reconozcamos como parte de la historia, en la cual ocupamos una posición, que nos posibilite actuar de manera coherente, reflexiva y crítica, profundizando las competencias socio-históricas. La articulación entre pasado, presente y futuro para la construcción de una identidad cultural es la base para la conciencia histórica, así como la distinción de los distintos tiempos, la articulación entre la historia y la naturaleza y la historicidad de la naturaleza. (Santisteban, 2010).

La pregunta por la finalidad de la enseñanza de una ciencia como ésta es clave para definir sus “usos sociales” proponiendo como eje para ello el enseñar a pensar históricamente. Para esto, el campo específico de la Historia, que se constituye como tal a partir de las producciones de los agentes académicos, los investigadores, debe responder a ciertos requisitos que los exceden y a la vez, enmarcan sus producciones. Esos requisitos, sobre todo si pensamos que los destinatarios de la producción serán profesores de la disciplina en

el sistema educativo, están vinculados con lo socialmente esperable de la enseñanza de la Historia como disciplina escolar. Responden a la pregunta de ¿Para qué se enseña Historia? Y han ido cambiando a lo largo del tiempo. Sin embargo, reconocen elementos comunes. Dice Antoni Santisteban sobre esto:

“Una de las finalidades más importantes de la enseñanza de la historia es formar el pensamiento histórico, con la intención de dotar al alumnado de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación, que le permitan abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación del pasado, al mismo tiempo que pueda ser capaz de contextualizar o juzgar los hechos históricos, consciente de la distancia que los separa del presente.”. (2010)

En este sentido y coincidiendo con Pagés, la principal competencia histórica que el futuro docente tiene que desarrollar es: “saber leer e interpretar la realidad en clave histórica y ello significa que hemos de orientar nuestras acciones hacia la formación de su pensamiento histórico.” (Pagés, 2009). Este se define como una competencia que implica habilidades que se configuran a partir de apropiarse de los modos de construcción del conocimiento histórico.

Acerca de lo curricular: entre la selección y la organización de los saberes

En tanto construcción específica del ámbito educativo y coincidiendo con Goodson, puede concebirse lo curricular como una síntesis del proyecto político educativo en una coyuntura histórico-social o “un artefacto social, concebido y hecho para propósitos humanos deliberados” (Goodson. I. 1995:95).

La propuesta curricular en Córdoba sostiene un trayecto formativo, que caracteriza como:

“una formación integral que promueva en los estudiantes, la construcción de conocimientos y de herramientas necesarias para fortalecer la identidad como profesionales, como trabajadores y como ciudadanos comprometidos con la educación; generando formas más abiertas y autónomas de relación con el saber y con la cultura. En este diseño, como marca distintiva, se propone un trayecto formativo flexible e integrado que valore el aporte de cada unidad curricular para la formación profesional de los futuros docentes de Historia y, a su vez, reconozca las experiencias formativas que ya poseen los estudiantes en sus recorridos y opciones personales.”(Diseño Curricular F.I.P.H., 2011)

La formación se constituye así en un itinerario que configura un modo de comprender y actuar en diversas situaciones, que requiere la ampliación de la participación en los contextos de producción cultural, científica y tecnológica, otorgando a la formación inicial el lugar de configuradora de la identidad docente, que articula saberes y prácticas

Este proceso en el que intervienen distintos agentes y agencias a lo largo del trayecto, promueve la apropiación de saberes disciplinares y didácticos y a la vez la construcción de esquemas de percepción, de conocimiento, de valoración y de acción inherentes a la condición de ser profesor. (Ver Diseño Curricular.F.I.P.H.2011. Pág.103).

Las finalidades de la formación se constituyen en una dimensión clave en la medida que expresan el sentido que adquiere el proceso de formación. Por ello se visualiza inicialmente un claro posicionamiento acerca de lo que se entiende por docencia y enseñanza.

La primera definida como práctica social en la medida que refiere a la transmisión y producción de conocimiento para ser apropiado por otros y le reconoce un doble carácter, en tanto trabajo y profesión. La segunda inscripta en la primera es también una práctica social centrada en la toma de decisiones acerca del objeto de enseñanza y los modos en que la misma se realiza, ambos encuadrados en las finalidades de la enseñanza. Este proceso implica necesariamente un abordaje reflexivo de la multiplicidad de dimensiones (sociopolíticas, histórico-culturales, pedagógicos, disciplinares y metodológicas) que la atraviesan.

IV- Saberes de la formación específica

El campo de la formación específica promueve la apropiación de conocimientos provenientes de la disciplina historia posibilitando la construcción de la estructura semántica y sintáctica con énfasis en los procesos argentinos y latinoamericanos. Esto permite visualizar la preocupación por acercar a los futuros docentes conocimientos presentes en los contenidos de la enseñanza del nivel secundario.

El esquema analítico se configura, tal como lo expresamos anteriormente, a partir de claves que posibilitan una lectura de diseños y prácticas. Una de ellas refiere a la legitimidad del conocimiento presente en la selección de saberes del Diseño. Se hace posible la identificación de las opciones de conocimientos realizada así como también de los criterios implicados en la selección, lo que daría cuenta de la capacidad de algunos actores para imponer visiones de lo que consideran valioso. (Alterman, 2005).

Las unidades curriculares de este campo se constituyen en un trayecto sostenido a lo largo de los cuatro años de formación, y los contenidos seleccionados presentan saberes sustantivos que abren a la dimensión conceptual, procedimental y a las prácticas nucleares de las disciplinas de referencia. Asimismo se propicia el acceso a las diferentes y múltiples maneras de entender y construir el conocimiento histórico. La estructura curricular tiene una carga horaria 2731 horas reloj o 4096 horas cátedra, que se distribuyen en nueve

unidades curriculares en primer año, ocho en segundo y tercero, más siete en cuarto. A estas se agregan dos unidades curriculares de definición institucional.

El campo de la práctica docente se presenta como un eje estructurante de las unidades curriculares y en cada una de ellas se explicita: un marco orientador, propósitos de la formación, ejes de contenidos sugeridos y orientaciones para la enseñanza.

En los enunciados de las orientaciones didácticas de cada una de las unidades curriculares que componen el campo de Formación Específica encontramos como recurrente los modos de abordaje tanto en la dimensión epistemológica como práctica siempre con el horizonte puesto en la dimensión política. Estas dimensiones resultan significativas en la medida que la primera de ellas refiere a maneras de construir y legitimar el conocimiento histórico en un momento dado y en ciertas condiciones. (Jara y García, 2015). En este sentido, se proponen en el Diseño formas tendientes a la construcción y reflexión acerca del conocimiento histórico en cuanto tal, en las unidades curriculares de Introducción a la historia, Discursos y Formatos de las Producciones Historiográficas y en Epistemología e Investigación histórica. Y en la segunda dimensión, se centra en el discurso histórico, en las fuentes y en las formas de comunicación.

Los ejes no son novedosos ya que remiten al campo y objeto de la Historia, así como al Tiempo histórico y a las Corrientes historiográficas; en el tratamiento que se propone es donde radica la diferencia, valorizando el planteo de interrogantes relevantes que orienten la construcción de explicaciones e interpretaciones, a partir de situaciones de aprendizaje en las que los estudiantes desarrollen producciones en las que argumenten y discutan en torno a lecturas críticas de las teorías y paradigmas historiográficos. (Diseño Curricular.F.I.P.H.2011 pág.104)

Estas prácticas tenderían al desarrollo del pensamiento histórico al ahondar en los procesos por los cuales el conocimiento histórico se construye y se comparte, ya que posibilitan estructurar, dar sentido y coherencia a los acontecimientos históricos. De alguna manera se reconoce que dan cuenta de un modo en el que se configuran ciertas significaciones del pasado, sobre la base de qué conceptualizaciones o categorizaciones se formulan los interrogantes y sus alcances. Este aporte podría situarse en lo que Santisteban (2010) plantea como representación e interpretación de la historia.

En relación con las representaciones de la historia, este autor reconoce fundamentalmente una de las formas de ellas, la narración. Esta, en tanto texto, da cuenta de un acontecimiento verdadero acerca de una realidad histórica, construido según los criterios legitimados y validados por la comunidad de historiadores. Explicita acontecimientos reales engarzados

en una trama de relaciones que les otorgan sentido. Adquiere valor porque logra la articulación entre lo empírico y la teoría, porque se vale de categorías para la construcción narrativa y a la vez sostenida desde lo acontecido. Puede alcanzar distintos niveles de desarrollo, que incluyen interpretaciones diversas así como explicaciones.

Entre las cuestiones centrales presentes en la narración están: una selección de acontecimientos, una de las tantas posibles, una de las formas de ordenamiento temporal en los que deben estructurarse y los sentidos implicados en esas formas de estructuración de lo temporal. Así se “promueve la búsqueda de sentido mediante el fomento de la búsqueda de conexiones causales y examinar relaciones”. (Santisteban, 2010, 45).

Desde esta mirada, entonces, un abordaje en la formación inicial del modo que se plantea en el Diseño estaría posibilitando la construcción de, al menos, alguna dimensión del pensamiento histórico, aquella que visibilice al conocimiento histórico como una construcción social en la complejidad que esto implica.

Esto, a su vez, configura otra dimensión, la de la práctica, cuando promueve en las orientaciones didácticas estrategias de lectura y comprensión de lo social en clave histórica y fundamentalmente en el desarrollo de operaciones del pensamiento histórico relacionadas con la temporalidad. Es decir, aquellas vinculadas a la simultaneidad, al cambio y la continuidad, a la diacronía. En el Diseño se explicita de esta manera:

“Estudio de casos que resulten representativos de la complejidad temporal y espacial de los procesos históricos, posibilitando la superación de la perspectiva eurocéntrica como ordenador temporal de la historia.”(Diseño Curricular.F.I.P.H.2011 pág. 128).

Siguiendo a Santisteban pensar históricamente requiere “desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de temporalidad, para ir construyendo una conciencia histórica que relacione pasado con presente y se dirija al futuro”. (Santisteban, 2010, 39)

Este modo de abordaje se vincula estrechamente con el pensamiento crítico y la interpretación. El primero, el pensamiento crítico, se relaciona en la medida que estas habilidades cognitivas son las que configuran un conocimiento crítico. Es decir, que desarrolle la capacidad de elaborar y expresar argumentos y para ello despliegue una red de relaciones conceptuales cuyos significados construyan una trama de sentidos. Y la segunda, porque con la interpretación de la historia a partir de fuentes se procuran instancias de comprensión de los sentidos inscriptos en los procesos históricos.

En este sentido, la palabra de Martineau al respecto clarifica este punto:

“el pensamiento histórico es pues una actitud que, a propósito de un objeto (el pasado) y a partir de datos específicos (las evidencias de este pasado) pone en marcha y orienta el

razonamiento (...) hasta la producción de una representación de este pasado (interpretación), utilizando un lenguaje apropiado” (Martinau en Pagés, 2009). Cabe inferir entonces, que, si esto se genera promoviendo el desarrollo de esos procesos de pensamiento histórico, se abre camino hacia el reconocimiento de su relevancia, en la medida que, si han logrado interiorizarse y construirse como esquemas de percepción, conocimiento y valoración, también lo serán de acción.

“Asumir la actividad docente como una práctica social transformadora que se sostiene en valores democráticos y que revaloriza el conocimiento científico como herramienta necesaria para comprender y transformar la realidad.” (Diseño Curricular.F.I.P.H.2011,103)

Esta dimensión política de la formación inicial del profesorado se fortalece con el desarrollo del pensamiento histórico y la relevancia social del mismo trasciende las lógicas académicas y se configura en criterios de análisis, explicación e interpretación del mundo en el que viven a la vez que genera las condiciones para la participación activa en él.

V- Los saberes para enseñar un pensar históricamente o “enseñar ciudadanía”

Al mirar lo pensado para la escuela, si bien la construcción de la noción de ciudadanía y la criticidad o el pensamiento crítico han sido siempre una finalidad, en el diseño para la escuela secundaria pensado para poner en práctica a partir de 2011 y actualmente vigente (con modificaciones introducidas posteriormente como “precisiones”), advertimos que, si bien el vínculo entre ciudadanía y educación persiste, los sentidos asignados a la ciudadanía y a la educación se han transformado. Hay una fuerte relación entre el Diseño para la formación de profesores de Historia y el propuesto para el Nivel Secundario de la jurisdicción, lo que debería ser deseable.

En la fundamentación del espacio se lee esta opción:

“La construcción de saberes del campo de la historia en la escuela se realiza sobre la base de recortes...Es necesario hacer explícito que el recorte se reconoce artificial y vinculado con la inclusión de nuestra historia en el contexto de la civilización occidental, poniendo énfasis en América Latina y Argentina.” (Diseño Curricular para la escuela secundaria 2011:97)

Desde los aportes de J. Rüsen referidos a la enseñanza de la historia como una competencia narrativa, habilidad que se pretende alcanzar mediante el aprendizaje de la Historia, que, tal como expresábamos anteriormente cumple una función de orientación para la vida, posibilita representarse el pasado de una manera más clara, percibir el presente de manera más comprensible y adquirir una perspectiva del futuro, podemos pensar este recorte con

una orientación de sentido: el de la comprensión del propio contexto cultural. Al interior de esa narrativa el tiempo se articula en una secuencia temporal incorporando un sentido que orienta la vida práctica de los sujetos. (Cataño Balseiro 2011:235).

En esta línea, el diseño curricular propone desde lo discursivo enseñar una red de conceptos y relaciones que permitan acceder a la complejidad de lo social, dando relevancia a la comprensión del cómo y por qué se desarrollaron los acontecimientos históricos. Así por ejemplo; orienta la enseñanza hacia el aprendizaje de relaciones conceptuales, introduce las nociones de multicausalidad, diacronía, sincronía, cambio, continuidad y distintas duraciones, como dimensiones ligadas a la comprensión de las relaciones temporales. (Diseño Curricular 2011: 98).

Esta selección habilitaría el desarrollo de la competencia para la experiencia histórica, en la medida que el contenido de la narración permite desarrollar experiencias temporales, la capacidad de saber cómo mirar al pasado y aprehender su calidad temporal específica, diferenciándola del presente.

En cuanto a las orientaciones para la enseñanza, se expresa la intención de transformar las opciones tradicionales de la enseñanza, asociadas “a lo enumerativo, descriptivo y memorístico” reemplazándolo por un “enfoque interpretativo crítico” que incluye el trabajo en torno a redes conceptuales prescribiendo también un abordaje fundamentalmente “explicativo, que permita profundizar en las dimensiones complejas de la realidad social” (Diseño Curricular 2011: 86-98).

Según Santisteban (2010) estas opciones propuestas por el diseño curricular posibilitarían un tipo de aprendizaje conceptual ligado a la finalidad de formar en el pensamiento histórico, en sus palabras:

“Los modelos conceptuales ayudan a comprender las estructuras científicas de las disciplinas que estudian la sociedad, así como su funcionamiento como sistemas de producción de conocimiento. También nos acercan a un tipo de aprendizaje conceptual siempre por encima del aprendizaje factual o memorístico, a la idea de construcción de conceptos y de estructuras conceptuales, cada vez más ricas y cada vez más complejas”.

(Santisteban 2010:36).

En lo metodológico, orienta el desarrollo de la competencia de interpretación proponiendo trabajar situaciones problemáticas, el análisis de los procesos, la contextualización de los acontecimientos y la inclusión de diversos marcos interpretativos.

Ampliando el análisis, el Diseño Curricular sugiere trabajar con las representaciones sociales de los alumnos. En este sentido, invita a incluir lo que el alumno sabe, su contexto,

sus esquemas previos. Este planteo parece ligarse con el propósito de desnaturalizar las nociones del sentido común que fueron construidas desde apreciaciones poco reflexivas en las que el pasado circula culturalmente. (Diseño curricular 2011:99).

Recapitulando la cuestión del vínculo entre ciudadanía y la enseñanza de la historia, encontramos que el encuadre curricular introduce modos de significar la ciudadanía ligada a valores democráticos en tanto contenidos a aprender - por ejemplo, los cambios históricos y las continuidades en cuanto a los derechos y deberes y a su vínculo con la sociedades del pasado y del presente- y a las formas de aprenderlos -donde subyace la formación de un sujeto como participante activo de la historia con capacidad para orientarse en la vida social-. Ambos confluyen en la desnaturalización de representaciones sociales dando forma a un sujeto capaz de articular el conocimiento del pasado, para interpretar el presente desde una mirada crítica de la realidad, con capacidad de participación y transformación de la sociedad donde se hace ciudadano.

Desde esta interpretación y asumiendo estas orientaciones, advertimos que la tarea docente se complejiza; en la medida que no refiere sólo a contenidos sino a un modo de trabajo con los contenidos que promueva el desarrollo de capacidades. Al tiempo que pensar la enseñanza implica operar con el encuadre curricular, no al modo de la aplicación, sino de la producción de un saber.

En consonancia con estas afirmaciones, asumir la complejidad resulta en la necesidad de pensar la tarea docente en su dimensión de producción de conocimiento, elaborando propuestas de enseñanza que vinculen la desnaturalización de las representaciones sociales, la construcción de conceptos, sus vinculaciones y el desarrollo de competencias históricas.

VI-A modo de cierre

La lectura del Diseño jurisdiccional Córdoba tanto en la formulación realizada para la formación docente inicial como para la enseñanza de la historia en la escuela secundaria, nos permitió visibilizar que la formación inicial en los estudios superiores requiere de diferentes tipos de saberes que se conjugan, los disciplinares, el conocimiento didáctico del contenido entre otros.

Ciertos indicios nos dieron cuenta de la intención de desarrollar el pensamiento histórico en la formación inicial de profesores en Historia, que, al menos desde los enunciados, se propone construir habilidades tendientes al desarrollo de la competencia específica, de “pensar históricamente”. Pero, también, que no basta con la transmisión de interpretaciones del pasado, lo importante es la problematización para posibilitar la apropiación de los modos de su construcción en tanto construcción social. Es necesario generar condiciones

para lograr la interiorización de un modus operandi para que se configure en habitus, es decir como estructura estructurante que se despliega en esquemas de percepción, conocimiento y valoración y fundamentalmente acción. (Bourdieu, 2007).

Es una propuesta formativa que postula constituirse en experiencia, en praxis de reflexión y acción, que fortalezca las relaciones entre los sujetos, los conocimientos y las dinámicas institucionales transformadoras. Se reconoce un lugar importante a la crítica, herramienta intelectual que habilita otros modos de conocer dando lugar a la interpelación de la práctica docente en términos éticos y políticos. (Diseño Curricular.F.I.P.H.2011).

Desde este lugar es que en la jurisdicción encuentran su vinculación los dos diseños analizados, al menos desde lo discursivo. Es decir, se propone la formación de docentes reflexivos que, en tanto agentes sociales portadores de un saber vinculado al pensar históricamente, puedan promover en sus alumnos aprendizajes que los habiliten como ciudadanos críticos.

BIBLIOGRAFÍA

-Abdala, Carolina (2007) “¿Qué enseña la Universidad?: El curriculum como bisagra entre Universidad y necesidades sociales”. En Revista Políticas Públicas. Año 1 Nro. 1. Edición del Instituto de Políticas Públicas. Buenos Aires. Noviembre 2007. Pág.13-19.

-Alterman, Nora: Artículo de circulación interna para la capacitación docente en Escuela Primaria y Media. Mimeo. Diciembre 2005.

-Bourdieu, P. (2007) El sentido práctico. Siglo XXI Editores Argentina. Buenos Aires.

-Cataño Balseiro, Carmen (2011): “Jörn Rüsen y la conciencia histórica”. En Revista Historia y Sociedad Nro. 21, Medellín, Colombia, julio-diciembre 2011.

-Edelstein, G: (2011), Formar y formar-se en la enseñanza, Paidós, Buenos Aires

-Goodson, I. (1995). Historia del curriculum. Pomares Corredor. Barcelona.

-Jara, M et al (2015) Reflexiones en torno al profesorado. El desafío de formar para pensar históricamente, en Revista de Historia, N° 16, Noviembre 2015, pp. 60-77. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Comahue. ISSN: 0327-4233 URL: <http://revel.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/historia/index>

-MINISTERIO DE EDUCACIÓN de la Provincia de Córdoba (2011) Diseño Curricular. Ciclo Básico Educación Secundaria.

-MINISTERIO DE EDUCACIÓN de la Provincia de Córdoba (2011) Diseño Curricular para la Formación docente Inicial de Profesores en Historia.

-Pagés, J. (2009) “El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía”. *Reseñas de Enseñanza de la Historia* n° 7, octubre 2009, 69-91.

-Santisteban, A; Pagés, J (2007): *La Educación Democrática de la Ciudadanía: una propuesta Conceptual*. En Ávila Ruiz. M., López, A. y Fernández de Larrea, E. (Eds): *Las competencias profesionales para la enseñanza- aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao, Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

-Santisteban Fernández, A. (2010) *La formación en competencias de pensamiento histórico*. *Revista Clío & Asociados. La Historia Enseñada* / número 14 ·34-56. 2010. Buenos Aires/Santa Fe. Edit. de la UNL.

Dispositivos y estrategias para el abordaje de la complejidad en la Residencia Pedagógica del Profesorado Universitario de Educación Primaria de la Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo

Autoras: Alejandra Isabel Guillén y Flavia Marcela Escudero Gordillo

Pertenencia Institucional: Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo Mendoza

Resumen

El trabajo surge a partir de la investigación que se lleva a cabo en la Facultad de Educación de la UNCuyo, desde la Práctica Profesional Docente en la etapa de Residencia Pedagógica del Profesorado Universitario de Educación Primaria, Dispositivos y estrategias para el abordaje de la complejidad desde el enfoque del “aprendizaje pleno” en la Residencia Pedagógica del Profesorado Universitario de Educación Primaria de la Facultad de Educación.

Se trabaja en un proceso que profundice y contribuya a repensar los dispositivos y estrategias para que las prácticas pedagógicas de residencia puedan abordar la complejidad que presentan los escenarios educativos del nivel primario y las demandas propias del sistema.

Durante este proceso el residente conjuga elementos teóricos y prácticos incorporados en el transcurso de su formación que parecen no ser suficientes a la hora de sumergirse en dinámicas institucionales que forman parte de la cultura escolar. Los requerimientos que se esperan de los residentes durante esta etapa, evidencian la necesidad de poner la mirada sobre las prácticas profesionales de las instituciones formadoras, con el fin de establecer puntos de encuentro entre las expectativas de los estudiantes, de los docentes, de las instituciones de formación y de las escuelas receptoras de practicantes.

Palabras claves: residencia, práctica, complejidad, estrategias, aprendizaje

Presentación

El trabajo surge a partir de la investigación que se lleva a cabo en la Facultad de Educación de la UNCuyo, desde la Práctica Profesional Docente en la etapa de Residencia Pedagógica del Profesorado Universitario de Educación Primaria, Dispositivos y estrategias para el abordaje de la complejidad desde el enfoque del “aprendizaje pleno” en la Residencia Pedagógica del Profesorado Universitario de Educación Primaria de la Facultad de Educación.

La implementación de la investigación nos conduce a trabajar en un proceso que profundice y contribuya a repensar los dispositivos y estrategias para que las prácticas pedagógicas de residencia puedan abordar la complejidad que presentan los escenarios educativos del nivel primario y las demandas propias del sistema.

Durante este proceso el residente conjuga elementos teóricos y prácticos incorporados en el transcurso de su formación que muchas veces no se pueden evidenciar a la hora de sumergirse en dinámicas institucionales que forman parte de la cultura escolar.

Sin dudas, los requerimientos que se tienen de los residentes durante esta etapa, evidencian la necesidad de poner la mirada sobre las prácticas profesionales de las instituciones formadoras, con el fin de establecer puntos de encuentro entre las expectativas de los estudiantes, de los docentes, de las instituciones de formación y de las escuelas receptoras de practicantes.

Las dimensiones de lo educativo abordadas en la formación parecen no ser suficientes para diseñar propuestas de intervenciones que atiendan a la complejidad de los diversos contextos escolares del nivel primario⁴. Por lo tanto durante el proceso de residencia pedagógica en la última instancia formativa de la carrera, se hace indispensable estudiar qué nuevas estrategias o dispositivos se pueden construir que profundicen y contribuyan a buscar nuevas posibilidades de dar respuesta a demandas detectadas, es decir repensar los dispositivos y estrategias para que las prácticas pedagógicas propuestas en los espacios de residencia, puedan abordar la complejidad que presentan los escenarios indicados y el sistema educativos.

Basamos nuestra propuesta abordando entre otros aportes teóricos a los de Liliana Sanjurjo que advierte que el paradigma de la complejidad lleva a entender a la práctica docente como una práctica social compleja, condicionada por múltiples factores que producen efectos previsibles y contingentes que requieren de intervenciones conscientes planificadas, creativas, audaces y de residentes preparados no solamente con herramientas teórico-prácticas sino con actitudes de autonomía y compromiso. (Sanjurjo, L. y otros, 2018)

María Cristina Davini quien nos indica que, en los nuevos diseños curriculares para la formación inicial de los docentes, se visualiza espacios de aprendizaje en las prácticas, a lo largo de todo el proceso de formación que atiende al desarrollo de capacidades en situaciones y contextos reales. Sin embargo, no basta con incluir espacios de práctica a lo

⁴Guillen, A. y otros. Informe Investigación “Residencia Pedagógica en nuevos escenarios. Las trayectorias formativas y el desarrollo de competencias para la formulación de propuestas pedagógicas en contextos vulnerables” Facultad de Educación UNCuyo 2017

largo de la formación si estos continúan realizándose bajo los mismos modos y sin claridad acerca del enfoque adoptado. (Davini, M., 2018)

Rebeca Anijóvich quien argumenta que la formación de docentes requiere centrar el protagonismo en quienes se forman y se hace necesario abordarla como un proceso complejo de interacción entre el que se forma, el formador, su objeto de estudio y su ámbito de trabajo. (Anijovich, R. Cappelletti G. y otros, 2018)

Finalmente anclamos el proceso de investigación tomando como base y norte del desafío asumido al trabajo desarrollado por David Perkins cuyo abordaje del enfoque del “aprendizaje pleno” nos lleva a pensar en una perspectiva integradora que permite mantener las características fundamentales del aprendizaje para lograr una buena educación, a través de este enfoque las personas construyen sus significados a partir de sus propias experiencias de aprendizaje.

La puesta en marcha del trabajo de investigación descriptiva durante el presente ciclo lectivo toma como grupo focal alumnos del IV año de la Práctica e Investigación Educativa, en etapa de Residencia Pedagógica de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo. Se les presenta a los estudiantes una visión global de los desafíos que abordarán con el fin de desarrollar una participación activa en la construcción de sus aprendizajes y rol docente comprendiendo el sentido de jugar el “juego completo”.

Comenzamos a transitar la construcción de nuevos dispositivos y estrategias siguiendo los siete principios del enfoque del aprendizaje pleno que propone David Perkins:

1. Jugar el juego completo.
2. Lograr que valga la pena jugar el juego.
3. Trabajar sobre las partes difíciles.
4. Jugar de visitante.
5. Descubrir el juego oculto.
6. Aprender del equipo...y de los demás equipos.
7. Aprender el juego de aprendizajes.⁵

Generamos nuestras propias propuestas de “juego” invitando a los estudiantes a transitar la residencia pedagógica en diferentes etapas en las que podrán ir construyendo paso a paso el abordaje de la complejidad de la práctica en los diferentes escenarios asignados.

⁵Perkins David (2018) El Aprendizaje Pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación Buenos Aires. Paidós.

Entramos en acción alternando actividades de ida y vuelta desde la institución formadora con instancias en situación de práctica en campo, paulatinas y progresivas con la finalidad de comprometer al alumno en su propio aprendizaje.

Cada actividad realizada en las escuelas asignadas para el trabajo de campo tiene su instancia de reflexión en la facultad, exponiendo en el grupo completo, inquietudes, sensaciones, intercambio de perspectivas, temores, experiencias personales, resignificación de supuestos formados anticipadamente, construcción de nuevos puntos de vista para avanzar a la próxima etapa.

A lo largo de esta experiencia, pondremos “la práctica” y “la reflexión sobre de la práctica” como ejes de la formación, abordando la complejidad de la enseñanza desde una visión global que nos permita otorgar significado y dar respuesta a los desafíos que se presentan.

Para lograr un aprendizaje pleno, los invitamos a involucrarse y jugar el juego completo durante toda la residencia pedagógica. En algunos momentos jugará de forma orientada, en otros intercambiarán jugadas con sus pares y también realizarán jugadas individuales, buscando en forma permanente que la implementación de dispositivos y estrategias atiendan a un “aprendizaje pleno” que transformará y potenciará los procesos de residencia posibilitando mejores intervenciones pedagógico-didácticas en los diversos escenarios educativos del nivel primario:

- **Descubriendo el campo de juego:** los estudiantes visitan diferentes escuelas, de distintos contextos, con diversa población sociocultural y económica con el propósito de profundizar sobre las representaciones que conforman el ideario de los mismos sobre “lo institucional”, significar la lectura que ellos realizan del proceso y colaborar en la comprensión de cómo un acercamiento adecuado a las características de la cultura institucional y las representaciones que la definen, inciden en las decisiones de estrategias didácticas que impregnarán sus propuestas pedagógicas.
- **Espectadores en acción:** se les asigna la visita a escuelas donde otros estudiantes en situación de residencia, están culminando su proceso de práctica áulica, en plena acción de desarrollo de propuestas pedagógicas, dónde son evaluadas por sus profesores de práctica y docentes de la escuela. Los estudiantes realizan un registro denso de su observación áulica, atendiendo todos aquellos aspectos que creen importantes para su futuro

desempeño frente al grupo y examinan la planilla de evaluación del profesor de práctica siguiendo los indicadores propuestos para la observación de la clase, teniendo la posibilidad de quitar, agregar o modificar aquellos que consideren serían importantes a la hora de ser ellas mismas evaluadas.

- **Aprendiendo del experto:** se invita a los estudiantes a recorrer escuelas de diferentes contextos luego de reflexionar sobre la construcción del rol docente y definir criterios para reconocer evidencias que den cuenta del oficio de enseñar. Previamente al ingreso en las escuelas se trabaja en la facultad realizando un identikit con las evidencias que cada estudiante entiende que representan a un “Docente Experto” además de reflexionar sobre que consideran que evidencia la experticia docente en las siguientes dimensiones presentadas: Sistema Educativo, Familias, Estudiantes del Nivel Primario y Facultad de Educación. Posteriormente proceden a diseñar y elaborar una entrevista mediante preguntas abiertas que permitan conocer desde la voz del “Docente Experto” la construcción de su rol y los aciertos o dificultades propias de su desempeño profesional, frente a los desafíos actuales del Nivel Primario
- **Permitiendo la transferencia:** en esta instancia, siguiendo la premisa de que los estudiantes residentes pongan en acto la reflexión y sentido de la práctica, se los invita a un aula de las escuelas receptoras, trabajando con un compañero en pareja pedagógica durante un tiempo estipulado para poner en práctica un proyecto diseñado durante su formación para un área curricular de la carrera que están cursando, el mismo debe ser adaptado al grupo clase asignado. Esta transferencia les permite poder resignificar propuestas solicitadas en la formación docente, que en su momento son pensadas desde marcos teóricos para alumnos ficticios y que responden a las exigencias propias de la didáctica de la asignatura referida. Los estudiantes residentes comienzan a tomar así contacto con la realidad áulica desde sus propias posibilidades, se permiten visualizar y mediar pedagógicamente procesos educativos propiamente dichos.

- **Explorando las partes difíciles:** La etapa final de este proceso de construcción en la complejidad, para esta instancia de la investigación, se pone en práctica el juego completo. Los residentes deben ingresar a un aula asignada previamente en forma individual. En primera instancia deben detectar una problemática de aprendizaje en el diagnóstico realizado para poder diseñar una propuesta didáctica que atienda a la mejora del aprendizaje. Esta socialización en la práctica posibilita construir el propio ideal de profesional, es en este momento donde se toma conciencia sobre la construcción del conocimiento profesional, sobre todo cuando se reconoce la implicancia afectiva que tiene un problema y su actuación docente ante el mismo, se hace referencia a pensamientos, sentimientos sobre los acontecimientos del aula y el conflicto que se hace presente ante el desencuentro de modelos de enseñanza y de autoridad internalizados durante la etapa de formación académica.

Primeras evidencias

Dentro de la primera etapa de la investigación se pone el acento en la construcción del Rol Docente durante la residencia ya que la práctica profesional docente implica un proceso en el que confluyen una multiplicidad de factores para determinar características del rol e identidad docente. Durante el mismo, el residente maestro debe conjugar elementos teóricos y prácticos incorporados en el transcurso de su formación y, a la vez sumergirse en dinámicas institucionales que forman parte de la cultura escolar. En la práctica profesional se espera que el practicante ponga en evidencia dominio conceptual de las temáticas a abordar durante el proceso, habilidades relacionadas con el manejo de grupos y de liderazgo para la promoción de trabajos cooperativos, destrezas en el campo de la pedagogía y la didáctica para promover procesos de enseñanza y aprendizaje congruentes con las expectativas educativas de determinada institución.

Asimismo, los diferentes trayectos de prácticas profesionales programadas en la formación docente tienen como objetivo que los estudiantes realicen procesos investigativos para su futura inserción, determinando un rol docente que pone el acento en lo curricular, lo institucional, lo contextual y en la práctica pedagógico-didáctica propiamente dicha.

Además, hay que tener presente que la docencia es una profesión que cuando comienza a ejercerse ya se cuenta con determinada experiencia, por haber sido alumnos y por haber tenido docentes a lo largo de toda la escolaridad, lo que conduce a repetir conductas,

formas de expresión o por el contrario conductas diferentes a experiencias pasadas. Por otro lado, las escuelas, los institutos y las universidades se ven atravesadas por dinámicas y demandas contrapuestas que lleva pensar en el perfil del docente, en el cumplimiento de su rol en un contexto resulta complejo.

Es en este marco de complejidad donde se intenta que los residentes sean capaces de jugar el juego completo. Se les presenta una serie de etapas en la construcción de nuevos dispositivos y estrategias siguiendo los principios del enfoque del aprendizaje pleno que propone David Perkins, generando propias propuestas de “juego”:

- Descubriendo el campo de juego
- Espectadores en acción
- Aprendiendo del experto
- Permitiendo la Transferencia
- Explorando las partes difíciles

Durante el tránsito de cada una de las etapas en las escuelas asignadas para el trabajo de campo y en los espacios de Talleres de Reflexión, desarrollados en la facultad, es que podemos visualizar algunas conceptualizaciones y/o representaciones que los estudiantes evidencian a la hora de hablar del rol docente, qué presuponen observar en los docentes referentes de las escuelas receptoras y también del rol que ellos mismos desempeñarán a lo largo de su futuro profesional.

Al transitar la etapa “Espectadores en acción”, donde la actividad asignada es observar un estudiante en proceso de residencia pedagógica (actividad entre pares) y percibir la construcción del rol docente, para reflexionar sobre sus representaciones previas acerca de lo que esperan de un docente en su ejercicio. Frente a las respuestas que los estudiantes espectadores emitieron ante la pregunta ¿qué representaciones tiene respecto del ejercicio del rol docente? (entrevista realizada previamente a la actividad) algunos respondieron:

“Particularmente, por experiencia personal puedo decir que los docentes son agentes de transformación y liberación cuando se lo proponen. Espero llegar a ser ese tipo de docente.” (Natalia)

“El rol docente cumple una función importante ya que debe educar al niño integralmente y en múltiples dimensiones. Cada gesto, cada actitud influye en el niño por lo que debe ser consciente de ello.” (Fátima)

“Creo que el rol docente es muy complejo, va desde la función pedagógica que debemos cumplir hasta el rol social que cumplimos dentro de las aulas, donde debemos velar por los derechos que tienen los niños. También es

nuestro deber, en la actualidad, acompañarlos, apoyarlos, etc., ya que no solo “enseñamos”, sino que muchas veces debemos solucionar problemas socio afectivos que vienen desde la casa o que suceden en el aula.” (Florencia)

“Las representaciones que tengo con respecto al rol docente es que debe ser una persona organizada.” (Mariana)

“El docente debe ser quien guíe las clases, medie las relaciones entre los chicos, activo, integrador, participativo y solidario.” (Melina)

De las diferentes respuestas se desprenden representaciones que dan cuenta que en la actualidad se espera docentes capaces de poder enfrentar cada uno de los desafíos que el sistema (en todos sus niveles y modalidades) puede presentar. Otorgar respuestas se asocia directamente con las posibilidades de resolver situaciones que quizás podrán estar asociadas a temas pedagógicos, pero otras superarán esta dimensión, y de igual modo requerirán de la atención oportuna del docente. Los escenarios de la enseñanza, cada vez más heterogéneos, son sin dudas el más grande los desafíos, saber cómo enseñar para y desde la diversidad es indudablemente algo que se necesita fuertemente poder desarrollar en la formación docente y en aquellos profesionales de la educación que ya se encuentran insertos en el sistema.

Para reflexionar sobre cada una de las representaciones acerca del rol docente, que los estudiantes en residencia evidencian se presenta una nueva actividad propuesta en la etapa “Aprendiendo del experto”, en la que tiene como objetivo, definir criterios y reconocer evidencias que den cuenta de la experticia en el rol docente frente al “oficio de enseñar”.

Cuando se les pide que realicen un identikit de un docente experto hablan de un docente creativo, innovador, mediador, buen observador, flexible, facilitador, motivador, inclusivo, competente. Pero a la hora de pensar en el desafío de listar diferentes evidencias que den cuenta de un docente experto en función de las demandas de diferentes dimensiones como: Sistema Educativo, familia, alumnos del Nivel Primario, Facultad de Educación, no mencionan las características antes descriptas lo que lleva a deducir que respecto a la construcción del rol docente los estudiantes en residencia pedagógica muestran una marcada disociación entre sus propias representaciones y aquellas que puestas a la luz de otras dimensiones son capaces de reconstruir .

Para finalizar es importante resaltar que la investigación sigue su proceso y en este momento se están analizando cada una de las etapas que nos lleva a la construcción de los dispositivos para abordar la complejidad de la práctica pedagógica en los diferentes escenarios, espacio transicional donde el estudiante, futuro docente representó y se

representó en el rol que desempeñará en su futura vida profesional. Transitamos un espacio y un tiempo en el que se produjo un juego de realidad y ficción, en que el practicante fue adoptando pautas y patrones de desempeño de quien se muestra como modelo a través del conocimiento práctico y a la vez va construyendo su propia identidad y su propio saber práctico que le permitirá establecer su propio estilo personal de desempeño frente al desafío planteado.

Para nuestro equipo de investigación significa establecer un acercamiento a nuestra hipótesis de trabajo en la cual nos planteamos que la implementación de dispositivos y estrategias que atiendan a un “aprendizaje pleno” transformarán y potenciarán los procesos de residencia pedagógica posibilitando mejores intervenciones pedagógico didácticas en diversos escenarios educativos del nivel primario y las demandas propias del sistema educativo. Además de poder contribuir con insumos teóricos prácticos para fortalecer las trayectorias formativas de los estudiantes del Profesorado Universitario de Educación Primaria de la Facultad de Educación en su instancia final de práctica y residencia pedagógica y asumir una actitud crítica frente a los resultados obtenidos, que otorgue la posibilidad de realizar mejoras en la unidad académica, especialmente en los trayectos destinados a las prácticas profesionales.

BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, A. (2017) Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós
- Anijovich R., Cappelletti G. y otros (2018) Transitar la Formación Pedagógica. Dispositivos y Estrategias. Buenos Aires. Paidós.
- Bisquerra, R. (1989). Métodos de Investigación Educativa. Guía Práctica. Barcelona: Ceac.
- Buendía, L.; Colás P. Y Hernández, F., (1998): Métodos de investigación en Psicopedagogía. Madrid, McGraw-Hill.
- Davini, María Cristina (2018) La Formación en la Práctica Docente. Buenos Aires. Paidós.
- Guillén, A., Amparan, A., Escudero Gordillo, Flavia (2017) Residencia Pedagógica en nuevos escenarios. Las trayectorias formativas y el desarrollo de competencias para la formulación de propuestas pedagógicas en contextos vulnerables. Corresponde al Informe Final del proyecto de Unidad Académica Facultad de Educación. UNCuyo Mendoza
- Meirieu, Philíppe 2016 Recuperar la pedagogía: de lugares comunes a conceptos claves. Buenos Aires. Paidós.

-Perkins David (2018) El Aprendizaje Pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación. Buenos Aires. Paidós.

-Perrenoud, P. (2018) Diez Nuevas Competencias para Enseñar. Invitación al Viaje. Barcelona: Grao

-Sanjurjo Liliana y otros (2018) Los Dispositivos para la Formación en las Prácticas Profesionales. Santa Fe. Homo Sapiens Ediciones.

El Dispositivo ESI y los procesos de subjetivación en la Formación

Docente

Autoras: Silvia Ortuzar, Micaela Zamboni, Candelaria Molas y Molas

Pertenencia institucional: Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH, UNC.

Resumen

En el presente trabajo se desarrollan los primeros avances del proyecto de investigación titulado: Particularidades de la enseñanza de sexualidad en la Formación Docente: Un análisis del dispositivo ESI, perteneciente al equipo de la cátedra Seminario Taller Práctica Docentes: Tramas y recorridos de la Facultad de Filosofía y Humanidad de la Universidad Nacional de Córdoba.

En el escrito sostenemos una línea de preocupación teórica que intenta relacionar pliegues de lo político con planos subjetivos, y prácticas sociales con procesos de subjetivación. Nos interrogamos sobre los modos singulares de asumir los discursos sociales y los efectos subjetivantes de las políticas públicas curriculares.

En los espacios de Educación Sexual Integral se despliegan discursos y composiciones heterogéneas: prescripciones, saberes morales, normativos, sanitarios, religiosos, políticos, económicos y disciplinares. Nos interesa examinar como estos saberes y discursos entran en tensión en los procesos de enseñanza, con aportes provenientes del campo de estudios feministas, de perspectiva sexo genérica y de derechos humanos. La principal intencionalidad es describir y analizar los modos singulares y plurales en que las y los docentes asumen las prescripciones de la ley 26.150 de Educación Sexual Integral, y las propuestas curriculares que elaboran.

Palabras claves: Formación Docente, dispositivo, sexualidades, enseñanza, subjetivación

1. Surgimiento y devenir de un interés

En el presente trabajo se desarrollan los primeros avances del proyecto de investigación titulado: Particularidades de la enseñanza de sexualidad en la Formación Docente: Un análisis del dispositivo ESI, perteneciente al equipo de la cátedra Seminario Taller Práctica Docente y Residencias de la Facultad de Filosofía y Humanidad de la Universidad Nacional de Córdoba.

Se indagan las condiciones y particularidades de la Enseñanza de la Sexualidad en la Formación Docente Inicial. Nos interesa, a trece años de haberse promulgado la ley de

Educación Sexual (Ley 26.150/06) y a once años de los inicios de su incorporación en los diseños curriculares de los profesorados, efectuar un rastreo y sistematización de experiencias, prácticas y discursos que emergen en torno a la ESI y advertir modos singulares de asumir los discursos sociales y los efectos subjetivantes de las políticas públicas curriculares.

Partimos del supuesto teórico-empírico que en los espacios de ESI se conjugan composiciones heterogéneas: prescripciones, saberes morales, ideológicos, normativos, sanitarios, religiosos, políticos, económicos y disciplinares. Nuestra principal intencionalidad está orientada a describir y analizar los modos singulares y plurales en que las y los docentes asumen las prescripciones de la ley 26.150 de Educación Sexual Integral. Nos preguntarnos acerca de los efectos subjetivos, tanto de reproducción (de formas binarias) como de transformación y si en las instituciones educativas se problematizan las relaciones entre géneros, sexualidades y formas de regulación cultural e institucional de las diferencias.

Los diseños Curriculares se transforman en un artefacto cultural donde se enuncia el discurso de la disciplina re contextualizado, recortado, jerarquizado y ordenado. Dicho documento nunca es neutro y refleja formas sociales y culturales de grupos en tensión y luchas de poder. En determinados periodos históricos puede que el diseño responda a un mayor nivel de justicia curricular o por lo contrario ser un instrumento de legitimación de grupos privilegiados o dominantes

En todo proceso de cambio curricular ocurren procesos de negociación luchas y tensiones y a su vez existe un universo de referencia, que conforman un escenario. En el caso a indagar, se liga a estrategias culturales de transformación de las políticas públicas estatales y las disputas de los movimientos sociales. En esta contextualización destacamos, siguiendo a Morgade G (2008) una articulación entre las demandas y lucha histórica de los movimientos feministas y colectivos disidentes, la decisión política del estado y una producción académica que le dio forma.

Los movimientos sociales, de la disidencia sexual, de mujeres y el activismo feminista fueron quienes impulsaron el tratamiento de la sexualidad desde la perspectiva de Género y de los Derechos Humanos. Lo anterior fue el sostén para el abordaje de los contenidos que se hicieron visibles en la elaboración de las leyes promulgadas en los últimos años y las políticas públicas que atienden estas cuestiones específicas en torno a la sexualidad. También adquieren relevancia las demandas de sectores docentes, sindicatos y estudiantes organizados. Particularmente en contextos actuales se expresan disputas por la legalización

del aborto y la visibilización del movimiento #Ni Una Menos con su lucha en contra de los femicidios y la violencia de género.

A su vez en la actualidad emergen voces de sectores ultra conservadores, religiosos y otros que expresan rechazo y resistencia hacia la llamada por ellos “ideología de Género”. Con relación a esto se advierte que la no aprobación del aborto legal seguro y gratuito de algún modo habilita a sectores "antiderechos" a reclamar públicamente el derecho de la familia a educar a sus hijos y produjo una reacción en contra de la denominada por ellos ideología de género

En el contexto actual surgió una campaña que impulsa que no se realice el tratamiento y dictamen parlamentario para ampliar el alcance de la ley de Educación Sexual Integral, que entre otras cuestiones se propone como proyecto institucional transversal y como política pública que tenga articulación con el área de Salud, Justicia y Desarrollo social

En el mencionado escenario social continúan los procesos de transformación curricular en los Institutos de Formación Docente donde se prescribe la incorporación obligatoria del Seminario de ESI.

La propuesta se lleva a cabo desde una perspectiva cualitativa de indagación donde se rastrean significados y sentidos en torno a la Enseñanza de la ESI. Se indaga sobre las unidades curriculares de ESI correspondientes a los Institutos de Formación Docente de nivel Primario, Nivel Inicial, Profesorados de Arte (artes visuales, música, teatro y danza) y Profesorados de Educación Física.

Luego del rastreo de material bibliográfico y documental se efectúan entrevistas -de corte etnográfico y narrativas biográficas - a los docentes a cargo de los espacios de la ESI que en su mayoría provienen de unas trayectorias ligadas al campo de la enseñanza de contenidos de psicología.

En esta presentación se desarrollan las líneas teóricas centrales que sostienen la indagación, así como también se muestra un avance sobre el análisis de documentos oficiales y los programas de los profesores a cargo de la unidad curricular ESI

2. Nociones, Saberes posiciones

Conceptualizamos al objeto de indagación; las propuestas de enseñanza de la ESI, como dispositivo en el sentido que le otorga Foucault (1984): como un sistema de relaciones entre saber y poder que conforman una red, un conjunto heterogéneo que comprende discursos, instituciones, instalaciones, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, filosóficos, morales -, los elementos pertenecen tanto a prácticas discursivas como no discursivas.

Particularmente nos interesa como en sus estudios aborda el dispositivo de sexualidad y las formas de subjetividad que produce.

Los dispositivos constituirían a los sujetos inscribiendo en sus cuerpos un modo y una forma de ser, no cualquier manera de ser. Lo que inscriben en el cuerpo son un conjunto de praxis, saberes, instituciones, cuyo objetivo consiste en gobernar, controlar, orientar, dar un sentido que se supone útil a los comportamientos, gestos y pensamientos de los individuos. Desde estas nociones nos preguntamos sobre ¿Qué sujetos produce el dispositivo de ESI?

La emergencia de un nuevo dispositivo siempre responde a un acontecimiento que modifica un campo previo de relaciones de poder y saber. Destacamos que entonces la red de relaciones que establece la ESI particularmente en los diseños curriculares para la formación docente -jurisdicción Córdoba-, plantean una nueva distribución de saber poder en el campo de la enseñanza de la corporalidad, sexualidad y género.

Para Deleuze (1990), Foucault usa el término dispositivo para expresar que es una especie de máquina para hacer ver y hacer hablar y que funciona acorde a determinados regímenes históricos de enunciación y visibilidad. Estos regímenes distribuyen lo visible y lo invisible, lo enunciable y lo no enunciable.

Un dispositivo, para Deleuze, implica entonces líneas de fuerzas que van de un punto singular al otro formando una trama, una red de poder, saber y subjetividad. Un dispositivo produce subjetividad, pero no cualquier tipo de subjetividad.

Nos interrogamos por los modos de subjetivación que produce el dispositivo de relación saber poder de ESI, ¿Que juegos de nuevas verdades se instalan? ¿Emergen nuevos posibles a los definidos bajo la forma de alternativas binarias?

Compartimos con Eleonor Faur (2018) respecto a que la Educación sexual integral cuando se instala como política estatal interpela de raíz el orden de género establecido y no porque imponga determinados comportamientos sino porque cuestiona y deconstruye la normatividad vigente .

Sostenemos que, en otros períodos históricos, aun no existiendo una unidad curricular o asignatura, hubo diferentes modalidades de enseñanza en torno a la sexualidad con un predominio de transmisión de: saberes del campo biológico, enfoques sanitarios, acompañado por un discurso regulativo moral y jurídico. Se omitían y excluían categorías conceptuales de género y lo ligado a lo erótico y deseante como dimensiones organizadoras de la subjetividad.

Respecto al campo disciplinar de la psicología fue dominante la perspectiva del desarrollo de la sexualidad, Burman (1994) la línea evolutiva ha considerado el conocimiento

psicológico entendido como capacidad biológica y natural que evoluciona de acuerdo a principios de regulación. Sin embargo, en esas explicaciones han quedado disociados razón y emoción. Se planteó una agenda de investigación con temas ligados a nociones de familias nucleares, con roles y adscripciones universales, exentas de conflictos, estereotipos culturales sobre las mujeres y la “buena maternidad” y escasas críticas sobre el paternalismo. Las relaciones entre padres, madres e hijos fueron estándar con pautas de crianza diferenciadas por género, y estereotipos culturales, entre otros.

Contrario a lo anteriormente planteado, el campo de conocimientos contemporáneo se nutre y deconstruye a partir de los estudios de géneros y la producción de saberes de los movimientos y activistas feministas en distintos momentos históricos.

Las distintas perspectivas feministas, las denominadas, primera, segunda, tercera, ola y el tranfeminismos, los movimiento queer o cuer, en su luchas contra las múltiples opresiones y las reivindicaciones alcanzadas progresivamente -económicas, sexuales, derechos, políticas-, producen una deconstrucción históricas y cultural. Se cuestionan los imaginarios sociales dominantes de occidente respecto del cuerpo heterosexual, blanco y de clase media y la exclusión de las diferencias que quedan afuera de las representaciones políticas. En especial destacamos sus planteos sobre una política de conocimiento y de justicia curricular donde el sexismo, el clasismo y el racismo, como plantea Segato (2015), son abordados como experiencias superpuestas.

Las nociones de género y sexualidad se constituyen y definen en relaciones de poder entre los sujetos se establecen desde posiciones, atribuciones y reconocimientos desiguales de acuerdo a sus identidades sexuales y expectativas sociales “en-generizadas” (Lauretis, 2000), condicionando y afectando cuerpos, pensamientos, sentimientos, deseos y relaciones con efectos en la producción de subjetividad

Retomar el itinerario anterior nos permite restituir la dimensión ético política, para el campo de la Educación Sexual integral y advertir los procesos de desigualdad que se generan en torno a las diferencias. El concepto de heteronormatividad y la heterosexualidad como obligatorio resulta no solo una práctica sexual, sino que es un valor impuesto por el sistema político patriarcal como único válido para el desarrollo de una sociedad.

Desde nuestro recorrido planteamos la noción de Género de manera relacional y como una construcción socio cultural e histórico en la que participan discursos y actos performativos sobre cuerpos sexuados. Butler J. (1990) plantea que, a partir de una matriz heterosexual, se impone y ordena el sexo, género, cuerpos, deseos y prácticas. Las construcciones hegemónicas de género: Mujer y Hombre con atribuciones de femenino-masculino

respectivamente se establecen en clave de signos de reconocimiento y expectativas para nombrar, establecer y regular a través de distintos mandatos un “deber ser y hacer” para los sujetos.

Laurentis (1987) siguiendo a Foucault plantea que las " prohibiciones y las reglas que se refieren a los comportamientos sexuales, tanto provengan de las autoridades religiosas, legales o científicas, lejos de inhibir o reprimir la sexualidad. La han producido y la continúan produciendo

En esta dirección Paul Preciado (2019) refiere a que el cuerpo está más allá del límite de la piel del sujeto y que es un lugar que no puede ser pensado simplemente como propiedad de cada singularidad. Para Preciado el cuerpo no es propiedad sino relación. La identidad sexual, de género, nacional o racial no es esencia sino relación.

Como plantea Colombani (2008) para Foucault la sexualidad está inscrita en una genealogía del sujeto del deseo, que no es ni una historia de los comportamientos, ni una historia de las representaciones, pero sí una historia de la sexualidad como experiencia históricamente singular y situada que compromete un campo de saber, de poder y de subjetivación.

En las sociedades modernas, según Foucault (2014) el poder que ha regido a la sexualidad no fue según la ley o la soberanía sino a partir de la producción de tecnologías de sexo mucho más complejas.

En este trabajo seguimos la hipótesis central de Foucault (2014) en su escrito la Voluntad de Saber respecto a que la represión y /o prohibición del sexo no es el elemento central y constituyente a partir del cual se podría escribir la historia de lo que ha sido dicho del sexo en la época moderna.

La prohibición, rechazos, censuras, denegaciones que la hipótesis represiva reagrupa es un gran mecanismo destinado a decir, es una técnica de biopoder que normaliza y produce una voluntad de saber. Hubo una diseminación, multiplicación dispersión e intensificación de discursos y la voluntad de saber ha constituido una ciencia de la sexualidad. En esta dirección nos interrogamos sobre ¿Cómo se da la producción del discurso verdadero sobre el sexo en la actualidad? ¿Cuáles son los procedimientos que se instalan en la voluntad de saber relativa al sexo en la enseñanza?

3. Particularidades en la Enseñanza

Nos interesa enunciar algunas particularidades de la transmisión que se advierten en el proceso de institucionalización de la Enseñanza de ESI en los Institutos de formación docente inicial.

Los profesores a cargo del seminario de ESI coinciden con los lineamientos curriculares respecto a que Educación Sexual no es sinónimo de información biológica y fisiológica, sino que integran aspectos desde un abordaje plural y multidisciplinar, reconociendo a la sexualidad como constitutiva de la condición humana y producto de un entramado complejo de aspectos biológicos, sociales, históricos, culturales, éticos y subjetivos.

Si bien se destaca y se enuncia la noción de integral, y el hecho de las múltiples dimensiones de la sexualidad, para los profesores a cargo de la transmisión, no todos los planos tienen el mismo valor, los aspectos más destacados y valorados en los programas y clases son: la deconstrucción de la noción de cuerpo, la inclusión de la afectividad y los vínculos y lo relacionado a la perspectiva de Derechos. Se observa un desarrollo menor de las dimensiones sexo genéricas y los planos políticos de su construcción.

En relación a la dimensión de la afectividad y el tratamiento de las emociones se abren interrogantes y los posibles recaudos a considerar. En los diseños la dimensión afectiva está ligada a los sentimientos en torno al cuerpo, la sexualidad y al registro del otro en esa construcción

Parecería que resulta difícil pensar las emociones en clave política y de afectación, se recuperan los sentimientos desde una perspectiva individual y vincular, se advierten términos de sentido común y ligadas a lo que se vive desde la infancia y en el seno familiar. Tradicionalmente en la educación se enfatizaron los mecanismos de autorregulación y adaptación emocional que se entroncaba con la tradición más conservadora de la educación moral; el control de las pasiones, emociones, impulsos se relaciona con lo que un sujeto tiene que ir alcanzando progresivamente para ser un buen ciudadano. En la formación docente la dimensión afectiva se asociaba a sentimientos singulares y no se advierten significados en torno a su producción política.

Una recurrencia que marca discontinuidad con enseñanzas tradicionales es que se empieza a conceptualizar la relación entre lo íntimo, lo privado y lo público considerando un plano de derecho a la información protección y cuidado.

Se reconoce la necesidad de hacer una crítica a los discursos binarios y se efectúa un cuestionamiento a la tendencia clasificatoria de las identidades, no obstante, se reproducen algunos estereotipos sociales sin deconstruir en profundidad la noción de diferencias como constitutiva de las subjetividades e identidades.

En la inclusión de la enseñanza de la sexualidad resulta relevante advertir los riesgos de una actitud de posible disciplinamiento y control del cuerpo y la sexualidad sino se

problematizan las relaciones de poder en las que se inscriben y como las instituciones, en este caso educativas, interviene en la construcción de subjetividades sexuadas.

Una de las cuestiones más relevantes y contradictoria que surge en los diseños de la Provincia de Córdoba para la formación de nivel inicial y primaria , es que se reafirma un compromiso de desarrollar políticas: “destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación derivadas de factores socio-económicos, étnicos, culturales, de género” y sin embargo en el mismo discurso en relación a los ejes temáticos sugeridos se propone un binarismo sexual y de género y una mirada evolutiva universal , como contenido a enseñar .

Por otra parte, advertimos que tanto en el currículo oficial como en los diseños de los docentes surge un discurso que sostiene un reconocimiento sobre la diversidad. No obstante, parecería que el riesgo de este discurso sobre la diversidad se tiñe de un mecanismo reduccionista y taxonómico de la pluralidad y heterogeneidad en varón o mujer o en un solo tipo de masculinidad o feminidad.

val flores plantea sobre la importancia de hablar de disidencia sexual en lugar de diversidad sexual; la disidencia como una práctica política epistemológica y afectiva que tiene que ver con estar analizando permanentemente cómo funcionan las políticas sexuales en articulación con las políticas económicas, culturales, sociales.

Coincidimos con que se requiere avanzar en analizar críticamente todos los procesos de normalización de la identidad sexual, genérica, racial, de clase o como se articulan entre ellas en función de las diversas coyunturas históricas. Consideramos que disidencia sexual no nombra una población específica, no es sinónimo de población LGTBI, sino que es una operación política y de problematización permanente.

Para la autora mencionada; diversidad sexual es un término que proviene de las políticas neoliberales y en el ámbito educativo se instaló como inclusión y tolerancia, La noción de diversidad es otra forma de nombrar lo que no es heteronormativo, entonces lo que se termina produciendo es un no cuestionamiento de la norma que organiza la sexualidad

En algunas propuestas se advierte una enseñanza clasificatoria respecto a las identidades pre-establecidas, sin buscar desaprender las formas heterosexualizadas del pensar, mirar, sentir e interrogar. Esto último implicaría un trabajo que va articulado con la lucha contra otras formas de sometimiento el racismo, los privilegios de clase, los criterios de normalidad corporal, y otras coordenadas de desigualdad social, visual y erótica.

En algunas propuestas surge el planteo de que frente a la disidencia o las diferencias aun en la Escuela existe el desafío de trabajar los efectos de la homofobia, discriminación racismo y desigualdad.

En el marco de los lineamientos curriculares y su implementación, el enfoque de la prevención siguió siendo en muchos casos dominante, se declara de manera explícita en los propósitos: formar un docente que promueva la prevención de los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva, en particular.

Tanto en el diseño como en la mayoría de los programas de los docentes se introduce un eje temático o unidad de Educación Sexual y salud. En esta dirección es llamativo como la noción de salud se incluye en un paradigma biologicista, desconociendo la importancia de la dimensión subjetiva, afectiva, social y comunitaria. Se destaca el conocimiento de los procesos de la reproducción humana. La procreación: reproducción humana, embarazo, parto, puerperio, maternidad y paternidad; integrando las dimensiones que la constituyen.

En algunos programas a diferencia de los diseños curriculares aparecen cuestionamientos incipientes y críticos respecto a ligar la sexualidad con una única finalidad reproductora y también con la patologización. Retomando a Michel Foucault en historia de la sexualidad, se hace una crítica a la época victoriana y cuestiona que la "normalidad biológica" es la heterosexualidad porque es la "natural" y donde se excluye o se trata medicalizando para normalizar al resto de las prácticas sexuales consideradas anormales

El tema de la interrupción voluntaria del embarazo no deseado no se enuncia en el diseño curricular, pero si en los programas de los docentes, algunos lo mencionan de manera directa como aborto sin especificar enfoque ni incluir luego alguna bibliografía específica. En algunas propuestas surge como emergente una perspectiva que procura enlazar a la sexualidad con un discurso que recupera el deseo y el placer, y no tanto los riesgos y peligros asociados a la sexualidad

Respecto a las formas metódicas que se utilizan y plantean en la transmisión en este seminario son muy diferentes al resto de las asignaturas, se propicia un clima que alienta la formulación, interrogantes, análisis críticos acerca de las propias concepciones naturalizadas, mitos, prejuicios y supuestos que organizan la experiencia de la sexualidad. La mayoría de los profesores considera que se debe partir de prácticas naturalizadas, prejuicios, estereotipos, ideas previas que los sujetos traen también plantean que son temáticas donde está involucrado lo íntimo personal

En las unidades curriculares de ESI en distintas Instituciones de Formación Docente Inicial se producen múltiples y variadas experiencias estéticas y se ensayan nuevas relaciones entre lenguajes, discursos y prácticas.

El reconocimiento de la existencia y presencia de otros agentes socializadores que también participan en este proceso de reconstrucción de las representaciones sobre la sexualidad, como los medios audiovisuales, la radio, Internet y medios gráficos; tornan pertinente la elaboración de estrategias destinadas a analizar críticamente la información por ellos brindada.

En distintos tramos del discurso oficial se sugiere y propician el diseño de estrategias que permitan generar situaciones grupales para comprender y explicar sentimientos personales e interpersonales, la participación en diálogos y reflexiones sobre situaciones cotidianas en el aula donde se ponen de manifiesto prejuicios y actitudes discriminatorias. Frente a esto reflexionamos sobre los recaudo a tener en cuenta en un dispositivo, como plantea Foucault, M. (2014) que convierte al sujeto en sujeto del deseo y a su vez lo convoca a la “confesión”

Finalmente habría que seguir pensando, no solo en la transmisión de los contenidos en el seminario de ESI, sino en las prácticas docentes de manera más amplia como reproductoras de regulaciones y rituales de sexualidad y género y que día a día constituyen la trama de la vida escolar. Es en diversos actos y escenarios como se transmiten saberes y reproducen visiones de la sexualidad, y se producen modos de subjetivación

Resulta muy interesante advertir que si bien en la enseñanza emergen intenciones de deconstruir la manera binaria de sentir, pensar y actuar; la mera introducción de la sexualidad en el currículo, la tolerancia con la identidad sexual no normativa o el trabajo docente que cuestiona la heteronormatividad no son suficientes porque aún falta potenciar culturas sexuales más democráticas que reivindican, al decir de Val Flores (2007) la justicia erótica, para que se pueda escuchar y hablar tanto del goce como del dolor en las aulas.

BIBLIOGRAFÍA

- Butler, J. (2016). El género en disputa. CABA: Ed: Paidós.
- Burman, É. (1996). La distribución anormal del desarrollo: políticas para las mujeres y niñas/os del Sur. Psicologías, discursos y poder (PDP). Madrid: Visor.
- Britzman, Deborah (2001) “Curiosidad, sexualidad y currículum”, en Lopez Louro, Guacira (comp.): O corpoeducado. Pedagogias da sexualidade. Ed. Autêntica. Belo Horizonte. Traducción: Gabriela Herczeg.

- Colombani, M. C. (2008). Foucault y lo político. Bs As.: Prometeo libros.
- Faur, L, (2018) El Derecho a la Educación Sexual Integral. Aprendizaje de una experiencia exitosa. Bs As Ministerio de Educación .UNFPA
- Foucault, M. (2014). Historia de la sexualidad. 1.La voluntad del saber Bs As: Siglo XXI ediciones.
- Deleuze, G.(1990), “¿Qué es un dispositivo?”, en Varios Autores, Michel Foucault filósofo, Barcelona, Gedisa
- Morgade, G. & Alonso, G. (2008). Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la ‘normalidad’ a la disidencia. Quilmes: Paidós.
- Morgade, G. (2011). Toda educación es sexual. Bs. As.: Ediciones la cruzjía.
- Morgade, G. (2016). Educación sexual integral con perspectiva de género. La lupa de la ESI en la escuela. Rosario: Homo sapiens ediciones.
- Ni una menos. Desde los primeros años. Educación en géneros para infancias libres
- Puiggrós, A. (1990). Sujetos Disciplina y Curriculum en los orígenes del Sistema Educativo Argentino. Bs. As.: Editorial Galerna.
- Segato, R. (2015) La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una Antropología por demanda Ed. Prometeo
- Terigi, F. (1999). Curriculum. Itinerarios para aprehender en territorio. Bs. As.: Ed. Santillana.
- Flores, v (2007) Asco y heteronormatividad. Apuntes para pensar una política de las emociones en educación. II Coloquio Interdisciplinario “Educación, sexualidades y relaciones de género. Investigaciones y experiencias” - UBA
- (2008) Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica
- (2010) Entre la experimentación y la implicación. Explorando articulaciones entre pedagogías
- Preciado, P. (2019) UN apartamento en Urano Crónicas del cruce. Editorial Anagrama Barcelona

Formación docente y género: una aproximación a las experiencias de la formación inicial desde una perspectiva de género

Autoras: Daniela Montaldo y Julieta Taquín

Pertenencia institucional: Instituto Provincial de Educación Superior “Florentino Ameghino”, Ushuaia, Tierra del Fuego e Islas del Atlántico Sur

Resumen

En tanto mega lectura, la perspectiva de género nos posiciona en un lugar desde el cual es posible percibir aquellas prácticas que denotan arbitrariedad, discriminación y exclusión hacia las mujeres. Si nos referimos al sistema educativo, la investigación educativa, en particular aquella inspirada por el movimiento feminista, ha mostrado durante los últimos treinta años que la experiencia escolar continúa siendo diferencial en términos de género: la educación formal viene interviniendo en la construcción de sujetos y cuerpos feminizados y masculinizados según una división sexual del trabajo de características tradicionales. De esta manera logra “programar”, mediante la socialización, sujetos capaces de interiorizar respuestas compatibles con las demandas del entorno social y cultural hegemónico. Así, la escuela colabora en obturar la posibilidad de promover vínculos igualitarios y democráticos en términos de género. En el campo de la formación de docentes también se hacen presentes tanto manifestaciones como argumentos de corte patriarcal.

Entendemos la formación como un proceso de subjetivación. Para ello, en este proyecto pretendemos dar cuenta de cómo son las representaciones de género que construyen lxs estudiantes del último año de los profesorados en relación con las experiencias de formación en el ámbito de un instituto de formación docente de la ciudad de Ushuaia.

Palabras claves: formación docente; perspectiva de género; educación superior; subjetivación profesional; educación y género

Introducción

En tanto mega lectura, la perspectiva de género nos posiciona en un lugar desde el cual es posible percibir aquellas prácticas que denotan arbitrariedad, discriminación y prácticas de exclusión hacia las mujeres. Como en cualquier otro campo de la sociedad, en educación y específicamente en la formación de docentes, también se hacen presentes tanto manifestaciones como argumentos de corte patriarcal: este sesgo es estructural y transversal (Femenías, 2012). El androcentrismo repite los modos en el que se debe ser mujer o varón

velando, desde una pretendida objetividad, la resistencia a dismantelar estereotipos anacrónicos y conservadores que niegan la naturaleza relacional de dichos supuestos.

Si nos referimos al sistema educativo, la investigación educativa, en particular aquella inspirada por el movimiento feminista, ha mostrado durante los últimos treinta años que la experiencia escolar continúa siendo diferencial en términos de género. Desde hace más de una década Graciela Morgade (2006) insiste en que la educación formal interviene en la construcción de sujetxs y cuerpos feminizados y masculinizados, según una división sexual del trabajo de características tradicionales.

La escuela normal desde sus orígenes se ha propuesto configurar habitus (Bourdieu, 1972) al normalizar las actitudes y las prácticas mediante el control y la disciplina. De esta manera logra disponer, mediante la socialización, sujetxs capaces de interiorizar respuestas compatibles con las demandas del entorno social y cultural hegemónico obturando la posibilidad de promover vínculos igualitarios y democráticos, también en términos de género.

Por otro lado, entendemos la formación docente como un *“un proceso de transformación del sujeto a través del cual, va adquiriendo y/o transformando capacidades, formas de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender y de utilizar sus estructuras para desempeñar prácticas sociales determinadas. (...) dándole un nuevo sentido a sus deseos, fantasías, identificaciones y transferencias”* (Anzaldúa Arce, 2009). Es por esta razón, que pensamos que las representaciones de género que construyen lxs estudiantxs a través de sus experiencias de formación inciden en la configuración del rol docente en sus dimensiones subjetiva y social.

Tras ubicar estas conceptualizaciones, y dado que existe una amplia área de vacancia respecto del tema en cuestión, como profesoras de prácticas de un instituto de formación docente nos preguntamos: ¿cómo son las representaciones de género que construyen lxs estudiantxs del último año de los profesorados en relación con las experiencias de formación en el ámbito de un instituto de formación docente de la ciudad de Ushuaia?

Para responder este interrogante nos propusimos analizar las representaciones de género que construyen lxs estudiantxs del último año de un instituto de formación docente de la ciudad de Ushuaia en relación con sus experiencias formativas. Para ello, hemos indagado en las propuestas formativas respecto de la perspectiva de género, y analizado documentos curriculares que orientan la formación docente, identificando las concepciones de género que construyen lxs estudiantxs.

Pensamos en un diseño etnográfico en el que el referente empírico, que por sus características respondía a las necesidades de nuestro estudio, eran aquellxs studentxs que se encontraban realizando el último año de la carrera en el instituto. En cuanto a los instrumentos de construcción de la información, utilizamos técnicas de corte cualitativo: observación participante, grupos de discusión, entrevistas a estudiantes y docentes, análisis de documentación curricular, y también utilizamos el cine debate y el teatro foro como un modo poco explorado en el ámbito investigativo, aunque ampliamente utilizado en el ámbito de la educación.

Orientaciones teóricas

Si bien el concepto de género se trata de una categoría central de la teoría feminista actual, esta idea recorrió un largo camino hasta llegar a Simone de Beauvoir (1949) quien replanteó la cuestión al develar los modos de socialización que intervienen sobre la diferencia biológica entre mujeres y varones. Como categoría teórica, el género fue útil para analizar las situaciones de opresión y de exclusión de las mujeres; a la vez que permitió develar cómo los sexos quedan condicionados en una estructura que los supera.

Desde Foucault en adelante, y en particular desde su obra *Historia de la sexualidad* (Foucault, 1977), entendemos que los códigos sociales formalizados y no formalizados en tanto efectos del poder, no solamente reprimen o controlan sino que también y fundamentalmente, tienen un efecto productivo en la vida social. Y el cuerpo, que tan “naturalmente” nos acompaña desde el nacimiento, que parece lo más privado que tenemos, se cuenta entre esas producciones (Morgade, 2001). En este sentido, el sexo del cuerpo también es construido en el marco de determinadas relaciones sociales. La materialidad del cuerpo es interpelada y configurada como diferencia sexual en un conjunto de relaciones simbólicas: económicas, étnicas y, en particular, relaciones de género que, en tanto “tecnologías del yo⁶”, construyen subjetividades (Foucault, 1998).

Por su parte, la educación formal en tanto “dispositivo subjetivador”, no es neutral en la transmisión/apropiación/resistencia de los discursos hegemónicos acerca de las relaciones entre feminidad y masculinidad. Tampoco lo es en los procesos de construcción de los modos sexuados de estar en el mundo. Morgade (2001) la plantea incluso en tanto

⁶ Las tecnologías del yo son aquellas que "permiten a los individuos efectuar, solos o con ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, sus pensamientos, sus conductas, su manera de ser; es decir, transformarse con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, de pureza, de sabiduría, de perfección o de inmortalidad" (Foucault, 1990, p. 48).

complemento del dispositivo feminizador de la modernidad, al reforzarlo al menos en cuatro dimensiones:

- ✓ en la exacerbación de las cualidades femeninas en las maestras, y la expropiación de las mismas en las madres;
- ✓ en la división sexual del currículum, pero sobre todo en la valoración del saber académico, androcéntrico y enciclopedista⁷;
- ✓ en el disciplinamiento diferencial de las niñas y los niños en las expectativas de rendimiento y comportamiento;
- ✓ en el silenciamiento sistemático de las cuestiones que, de ese modo, fortalecieron su calidad de “privadas”: en particular, la sexualidad.

La escuela normal ha intentado normalizar las actitudes y las prácticas a través del control y la disciplina, con el fin de “programar” sujetos que interioricen aquellas respuestas que el entorno social y cultural les requiere. En esta línea de pensamiento, la práctica docente en tanto práctica social, históricamente determinada en el tiempo y en el espacio, responde a necesidades y determinaciones que trascienden lo individual y la inscriben en escenarios más amplios y complejos que los áulicos y/o institucionales.

Las prácticas sociales producen modos de pensar, hacer, decir, percibir y sentir en los sujetos sociales en cada contexto histórico social expresados en los *habitus* (Bourdieu 1972, 1980) en tanto conjunto de esquemas configuran una “gramática generativa de prácticas” gracias a la cual podemos resolver un abanico amplio de situaciones cotidianas. Este sistema de disposiciones perdurables, de “estructuras estructuradas y estructurantes” se encuentran encarnados en los cuerpos en contextos específicos: para la concepción bourdieusiana, los sujetos no son ni autónomos ni determinados.

Ahora bien, cuando nos referimos a la formación docente, Anzaldúa Arce (2009) nos brinda una referencia enriquecida por los aportes del psicoanálisis, planteándola como proceso de subjetivación: es decir, como un (...) “*proceso en acto donde intervienen gran cantidad de procesos inconscientes: identificaciones, fantasías, vínculos intra e intersubjetivos, transferencias, en las que también entran en juego las significaciones imaginarias sociales*”. En este sentido, Achilli (2006) quien considera la formación docente como un “*proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes*”, sostiene que las prácticas

⁷ La hegemonía del positivismo científico estuvo muy lejos de la valoración de los saberes tradicionalmente creados y transmitidos por las mujeres.

pedagógicas articuladas con las prácticas docentes⁸ conforman un *“entramado de significaciones socioculturales que van configurando los procesos constitutivos de las identidades docentes”*.

Las representaciones sociales, como el conjunto de pensamientos, concepciones, visiones, valoraciones, creencias y esquemas prácticos de un grupo social se construyen a partir de aquello que recibimos y transmitimos en interacción a través de las experiencias, entre otras, a través de la experiencia educativa (Jodelet, 2011). Para Moscovici, en las representaciones sociales *“el sentido común se impone como la explicación más extendida y determinante de las relaciones de intercambio social”* (Mora, 2002). Este tipo de conocimiento social se caracteriza por su naturaleza implícita con la que opera, sin que los sujetos sean conscientes de ello (Kaplan, 2004). Este carácter “oculto” hace a las representaciones sociales eficaces en términos simbólicos, ya que son reproducidas por los agentes con cierta “complicidad objetiva”, mientras funcionan como guías para la acción (Abric, 2001).

Por último, recuperamos el concepto de experiencia. Como el mismo Jorge Larrosa (2009) sostiene, *“Hay un uso y un abuso de la palabra experiencia en educación (...) sin tener conciencia plena de sus enormes posibilidades teóricas, críticas y prácticas”*. En esta propuesta adoptamos el particular punto de vista del pedagogo español: la experiencia es “eso que me pasa”. “Me” en el sentido de que nos referimos a algo que sucede en cada sujeto de modo personal; pero que es “eso”, ya que es independiente del mismo, le es exterior al sujeto y es por esa misma exterioridad que se puede salir y regresar a sí mismo, transformando de este modo, la subjetividad de quien atraviesa la experiencia: de allí su carácter formador.

Y también “pasa”, y en ese pasaje se construye un saber como resultado de un movimiento el cual se constituye en un modo particular de ser y hacer. Sostenemos con P. Maddoni (2014) que la noción de experiencia, como categoría teórica constitutiva de la subjetividad, puede dar cuenta de la convergencia entre lo individual y privado, y lo cultural y socialmente compartido. Esta noción “...puede ser entendida como una experiencia formativa si se la analiza como parte de procesos de socialización donde el conocimiento

⁸ Aquí entendemos a la práctica pedagógica como aquella que se desarrolla en el aula entre la docente, los alumnos y los conocimientos; y a la práctica docente, a aquella que trasciende el aula e incluye *“las actividades, interacciones y relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas”* (Achilli, 2006, p. 29).

proviene de la acción y reflexión en procesos contextualmente situados” (Enriz y Padawer, 2009).

Algunos antecedentes

Según Morgade y Alonso (2008) entre finales de la década de 1960 y durante los años 70 las perspectivas críticas de la sociología de la educación develan a la escuela como el gran aparato ideológico recuperando la noción gramsciana de hegemonía: la educación formal reproducía las desigualdades sociales en términos de clase.

En este sentido, en América Latina, la investigación educativa feminista trabajaba sobre la desigualdad en el acceso a la educación formal; los estereotipos en el currículum formal y oculto, y aquellas cuestiones vinculadas con la sexualidad silenciada, como ser la violencia y la precarización laboral. Luego, en los años 80 y 90, surgieron investigaciones relacionadas con la profesión docente como trabajo femenino. Actualmente los movimientos LGTTBI interpelan a la investigación desde el discurso escolar hegemónico integrando las cuestiones de la construcción social del cuerpo y la de las sexualidades y sus articulaciones con el género.

En cuanto a las investigaciones centradas en el nivel secundario, Morgade y su equipo (2008) relevan que la tradición hegemónica presente en las prácticas en educación sexual es la del modelo biologicista: la sexualidad es abordada desde la reproducción y la genitalidad. También identifican el modelo moralizante o ascético; el de la sexología y el normativo o judicial. Por otra parte, investigaciones realizadas sobre representaciones de género en docentes de escuelas medias de la ciudad de Casilda (Miloslavich et al., 2011), manifestaron que éstas dan cuenta de una sobrevaloración de lo masculino en detrimento de lo femenino; y que la gran mayoría de lxs docentxs no son conscientes de ello: discursivamente, expresan que no hacen diferencias en cuanto al trato, pero, en las interacciones pedagógicas se refuerza una identidad femenina desvalorizada respecto del género masculino. Otro elemento interesante que surge del análisis realizado, sostiene que entre lxs docentxs hay una tendencia al uso de un lenguaje docente masculinizado, constituyéndose en un instrumento de la cultura hegemónica que fortalece las diferencias entre géneros.

En cuanto a la formación docente, Alonso et al. (2014) señalan que *“las significaciones de docentes y estudiantes sobre géneros, sexualidades y cuerpos, interpeladas por las voces, palabras y cuerpos “otros” y la creación de espacios curriculares específicos para la reflexión situada, están posibilitando niveles crecientes de apertura institucional para seguir desplazando los residuos de la pedagogía moderna”*. Dichos espacios curriculares han sido construidos a partir del campo de producción y debate proveniente de teorías

feministas y la presencia implicada de un activismo militante de docentes en las discusiones curriculares de las provincias de Neuquén y Río Negro. Por su parte, Fioretti et al. (2002) destacan el carácter netamente femenino de la profesión docente, constatado en la composición mayoritaria de mujeres en la matrícula del alumnado, egresos y cuerpo docente. Este hecho merece ser analizado críticamente, pues la docencia en las mujeres es vista como prolongación de “cierto instinto materno” y de la crianza de los hijos, por ende una “vocación natural”. Por último, Stolze y Ramírez (2014) analizan las significaciones y representaciones que circulan entre docentes y estudiantes sobre cuerpos y sexualidades, y afirman que estos *“fetichizan las relaciones sociales que, en tanto relaciones corporizadas, invisibilizan, naturalizan y niegan cuerpos y sexualidades”*.

Orientación teórico-metodológica

Como mencionamos en el apartado introductorio, con el fin de abordar nuestro interrogante pensamos en un diseño flexible con el fin de introducir conceptos, categorías y relaciones con el material empírico y cambios cuando lo creímos necesario.

Consideramos que las dimensiones educativas y personales se interrelacionan mutuamente configurando características particulares. Estas construcciones dan cuenta de fenómenos socioeducativos más amplios posibles de ser analizados en términos de la estructura y de los sentidos de la escolarización (Rockwell, 2015). Por otro lado, creemos en la centralidad de los sentidos y representaciones de los actores involucrados que, en determinadas condiciones materiales y socio históricas, generan “mundos” intencionalmente y a partir de relaciones intersubjetivas (Achilli, 2005).

El referente empírico que por sus características respondía a las necesidades de nuestro diseño fueron aquellos estudiantes de un instituto de formación docente de la ciudad de Ushuaia, que se encontraban realizando el último año de la carrera. La construcción de los datos se realizó a partir de observaciones participantes en espacios institucionales, grupos de discusión, entrevistas a estudiantes y docentes y análisis de documentación curricular.

El proceso de análisis lo pensamos como un proceso continuo en el que intercalamos trabajo de campo, análisis y elaboración teórica (Rockwell, 1987). En este continuo fuimos construyendo las descripciones analíticas que hoy compartimos y explicitan las relaciones emergentes del trabajo conceptual: *“ un continuo trabajo de problematización sobre el material, construyendo sucesivas anticipaciones hipotéticas orientadoras de nuevas búsquedas en el campo que conducirá a otras problematizaciones en un movimiento espiralado en el que cada vez se integran más detalles”* (Achilli, 2005).

Avances interpretativos: etapa exploratoria

Algunas interpretaciones que hemos podido reconstruir a partir de dos primeros encuentros realizados en el instituto a modo exploratorio, nos permitieron identificar una variedad de sentidos otorgados a las concepciones de género. De ellos, seleccionamos algunas frases que dan cuenta de elementos significativos distinguidos a nivel discursivo, ya que cobran

“en casa el hombre soy yo: hago todas las tareas de mantenimiento”

“mi familia me juzga si no hago lo que ellos esperan de una madre: que no salga, que no trabaje, que no vea a mis amigas...”

“yo creo que no está mal hacer mi vida a pesar de mi hijo, pero mi familia no lo ve así: mi mamá es la primera”

“si me dicen si quiero compartir la licencia de maternidad, ni loca la comparto con él”

“siento contradicciones con eso (maternidad compartida)”

“una mujer que es la amante se trata a ella misma como

sentido en el contexto sociocultural de la investigación. Es desde y con estas perspectivas que lxs sujetxs transitan su formación. Las mismas dan cuenta de la presencia soslayada de posicionamientos variados y no permitirían el encasillamiento en una perspectiva única; con presencia de contradicciones, y también de posiciones reduccionistas respecto de los lugares otorgados a la mujer y al varón.

Cine debate y teatro foro

Como definimos en el apartado anterior, la presente investigación es de corte etnográfico. Desde dicha propuesta metodológica los avances interpretativos que se presentan son resultado de la discusión constante y continua entre la construcción de la información, las observaciones y el relevamiento del estado del arte. Es justamente en esta articulación que se continuará trabajando para acercarnos a los objetivos propuestos.

Específicamente, y en relación con las acciones que nos habíamos propuesto realizar, se concretaron solo dos encuentros grupales dada la poca receptividad por parte de lxs estudiantes a concurrir a las invitaciones del equipo. Ello nos convocó a repensar las estrategias de recolección y, en el marco del programa de Formación y género del Instituto, propusimos una serie de encuentros a lo largo del año en los que el cine debate y el teatro foro - en tanto técnicas investigativas - nos permitieron acceder a lo que lxs sujetxs piensan, dicen, sienten y discuten sobre el tema en cuestión.

Algunas de las preocupaciones que surgieron en estos espacios colectivos fueron de índole personal en sintonía con los hallazgos de la fase exploratoria. Es decir, que el espacio sirvió para conocer las opiniones de los participantes sobre el rol de la mujer y la perspectiva de género, como por ejemplo: la necesidad de legitimar elecciones personales como el casamiento, el uso del apellido del marido o la maternidad.

Pero lo que nos interpeló fue que a partir de estos relatos tomamos conocimiento de que en el ámbito académico se continúan promoviendo las posiciones hegemónicas no críticas, hecho que dio lugar a denuncias explícitas a lxs formadorxs de la institución que explícitamente excluyen la perspectiva de género en sus prácticas, inhabilitando la discusión muchas veces requerida por los mismxs estudiantxs. Particularmente cobra especial relevancia el debate sobre el lenguaje inclusivo en el profesorado de Lengua y Literatura, la creencia de la homosexualidad como enfermedad, la selección de bibliografía desactualizada que carece de perspectiva de género en los espacios campo psi o la biologización de la sexualidad, entre otros. Este hallazgo nos llevó a considerar la pertinencia de indagar en las propuestas formales de las unidades curriculares de las distintas carreras del Instituto.

Análisis de propuestas curriculares

Al identificar en estas instancias grupales discursos que naturalizan el rol de la mujer en la sociedad desde una perspectiva tradicional patriarcal hegemónica, nos preguntamos qué estaba sucediendo en las aulas y quisimos conocer las propuestas curriculares institucionales. Se continuó con algunas entrevistas a estudiantxs y docentxs lo que nos llevó a tener la necesidad de acceder a los programas de lxs docentxs de la Institución. Para ello, analizamos los programas del ciclo 2018 de todas las unidades curriculares de todos los profesorados; y además, los diseños curriculares. Rastreamos en los proyectos de cátedra cualquier indicio a partir de las palabras claves: *género, sexo, sexualidad, mujer, femenino, feminismo, machismo y patriarcado*.

Después de finalizar el un análisis minucioso podemos afirmar que:

- No se encontraron abordajes explícitos sobre la problemática de género.
- No se observa una mirada crítica que aloje la perspectiva de género en los contenidos de la formación docente.
- Solo es posible hallar referencias en los programas de ESI, que además no está como una unidad curricular obligatoria en todos los profesorados.
- Las referencias son exclusivamente temáticas, como contenido a enseñar - no críticas.
- La perspectiva de género en tanto reveladora de desigualdades no aparece explícita.

- El abordaje que propone la ESI es con un fuerte énfasis en discriminar sexo y género, y está centrado en la mirada general que habilita la desnaturalización de la biologización de la sexualidad.
- Los diseños curriculares analizados poseen tres diferentes abordajes diferentes de la ESI: transversal, explícito a través de una unidad curricular (ESI) y explícito en los contenidos de una unidad curricular (Sujetos de la Educación).

Por otro lado, una serie de entrevistas que realizamos este año a algunas docentes dieron cuenta de la distancia existente entre el currículum prescripto y el real. De ahí que este primer acercamiento no completa ni satisface nuestras inquietudes. Cabe aclarar que en el transcurso de este año, las observaciones podrán enriquecer el análisis; y que entendemos que no es de ninguna manera suficiente sesgar el análisis a los documentos escritos aunque sí que es un aspecto necesario dado el carácter prescriptivo de los mismos.

A modo de cierre

Estas primeras indagaciones que nos permitieron el encuentro con las representaciones de género que construyen lxs estudiantxs de los últimos años los profesorados del instituto dan cuenta de la necesidad de seguir fortaleciendo la articulación entre las experiencias de formación y las problemáticas que plantea a la formación docente la perspectiva de género. Por un lado, entendemos la urgencia de revisar desde esta mirada y de manera transversal las experiencias de formación. Esto sugiere no solo atarse a las propuestas curriculares institucionales sino a estar atentos a los discursos y prácticas que habitan las aulas y los pasillos.

Por otro lado, pensamos que es pertinente atender a aquellos aspectos que hacen referencia más explícita a las cuestiones de género en los contenidos a enseñar a lo largo de la formación docente.

Dado que entendemos que las representaciones sociales en tanto construcciones se nutren de lo dicho y lo no dicho, es que pensamos relevante atender tanto a las experiencias de formación a partir de los contenidos plasmados en los programas como en aquellas prácticas que suceden en espacios no formales de la formación. Tal como adelantamos, continuaremos indagando en estos aspectos que hemos identificados como problemáticos a partir de observaciones de clases; y a través de entrevistas, profundizaremos con lxs docentes en cuyos programas encontramos referencias a las palabras clave representativas de la temática de género.

BIBLIOGRAFÍA

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México DF, México, Cultura Libre.
- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Argentina, Laborde Editor.
- Achilli, E. (2008). *Investigación y formación docente*. Rosario, Argentina, Laborde Editor.
- Alonso, G.B., González, A., Wuthrich, G. (junio 2014). Géneros, sexualidades y cuerpos en la formación docente. Afirmaciones provisorias. *V Coloquio Internacional Interdisciplinario: Educación, Sexualidades y Relaciones de género. Investigaciones, experiencias y relatos*. Congreso realizado en la ciudad de Mendoza, Argentina.
- Anzaldúa Arce, R. (9 de marzo de 2009). La formación docente: subjetivación de imaginarios. *Ide@s CONCYTEG, Año 4(45)*, pp362-378.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1998) *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México DF, México, Fontamara.
- de Beauvoir, S. (2009). *El segundo sexo*. Buenos Aires, Argentina.
- Enriz, N. y Padawer, A. 2009. “Experiencias formativas en la infancia rural mbyá-guaraní”. En: *Avá*. N° 15. Pp 315-332.
- Femenías, M. L. (2012). El ideal del “saber sin supuestos” y los límites del hacer filosófico. *Revista do Departamento de Filosofia Sapere Aude Mina Gerais*, Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais, v.3 (3), pp7.
- Fioretti, G., Tejero Coni, G. y Díaz, P. (2002) El género: ¿un enfoque ausente en la formación docente? *Aljaba, Vol7.*, pp171-186.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo*. Barcelona, España, Paidós.
- Jodelet, D. (junio 2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco - Serie indagaciones - N° 21*. pp133-154.
- Kaplan, C. (2004). *La inteligencia escolarizada. Un estudio sobre las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Buenos Aires, Argentina, Miño y Dávila.
- Larrosa, J. (2009) Experiencias y alteridad en educación. Clase 1, FLACSO.
- Maddoni, P. (2014). El estigma del fracaso escolar. Nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación. Buenos Aires: Paidós.
- Miloslavich, M.M, Miloslavich, M.E., Vodanovich, S., Sormanni, M.A. y Zarich, C. (2011) Las Representaciones de Género en Docentes de Escuelas Medias de la ciudad de

Casilda. En *6º Encuentro Iberoamericano de colectivos y redes de maestros/as que hacen investigación e innovación desde la escuela*. Congreso llevado a cabo en Argentina.

-Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, Número 2. pp1-pp25. Disponible en <https://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/viewFile/34106/33945>

Morgade, G. (2006). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón. Relaciones de género y e-ducación. Esbozo de un programa de acción*. Buenos Aires, Argentina, Noveduc.

-Morgade, G. (2001). ¿Existe el cuerpo... (sin el género)? Apuntes sobre la pedagogía de la sexualidad”. *Revista Ensayos y Experiencias*, Año 7 (38), pp3-pp11.

-Morgade, G. y Alonso, G. (comp.) (2008) *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la “normalidad” a la disidencia*. Buenos Aires, Argentina, Paidós.

-Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*; Buenos Aires, Argentina, Paidós.

-Stolze y Ramírez (abril de 2014) *Cuerpos y sexualidades en la formación docente. Invisibilizar, naturalizar, negar y formar*. En *VIII Congreso Iberoamericano de docencia universitaria y de nivel superior*. Congreso llevado a cabo en Rosario, Argentina.

Viñetas de un proyecto de formación docente entre Educación y Salud Mental

Autores: Marina Chaves; Sonia Liliana Luquez y José Martín Turriani

Pertenencia institucional: Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad Nacional de Entre Ríos.

Resumen

La presente comunicación se inscribe en el marco de la participación en el proyecto integral “Vínculo pedagógico, transmisión y lazo social en escuelas secundarias. Relaciones intergeneracionales, aprendizajes y socialización”⁹ dirigido por la Dra. Carina Muñoz y co-dirigido por la Mg. Sonia Luquez.

El proyecto se propuso fortalecer un espacio de formación docente interdisciplinario e intersectorial - escuelas secundarias, Hospital Escuela de Salud Mental, Residencia Interdisciplinaria en Salud Mental, la Facultad de Ciencias de la Educación y la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos - en temáticas de discapacidad y Salud Mental y desarrollar conocimiento científico crítico, basado en trabajo empírico sobre las peculiaridades del vínculo pedagógico, en tanto producción de lazo social y espacio de transmisión cultural.

La propuesta consistió en una experiencia de trabajo y formación colaborativa entre las diferentes instituciones y estuvo destinada a ampliar la formación de estudiantes, graduados de la FCEDU y de todos los participantes a partir de la experiencia de trabajo. Trabajamos con aportes teóricos del campo de la Salud Mental. En este sentido, las nociones de *vínculo pedagógico*, *lazo social*, *escucha* y *grupalidad* fueron herramientas clave para mantener cierta vigilancia epistemológica, problematizar y enriquecer nuestra mirada e intervenciones respecto de los emergentes del campo educativo.

Palabras clave: Educación - Salud Mental- Vínculo -Escucha- Grupalidad

Un Proyecto Integral entre Educación, Comunicación y Salud mental

El proyecto integral consistió en una experiencia de trabajo y formación colaborativa entre las diferentes instituciones que formaron parte del mismo. Dicha instancia estuvo destinada a

⁹ Aprobado por Resol. CS 091/16 de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (FCEDU - UNER) en el marco de la convocatoria Integración de Funciones Universitarias "Prácticas Integrales & Territorio 2016" cuya duración fue de veinticuatro meses.

ampliar la formación de estudiantes y graduados de la FCEDU, y al mismo tiempo, de todos los participantes a partir de la experiencia de trabajo, estudio e intervención en diálogo con aportes del campo de la Salud Mental.

De este modo, la propuesta de formación contó con instancias sistemáticas de intervención, estudio y debate, como así también con jornadas de reflexión, formación y evaluación con especialistas sobre prácticas y saberes del campo de la Salud Mental, de la Comunicación Social y de estudios sobre Discapacidad desde la perspectiva de derechos. Entre las actividades realizadas podemos mencionar: (a) Intervenciones pedagógicas situadas I: espacios de formación en Salud mental, discapacidad, vínculo pedagógico y lazo social; (b) Intervenciones pedagógicas situadas II; (c) Trabajo de articulación con las escuelas para el acompañamiento de la trayectoria escolar; (d) Seminarios de formación Internos y (e) la creación de la Revista de Estudios Interdisciplinarios Educación & Vínculos.

Como es de anticipar los destinatarios del proyecto fueron una gran variedad de actores pertenecientes a diferentes instituciones, entre ellos: estudiantes de las carreras del Profesorado y de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, actores institucionales de escuelas secundarias (directivos, asesores pedagógicos, preceptores, docentes y tutores), estudiantes de escuelas secundarias y profesionales del campo de la Salud Mental. Así pues, los ámbitos en los que se desarrolló fueron interinstitucionales entre ellos: dos escuelas secundarias de la ciudad de Paraná, las cuales tenían en común la orientación en Comunicación y la FCEDU.

Sin lugar a dudas, esta propuesta nos permitió a docentes y estudiantes establecer vínculos académicos con instituciones y organismos y al mismo tiempo nos formó y brindó herramientas teóricas desde el campo de la Salud Mental.

En el presente escrito retomamos algunas nociones claves que formaron parte dicho andamiaje conceptual. Las nociones de *vínculo pedagógico*, *lazo social*, *grupalidad* y *escucha*. A continuación, nos detendremos en las dos primeras y en el siguiente apartado del texto desarrollaremos las dos últimas.

Ahora bien, ¿de qué hablamos cuando decimos *vínculo pedagógico* y *lazo social* en este proyecto? Para intentar responder a esta pregunta nos valemos de los aportes de la Psicología Social cuyo máximo referente es Pichon-Rivière. Desde esta perspectiva el concepto de *vínculo* se relaciona al proceso grupal a la noción de enseñanza. Para nuestro autor el sujeto emerge de una trama vincular razón por la cual el vínculo “supone una relación establecida desde una mutua representación interna de un sujeto con otro” (Pichon-Rivière, 1982).

Cabe aclarar que cuando hablamos de vínculo no nos referimos a la relación entre dos sujetos puesto que no se reduce a una situación relacional. Por tanto, el vínculo “se trata de una estructura compleja y no una mera interacción. *Es una relación bidireccional, bi-corporal, pero tri-personal, es decir, es una estructura triangular*, lo que supone que entre dos sujetos siempre hay otro; el gran otro de todo vínculo es la cultura, que interviene en la producción de las representaciones mutuas” (Muñoz, 2018: 66. El subrayado es nuestro).

De este modo, “el vínculo nunca es un asunto entre dos, sino entre dos y el mundo de representaciones socialmente construidas que hay entre ellos. El vínculo —el sujeto— es una terceridad” (Muñoz, 2019: 84). Quienes integramos el proyecto buscamos apropiarnos de esta noción en la cual vínculo y sujeto se pueden pensar como sinónimos. Desde aquí pensamos los encuentros y desplazamientos.

Para Rivière el vínculo contiene circuitos de comunicación y aprendizaje que son descritos a través del concepto de ECRO (Esquema Conceptual Referencial Operativo). En esta línea dirá, que el sujeto para la perspectiva pichoniana es un sujeto producido porque no hay nada en él que no sea la resultante de la interacción entre individuos, grupos y clases.

Desde estos aportes, podemos repensar la noción de *lazo social*. En este sentido, “la idea de lazo permite comprender al vínculo pedagógico en términos inescindiblemente sociales, no como una relación entre individuos. Al mismo tiempo, la idea de lazo, permite asumir que el sujeto pedagógico no es “lo dado a la institución escolar”, sino aquel que se produce laboriosamente en las relaciones sociales que ella promueve y excluye, legitimando y deslegitimando prácticas, saberes, personas” (Muñoz, 2016: 2).

Desplazamientos entre universidad y escuelas secundarias

En el marco de las XI Jornadas de Investigación en Educación: "Disputas por la igualdad: hegemonías y resistencias en educación" nos parece interesante recuperar el modo de inserción de nuestro proyecto *en y con* las escuelas secundarias de la ciudad de Paraná, como experiencia concreta a través de la cual podemos repensar nuestros haceres. La escuela secundaria N°12 Provincia de Neuquén y la N°57 Dr. Mariano Moreno fueron los espacios institucionales que abrieron las puertas al proyecto. En este trabajo nos referiremos a lo desarrollado en ambas instituciones educativas.

Así pues, la inserción territorial en las escuelas secundarias contó con algunos criterios metodológicos para su selección. Como decíamos anteriormente, ambas instituciones en su caja curricular cuentan con la orientación en Comunicación, motivo por el cual muchos egresados de la FCEDU trabajan como profesores en espacios curriculares del ciclo

orientado, entre ellos: Prácticas Comunicacionales I y II, Cultura y Comunicación, Opinión Pública y Medios de Comunicación, Talleres de Redacción y Radio.

A continuación, compartimos otros de los criterios para la selección de escuelas y los referentes escolares para el trabajo de inserción:

“En primer lugar, se atendió a que: a) presenten distintas realidades en cuanto a la matrícula y situación en cuanto a la disponibilidad de configuraciones de apoyo, es decir, que presenten mayores necesidades por complejidad o por falta de recursos; b) reciban población de sectores populares, que sufren distintos modos de estigmatización, y c) trabajen en procesos de integración de jóvenes con discapacidad. Los referentes escolares, profesores, preceptores, se incluyeron a partir de la decisión voluntaria mediante una convocatoria amplia que incluye a directivos, docentes y no docentes, y que permanece abierta durante el desarrollo del proyecto, del mismo modo que para los alumnos” (Muñoz, 2018: 64).

Divididos en dos grupos los integrantes del proyecto participamos de manera semanal en un espacio institucional de la escuela secundaria. Concurrimos al espacio del recreo. En esta instancia compartimos lo que sucedía en ese momento de la vida institucional.

El modo de participación del proyecto nos invita a pensar en el *ida y vuelta* entre la universidad y la escuela secundaria y en los otros modos posibles de relación y desplazamientos entre instituciones. Un primer punto de partida de esta reflexión refiere a los modos habituales de relación entre instituciones. Generalmente se espera que los estudiantes de la escuela secundaria participen de actividades que la universidad propone como, por ejemplo, talleres de orientación vocacional, participación en jornadas de formación, etc. Algo similar sucede con los docentes de escuela secundaria. Se espera que el colectivo docente se acerque a la universidad para formarse y actualizarse. Pues aquí podemos decir que el proyecto se caracterizó por diferenciarse de estas modalidades.

Asimismo, desde la escuela secundaria se espera que los ciudadanos de la vida universitaria se acerquen para realizar investigaciones y acercar novedades respecto de la formación. En cuanto a los estudiantes - en el caso de nuestra facultad- generalmente son enviados a la escuela secundaria para observar, registrar, armar trabajos de campo sobre el modo en que *la escuela enseña, sanciona y hace*. Podríamos decir es objeto de análisis y -en algunos casos- de intervención a través de una devolución sobre lo observado a modo de nota, informe o charla.

En este punto el proyecto integral nos permitió vivenciar otros modos de desplazamientos entre ambas instituciones. Movimientos que se descentraron de lo habitual y torcieron ciertas

fronteras construidas respecto de lo esperable. Recuperamos dos escenas que visibilizan lo que venimos comentando. Una de ellas fue ir al comedor universitario y a la FCEDU. En dicha salida, la cuestión no se centraba en el hecho de “ir” porque como decíamos anteriormente en esas visitas se esperan ciertas cuestiones. Aquí la intención y la invitación era la de mostrar la universidad y sus espacios como lugar cercano, accesible, amigo y público y no como un espacio para algunos pocos y negado e inaccesible para muchos.

Otra situación fue en el marco del paro universitario y de la toma de la FCEDU (2018): los estudiantes de una de las escuelas secundarias fueron a visitar/acompañar a los estudiantes de Ciencias de la Educación, encontrándose ese día con quienes durante un año habían ido a la escuela para compartir con ellos el recreo. Es más, fueron recibidos por los estudiantes de la facultad e hicieron una recorrida por el edificio, aprendieron en qué consistía la toma y posteriormente leyeron un texto entre ambos grupos de estudiantes.

En ambas escenas aparece algo diferente respecto de lo esperable por parte de cada una. Debido a que ambas instituciones pueden ser visitadas por otros y pueden ser accesibles para la construcción de saberes y de luchas colectivas.



(Foto 1: Clase pública en el marco de la toma de la Facultad de Ciencias de la Educación. Estudiantes secundarios y universitarios sentados en la vereda y en la calle frente al edificio de la facultad)



(Foto 1: Clase pública en el marco de la toma de la Facultad de Ciencias de la Educación. Estudiantes secundarios y universitarios parados y sentados, escuchando una clase pública frente a la entrada a la facultad)

Estar, escuchar y jugar

Muchas veces nos olvidamos que estar en un lugar es una acción que implica una decisión. Que docentes y estudiantes universitarios eligiéramos el patio-recreo como tiempo y lugar central de nuestra intervención no fue azaroso sino una decisión metodológica que buscaba asignarles valor pedagógico a espacios y momentos como el patio, el recreo, la escucha y el juego. Estos elementos fueron parte del andamiaje de nuestra participación.

Así, momentos antes de que toque el timbre del recreo llegábamos provistos de juegos de mesa y de cartas, pelotas, un parlante y configurábamos la escena. La participación de los estudiantes no se hizo esperar, apropiándose de la propuesta y esperando que llegue cada semana para ese encuentro. Podemos decir que el juego y la música los convocó.

El patio de la escuela Moreno, un playón amplio con arcos, aros de básquet, árboles y una galería que da a las puertas de las aulas, era ambientado por la selección musical de los y las jóvenes, quienes con celulares y pen drives pasaban música desde sus listas personales. Un grupo numeroso, en el que se mezclaban años, divisiones, docentes y estudiantes, juega al fútbol; a la par, grupos más pequeños se reunían alrededor del tablero de ajedrez, o el mazo de cartas, mientras otros y otras iban y venían.

Nuestra tarea era estar y acompañar a los estudiantes, pero también a los docentes. Es decir, nuestra tarea fue acompañar a la institución y, aunque suene algo pomposo, así lo fuimos entendiendo. Como equipo nos dispersábamos en el espacio, algunos nos acercamos a docentes que nos compartían alguna situación, mate por medio; otros nos relacionamos desde el juego con los estudiantes. Aquí la escucha cobró un rol prioritario.

El anudamiento entre estar, escuchar y generar un acompañamiento institucional tuvo en la *escucha como proceso, desde una perspectiva de intervención social* un elemento clave. Aquí nos apropiamos de lo desarrollado por Carballada (2015):

“Escuchar en términos de intervención, implica acceder a un proceso de comprensión y explicación que intenta organizar los sentidos, pautas, códigos, implicancias, y perspectivas de quien está hablando. Como así también una búsqueda de elucidación y revisión crítica que conforma las circunstancias, valores y perspectivas del que está escuchando” (Carballada, 2015: 5).

Valiéndonos de esta noción, como equipo nos preparamos para escuchar mucho más que para ir a decir algo a las escuelas. En perspectiva nos es posible afirmar que la configuración de la escena fue un modo de planificar la escucha.

La experiencia en la escuela Moreno nos permite afirmar que generar una escucha activa, que no busca juzgar, ni pretende evaluar, habilita la producción de lazos interinstitucionales e intergeneracionales y esto crea condiciones para atravesar situaciones complejas con otro aire, sin garantías, pero con la certeza de que lo que docentes y estudiantes sienten y piensan es escuchado como un elemento valioso en sí, y por qué no para generar alternativas.

Nuevamente nos resulta potente traer las palabras de Carballada (2015):

“Es posible interpelar a los problemas actuales, como el consumo problemático de sustancias, entre otros, en la medida que la Política escuche, la Institución escuche y desde la intervención social sepamos escuchar. Estas cuestiones, de alguna manera implican la necesidad de generar estrategias de recuperación, en este caso de la palabra, la mirada y la característica multidimensional del lenguaje. Desde las prácticas hasta las políticas”. (Carballada, 2015: 6)

A mismo tiempo, en relación al valor pedagógico del juego, nos gustaría compartir parte de la reflexión que la directora del proyecto hace en esta línea:

“En la experiencia de investigación que desarrollamos, el juego se fue configurando como herramienta de intervención en torno a ensayos y exploraciones en el trabajo

con jóvenes, tanto en dispositivos de salud mental como en las escuelas secundarias. Viendo retrospectivamente, los juegos de mesa, videojuegos de dispositivos simples o la pelota y también la música, era aquello que teníamos a la mano como recurso más consistente, casi lo único que podíamos proponer con plena consciencia de nuestra condición, de la precariedad, escasez, limitación. Y, precisamente por ello, con una enorme sinceridad en la invitación: jugar con otros era la verdadera puesta en acto de nuestro deseo de hacer algo juntos. Podemos conjeturar que ese sentido fue siempre interpretado por los jóvenes y adultos con quienes trabajamos y ¡maravillosamente bien recibido!” (Muñoz, 2019:87).

En este punto, y con la experiencia de lo vivido a cuesta, podemos decir que uno de los pilares del proyecto ha sido considerar el valor de lo lúdico en la construcción de lazo, el juego como una herramienta pedagógica potente y como una actividad valiosa en sí misma.



(Foto 3: Estudiantes secundarios jugando en ronda con una pelota, en el marco de la propuesta del proyecto)



(Foto 4: Estudiantes secundarios jugando al ajedrez en el recreo)

Conversación pos intervención como práctica de cuidado

Otra de las herramientas que tomamos del campo de la Salud Mental son las reuniones de pos intervención, al modo de las reuniones interdisciplinarias que son corrientes en los equipos de salud a fin de aportar destinadas miradas sobre un caso. En la experiencia de nuestro proyecto, este espacio -breve y acotado- de conversación nos permitió volver sobre los emergentes que sucedían y las percepciones de cada uno, bajo la pregunta disparadora “¿cómo se sienten?”. Si bien nos permitió reflexionar y registrar grupalmente lo acontecido, también, significó para nosotros una práctica de cuidado al interior de la grupalidad.

Cabe señalar que la grupalidad no se configuró exactamente como un Grupo Operativo, si bien nos valimos de elementos que ofrece para poder pensar y actuar respecto a posiciones, roles y estatus generados en la dinámica de los espacios en los que se desarrolló el proyecto.

Para la perspectiva pichoniana:

“El Grupo Operativo es un grupo centrado en la tarea que tiene por finalidad aprender a pensar en términos de resolución de dificultades creadas y manifestadas en el campo grupal y no en el de cada uno de los integrantes, lo que sería un psicoanálisis individual en grupo. Sin embargo, tampoco está centrado exclusivamente en el grupo como en las concepciones gestálticas, sino que en cada

aquí-ahora-conmigo en la tarea se opera en dos dimensiones. Constituyendo en cierta medida una síntesis de todas las corrientes”. (Pichon-Rivière, 1997: 128).

La idea pichoniana del espacio grupal como sede privilegiada del aprendizaje y la comunicación —del enseñaje (proceso de enseñanza-aprendizaje)—, que forma parte de nuestras referencias conceptuales, admite reenvíos interesantísimos hacia algunas ideas de la hermenéutica contemporánea.

Recuperando las diferentes viñetas surgidas en nuestra inserción territorial podemos reconstruir lo sucedido en el momento en que una de las integrantes del proyecto observa el modo en que un joven agredía a su novia. Nuestra compañera en ese momento, como parte del equipo, tuvo que hacer un gran esfuerzo para no intervenir desde otro lugar, más personal podríamos decir. Aquí se hizo evidente el valor de la conversación pos intervención, ya que nuestra compañera pudo relatar la dificultad -no sin angustia-que le implicó esa situación y al mismo tiempo priorizar el trabajo que se venía sosteniendo en la grupalidad que se pudo ver afectado por una reacción espontánea.

Siguiendo la línea de lo planteado en nuestro escrito podemos esbozar algunas conclusiones:

(a) Los aportes de la salud mental en la formación docente nos posibilitan pensar otros modos posibles de acercamiento y presencia en las escuelas, propiciándonos un sostén teórico-metodológico acompañador; (b) Con la incorporación de dispositivos interdisciplinarios emergen nuevos desplazamientos posibles entre universidad y escuelas; (c) Pensar que la institucionalización del dispositivo grupal de conversación pos intervención puede perfilarse como una modo de cuidado de los trabajadores de la educación ; y (d) El diálogo interdisciplinario entre educación, comunicación y salud mental nos permite repensar con otros interlocutores los problemas históricos del campo de la educación.

BIBLIOGRAFÍA

CARBALLEDA, A (2015). La escucha como proceso. Una perspectiva desde la intervención social. En Faraone, Silvia et al. (comps.). Determinantes de la salud mental en ciencias sociales. Actores, conceptualizaciones, políticas y prácticas en el marco de la Ley 26657. Buenos Aires: UBA Sociales.

MUÑOZ, C y LUQUEZ, S (2018). Informe Final. Proyecto Integral: Vínculo pedagógico, transmisión y lazo social en la escuela secundaria. Sobre las relaciones intergeneracionales,

aprendizaje y socialización. Convocatoria Integración de Funciones Universitarias "Prácticas Integrales & Territorio 2016". UNER.

MUÑOZ, C (2018). Vínculo pedagógico, lazo social y transmisión. En Revista de Estudios Interdisciplinarios Educación&Vínculos. Año I, N° 1, Pág 60-75. ISSN 2591-6327. [8 de agosto de 2019] Disponible en: <https://www.fcedu.uner.edu.ar/educacionyvinculos/wp-content/uploads/sites/11/2018/02/Muñoz.pdf>

MUÑOZ, C (2019) Escenas de Juego y Conversación. En Revista de Estudios Interdisciplinarios Educación&Vínculos. Año II, N° 3, Pág. 80-100. ISSN 2591-6327. [8 de agosto de 2019] Disponible en <https://www.fcedu.uner.edu.ar/educacionyvinculos/wp-content/uploads/sites/11/2019/06/Mu%C3%B1oz.pdf>

PICHON-RIVIÈRE, E (1980). Teoría del Vínculo. Nueva Visión.

Revistas

Revistas de Estudios Interdisciplinarios en Educación. Educación&Vínculos. [Consulta: 8 de agosto de 2019] Disponible en: <https://www.fcedu.uner.edu.ar/educacionyvinculos/resumen/>

Pasadores

Autor: Néstor Gustavo Blasco y Karina Liliana Luna

Pertenencia institucional: Campo de la Práctica III y IV - ISFDyT N° 103 de Villa Urbana – Lomas de Zamora, Provincia de Buenos Aires.

Resumen

El “aprendizaje situado” se da dentro de los circuitos ordinarios de actividad en los que se desenvuelven social, cultural e históricamente los estudiantes. Desde una visión situada, se aboga por una enseñanza centrada en prácticas educativas auténticas, las cuales requieren ser coherentes, significativas y propositivas. Por ello entendemos la práctica y la residencia no como un espacio de “simulación”, sino como uno real. Como un tiempo de práctica profesional en que los docentes en formación toman decisiones y piensan propuestas de enseñanza, contextualizadas para un grupo de alumnos reales. Cabe incluir el concepto de “capacidades profesionales” como construcciones complejas de saberes y formas de acción que permiten intervenir en las situaciones educativas —además de comprenderlas, interpretarlas o situarlas— para llevar adelante la tarea de enseñar, promover aprendizajes de una manera adecuada y eficaz, así como resolver problemas característicos de la docencia.

Es aquí donde juega una tensión cuando observamos un alejamiento, próximo a la incongruencia, que media los marcos teóricos que transmitimos los profesores a partir de conceptualizaciones diversas en las clases y las propuestas didácticas que los alumnos, futuros docentes, llevan a las aulas de las escuelas.

Asimismo creemos que las prácticas profesionalizantes construyen subjetividad, por ello la realidad en la que se insertan los estudiantes debe ser un espacio que favorezca los procesos de aprendizaje y contribuya a una comprensión más compleja y global de las problemáticas y situaciones en las que se prevé el desarrollo profesional futuro. Por otra parte, la potencialidad didáctica está en “entender” a las prácticas profesionalizantes como prácticas discursivas las que nos permiten negociar significados y sentidos, transformando el espacio de la formación en una zona de desarrollo con múltiples voces. Pensamos además, que la práctica pre-profesional no es responsabilidad exclusiva de los docentes y del coordinador de la práctica, sino de todo el Instituto de formación. Cuando el docente reflexiona se pregunta qué hace bien y qué puede hacer mejor y por qué; debe asumir que la tarea educativa es muy compleja dada la diversidad de los grupos escolares.

Manteniendo el hábito de la reflexión sobre su práctica, se transforma en un profesional que genera saber pedagógico.

Palabras claves: Aprendizaje situado – Trabajo colaborativo – Alumno co-formador – Prácticas profesionalizantes.

PASADORES

El Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 103, de gestión pública estatal, está ubicado en Villa Urbana, Partido de Lomas de Zamora, distrito del sur del conurbano bonaerense, a cuatro cuadras del Puente de La Noria, el que separa provincia de capital. Los barrios que la circundan son Villa Fiorito, Villa Urbana, Ingeniero Budge, Villa Albertina, Santa Marta, La Salada, Villa Centenario, San José entre otros. El Instituto 103, posee una población estudiantil que supera los 1300 alumnos distribuidos en las 10 carreras que ofrece. El Inst. 103 se caracteriza por la fragmentación socioeconómica, sociocultural y educativa de la mayoría de sus estudiantes

Reconocemos que el desafío en educación no pasa por un problema de nuevos o mejores métodos, ni siquiera de criterios didácticos renovados, sino que hay toda una estructura funcional, tecnológica y política que debe ser revisada si lo que deseamos es modificar la escuela “para que ésta sirva”. Creemos que existe una relación desafortunada entre la formación inicial de los futuros docentes y el sistema educativo en general. Pareciera que esta vinculación fortalece y naturaliza trayectorias de formación condicionadas por la desigualdad geográfica y en relación con el origen social, propiciando una configuración específica del sistema formador, que con sus omisiones, reforzaría las situaciones de desigualdad características de la zona. Alumnas/os que en su trayectoria escolar anterior transitaban por determinado circuito socioeducativo, luego de la formación inicial del profesorado, tenderían a volver al mismo circuito como profesores, conformándose así recorridos diferenciales de formación y de expectativas laborales.

Llama la atención, considerando las trayectorias escolares de los estudiantes, sus supuestos acerca del germen transformador que abriga la educación, en tanto cambios sociales posibles y las propuestas pedagógico-didácticas, (secuencias didácticas) elaboradas por ellos, en el marco de las prácticas y la residencia, las cuales se acercan más a un modelo educativo reproductivista que a uno transformador.

Por lo antedicho, profesores y alumnos llevamos adelante un proyecto tendiente al fortalecimiento de las prácticas docentes en instancias de estar realizando las/los estudiantes de la carrera de Educación Primaria sus prácticas y/o residencia. Para ello hemos diseñado

una propuesta que reúne a las/os alumnas/os de 3° y 4° años en una experiencia que estimamos innovadora.

Queremos compartir con Uds. esta experiencia que creemos contribuye con el enriquecimiento de la formación inicial en el cruce de los saberes vinculados con el “saber hacer” en relación directa con los “saberes teóricos” propios de los distintos espacios curriculares que conforman los campos de formación en pos de una formación transformadora que les permita a los futuros docentes romper con esta lógica reproductivista y posicionarse en una práctica docente transformadora.

Esta experiencia se enmarca en las siguientes categorías conceptuales: Aprendizaje situado – Trabajo colaborativo – Alumno co-formador – Prácticas profesionalizantes.

La actualidad nos exhorta una formación docente inicial contra-hegemónica, que rompa con lógicas imperantes que sólo buscan sostener subjetividades dóciles a los valores dominantes. Es necesario que los futuros docentes se formen en el convencimiento de que las prácticas profesionales inciden directamente en la realidad social, posibilitando modificar aquellas cuestiones, que parecieran inamovibles. Es imprescindible formar docentes capaces de garantizar el derecho a la educación, de todos los sujetos que conforman nuestras poblaciones.

Empezamos este trabajo, como una invitación a compartir un espacio en el que la esperanza, el sueño y la ilusión son constitutivos del mismo. Esta es la invitación: pensar juntos, problematizar el campo educativo, abrir espacios en el que los miembros de una institución se cuestionen acerca de sus prácticas, de sus saberes, de sus seguridades. Centramos el protagonismo de la formación inicial en quienes se forman, tomando en cuenta sus subjetividades, sus creencias e hipótesis sobre las que se sustentará su práctica. Entendemos al estudiante en formación de manera integral, es decir, con sus afectos, sus emociones, su mundo interno, su consciente y su inconsciente, sus experiencias, sus ideologías y sus formas de entender el mundo.

El Campo de la Práctica Docente III y IV en esta propuesta, resulta, según (Marcelo, 1999), un momento de una trama de gran complejidad en la que se entrecruzan múltiples sentidos y es uno de los espacios privilegiados para observar la vinculación de la teoría en torno a la práctica. Entre los diversos desafíos que se ven obligados a enfrentar las/os alumnas/os se encuentran: adquirir conocimientos sobre los estudiantes, el currículo y el contexto escolar; diseñar adecuadamente las tareas de enseñanza; comenzar a desarrollar un repertorio docente

que les permita sobrellevar esta etapa; crear una situación de enseñanza en el aula, y continuar construyendo una identidad profesional. Y el problema es que deben hacer todo esto, cargados con las mismas responsabilidades que los profesores más experimentados. Hoy, a todas estas construcciones, se las nombra como “capacidades profesionales” (Consejo Federal de Educación, Resolución 337/18)

Una de las estrategias que conforman nuestro dispositivo es la de provocar reflexión sobre las prácticas puestas en acto. Se trata de un saber situado, contextualizado, construido o reproducido por los docentes y, por esto mismo, un saber que escapa a las generalizaciones típicas que pretenden ofrecer los modelos tradicionales de conocimiento científico y técnico. De una forma muy sintética, el aprendizaje situado podría conceptualizarse como una estrategia que se basa principalmente en una situación específica y real, y que busca la resolución de los problemas a través de la aplicación de situaciones cotidianas. Por lo tanto, este tipo de aprendizaje hace referencia al contexto sociocultural como elemento clave para la adquisición de habilidades y competencias, buscando la solución de los retos diarios siempre con una visión colectiva. El aprendizaje situado promueve el trabajo en equipo y cooperativo.

Otras veces, la reflexión se configura a la manera de lo que generalmente conocemos como relatos biográficos o autobiográficos. Rebeca Anijovich dice: “Las autobiografías también pueden ser entendidas como espejos o ventanas que nos permiten observar, conocer, entender la vida de una persona, y entender la vida de una persona y además a través de esta persona, acercarnos a ciertos aspectos de la sociedad o de un grupo social, o de un momento determinado de la historia. En tanto ventanas, los relatos nos permiten observar o comprender el mundo y, en calidad de espejos, ayudan a su autor a comprenderse a sí mismos”.

Por lo dicho, proponemos a las/os alumnas/os, la elaboración de un relato autobiográfico, dado que la biografía escolar es una narrativa que contiene los aprendizajes vividos en el recorrido escolar, en todo ese trayecto en el que conformamos nuestra subjetividad en las instituciones educativas. En esas vivencias escolares, además de incorporar los contenidos curriculares, internalizamos otros saberes en relación con cómo se aprende, cómo se estudia y cómo se enseña. A través de nuestra historia como alumnos hemos aprehendido teorías, supuestos, valores y creencias sobre el desempeño docente profesional. Asimismo, les solicitamos a los estudiantes la escritura de experiencias que les hayan resultado significativas. A través de estos otros relatos, podemos percibir cómo los alumnos narradores, ponen de manifiesto y problematizan sus propias perspectivas e imágenes respecto de sus

alumnos, al mismo tiempo que dan cuenta de los desajustes y desplazamientos que estos muestran respecto de las caracterizaciones más cristalizadas, estereotipadas y difundidas dentro del campo pedagógico y escolar. Las producciones escritas resultan entonces, insumos que permiten la reflexión y un “darse cuenta” más racional, al escucharse y al escuchar a los otros.

Es en este sentido que sostenemos que la narrativa es una estrategia importante para la construcción de conocimiento profesional, es decir, para el mejoramiento de la práctica docente, porque el narrar trasciende lo individual al producirse en un mundo que existe, es decir, en un aquí y en un ahora en el que se producen, pero a la vez historizan y recuerdan, construyendo saberes nuevos que les permitan nuevas capacidades para el desarrollo de sus futuras prácticas docentes.

Una trayectoria es un espacio ideal para que de acuerdo a Merieu, alguien “se haga obra de sí mismo” y no un espacio para “hacer algo de alguien”. Siempre siguiendo a Phillippe Merieu, intentamos que el espacio que constituye el campo de la práctica, funcione como un trayecto que permita que “uno”, (en nuestro caso, cada estudiante) se forme y co-forme con el apoyo, la ayuda y el sostén del “otro”.

De aquí, la propuesta de armar “grupos pedagógicos mixtos” conformados por estudiantes de 3° y 4° años, de manera que el alumno de 4°, con un recorrido más, se convierta en estudiante-experto y entable una relación de estudiante co-formador, que le permita ser puente, es decir, “pasador” de su compañero de 3° de aquellos saberes ya construidos. Ambos, en un trabajo cooperativo, es decir, en una reciprocidad genuina, alcanzable únicamente en este espacio habilitado para tal fin, construyen “aprendizajes situados”, ligados a un “saber hacer”, pleno de intencionalidad. Una transmisión que les produzca experiencia propia y social y les permita el empoderamiento de los mismos, en ese margen de libertad y creatividad, en el que nos es posible optar por sostener, que todo siga igual y nada cambie, o intentar llevar a cabo propuestas pedagógico-didácticas que siembren el germen de la transformación y el cambio. Jacques Hassoun nos dice: “Somos todos portadores de un nombre, de una historia singular (biográfica) ubicada en la historia de un país, de una región, de una civilización. Somos sus depositarios y sus transmisores. Somos sus pasadores”, “... una transmisión lograda ofrece a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permite abandonar (el pasado) para (mejor) reencontrarlo” (1996: 17).

Se evidencia así, que el trabajo cooperativo es uno de los pilares que sostiene nuestro proyecto. El aprendizaje cooperativo reemplaza la estructura basada en la gran producción y en la competitividad, que predomina en la mayoría de las escuelas, por otra estructura organizativa basada en el trabajo en equipo y en el alto desempeño.

El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. Esta estrategia contrasta con el aprendizaje competitivo y con el aprendizaje individualista, en el que los estudiantes trabajan por su cuenta para lograr metas de aprendizaje desvinculadas de las de los demás alumnos.

Uno de los elementos esenciales del aprendizaje cooperativo es que los miembros de un grupo deben tener en claro que los esfuerzos de cada integrante no sólo lo benefician a él mismo sino también a los demás miembros. Esta interdependencia positiva crea un compromiso con el éxito de otras personas, además del propio, lo cual es la base del aprendizaje cooperativo. Sin interdependencia positiva, no hay cooperación.

El segundo elemento esencial del aprendizaje cooperativo es la responsabilidad individual y grupal. El grupo debe asumir la responsabilidad de alcanzar sus objetivos, y cada miembro será responsable de cumplir con la parte del trabajo que le corresponda. Nadie puede aprovecharse del trabajo de otros. El grupo debe tener claros sus objetivos y debe ser capaz de evaluar:

el progreso realizado en cuanto al logro de esos objetivos y
los esfuerzos individuales de cada miembro.

La responsabilidad individual existe cuando se evalúa el desempeño de cada alumno y los resultados de la evaluación son transmitidos al grupo y al individuo a efectos de determinar quién necesita más ayuda, respaldo y aliento para efectuar la tarea en cuestión. El propósito de los grupos de aprendizaje cooperativo es fortalecer a cada miembro individual, es decir, que los alumnos aprenden juntos para poder luego desempeñarse mejor como personas.

El tercer elemento esencial del aprendizaje colaborativo es la interacción estimuladora, preferentemente cara a cara. Los alumnos deben realizar juntos una labor en la

que cada uno promueva el éxito de los demás, compartiendo los recursos existentes y ayudándose, respaldándose, alentándose y felicitándose unos a otros por su empeño en aprender. Los grupos de aprendizaje son, a la vez, un sistema de apoyo escolar y un sistema de respaldo personal. Algunas importantes actividades cognitivas e interpersonales sólo pueden producirse cuando cada alumno promueve el aprendizaje de los otros, explicando verbalmente cómo resolver problemas, analizar la índole de los conceptos que se están aprendiendo, enseñar lo que uno sabe a sus compañeros y conectar el aprendizaje presente con el pasado. Al promover personalmente el aprendizaje de los demás, los miembros del grupo adquieren un compromiso personal unos con otros, así como con sus objetivos comunes.

El cuarto componente del aprendizaje cooperativo pone en juego prácticas interpersonales y grupales imprescindibles. El aprendizaje cooperativo es intrínsecamente más complejo que el competitivo o el individualista. Los miembros del grupo deben saber cómo ejercer la dirección, tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse y manejar los conflictos, y deben sentirse motivados a hacerlo. Dado que la cooperación guarda relación con el conflicto (véase D. W Johnson y R. Johnson, 1991, 1992), los procedimientos y las técnicas requeridas para manejar los conflictos de manera constructiva son especialmente importantes para el buen funcionamiento de los grupos de aprendizaje.

El quinto elemento fundamental del aprendizaje cooperativo es la evaluación grupal. Esta evaluación tiene lugar cuando los miembros del grupo analizan en qué medida están alcanzando sus metas y, manteniendo relaciones de trabajo eficaces. Los grupos deben determinar qué acciones de sus miembros son positivas o negativas, y tomar decisiones acerca de cuáles conductas conservar o modificar. Para que el proceso de aprendizaje mejore en forma sostenida, es necesario que los miembros analicen cuidadosamente cómo están trabajando juntos y cómo pueden acrecentar la eficacia del grupo.

Situaciones que dan cuenta de lo anteriormente dicho son:

Los espacios que se crean para la elaboración de las secuencias didácticas, entre residente (alumno experto) y practicante (alumno novato), con la participación de los docentes orientadores, profesores del campo y profesores de ateneos. La actividad consiste en la elaboración conjunta de propuestas pedagógicas de cada área para un lapso de un mes de clases. Este planeamiento es pensado sin tomar en cuenta quién se hará cargo de cada parte de la misma, sino que el grupo de trabajo conformado posee la misma responsabilidad,

pudiendo ser cualquiera de los integrantes el encargado de dar cualquier parte de la secuencia.

Los encuentros de evaluación en los que participan la directora de la EP, la maestra de grado, el o la residente, los profesores de ateneos y el profesor de práctica. En ese encuentro se ponen en juego múltiples variables que se entrecruzan en distintos intereses según quién sea el destinatario: la directora quien posa su mirada en el “hacer” de la docente bajo su supervisión y el profesor de práctica en lo que concierne a su rol de orientador/ra. Ambos intereses se “complementan” en la acción. La dirección de la escuela busca mejores aprendizajes para los alumnos, de manos de practicantes y residentes. Las/os profesoras/es del campo de la práctica, que la experiencia resulte significativa.

Otro ejemplo son los momentos dedicados al proyecto que hemos denominado “Mañana te espero y seguimos aprendiendo”, dedicado a aquellas/os alumnas/os consideradas/os por las/os docentes co-formadores/as con la necesidad de un acompañamiento más personalizado. Maestras, residentes y directora piensan y elaboran estrategias que permitan superar las dificultades que presentan esos/as niños/as al momento de aprender. Nuestra participación apunta, en este caso, a alentar a los alumnos residentes a que consideren sus propias prácticas, como transformadoras, fortaleciendo así, su autoestima para que ellos a su vez, vivencien que su intervención docente profesional, puede generar oportunidades efectivas de aprendizajes, a aquellos alumnos que muchas veces el propio sistema etiqueta y relega, devolviéndoles la confianza en su capacidad de aprender, y la posibilidad de que cada niño se construya “obra de sí mismo”.

La escuela primaria asociada se convierte así en co-formadora y todos sus actores institucionales también asumen el papel de co-formadores.

Finalmente, encuadramos todas las actividades pedagógicas en sus diferentes formatos que forman parte de este proyecto bajo la idea de “prácticas profesionalizantes”, siendo las mismas planificadas estratégicamente para que los alumnos apliquen los saberes adquiridos, en reales situaciones de trabajo.

Esta conceptualización propia de la educación técnico profesional, promueve en los estudiantes el desarrollo de capacidades, conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes relacionadas con desempeños y criterios de profesionalidad propios del contexto socioproductivo. Nosotros tomamos esta idea para nuestros estudiantes, debido al gran

desafío que resulta la complejidad socio-cultural y económica de los diversos contextos que conforman la realidad educativa en las escuelas públicas primarias de gestión oficial. Pensamos a las prácticas profesionalizantes, como puentes que buscan acercar las lógicas del mundo del trabajo a la preparación teórico-práctica de los estudiantes. Las prácticas profesionalizantes constituyen una aproximación progresiva al campo ocupacional hacia la cual se orienta la formación de los estudiantes. Es un acercamiento a las formas de organización del trabajo, a las relaciones entre las personas que intervienen en él y a los procesos científico-tecnológicos y pedagógicos, de gestión y socioculturales propios de las prácticas docentes y a las regulaciones particulares de la actividad profesional.

En tanto propuesta formativa, este tipo de prácticas se orienta a producir una vinculación sustantiva entre la formación académica y los requerimientos del sector educativo.

Creemos que la implementación de prácticas cooperativas y profesionalizantes permiten fortalecer, sostener y acompañar este trayecto de formación, superando esa especie de “determinismo inicial” en el que estaban inmersos nuestros alumnos y que a menudo, los paralizaba; para ir adentrándose en prácticas profesionales y conquistando progresivamente, modos autónomos de enseñar.

BIBLIOGRAFÍA

Anijovich, Rebeca. “Transitar la formación pedagógica: dispositivo y estrategias”. – 1ª ed. - Buenos Aires: Paidós, 2012

Hassoun, Jacques. “Los contrabandistas de la memoria”. – 1ª ed. – Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 1996

Johnson, D. W. y R Johnson (1994): *Joining Together: Group Theory and Group Skills*, 5ª ed., Needham Heights, Massachusetts, Allyn & Bacon.

Johnson, David W. - Roger T. Johnson Edythe J. Holubec (1994): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. By Association for Supervision and Curriculum Bavelopment (ASCD)

Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial. Consejo Federal de Educación, Resolución N° 337, Año 2018.

Meirieu, Philippe. “Frankenstein Educador”. 1ª ed. – Barcelona: Editorial Laertes, 1998

Nicastro, Sandra. “Entre trayectorias: escenas y pensamientos en espacios de formación”. – 1ª ed. – Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2012

Sanjurjo, Liliana (coord.). “Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales”. 1ª ed. – Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2012

El análisis institucional como herramienta para el diseño de prácticas áulicas efectivas.

Autores: Julia Andrea Amparan y Osvaldo German Ivars

Pertenencia institucional: Facultad de Educación. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza

Resumen

El presente artículo surge de una investigación “Dispositivos y estrategias para el abordaje de la complejidad desde el enfoque del aprendizaje pleno en la residencia pedagógica del profesorado de Educación Primaria” de la Facultad de Educación.

La investigación, desde un marco interpretativo cualitativo, pretende comprender los sentidos que los actores otorgan a la realidad estudiada. Los análisis que surgen de los diagnósticos institucionales realizados por los practicantes, dan pautas sobre las representaciones que los mismos poseen del análisis institucional y su vinculación con las prácticas áulicas.

El reconocimiento de aquellos entramados de las dinámicas de las instituciones que las definen, debe ser considerado por los estudiantes de práctica, en función de poder construir sentidos y lógicas valiosas.

Podemos afirmar que los residentes demuestran escasa comprensión de la vinculación que existe entre los datos obtenidos del diagnóstico institucional realizado por ellos, los ámbitos incluidos en el mismo y las propuestas pedagógico- didácticas que construyen posteriormente. En tal sentido, se pretende profundizar sobre las representaciones que conforman el ideario de los estudiantes sobre “lo institucional”, significar la lectura que realizan del proceso y colaborar en la comprensión de cómo un acercamiento adecuado a las características de la cultura institucional y las representaciones que la definen, inciden en las decisiones que impregnarán sus propuestas pedagógicas, y permiten “jugar el juego completo”.

Palabras clave: análisis institucional. práctica profesional. residencia. prácticas áulicas.

Ponencia

El análisis institucional como herramienta para el diseño de prácticas áulicas efectivas.

“Tarumba, te tengo dicho

Que nunca cruces

Del otro lado del muro
Que hay malas luces.
Tarumba, ya cuando crezcas
Verás que es cierto
La vida estará esperándote
Pese al cerco.”

Las instituciones educativas son organizaciones complejas con implicancias sociales, políticas, educativas y culturales (Fernández, L., 2009). Esto supone el imperativo para quienes abordan el fenómeno educativo, para poner la mirada en escenarios sociales tensionados entre sí, que se hallan atravesados por múltiples factores, concepciones, prácticas y formas de leer la realidad.

En este sentido, se hace necesario definir estos espacios complejos desde una mirada holística, a la luz de diversos criterios. Es preciso que quienes son parte del sistema y quienes ingresarán logren pensarse como institución para comprender lo que sucede en las instituciones educativas, desde sus espacios físicos, sus representaciones simbólicas y culturales. En estos espacios los docentes persiguen fines y propósitos en constante interlocución con otros, coexistiendo en un marco cultural que le es propio y que, a la vez, se construye dinámicamente día a día. Así como sostiene Silvia Duschatzky al decir que “hay escuela en la medida en la que hay capacidad de pensarse”, para “en ese pensarse, fundar las reglas de una nueva institucionalidad” (2013, p. 143).

Esto nos conduce a intentar comprender qué otros integran los espacios institucionales, con sus intereses propios y recurrentes, con valores singulares y en ocasiones contrapuestos, pero que al coexistir en pos de un objetivo, se compatibilizan, empoderan y construyen una cultura institucional que define formas intrapersonales en el marco de procesos de enseñanza y aprendizaje que se tornan cada vez más complejos.

De acuerdo a Torres Santome (1996), la complejidad del mundo y de la cultura exige análisis más integrales. Cualquier conocimiento humano presenta varias dimensiones, ya que la realidad tiene muchas facetas. Siendo así, la comprensión de los fenómenos sociales requiere que se tomen en consideración las informaciones relativas a todas esas dimensiones. Tenti Fanfani en “Mirar la escuela desde afuera” sostiene que los cambios sociales complejos que se viven afectan definitivamente a las escuelas, lo que las mismas hacen y producen. Además explica que “Cuando las reglas y recursos de la escuela permanecen constantes, pero cambian la familia, la estructura social, la cultura, el mercado del trabajo, la ciencia y la tecnología,

ese permanecer se convierte en un anacronismo” (Tenti Fanfani, E, 2008, p. 14). La escuela, entonces, pierde sentido. La influencia de la escuela en la construcción de subjetividades deja de ser significativa para sus propios miembros, y produce un quiebre entre lo que sucede “afuera” y lo que pasa “adentro”. Por ello, en nuestras sociedades es cada vez más imperativo promover el diálogo que debe ser gestionado por quienes hacemos la escuela, docentes, padres, equipos de gestión, hacedores de políticas educativas para permitir un conocimiento recíproco de quienes la componen en pos de comprender culturas, formas de interacción, de relación y los valores que se evidencian como tales en la actualidad. Lograr esto exige cambiar las miradas, ampliar las perspectivas de quienes deben promover aprendizajes para transformar las prácticas sociales que atraviesan las instituciones en verdaderos interlocutores, impidiendo que los espacios se visibilicen como antagónicos.

En el ámbito de la formación docente y desde una mirada prospectiva es preciso destacar que esta complejidad precisada requiere de quienes serán parte de ella, el desarrollo de una actitud pro activa y reflexiva, de habilidades éticas y críticas que permitan la toma de decisiones desde marcos epistemológicos específicos para realizar diagnósticos y análisis de situaciones con una mirada integral que promuevan la consecución de proyectos de mejora de las diferentes dimensiones de lo institucional.

En este sentido, realizar un adecuado diagnóstico de la realidad institucional permite a los estudiantes comprender mejor lo que ocurre en un establecimiento, y ver las relaciones de la escuela con el contexto.

El análisis de un establecimiento escolar puede realizarse con diferentes propósitos. Es necesario tener en cuenta que para cada establecimiento institucional, existe un estilo que opera entre las condiciones y los resultados.

En la categoría condiciones quedan incluidos todos aquellos aspectos preexistentes que aparecen preexistentes al fenómeno en estudio que con él se relacionan.

En la categoría resultados deben incluirse el fenómeno en el estudio y aquellos otros aspectos que aparecen como derivados de la producción institucional en los niveles material y simbólico de esas condiciones.

La realidad de las instituciones muestra que los resultados entran al circuito de la vida institucional como condiciones en sí y en su calidad de prueba de potencia, cumplimiento de mandatos y fuentes de valoración social, mostrará también que los aspectos considerados condiciones son, en muchos casos, resultados de la acción institucional del mismo establecimiento o de otras instituciones de la comunidad. (Fernández, L., 2009)

Por ello, se hace necesario que, desde los procedimientos de la práctica profesional, podamos reflexionar sobre los que nuestros estudiantes entienden como institución y de quiénes la conforman, la cultura, sus relaciones intrínsecas y aquellas que se propician, o se imposibilitan con la comunidad, las dinámicas que conforman la identidad de determinado espacio y los estilos institucionales preponderantes.

En este sentido, el término “estilo institucional” hace referencia a ciertos aspectos de la acción institucional, que por su reiteración caracterizan al establecimiento como responsable de enfrentar y resolver dificultades, relacionarse con el mundo material, formas de percibir y juzgar la realidad, en especial las situaciones vinculadas al trabajo. El estilo incluye aspectos dinámicos del funcionamiento de una institución. El conocimiento de un establecimiento puede producirse a través de diversos caminos. Podemos propiciar la observación directa de su vida cotidiana, proceder al análisis de la información proporcionada por sus documentos, indagar para obtener información de sujetos clave, estudiar registros, etc. De esta manera, podemos acercarnos a una comprensión de lo que se vivencia en una escuela y así generar procesos de aprendizaje institucional que impliquen a todos sus miembros.

Algunos autores sostienen que la escuela es una institución social, un conjunto de relaciones procesos y recursos que un grupo de personas desarrolla para satisfacer intereses o necesidades sociales específicas. Las instituciones, pues, tienen un origen funcional, surgiendo para normalizar la realización de apetencias comunes. Facilitan y organizan la existencia de la sociedad y se van modificando al compás de la misma. A partir de esto el cuestionamiento es si los estudiantes de las prácticas profesionales comprender la relación que existe entre lo que acontece fuera de la institución y sus intervenciones.

La práctica profesional docente debe poner su mirada en estos aspectos de las instituciones ya que ya que ésta implica un proceso en el que convergen una multiplicidad de factores para determinar características del rol e identidad docentes. Durante este proceso el residente debe conjugar elementos teóricos y prácticos incorporados en el transcurso de su formación y, a la vez sumergirse en dinámicas institucionales que forman parte de la cultura escolar. Durante la práctica profesional se espera del practicante que éste ponga en evidencia dominio conceptual de las temáticas a abordar durante el proceso, habilidades relacionadas con el manejo de grupos y de liderazgo para la promoción de trabajos cooperativos, destrezas en el campo de la pedagogía y la didáctica para promover procesos de enseñanza y aprendizaje congruentes con las expectativas educativas de determinada institución.

El tránsito que realiza el estudiante residente, en el marco de la investigación presentada, en las instituciones escolares y las experiencias que allí desarrolla tiene un fuerte carácter

formativo. Durante la práctica profesional se espera del residente que ponga en evidencia dominio conceptual de las temáticas a abordar durante el proceso, habilidades relacionadas con el manejo de grupos y el trabajo en equipo, destrezas en el campo de la pedagogía y la didáctica, para promover ambientes de enseñanza y aprendizaje congruentes con las expectativas educativas de determinada institución. A estas competencias debemos incorporar la necesidad de contextualizar las propuestas pedagógicas a los sujetos que estarán involucrados.

José Contreras (2001) hace su aporte denotando que las competencias de los futuros docentes deben estar vinculadas con una determinada “obligación moral” que implica un compromiso con la “formación humana” de los alumnos a su cargo. Este aspecto del rol docente vinculado con la moralidad se encuentra en relación con el desarrollo de habilidades emocionales que constituyen la base de toda relación con otros. Otra competencia develada por el autor es el compromiso con la comunidad que es donde también se visualiza la responsabilidad moral mencionada. Tenemos que entender, en este sentido, que la moralidad no es un hecho aislado sino un fenómeno con características sociales que está implícito en el acto educativo. Al respecto, David Perkins (2016) realiza sus aportes al afirmar que el desafío de la educación actual consiste en promover el aprendizaje responsable y auténtico de contenidos significativos y aprender.

Por lo tanto, comprender las dinámicas internas y aquellas que atraviesan las instituciones escolares debe ser un faro que guíe lo que los estudiantes propondrán en las aulas. Esto implica transformar una institución que se cierra a lo que acontece, a una que es atravesada por las dinámicas que la caracterizan. Al respecto debemos considerar que para que una organización sea capaz de aprender se requiere que esté integrada por individuos que aprenden. Por lo tanto, para ser sujeto de aprendizaje, la organización debe ser un ámbito que permita (y estimule a) aprender a sus miembros. La organización enseña a trabajar juntos, a poner el conocimiento al servicio de la organización, a interactuar más allá de las diferentes funciones.

Por lo anteriormente expresado, es menester de los espacios de formación docente intervenir para desterrar las representaciones de los futuros docentes que asignan desvalores a lo que pasa en la sociedad y promover posturas que permitan albergar prácticas que respondan a una interacción cada vez mayor entre quienes conforman las comunidades educativas.

Sin embargo, poco se demanda de los estudiantes respecto de la realización de los diagnósticos institucionales desde una perspectiva que sobrepase lo “que se ve”. La experiencia de este equipo de práctica profesional ha demostrado que los análisis realizados

por los residentes se resumen a una descripción de las dimensiones institucionales y a un registro detallado de datos estadísticos que ofrecen los documentos escolares. Así, se puede saber sobre la cantidad de estudiantes por grado y el total de la escuela, el número de aulas, la suma de estudiantes inscriptos, el desgranamiento, etc. Las imágenes o representaciones que los residentes tienen de la institución se limitan solamente de sus aspectos visibles y palpables. Sin embargo, “la integran aspectos menos visibles: el estilo de los vínculos, los modos en los que se toman las decisiones, es decir, la percepción que los miembros tienen de ella y de sus prácticas” (Frigerio, Poggi & Tiramonti, 1992, p. 35). Las instituciones además, están atravesadas por los entramados de una sociedad en constante cambio, que reflejan las creencias vigentes de los padres y de las familias, las fracturas de la sociedad, los nuevos y viejos valores y esto encuentra eco en lo que se vivencia en las escuelas. Sin esta comprensión de las múltiples y complejas conceptualizaciones de institución, las propuestas pedagógicas didácticas, entonces, carecen de sentido, puesto que tienen interlocutores sin rasgos culturales, sin biografías de vida que han marcado y definen sus formas de leer y entender el mundo. El dato que da el informe pedagógico de años previos colabora, pero no debería determinar las propuestas didácticas de los residentes de las prácticas profesionales. La heterogeneidad de las aulas es sin lugar a dudas, uno de los aspectos más difíciles de abordar por los residentes debido a las representaciones que ellos tienen de las instituciones escolares. Es decir, si desde una mirada parcial, que solo contempla a sujetos son historia, a instituciones invariantes, sus prácticas tendrán ese carácter e impronta.

Otro aspecto a considerar es que durante el periodo de residencia uno de los dispositivos más utilizados para realizar el diagnóstico institucional es la observación de clases y el análisis documental. Al respecto Anijóvich advierte sobre los sentidos y significados que se han otorgado históricamente a ese proceso indagatorio, los de “vigilancia, y análisis e interpretación, que, combinados, dan lugar a observar para evaluar” (Anijovich, Cappelletti, Mora & Sabelli, 2018, p. 63).

Debido a esto, los informes presentados por los estudiantes albergan esa lógica y no reflejan un intento de acercamiento a una lectura más holística e integral que permitiría significar a los sujetos desde sus trayectorias vitales. Como parte de los procedimientos que se han desarrollado y que se encuadran en la posibilidad de construir dispositivos de acompañamiento desde el aprendizaje pleno, se solicitó a las estudiantes realizar observaciones institucionales. No se les facilitaron guías de observación y debían definir las categorías y elementos constitutivos a observar. Los informes incluyen algunos otros datos

que poco y nada aportan a las decisiones que luego, en el entorno áulico, deberán tomar para propiciar prácticas significativas y adecuadas al contexto específico de los estudiantes.

Es preciso reflexionar sobre estos aspectos del rol que construyen los residentes para abandonar concepciones que reducen el grado de participación de la comunidad a procedimientos burocratizados que generan escenarios donde los actores se limitan a ser espectadores de lo que pasa. En este sentido, se comprende que los residentes deben aprender a interpretar las formas de lo que acontece en las comunidades, ampliar la mirada de lo institucional a la comunidad que la alberga para poder viabilizar encuentros entre las expectativas que las familias tienen, el derecho de intervenir en la educación de sus hijos y las propuestas formativas de la escuela. Se hace necesario, entonces, una “redefinición del espacio de la escuela como centro socio-educativo y comunitario”. (Gvirtz, S. y de Podestá, M., 2010, p. 27).

La metáfora de David Perkins “jugar el juego completo” nos invita a reflexionar, junto con nuestros estudiantes, sobre lo que implica formar parte de procesos educativos, quiénes estamos involucrados y cómo esa amplitud en la mirada propicia propuestas pedagógico-didácticas más inclusivas y respetuosas de las comunidades a las que pertenecemos. En ese sentido, la propuesta es intervenir desde los espacios de formación de los futuros docentes para generar ambientes de reflexión y aprendizaje que posibiliten desterrar las representaciones que incluyen fracturas de espacios, los de afuera, los de adentro, los del otro lado del cerco, los de más allá del muro. Allí no hay malas luces...

BIBLIOGRAFÍA

Anijovich, R. Cappelletti, G. (2014). Cap. 1: El lugar de la Práctica en la formación docente de profesionales. Las Prácticas como eje de la formación docente. Buenos Aires: Eudeba.

Contreras, J. (2001). La autonomía del profesorado. (3a. ed.). Madrid, España: Ediciones Morata.

Duschastzky, S., Aguirre, E. (2013) Des-armando escuelas. 1ra. Ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós

Fernández, L. (2009) Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. 1ra ed. 7ma reimp. Buenos Aires. Paidós.

Fernández, L. (1998). El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas. Buenos Aires Paidós.

Gvirtz, S. y Podestá, M. (2010).Mejorar la escuela: acerca de la gestión y la enseñanza.

(comp). 1ra ed. 2da. Reimp. Buenos Aires: Garnica.

Gvirtz, S. , Paparella, C. y Abregú, V.(2015) Decálogo para la mejora escolar. 1ra ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Granica.

Perkins, D. (2016). El Aprendizaje Pleno. Principios de la Enseñanza para transformar la Educación. Buenos Aires. Paidós.

Tenti Fanfani, E. (comp.) (2008). Nuevos temas de la agenda de política educativa. Siglo XXI ed. Buenos Aires.

Tiramonti, G., Frigerio, G., Poggi, M., (2000, 9º Edic.). Las instituciones educativas. Cara y ceca. Buenos Aires. Troquel – Serie Flacso Acción.

Docentes noveles y saberes de la experiencia. ¿Una relación paradójica?

Autora: Celia Salit

Pertenencia institucional: Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

La presente ponencia se inscribe en el marco de la indagación que junto a un equipo de colegas venimos realizando acerca de los saberes pedagógico-didácticos que portan docentes noveles del campo de las ciencias de la educación y se liga con otras que presentamos en este evento desde el propósito de desplegar teórica y metodológicamente nuestro proceso investigativo. En este caso, focalizaremos en la categoría “noveles”, en la intención de realizar un recorrido reconstructivo de cómo es abordada por distintos autores y exponer nuestra perspectiva frente a la cuestión para derivar de allí unas consecuencias empírico-metodológicas para la recopilación y el tratamiento de los datos.

Palabras claves: novel, principiante, iniciación a la docencia, saberes de la experiencia.

PONENCIA

Al fin y al cabo, lo que enseñamos,
lo que mostramos y nuestros alumnos ven,
es nuestra relación con el saber,
lo que es saber para nosotros:
si es algo encarnado o despersonalizado,
si es fijo e inmutable o cuestionable,
si nos permite disfrutar y crear
o sólo sufrir y aceptar, etc.
Y lo que aprenden siempre es también
lo que el saber significa para ellos y para la vida.
Enseñar en primera persona es por tanto,
también enseñar la relación con el saber,
el uso, y la creación de nuevo saber en
la forma de interrogarse e inquirir.
Porque siempre se aprende a confiar en un saber,
a partir de la confianza que tenemos

en quien nos lo hace accesible.

(Contreras Domingo, 2006)

Situarnos

La presente ponencia se inscribe en el proyecto de investigación: “Saberes pedagógicos como saberes de la experiencia. El caso de docentes noveles, egresados del profesorado de Ciencias de la Educación de la UNC”, y se liga con otras que presentamos en este evento desde el propósito de desplegar teórica y metodológicamente nuestro proceso investigativo. La indagación que venimos realizando con un conjunto de colegas, surge a partir de preocupaciones vinculadas a nuestras prácticas profesionales en tanto formadoras de formadores, en particular con la inquietud por conocer saberes que consideran que portan los docentes noveles egresados de la carrera de profesorado en Ciencias de la Educación en la intención de, a partir del conocimiento que se genere, elaborar a futuro posibles propuestas de acompañamiento en los primeros tramos de la inserción profesional.

Plantearse una indagación acerca de los saberes de docentes noveles – el caso de egresados de Ciencias de la Educación- nos interpela en múltiples sentidos como investigadoras y en función de nuestra práctica de formadoras de formadores. En particular respecto a las decisiones relativas a las perspectivas teóricas a asumir con relación a los dos nociones en cuestión: saber y novel especialmente dado que el esfuerzo, según nuestro entender, se centra fundamentalmente en tomar distancia de ciertos modos de concebir ambas nociones que circulan en el campo pedagógico.

En consonancia con lo señalado, a diferencia de un importante número de investigaciones que se proponen reconocer los problemas que se presentan en el período de iniciación a la docencia, en este caso, interesa indagar acerca de los saberes de quienes lo transitan, esto es evidenciar la caja de herramientas con la que cuentan, de modo de correrse de una lectura de la falta.

Respecto de la categoría saberes, tal como expresamos en ponencias anteriores, -en un giro que consideramos significativo en términos teóricos- el equipo, luego de los primeros sondeos acerca de la categoría, decide producir un corrimiento en la perspectiva de abordaje de dicha categoría hacia la noción “saberes de la experiencia”.

Ello quedó expresado del siguiente modo en el nuevo proyecto (2018-2021):

Dado que la enseñanza del oficio de enseñar no se sostiene únicamente en la transmisión de conocimientos académicos formalizados, nos cuestionamos acerca de qué otros saberes nos demandan los procesos formativos y sus vinculaciones con los conocimientos disciplinares. En este marco de ideas, entendemos el saber de la experiencia como ...aquél que se despliega en la actitud pensante frente a los acontecimientos y las resonancias que nos provocan; una disposición sensible y receptiva frente a lo vivido, como orientación y necesidad de pensar cada vez “eso que me pasa”; es un saber que se cultiva en relación, un saber de alteridad, que habilita tener presente a la otra, al otro, a lo otro dentro de mí, hacerle lugar en mí, para abrirse a la escucha y dejarse decir por la presencia de su radical diferencia. (Gabbarini, 2017, p. 134) En virtud de lo expuesto para el presente período, se asume como perspectiva la línea de trabajo de “saberes de la experiencia”. (Salit, Gabbarini y otras, 2018)

Se trata, entonces de saberes, entendidos como “saberes de la experiencia”. En palabras de Contreras:

Es un saber paradójico, pues a la vez que cuenta con el poso sedimentado en lo vivido como bagaje sustancial del cual partir, siempre supone un saber en recreación que revela la cualidad esencial del saber pedagógico necesario: “aquél que ayuda a vivir en su novedad las circunstancias cambiantes de nuestra tarea educativa abiertos a las preguntas que nos despiertan las personas con las que realizamos nuestro trabajo” (Contreras, J., 2013:129).

Es propósito de esta ponencia, focalizar en la categoría “noveles”, en la intención de exponer nuestra perspectiva teórico-epistemológica frente a la cuestión, para derivar de allí unas consecuencias empírico-metodológicas para la recopilación y el tratamiento de los datos.

Al respecto interesa -en el punto de partida- resaltar las siguientes definiciones t asumidas inicialmente: En primer lugar, la opción por el término “novel” para nombrar la población en estudio, término que en el decurso del estudio nos proponemos revisar.

En segundo lugar, en concordancia con la mayoría de los autores que abordan la temática, acordar en un período de 1 a 5 años de inserción profesional para seleccionar los sujetos que conforman la mencionada población. Por último, explicitar aquello que diferencia la indagación que emprendemos de otras desarrolladas en torno a este subconjunto de profesores. Se trata de estudiar egresados universitarios, especialistas en el campo

pedagógico que se insertan en instituciones de formación docente del subsistema formador: Institutos Superiores de Formación docente [ISFD] a cargo de unidades académicas de los campos de formación pedagógica y de la práctica docente.

Consideramos al definir esta población para su estudio abordamos un área de vacancia al interior de la temática ya que no hemos relevado estudios sobre noveles que ejerzan en instituciones (no universitarias) de formación docente. En efecto, de la lectura del conjunto de investigaciones sobre el tema es mucho más frecuentes encontrar estudios acerca de docentes noveles de los niveles primarios y secundarios, en distintas áreas de conocimiento y algunos pocos de docentes noveles en la universidad. En consonancia con ello Bozu (2009) reconoce que la literatura sobre el tema ofrece mucha bibliografía y muchos estudios sobre el profesorado novel no universitario, no así sobre el profesorado novel de la enseñanza universitaria, es decir, de egresados universitarios recientes que inician su experiencia docente en los espacios académicos en los cuales se formó.

II- Con-textualizar: Un breve recorrido por el tema

Coincidimos con Menghini (2015) que a pesar de ser una temática relativamente nueva, la literatura especializada acerca de “noveles” pareciera plantear desarrollos unívocos, citar los mismos autores-fuente y las diversas investigaciones realizadas aluden a las mismas o parecidas conclusiones.

Una primera cuestión que prácticamente todos los estudios consultados abordan remite a la nominación y delimitación de quienes conforman este colectivo. Bozu (2009) reconoce que suele utilizarse una gran variedad de vocablos para referirse al profesor “novel”. Así, se lo nombra como principiante (Marcelo, C; Menghini, R.), inexperto, joven, “nuevo”, neófito. Asimismo, en algunos casos, se utiliza como antónimo de profesional, para descalificar una determinada actuación en que se refleja una cierta inseguridad, descontrol o ausencia para las habilidades necesarias para la dicha ejecución” (González Sanmamed, 1999 en M. Feixas, 2002, p. 261).

Nominaciones que operan como calificativos desde los cuales se ubica a estos docentes, egresados recientes –en general de no más de 5 años- en una posición de carencia, inexperticia frente a otros que se califican como “expertos”.

Una segunda cuestión es el señalamiento de aquello que los especialistas denominan “choque con la realidad” que refiere a las instancias en las cuales, en las primeras experiencias

profesionales, los docentes vivencian el impacto que produce la distancia entre lo que caracterizan como “las expectativas” y “lo real”. Al respecto, Carlos Marcelo un referente clave sobre el tema, describe estas instancias como un período de tensiones, que entre otras razones devienen de la inserción en contextos escasamente conocidos y en la necesidad de aprender a adquirir conocimiento profesional, pero también esforzarse por mantener cierto equilibrio personal. Conflictividad que se potencia cuando no es posible el acompañamiento de un otro y de la puesta en juego de procesos reflexivos y que, en algunos casos, suele instalarse como una sensación que obstaculiza permanentemente las prácticas docentes y de la enseñanza.

Por su parte, Imbernón (2004) identifica lo que caracteriza como “precariedades”, que tienen, según el autor, de un carácter algo negativo o insatisfactorio las primeras experiencias. Reconoce dos: la formación inicial básica, y la de la vida profesional misma en la institución.

Como derivación de ello, los autores, resaltan la importancia de trabajar durante el trayecto de formación inicial la reflexividad como temática transversal y sostener la formación continua fuertemente en los primeros años de ejercicio profesional. Período al que nominan de socialización profesional. Instancia que resulta clave para el futuro desempeño del docente en tanto prima la apropiación de las lógicas de las prácticas.

La mayoría de los especialistas también utilizan el concepto de inducción que retoman del autor holandés Vonk (1996, p.15 citado por Marcelo, 2000) y que definen como el período de transición desde profesor en formación hasta llegar a ser un profesional autónomo...” Según Leslie Huling-Austin (1990, citado por Bozu, 2009) forma parte de:

(...) un continuo en la formación de un profesor, sirviendo de punto de unión entre la formación inicial y la formación continua, obedeciendo, como efecto, a una lógica de extensión de los programas de formación inicial en programas de desarrollo profesional (p. 8).

III- Posicionarnos: Nuestras reflexiones

Frente a la caracterización sucintamente expuesta, en un avance en nuestro estudio optamos por correr el foco de los sujetos hacia los procesos, es decir referir a la “etapa” por la que transitan los sujetos y hacerlo en términos de iniciación a la docencia. Ello por dos razones:

por una parte dado que nos permite tomar distancia de la oposición novel-experto sostenida meramente en los años de ejercicio profesional y por otra parte, porque nos permite desplazar el análisis hacia las condiciones y particularidades que caracterizan los primeros tramos del trabajo docente. En esa dirección, consideramos que no es posible generalizar algunas caracterizaciones respecto de los modos de actuación de los llamados noveles en contraposición de los considerados expertos, sostenidas sólo en función de la antigüedad en la docencia, así como tensionar algunas afirmaciones que entienden a ésta como una etapa especialmente conflictiva y de aprendizajes intensos. Sin negarlo, sostenemos que la complejidad de los contextos de inserción y de las prácticas docentes y de la enseñanza, plantean desafíos que permanecen a lo largo de toda la vida profesional y que el desafío de construir alternativas de intervención, situadas, casuísticas es una de las notas distintivas de estas prácticas. En consonancia con ello desde una posición epistemológica en las antípodas de quienes suponen que se poseen conocimientos acabados, consideramos que la necesidad de desaprender y re aprender se extiende en el tiempo y, si bien no desconocemos que quienes poseen una trayectoria prolongada han tenido la posibilidad de apropiarse con mayor solidez de aquellos saberes que caracterizamos como “saberes de la experiencia”, entendemos que tal vez como contracara y desde el reconocimiento del carácter provisional del conocimiento y la variabilidad vertiginosa de las situaciones y problemáticas en la contemporaneidad, es posible hipotetizar que respecto de los desarrollos teóricos más recientes, son los docentes con mayor antigüedad en el ejercicio profesional quienes tienen mayor necesidad de actualizar saberes dado el tiempo transcurrido entre la formación inicial y el presente. Situación que se potencia dada las ofertas intermitentes de formación docente continua (propuestas que suelen estar atadas a las políticas de turno) y las dificultades de distinto orden que enfrentan los y las docentes en ejercicio para compatibilizar estudio y trabajo. Como contracara, consideramos que los egresados recientes se han apropiado de los avances y debates actuales al interior de disciplinas y campos de conocimiento.

Con este conjunto de ideas se vincula el título asignado a esta ponencia, en términos de interrogante: ¿La relación entre saberes de la experiencia y “docentes noveles” (o como preferimos denominar “período de iniciación a la docencia”) es una relación paradójica? Ciertamente podría responderse afirmativamente, si se considera que los procesos de socialización y formación a la docencia comienzan en esa instancia. Sin embargo, hace tiempo, en consonancia con diversos autores, sostenemos que la formación docente es un proceso complejo que no sólo incluye la formación en instituciones específicamente

diseñadas para ese fin sino que las trasciende ampliamente, sino que involucra fases e instancias diferentes y contextos múltiples. Es decir, si bien la formación inicial brinda un espacio-tiempo específico regulado y formal, no se reduce a ese período de preparación/capacitación sistemática. Por el contrario, el contacto con las prácticas docentes deviene del largo recorrido previo de los sujetos por la escolaridad; continúa en las instituciones de inserción laboral y, en el marco de las nuevas regulaciones del puesto de trabajo y los cambios en las dinámicas de los sistemas educativos, con la demanda de formación continua.

¿Ahora bien, cuáles son los saberes de la experiencia que portan los docentes noveles si la socialización profesional y la formación continua son procesos recientes y acotados? Desde esta perspectiva, cobran significatividad las propuestas de formación inicial y surge entonces otro interrogante: ¿Qué relación se establece con el saber en los procesos de formación inicial? Una primera aproximación nos lleva a reconocer el peso de esa relación puesto que no sería inexacto afirmar que los profesores no sólo enseñan lo que saben sino también cómo lo saben y en función de cómo se vinculan con ese saber.

Una segunda respuesta se enlaza a la incorporación en propuestas de formación inicial de múltiples instancias que posibiliten que los y las futuras docentes, ponga en juego procesos de reflexión que le permitan, precisamente, volver sobre su biografía escolar para develar las marcas de la escolarización; observar y analizar prácticas de la enseñanza de otros colegas; reflexionar luego, junto con sus pares y formadores, sobre sus propias prácticas. Ello demanda, además, que los saberes constituidos sean pensados para:

[...] ayudar a crear esta relación de descentramiento, de capacidad de nombrar, de –como dice Cifali (ibíd., 181) – “poner palabras a nuestra experiencia”. En este sentido, lo que necesitamos en la formación docente son saberes que puedan servir como constituyentes de la experiencia, esto es, como mediadores para encontrar palabras con las que expresar lo vivido, para descentramos, para darle luz a la experiencia, pero también para problematizarla, para poder ver otras cosas en ellas y no sólo confirmar lo que ya sabíamos, para ponernos en disposición de vivir nuestras propias experiencias (Contreras, 2010)

En síntesis, se trata de construir saberes a partir de la posibilidad de poner en juego esa actitud pensante del saber de la experiencia. Como afirmamos en el inicio de este texto de esa

disposición sensible y receptiva frente a lo vivido, como orientación y necesidad de pensar cada vez “eso que me pasa”; de volver la mirada sobre sí, tal vez como alternativa que modifique la consideración que muchos estudiosos realizan acerca del escaso impacto de la formación inicial y posibilite atemperar el choque con la realidad al poner en juego, al decir de Perrenoud (2016), esa disposición laboriosamente construida con el firme propósito de pasar de la reflexión ocasional a la práctica reflexiva

BIBLIOGRAFÍA

Antezana, C. N. y Castañeda Salgado, M. A. “Experiencias formativas de iniciación en trayectorias docentes. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 15. Procesos de Formación / Ponencia

Bozu, Z. (2009). “El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional”. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 317-328.

Contreras Domingo, J., Contreras, (2006) “La libertad que tenemos y la que necesitamos. Pensar de nuevo la práctica docente” Conferencia. Barcelona.

----- (2010) Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 24, núm. 2, pp. 61-81 Universidad de Zaragoza Zaragoza.

----- (2013) “El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27 (3), 125-136.

----- (2016). (Comp). *Tensiones fructíferas: explorar el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia*. Barcelona. Ediciones Octaedro.

Feixas, M. (2000). Estudio de las problemáticas del profesorado novel en la Universitat Autònoma de Barcelona. Comunicación presentada en I Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación. Barcelona: ICE- UPC-UB-UAB.

Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona. Paidós.

----- (2004), (6ª edición). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

Marcelo, C. (coord.) (2008) *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona. Octaedro

Marcelo C. y Mayor Ruiz, C. (2000). “Aterrizaje como puedas: profesores principiantes e iniciación profesional”. En T. Hornilla (Coord.), *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza*. País Vasco: Universidad del País Vasco.

Menghini, R. y Negrin, M. (2015) Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza. Bs. As. Noveduc.

Perrenoud, P. (2009) Desarrollar la práctica reflexiva en el proceso de enseñar. Barcelona, Editorial Grao.

Salit, C. Gabbarini, P. y otras. (2018) “Saberes pedagógicos como saberes de la experiencia. El caso de docentes noveles, egresados del profesorado de Ciencias de la Educación de la UNC. (2018-2021)” SECyT, FFyH. UNC.

Serra J. C. Krichesky G. y Merodo A. (2009) “Inserción laboral de docentes noveles del nivel medio en la argentina. Una aproximación a partir de los egresados de la Universidad Nacional de General Sarmiento. En: Profesorado. Revista de Curriculum y formación del profesorado. VOL. 13, N° 1 (2009) ISSN 1138-414X.

Docentes noveles y saberes de la experiencia: una lectura de las voces protagonistas

Autoras: Carola Perea y Ana Belén Caminos

Pertenencia Institucional: Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.

Resumen

En esta ponencia se exponen avances de investigación realizados en el marco del proyecto “*Saberes pedagógicos como saberes de la experiencia. El caso de docentes noveles, egresados del Profesorado de Ciencias de la Educación de la UNC (2018-2021)*”¹⁰, perteneciente al CIFYH, FFyH, UNC. En un primer momento, nos detenemos en explicar la particularidad de la mirada de las autoras de esta ponencia desde una triple inscripción: miembros del equipo de investigación, egresadas de la Escuela de Ciencias de la Educación y docentes noveles. En un segundo momento, caracterizaremos a los sujetos objeto de estudio: las cinco docentes noveles que conforman, inicialmente el caso. Finalmente, analizamos algunas de las entrevistas realizadas en el año 2017, en el marco del proyecto de investigación, con la intención de indagar acerca de los saberes de las egresadas/docentes noveles. Para ello, se recuperan las voces de las docentes principiantes en diálogo con las producciones teóricas que operan como marco referencial del proceso investigativo. Nos detenemos, particularmente, en los saberes que estas reconocen tanto de su trayectoria formativa como de su inserción en la práctica docente profesional.

Palabras claves: docentes noveles- Escuela de Ciencias de la Educación- saberes- trayectoria formativa- práctica docente profesional.

Un análisis particular: la mirada de las autoras desde una triple inscripción

Consideramos indispensable explicitar en este escrito la lectura que proponemos, ya que por cierto, es una entre otras posibles. Decíamos anteriormente, que tiene la particularidad de que las autoras nos enfrentamos al desafío de asumir simultáneamente una triple inscripción. Por una parte, somos egresadas de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, por lo tanto conformamos

¹⁰ El equipo está conformado por la Dra. Celia Salit (directora), la Dra. Patricia Gabbarini (Co-directora), la Lic. Ivana Marcantonelli y las profesoras Ana Belén Caminos, Carola Perea, Tania Frankowski y María Laura Roattino; radicado en el CIFYH, FFyH, UNC.

un sector de la población objeto de estudio. Además, somos miembros del equipo de investigación de referencia, y asimismo docentes noveles insertas en diversas unidades curriculares de Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD). En otras palabras, nos encontramos en un complejo espacio de entrecruzamientos que demanda de una fuerte vigilancia epistemológica.

La particularidad de la condición expuesta supuso (y supone constantemente) aprender a investigar en situaciones de alto nivel de implicación. La tendencia a investigar en los mismos espacios en los que se interviene pareciera ser una práctica que, si bien ha comenzado a instaurarse, no es aún demasiado aceptada -por lo que necesita ser validada, legitimada- por la comunidad académica. En virtud de ello, adherimos a las palabras de Norbert Elías (1999) cuando sostiene que los científicos sociales no pueden dejar de tomar parte en los asuntos políticos y sociales de su grupo y de su época, ni pueden evitar que estos los afecten. Por el contrario, la participación personal y el compromiso, forman parte de las condiciones previas para comprender el problema que se va a abordar. Según Elías (1999), la forma y las proporciones que se combinan y equilibran las tendencias hacia el distanciamiento y hacia el compromiso, son aquello que marca la diferencia entre un criterio pre-científico -menos distanciado- y uno científico.

En otro orden de ideas, Bourdieu (1995) citado en Salit (2011), sostiene que

...el universo que se presenta inicialmente como conocido, va convirtiéndose en des-conocido y a lo largo del proceso investigativo comienza a adquirir nuevas formas, otros contornos y a ser re-conocido a partir de una mirada diferente desde la que se redescubre, se reconstruye, se re-significa. Ello demanda volver “*exótico lo familiar*” y demostrar la posibilidad de una objetivación, tanto del objeto como de la relación sujeto-objeto. Se trata de disponerse para la *interrogación epistemológica de la propia postura epistémica en sí*; de objetivar en su idiosincrasia biográfica, no sólo al individuo que lleva a cabo la investigación, sino a la posición que ocupa en el espacio académico y las parcialidades inherentes al punto de vista que pueda adoptar mientras esté fuera de juego. (Bourdieu, 1995, p. 46). (pp. 18-19)

A partir de lo expuesto, debemos señalar que este universo conocido se redescubre en la inscripción al trabajo en el equipo de investigación. La objetivación de experiencias concretas que se materializan en las entrevistas, aunque resulten conocidas por reconocernos en ellas, supusieron un trabajo de análisis colectivo construido desde la experiencia en este equipo.

Noveles y saberes de la experiencia

Si bien esta ponencia focaliza en una de las dos categorías centrales de nuestro estudio -noveles-, en este apartado, dada la indisoluble relación entre ellas, iniciamos recuperando las concepciones asumidas por el equipo en torno a ambas: *noveles* y *saberes de la experiencia*. Respecto a la categoría docente noveles, tal como expresamos en una ponencia en 2017¹¹, se trata de “(...) aquellos profesores recién titulados de un programa de formación inicial y que se incorporan e insertan por primera vez en el ejercicio docente, en una institución educativa”. (Jiménez Narváez y Angulo Delgado, 2008, pp. 2-3 en Perea, Schabner y Roattino, 2017).

En relación a la noción de saberes de la experiencia, recuperamos los aportes de Gabbarini (2018) quien define esta categoría como

...la actitud pensante frente a los acontecimientos y las resonancias que nos provocan. Es una disposición sensible y receptiva frente a lo vivido, como orientación y necesidad de pensar cada vez, “eso que me pasa”. (...) Siempre supone un saber en recreación que revela la cualidad esencial del saber pedagógico necesario: ‘aquél que ayuda a vivir en su novedad las circunstancias cambiantes de nuestra tarea educativa abiertos a las preguntas que nos despiertan las personas con las que realizamos nuestro trabajo. (Contreras, 2013, p. 129 en Gabbarini, 2018, p. 5)

A partir de las conceptualizaciones compartidas, reconocemos en nuestra investigación como noveles a las docentes egresadas desde 2011 a 2016 que se encontraban ejerciendo su profesión en algún ISFD. Una de ellas desarrollaban tareas de asesoramiento pedagógico, tutorías virtuales y producción de materiales para la enseñanza al momento de ser entrevistadas. Nos detenemos en esta aclaración porque reconocemos el lugar de inserción laboral como condicionante de las experiencias y percepciones de las docentes noveles en cuestión.

La entrevista, como instrumento de recolección de datos, estuvo constituida por entre seis y ocho preguntas semiestructuradas y organizadas en cuatro ejes con la pretensión principal de indagar acerca de las valoraciones de las entrevistadas respecto a su trayecto formativo y los aportes de saberes que este último les ofreció para su desempeño profesional en ese momento. El desarrollo de las distintas entrevistas se dio en el marco de reuniones pautadas

¹¹ Perea, C; Schabner, D.; y Roattino M. L (2017). “Un recorrido por las decisiones metodológicas: primeras aproximaciones en los saberes de docentes noveles”. Este escrito fue presentado en las X Jornadas de Investigación en Educación. *A diez años de la Ley de Educación Nacional*. “Educación: derecho social y responsabilidad estatal”. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

previamente por un miembro del equipo de investigación¹² (quien entrevistaba) y una docente novel, a excepción de la profesora que no reside en la ciudad de Córdoba, a quien se le enviaron las preguntas por correo electrónico y las contestó por escrito. En este sentido, creemos importante señalar que se procuró que las entrevistadas tengan el menor vínculo posible con las entrevistadoras. Si bien hemos compartido trayectos formativos, ninguna de las entrevistadas que conforman el caso mantiene con las autoras de esta ponencia un vínculo personal.

Docentes noveles: los sujetos que conforman el caso

Como decíamos, se implementaron entrevistas a cinco profesoras noveles, cuatro de ellas residen y desarrollan sus prácticas en la ciudad de Córdoba, y una vive y trabaja en Trelew, Chubut.

A continuación, presentamos las docentes noveles y su inserción profesional: Sofía (profesora de Práctica Docente I y II; Taller de Escritura y Lectura Académica en la Formación Pedagógica para Graduados No Docentes); Carolina (tutora de un módulo correspondiente a un postítulo virtual de formación docente continua. Asesora pedagógica en el área Pedagogía y Comunicación de una universidad privada. Asesora pedagógica en la producción de materiales de carreras a distancia en un ISFD); Julia (profesora de Sujetos de la Educación y Convivencia Escolar en un Trayecto Pedagógico; Lenguaje Digital y Audiovisual en un Profesorado en Educación Tecnológica; Historia de la Educación Física en un Profesorado de Educación Física); Luciana (profesora de Práctica Docente III y Problemáticas Socioantropológicas de la Educación en un Profesorado de Educación Primaria), todas ellas en la ciudad de Córdoba; y Paula (profesora de Práctica Docente I, II y III; Problemáticas Contemporáneas de la Educación Especial, Investigación Educativa; Institución Escolar; Sujeto de la Educación Especial del Profesorado en Educación Especial) en Trelew, Chubut.

Una lectura de las voces de las protagonistas

A partir de esta presentación y caracterización de los sujetos, estructuramos el análisis de las entrevistas en torno a tres ejes que, a nuestro entender, son nodales.

En primer lugar recuperaremos los aportes y herramientas que las docentes reconocen de la trayectoria formativa en la carrera de Profesorado en Ciencias de la Educación. En segundo

¹² El equipo de investigación bianual (2016-2017) se denominaba “Saberes pedagógico-didácticos y docentes noveles: el caso de egresados recientes del profesorado de Ciencias de la Educación de la UNC”, conformado por la Dra. Celia Salit (directora), la Mgter. Patricia Gabbarini, la Dra. Luciana Fernández Sívori, la Lic. Claudia Baca y las profesoras Carola Perea, Dagma Schabner y María Laura Roattino.

lugar, nos detendremos en los saberes que describen como propios de la experiencia en sus diferentes espacios laborales al momento de ser entrevistadas. Por último, distinguimos aquellas “ausencias” de la formación inicial que identifican como significativas y generadoras de dificultades en el ejercicio profesional. Sin embargo, es importante aclarar que al momento del diálogo con las entrevistadas esta diferenciación no fueron sugeridas. Consideramos que todas las dimensiones del trabajo docente se interrelacionan y determinan unas a otras.

Acerca del recorrido por la formación inicial

Respecto a los saberes apropiados durante el trayecto formativo en la carrera de Ciencias de la Educación, tres de las docentes noveles consideran lo siguiente:

“En cuanto a los saberes docentes que ofrece la carrera, identifico tres cuestiones claves: en un primer momento nos ofrece saberes para ofrecer una posición dentro del campo de la enseñanza, en segundo lugar herramientas para acompañar la formación de docentes y en tercer lugar para construir y llevar a cabo una propuesta de enseñanza en relación a construir una posición, yo creo que cuando empezamos a trabajar en el campo de la enseñanza empezamos a hacer vivas estas preguntas (...) ¿desde qué lugar enseño? ¿a quiénes enseño? y ¿cómo me apropio de ese contenido que tengo que enseñar?”. (Carolina, 2017)

“Recuerdo la importancia de guionar las clases no de la misma manera que MOPE, con misma estructura y profundidad, además es difícil en una suplencia, no es lo mismo que cuando tenés la cátedra completa. La importancia de siempre tener un plan b. La construcción de un posicionamiento ético, compromiso con la educación. Una formación holística, más socioantropológica”. (Julia, 2017)

“...aportes teóricos que recupero, saberes que recupero que están presentes, tanto en el momento de definir, de sugerir algún material como en el momento de pensar mis clases”. (Sofía, 2017)

Podríamos decir que las entrevistadas recuperan -del universo de lo que consideran saberes de la formación inicial- aportes de diferentes campos de conocimiento, pero aparece la recurrencia de reconocerse portadoras de un saber específico, propio, diferenciable de otros, que hace a la especificidad del rol del pedagogo. En otras palabras, enuncian la particularidad de la construcción de un discurso y posicionamiento específico en la práctica profesional que sintetiza determinados modos de entender la educación y el lugar del Profesor en Ciencias de la Educación, principalmente en la práctica docente.

Por otra parte, algunas voces recuperan la importancia de aquellas instancias en donde pudieron poner en diálogo los conocimientos teóricos adquiridos a lo largo de la formación con instancias de práctica, de ejercicio profesional. Las entrevistadas destacan una serie de saberes que tienen que ver con un aspecto del “hacer” en términos profesionales. En este sentido, señalan la importancia de reconocer en el desempeño profesional que la práctica docente se inscribe en espacios singulares y adquiere formas determinadas. En sus palabras, *“Los saberes que recuerdo de la carrera, los más importantes son, algunos, el trabajo en equipo, la interacción con los diversos agentes institucionales, la recolección de datos e información del alumnado, el conocimiento de sus trayectorias escolares, sus saberes previos, elaboración de unidad curricular. También recuperaría el ejercicio de construcción conjetural, como herramienta de organización y claridad del discurso, observando en él qué otros saberes aparecen implícitos en lo que se está intentando transmitir. Rituales y rutinas institucionales, conocimiento de la identidad institucional desde sus diversas formas de funcionamiento, desde las modalidades de trabajo y distribución de roles y funciones. Comprensión y discernimiento de formas de adquisiciones del saber, constructivista, conductista, etc. Diagnósticos pedagógicos del grupo áulico. Construcción de autoridad docente, “poder” como campo de lucha, conflicto. Narrativa, discurso. Análisis institucional. Mirada crítico-reflexiva. Simetría-asimetría pedagógica. Producción versus reproducción discursiva”*. (Paula, 2017)

“...una instancia formativa fuerte fue el análisis institucional de la educación que es todo un espacio curricular, es una material anual, eso también me aportó muchísimo desde la teoría institucional, referentes como Lucia Garay, como Lidia Fernández, como, desde la teoría institucional entrar a la lógica del funcionamiento de las instituciones escolares, la experiencia de analistas me aportó muchísimo, análisis en campo, en una escuela rural, la hicimos y esa experiencia fue muy enriquecedora además de como experiencia que recuerdo mucho (...)creo que sí me quedó también marcada a fuego la idea de reflexividad de las prácticas, o sea que la práctica, o sea, inherentemente tiene que estar reflexionada permanentemente e interpelada y efectivamente hago eso, cada clase que salgo me quedo pensando que no hice qué hice mal y creo que bueno eso es un aprendizaje, un saber súper fuerte, el tema de la reflexividad de poder ponerlo en juego”. (Luciana, 2017)

“...mi experiencia de MOPE me ofreció un espacio de síntesis, digamos, de esos saberes que parecían como ajenos, de un espacio de síntesis que me permitieron digamos, generarme muchos interrogantes en torno a las concepciones didácticas que yo estaba, digamos,

poniendo en juego, las concepciones epistemológicas que estaba poniendo en juego”.

(Luciana, 2017)

Ahora bien, podríamos afirmar que las docentes noveles intentan reconocer, delimitar y definir los aportes más significativos del recorrido formativo por la carrera de grado, a la luz de los requerimientos de los espacios laborales en que se desempeñan. En este sentido, Salit (2017) señala que “Todo cuerpo de saberes, expresa modos de apropiación y socialización producidos en un contexto histórico y social, que comprende según Beillerot ‘operaciones mentales, recuerdos, gestos, actitudes, visiones de mundo, modos de uso’. Producción no exenta de conflictos en tanto quienes los poseen tratan de imponerlos, legitimarlos, de modo tal que se conviertan en ciertos saberes unificadores respecto de otros. Al mismo tiempo, opera la resistencia de quienes no los poseen o no los practican”. (Salit, 2017, pp. 4-5)

Esta producción a la que refiere Salit, la entendemos en términos de situaciones por las que atraviesan los docentes noveles al momento de sintetizar una trayectoria formativa de alta densidad teórica y el estar ahí, en situación, poniendo el cuerpo en los lugares que ocupan. Se trata de definir el lente desde donde observar y, a su vez, construir lugares como docentes noveles, profesionales de la educación.

Acerca de los saberes que reconocen como propios del desempeño profesional

*No obstante se trata de una soledad extremadamente poblada.
No de sueños, de fantasmas, (...) sino de encuentros. Sólo
a partir del fondo de esa soledad puede hacerse cualquier
tipo de encuentro. Encontramos personas, pero también movimientos, ideas,
acontecimientos, entidades. Y aunque todas estas cosas tengan nombres propios,
el nombre propio no designa ni a una persona ni a un sujeto. Designa un efecto,
un zig-zag, algo que pasa o sucede entre dos...”*

Gilles Deleuze

Para analizar este proceso de construcción y reconocimiento de los saberes de la experiencia en la voz de las entrevistadas, retomamos a Tardif (2004), quien sostiene que el saber es siempre el saber de alguien que trabaja en algo concreto con la intención de realizar un objetivo cualquiera. El saber de los maestros, específicamente, es el saber *de ellos* y está relacionado con sus personas y sus identidades, con su experiencia de vida y su historia profesional, con sus relaciones con los alumnos en el aula y con los demás actores de la institución, etc. En otras palabras, el saber de los docentes depende, por un lado, de las condiciones concretas en la que se realiza su trabajo y, por otro, de la personalidad y de su

experiencia profesional. Esto se puede advertir, si se quiere, en algunas ideas que comparten las docentes noveles,

“...haber participado en otros espacios educativos, comunitarios, esa experiencia me ayudó también cómo a pensar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje y los saberes en torno a cómo mirar una institución, cómo ingresar a una institución, qué mirar, qué analizar de eso, también es algo que fui construyendo después, en mis primeros años como profe en una institución, yo empecé trabajando como preceptora apenas me recibí y eso me ayudó como a mirar, cómo tener una visión más de conjunto digamos de la situaciones educativas”. (Sofía, 2017)

“...lo interesante que en esto de los saberes que yo he aprendido es a como conectar con el concepto de trayectoria educativa la mirada de un sujeto que circula por distintos espacios educativos barriales, comunitarios, recreativos y que pueden enriquecer sus trayectorias en las escuelas secundarias y en la efectiva inclusión socio-educativa, entonces, en ese sentido, creo que esa experiencia ha sido súper significativa que también aprovecho para decir me ha permitido afinar los mecanismos de comunicación, esto de lo interinstitucional...” (Luciana 2017)

En este marco, Tardif (2004) plantea que el saber de los docentes debe comprenderse en íntima relación con su trabajo en la escuela y en el aula. Es decir, aunque los profesores utilicen diferentes saberes, esa utilización se da en función de su trabajo y de las situaciones, condicionamientos y recursos ligados a esa responsabilidad. Esto significa que las relaciones de los docentes con los saberes no son nunca una relación estrictamente cognitiva; son relaciones mediadas por el trabajo que les proporciona unos principios para afrontar y solucionar situaciones cotidianas. Al respecto, traemos a colación, palabras de las entrevistadas cuando mencionan aquellos saberes que se fueron apropiando en la práctica profesional:

“El optar por indagar y trabajar en el campo de educación especial me ha dado el agrado de conocer un nuevo campo de educación que presenta maneras similares pero no iguales de operar en instituciones educativas. Hablo de "campo" y no de modalidad porque lo "desconocido" por mí eran las particularidades de la dinámica de su accionar en educación, su trabajo en conjunto con otras áreas de educación formal y no formal dentro de la provincia de Chubut, lugar donde resido”. (Paula, 2017)

“...las prácticas socioeducativas creo, y que son las trayectorias escolares, o sea, es un saber que a mí me permitió desde Terigi, digamos, que es una autora que no mencioné antes, una puerta de entrada a efectivamente desde donde podemos aportar los pedagogos en la

implementación de políticas que vayan hacia el fortalecimiento de esas trayectorias escolares como concepto". (Luciana, 2017)

Podríamos decir que, en la práctica profesional se aprenden, en el hacer con otros, ciertas formas de entender y abordar la práctica docente situada. No solo desde lecturas y saberes que fueron aprehendidos en la formación inicial sino en el encuentro con el otro. En palabras de Gabbarini (2018),

La educación y la enseñanza es ante todo relación, por ello el saber de la experiencia es un saber de la alteridad (Skliar, C. y Larrosa, J., 2009), un saber que se abre a la novedad de la presencia del otro, de la otra y de lo otro como cultura objetivada en el mundo y se interroga por sus sentidos y lo adecuado de esa relación. (Van Manen, M., 1998,2003). En esa actitud pensante se exploran las transformaciones que el encuentro con la alteridad obra en sí mismo, y en la relación en sí. (p. 5)

Allí aparecen interrogantes que muchas veces son retroalimentados en el devenir de nuevas prácticas y en diálogo con otros, sin embargo, resulta necesario considerar la formación pedagógica continua, como instancias de apropiación de nuevos saberes de manera colectiva.

Acerca de “las ausencias” en la formación inicial: dificultades reconocidas en el ejercicio profesional

En el diálogo con las docentes les propusimos que intentarían reconocer aquellas “ausencias” o “faltas” de la formación inicial que identificaran como significativas y generadoras de dificultades en el ejercicio profesional, algunas de ellas dijeron:

“Capaz en la carrera hayan otros saberes que sean significativos pero al no haber estado en contacto tal vez con una situación práctica, en un espacio concreto hace que yo no haya podido darle la profundidad necesaria y que no los pueda recuperar hoy como algo construido en la carrera (...) tanto en los espacios no escolares en los que participé como en el momento en que ingresé a una institución, en mi caso como preceptora primero y después como profe de práctic

ica, después en la escuela secundaria, sí, ahí pude como hacer los puentes que tal vez no hacía cuando cursaba la carrera”. (Sofía, 2017)

“Y...algunos saberes vinculados con algunos contenidos, para lenguajes, en términos de contenidos. Yo porque pasé por el área tecnología educativa y algunas ayudantías, pero no tuvimos en formación en relación al orden burocrático institucional, toda la tarea docente que implica”. (Julia, 2017)

Como mencionamos anteriormente, es imposible fragmentar las voces de las entrevistadas por lo que en este apartado se presenta nuevamente el dilema de la articulación entre teoría y

práctica. Aquí pareciera que Sofía reconoce que este momento de síntesis, de “puentes” entre estos dos aspectos toma las formas de los espacios laborales que se ocupan. Es decir, es en la práctica profesional en donde finalmente se entrelaza una formación fuertemente teórico-académica con las posibilidades de concreción, de materialización de aquello estudiado a lo largo de la carrera.

Por su parte Julia refuerza esta idea al reconocer ausencias en relación a saberes que permitan transitar por las instituciones educativas y su complejo orden burocrático como así también otros espacios que conforman el universo de posibles lugares de trabajo pero que no son de común acceso. En palabras de Tardif (2004) “el saber del docente es plural, compuesto, heterogéneo, porque envuelve, en el propio ejercicio del trabajo, conocimientos y un saber hacer bastante diversos”. (p. 15)

A modo de conclusión

En el presente escrito hemos intentado exponer, a través de una lectura posible, los saberes que reconocen las docentes noveles tanto en su trayectoria formativa como en su inserción en la práctica docente profesional. Como enunciamos al inicio de la ponencia, este ha sido un primer análisis condicionado por la triple inscripción de quienes la hemos escrito.

Interesa destacar, a modo de síntesis de lo realizado, dos cuestiones. Por una parte, si bien las entrevistadas identifican un conjunto de saberes valiosos apropiados durante su trayecto formativo, advertimos cierta recurrencia en su decir, en torno a la legitimación de los primeros tramos de inserción profesional como instancias que permiten articular los saberes de la formación, de carácter centralmente teórico, con la práctica. Pero además que recién es posible reconocer y comprender allí al *calor del juego*, incluso desde los primeros momentos de ingreso a los espacios laborales, su aplicabilidad frente a las múltiples situaciones a las que el cotidiano las enfrenta. Todo ello, consideramos deviene de que la apropiación de saberes, en particular de los llamados saberes de la experiencia, se caracterizan por la condición de **saber relacional** (Tardif, 2004), es decir, que se construye con otros, que tiene que ver con el contexto profesional, las experiencias personales, las trayectorias formativas.

Por otra parte, podemos advertir que los saberes reconocidos por las docentes noveles y su posterior análisis, ilustran una época. En efecto, los “saberes” se circunscriben, se sitúan, en el marco de un contexto socio-histórico y académico que define el cursado del trayecto formativo de las entrevistadas, es decir, las características de la formación de los/as egresados/as del Profesorado de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, que cursaron su carrera en el período definido para este estudio.

Al respecto, Deleuze (2015) afirma que cada época o más bien cada “formación histórica” se define en función de qué es aquello que se dice y se ve y por aquello que hace decir y hace ver, esto es por los enunciados y las visibilidades. Es precisamente la “arqueología del saber”, el estudio de las formaciones históricas, es decir, el agenciamiento de lo visible y lo enunciable, una forma de combinarlos. La coherencia de una época está constituida por el hecho de que sus visibilidades se combinan con sus enunciados en virtud de sus propias formas, de modo que cuando varía el régimen de enunciados y el campo de visibilidades, se produce el ingreso a otra formación histórica.

En virtud de todo ello, reafirmamos que el saber de los docentes, lo que hacen, lo que piensan y lo que dicen, tiene que ver con un **saber situado** (Tardif, 2004), con su vida, con su historia, con su forma de transcurrir la inscripción en la carrera universitaria.

Estos reconocimientos, sin embargo, creemos no opacan el valor de la tarea realizada. Muy por el contrario, permiten ir develando-construyendo la *matriz formativa* inherente al código curricular dominante del caso objeto de estudio. En ese sentido, somos conscientes que presentamos un primer avance relativo a un grupo acotado de sujetos y asumimos el compromiso de avanzar en el estudio a partir de la ampliación de la población de docentes noveles de la carrera de Ciencias de la Educación, tal vez como aporte para la mejora del espacio donde nosotras mismas nos formamos.

BIBLIOGRAFÍA

- Deleuze, G. (1ra reimpresión 2015): *El saber. Lecciones sobre Michel Foucault*. Tomo I. Cactus. Buenos Aires: Serie saberes.
- Elías, N. (1999): *Sociología Fundamental*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Gabbarini, P. (2018): “El saber de la experiencia en la formación del profesorado. Crear las condiciones y cultivar las disposiciones a la experiencia”. En VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Río Negro.
- Perea, C.; Roattino, L. y Schabner, D. (2017): “Un recorrido por las decisiones metodológicas: primeras aproximaciones en los saberes de docentes noveles”. En las X Jornadas de Investigación en Educación. *A diez años de la Ley de Educación Nacional*. “Educación: derecho social y responsabilidad estatal”. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Salit, C. (2011): *Procesos Curriculares en la Universidad. El caso de la Escuela de Artes de la UNC*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades.

- Salit, C. (2017): “Asumir una perspectiva teórico-metodológica acerca de la noción de saber: recorridos, pasajes y enfoques”. En las X Jornadas de Investigación en Educación. *A diez años de la Ley de Educación Nacional*. “Educación: derecho social y responsabilidad estatal”. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Tardif, M. (2004): *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Sujetos en tránsito: Experiencias y primeras representaciones de Residentes de Filosofía

Autores: Sergio Andrade y Dolores Santamariana

Pertenencia Institucional: Universidad Nacional de Córdoba.

Resumen

En el siguiente trabajo, recuperamos algunas representaciones recurrentes que pueden leerse en los trabajos de escritura realizados por los cursantes de la cohorte 2019- área de Filosofía del Seminario Taller de Práctica Docente y Residencia -. En el transcurso de este espacio curricular universitario, los estudiantes realizan una experiencia fundacional: su Residencia. Expuestos al desafío de ingresar en el sistema educativo, el Seminario les exige resignificar las representaciones de la propia disciplina y reconocer las limitaciones que le impone “el modelo pedagógico internalizado” y el “ repertorio metodológico utilizado por los docentes en su trayectoria formativa”-

Para trabajar las representaciones, nuestro espacio curricular asume formatos de Seminario y Taller. En el Seminario se discute la enseñanza de la filosofía como problema teórico-filosófico y se problematiza la cuestión metodológica desde una didáctica no instrumental. En los Talleres se insiste en la producción de los sujetos que están formándose para la docencia. Comprende momentos de ejercicios reflexivos, de escritura y reescritura. Se producen tres ejercicios: I) Una caracterización del profesor de filosofía de la escuela secundaria y de un profesor universitario; II) Un ejercicio de adjetivación, categorización o simple referencia de una serie de filósofos previamente seleccionado. III) Un ensayo sobre filosofía y enseñanza.

Palabras Claves: filosofía enseñanza sujetos representaciones formación docente.

Introducción

El presente texto expone un recorrido por las representaciones de la filosofía y de su enseñanza con las que se inician nuestros estudiantes en el Seminario Taller de Práctica Docente y Residencia.

En el transcurso de este espacio curricular universitario, los estudiantes realizan una experiencia fundacional: su Residencia. Esta experiencia constituye una “bisagra entre los estudios universitarios y el mundo del trabajo”, un “rito de iniciación” (Domjan, Gabbarini

2000) que permite el tránsito de “estudiante” a “profesor de filosofía”. Esta Residencia aparentemente relegada de los intereses de los cursantes y de sus prioridades curriculares, constituye, sin embargo, como señalan Edelstein y Coria (1995), una instancia académica estructurante y una “marca potente” en las trayectorias personales de los futuros docentes.

Expuestos al desafío de ingresar en el sistema educativo, el Seminario les exige resignificar las representaciones de la propia disciplina y reconocer las limitaciones que le impone “el modelo pedagógico internalizado” y el “ repertorio metodológico utilizado por los docentes en su trayectoria formativa” (Edelstein y Coria, 1995)

Entendemos por representaciones: “construcciones simbólicas individuales y/o colectivas a las que los sujetos apelan o crean para interpretar el mundo, para reflexionar sobre su propia situación y la de los demás, y determinar el alcance y la posibilidad de su acción histórica. (Vasilachis, 1997). Dicho de otra manera, las representaciones son nociones más o menos explícitas “ que conciernen al conocimiento de sentido común, que se ponen a disposición en la experiencia cotidiana; son programas de percepción, construcciones con estatus de teorías ingenuas, que sirven de guía para la acción e instrumento de lectura de la realidad; sistema de significaciones que permiten interpretar el curso de los acontecimientos y las relaciones sociales, que expresan la relación que los individuos y los grupos mantienen con el mundo y los otros; que son forjadas en la interacción y el contacto con los discursos que circulan en el espacio público; que están inscritas en el lenguaje y las prácticas; y que funcionan como un lenguaje en razón de su función simbólica y de los marcos que se proporcionan para codificar y categorizarlo que compone el universo de la vida” (Jodelet, 2000) .

En el siguiente trabajo, recuperamos algunas representaciones recurrentes que pueden leerse en los trabajos de escritura realizados en el primer módulo del Seminario Taller por los cursantes de la cohorte 2019- área de filosofía-.

Ejercicios de escritura de sí

_____ Para trabajar las representaciones, nuestro espacio curricular asume formatos de Seminario y Taller. En las instancia de Seminario, se pone en discusión la enseñanza de la

filosofía como un problema teórico-filosófico y se problematiza la cuestión metodológica desde una perspectiva didáctica no técnica ni instrumental.

En los momentos de Taller se insiste en la producción de los sujetos que están formándose para la docencia. Comprende momentos de “hacer creativo”, de ejercicios reflexivos, de escritura y reescritura.

Pensar la formación desde la nueva agenda de la didáctica (Litwin, 1997) coloca a la cátedra también en el desafío de pensar “nuevos y variados dispositivos... que complejizan el proceso de construcción y reflexión sobre las prácticas, y observar la productividad de la escritura durante esos procesos” (Bombini y Labeur, 2014) Esto lleva necesariamente a revisar los géneros, desplazándose de aquellos más frecuentes en los procesos de alfabetización académica como son el género monográfico, -aséptico y despersonalizado-, hacia otros de mayor exposición y compromiso como los relatos autobiográficos y el ensayo. En el campo académico se construye una lengua diferenciada, una lengua neutra que, a partir de ciertos dispositivos específicos, borra las huellas de la subjetividad. Aquí hay reglas que establecen los límites de lo admitido y lo inadmisibles, que se aprenden en el ejercicio de participación en un área de conocimiento: ...”supone haber interiorizado sus vocabularios y sus gramáticas, manejar correctamente sus reglas de construcción y de interpretación de enunciados, saber usar los lenguajes de la tribu” (Larrosa, 2006). Así, la lengua y la escritura académica funcionan como dispositivos de producción, legitimación y control del lenguaje, al tiempo que van estableciendo sus denegaciones y exclusiones. Larrosa sostiene la necesidad de construir otro lenguaje que pueda referir a la experiencia, que habilite a una conversación: ...”La experiencia exige otro lenguaje, un lenguaje atravesado de pasión, capaz de enunciar singularmente lo singular, de incorporar la incertidumbre” (Larrosa, 2006). Sus palabras parecen dar cuenta de una experiencia del juego, contar un juego, ponerse en el juego de la conversación al compartir experiencias de juegos que jugamos.

En el Seminario-Taller se priorizan ejercicios de escritura en primera persona en cuanto calan la subjetividad, “contribuyen en términos de construcción identitaria en un proceso de aproximación paulatina a su nuevo rol profesional” (Bombini y Labeur, 2014). La voz en primera persona “da cuenta de tomas de decisiones, muestra dudas y vacilaciones, explicita contradicciones, argumenta sus modos de resolver los avatares de la práctica.. vuelve sobre el propio proceso de manera crítica y transformadora” (Bombini y Labeur, 2014). Escribir bajo esta modalidad y acerca de estos recorridos tanto en la formación

disciplinar como en la formación pedagógica, constituye para muchos estudiantes la primera oportunidad dentro la carrera de operar con sus saberes por fuera de la esfera académica, de producir saberes situados y de conjugar teoría y praxis.

Desde esta perspectiva, iniciamos el seminario proponiendo tres ejercicios de escritura, que se realizan en un primer eje de contenidos donde se indaga sobre los vínculos entre filosofía y enseñanza.

En este trabajo utilizamos las producciones del grupo de estudiantes cohorte 2019 que en el transcurso del Seminario Taller asumirán la piel del residente. Son diecisiete. Han realizado un recorrido por dos trayectos -pedagógico y disciplinar- que se unen y desencuentran en el espacio del Seminario Taller. ... “Cada profesor transmite su biblioteca. Pero también transmite una forma de leer sus libros y una forma de hacer pública esa lectura y por tanto esa interpretación.....La formación que se ha tenido impone mal o bien un qué de lecturas filosóficas canónicas y un cómo enseñar”....Un futuro docente de filosofía se forma entonces a lo largo de toda la carrera especialmente en las materias no pedagógicas” (Couto y Cerletti, 2011). En estas producciones podemos reconocer algunas de las representaciones y las múltiples contradicciones respecto a la filosofía y su enseñanza recogidas en estas trayectorias formativas.

1. Ejercicio 1: Caracterización del profesor de filosofía de la escuela secundaria y de un profesor universitario

En un primer encuentro, se pidió a los alumnos que describan su profesor de filosofía de la escuela y el profesor que más les hubiera impactado en su carrera universitaria.

Los estudiantes inician la descripción del profesor de secundaria recordando con frecuencia el nombre¹³, la edad¹⁴ -asociando mucha edad a experiencia, poca edad a inmadurez-. Hacen alusión a sus características corporales y a los modos de

¹³ “Se llamaba **Nilda**”; “Tuve como profesora a **Norma**”; “Recuerdo a **Gloria Blanc**, profesora de filosofía”...

¹⁴ “Era un hombre **adulto, con experiencia** en el aula y manejo de grupo”; “Un **señor de alrededor de 70 años**”; “En el secundario la profesora ... **tuvo su primer año con nosotros.. ... al principio le fue difícil**”...

actuación en el aula¹⁵ -señalando principalmente aspectos vinculados a la voz, a la motricidad y al desplazamiento-. Mencionan como aspecto relevante la trayectoria formativa¹⁶ - con título habilitante o supletorio- y su trayectoria social - religiosa o política-. Se detienen en la personalidad de los profesores¹⁷ - formal, serio, carismático, simpático, sereno, paranoico- con poca apelación a las virtudes -salvo “ser cumplidora”-. Con anécdotas varias, se refieren a su fama dentro de la institución¹⁸. En muchas descripciones se hace mención de la relación del docente con los estudiantes como factor relevante, poniéndose énfasis en la importancia de la escucha de los docentes hacia los alumnos, la participación, el diálogo, rechazando la sermoneada y el abuso en el uso de la palabra -¹⁹. Señalan el lugar de la asignatura en el curriculum²⁰ -según año de cursado y orientación-, y el horario de cursada

¹⁵ “Cuando me dio clases a mí **ya tenía dificultades para caminar** y también en el aula para dar clases y **no se le entendía cuando hablaba**”...; “Tenía **una voz grave** que se imponía en el aula que se imponía en el aula y hacía que nos callemos y prestemos atención”; “Era **histriónico** y se **desplazaba por el aula**”; “Recuerdo que sus clase **eran estáticas** ella ingresaba al curso y **permanecía sentada** durante toda la clase”... “Tengo la imagen de la docente **sentada mirando** por los ventanales que había en el aula”...

¹⁶ “Era una profesora de **psicología** a cargo de la asignatura”; “Tuve una profesora que era **psicóloga**”; “Mi profesora estaba **recibida en la católica**”; “El profesor era **ex militante del ERP**”...

¹⁷ “Era **formal** en su apariencia y sumamente **correcto** al expresarse” “Se presentaba como una persona por sobre todas las cosas como alguien **serio**. Daba la sensación que portaba **serenidad y profundidad** para enfrentar cualquier situación de la vida”; “**Carismático, extrovertido**”; “La primera profesora, memorable, sigue presente como insulto gracioso entre los compañeros de secundario “¿Eh, quién te persigue, Pezzola?” una señora **conservadora**, con **delirios persecutorios**, siempre sospechando conspiraciones en su contra”; “La profesora era **suave, contundente y cumplidora**”; “Era un docente **simpático y cercano**”...

¹⁸ “Era **famoso** en todo el colegio... por su manera de dar clases se convirtió en un profesor particular”...; “**Se lo conocía por anécdotas** relacionadas a castigos por falta de conducta, por ejemplo, aquel que había tirado tizas era obligado a comprar una caja de tizas y en el horario de recreo quedarse solo en el aula tirando las tizas contra el pizarrón”

¹⁹ “Sus clases **no me interpelaban**”; “La profesora de filosofía frente al resto de los profesores significaba una forma distinta de entender la vida, **abierto al diálogo y a la libertad**”; “Me gustaba la manera de **acercarse a nosotros los alumnos preguntándonos** qué tema nos resultaban interesantes”; “**Escuchaba atentamente**”; ... “**Atento a los estudiantes** -a que aprendan más que a repetir lo enseñado”...; “El segundo año tuve un profe que fue de mis preferidos, no había **conversación de los alumnos** que le molestara, enseguida preguntaba y de alguna manera lo metía en la clase, o nos mostraba una opinión novedosa al respecto, o recomendaba algún libro o película... sobretodo, me parecía una persona que siempre tenía algo interesante para acotar”...; “Lo que más recuerdo es **la libertad** que nos daba **para participar**... A esta libertad nadie respondía con indisciplina o falta de respeto cosa que era común con otros profesores más exigentes... **Ejercicio de diálogo** que siempre propiciaba en el aula”... “Del resto de las clases sólo me queda una vaga imagen de la profesora **dando largos sermones y todo el mundo cabeceando**”...

²⁰ “En quinto año tuve algo aproximado a lo que llamaría filosofía, se dictaba con **lógica**”;... “Era una materia **disruptiva en un colegio con orientación en economía y administración**”

como aspecto relevante²¹. De sus experiencias como estudiantes secundarios, recuerdan los contenidos escolares de la filosofía²² - en general lógica y filosofía antigua con la excepción de un par de actividades sobre el ataque a las torres gemelas y la eutanasia-. Recuerdan las estrategias didácticas²³, valorando positivamente las más innovadoras como el uso de videos y del teatro y valorando negativamente el uso de manual, la lectura, la exposición y el cuadro sinóptico en el pizarrón como recursos reiterados. Varios señala el trabajo en grupo como propuesta didáctica frecuente. Muchas descripciones hacen mención del modo de evaluación recordándola mayoritariamente -salvo excepción- como laxa y poco convencional²⁴.

Preguntados sobre la experiencia como alumnos de filosofía en la universidad, apelan a la descripción del profesor por el nombre, pero haciendo omisión de la edad, las características del cuerpo, los modos de actuar en el aula, su trayectoria formativa, su personalidad.... Centran su atención en la relación que el profesor mantiene con la disciplina -apasionada²⁵, erudita²⁶, seria²⁷, irónica²⁸, rigurosa, clara-, No caracterizan a los docentes

²¹ “Se cursaba *dos veces por semana*”...; “Era la *primera hora de la mañana* y nosotros adolescentes... Tal vez eso nos ayude a entender la holgazanería y la falta de voluntad para entender los problemas de la filosofía”...

²² “Recuerdo que dio temas relacionados a la *filosofía antigua* y sobretodo a la *ética*”; “Se hacía un recorrido histórico desde los *presocráticos* hasta algunas escuelas del siglo XX” “Recuerdo el tema de la *polis, el ágora, la democracia, la paideia, la ética nicomaquea, la constitución de Aristóteles*”...; “Como trabajo final tuve que escribir sobre *pragmatismo* y cómo *el ataque del 9-11 fue planeado por Busch*”; “Dió *lógica* todo el año”; “Su programa contenía *autores clásicos como Santo Tomás y Aristóteles*”...; “Con una compañera hicimos un trabajo y defendimos la *eutanasia*”; “Mi retrato... nada tiene que ver con el recuerdo de una temática o un contenido de la materia...”

²³ “El primer día de clase la profesora nos repartió un pedazo de papel con la consigna de escribir en él alguna *pregunta*... en general lo que recuerdo, surgieron preguntas medio absurdas, medio forzadas, las típicas de ambición metafísica y otras más ingeniosas basadas en juegos de palabras”...; “Se aludía a problemas antiguos, teogonías, y problemas antropológicos. tratábamos con *textos puros de autores, se leía primero, se buscaban términos desconocidos*”... “Ligaba la *filosofía al teatro* -su otra profesión, lo que hacía más interesante la transmisión del conocimiento filosófico”...; “Constantemente interpelaba con el contenido teórico pero también emocionalmente”...; “Trabajamos con un *manual de editorial santillana y realizamos las actividades que estaban allí*”...; “Nos dio trabajo con *video* para terminar el curso”.; “No solíamos *trabajar en grupo*”...; “Las actividades eran *en grupo* y constaban en trabajos con *textos, debates y presentaciones orales*”.; “Sus clases no eran del todo interesantes, dejaban la impresión que la filosofía se trataba de *leer y leer, ser erudito, pero sin pensar demasiado en los acontecimientos del mundo*”...; “todas las clases con el mismo formato: la *exposición de un tema mientras realizaba un cuadro sinóptico en el pizarrón*”...

²⁴ “Lo más llamativo era que a la *hora de tomar examen se iba del aula* y nos dejaba solos para completar las preguntas”;... “Uno de mis exámenes que no pude hacer en el aula *terminé llevándoselo a su domicilio*. Las calificaciones en la libreta eran *autoevaluaciones*”.; “Ya pasó tiempo... *no recuerdo de qué modo éramos evaluados*”...; “Tuvimos *pocos exámenes escritos*”.; “El profesor era *severo para evaluar*”

²⁵ “La *pasión* que transmite por la filosofía”.; “Sus clases resultaban *atrappantes* ya que transmitía *pasión* por lo que enseñaba, dedicación y demostraba conocer en detalle cada cosa”.;

por rasgos de personalidad sino por virtudes²⁹ -predominantemente intelectuales-. Admiran particularmente en los profesores el uso virtuoso del lenguaje³⁰ -señalando que les complace escuchar- y su praxis política³¹. Describen algunas estrategias de enseñanza - valorando positivamente en el espacio universitario las actividades relacionadas con la lectio, la quaestio y la disputatio; la lectura, la reiteración, el juego intelectual generalmente individual, la práctica argumentativa,³²; valoran positivamente cuando los docentes relacionan en sus clases la disciplina con la vida³³. Solo un estudiante señala como

²⁶ “(refiriéndose al profesor de medieval) Le **puso luz** a una época que me la habían vendido como oscura”...; **“Me impresionó ... por haber podido desplazarme en el tiempo sin moverme de la silla... y encontrarme en un espacio donde la lengua griega y la vernácula por momentos convivían.... esto fue muy seductor”**... ; “Con él descubrí a muchos **autores** poco tratados en la Academia. Traía **novidades**”...

²⁷ “Siempre recalcando la **seriedad** con que se debe encarar la tarea, la importancia que puede tener para otros y esa cuestión de que “no es cualquier cosa hacer filosofía””; “(Aquel profesor)... siempre destacó la **seriedad** de los asuntos filosóficos”...; “Una de las características que más admiración me generan ... la **seriedad**, profundización y conocimiento del contenido.... reconozco en muchos docentes un fuerte compromiso académico que no deja de sorprenderme e incentivar”... ; “Me hizo comprender el **compromiso** que conlleva dedicarse a estudiar, investigar y enseñar filosofía”

²⁸ “Su modo de dar clase se caracterizan por la **seriedad, la rigurosidad y el humor**”...; “Con **humor incisivo** como para imponer respeto sin incomodar a nadie”

²⁹ “Muy **preparado, ameno y exigente**”...; “Es **pertinente** a la hora de hablar del tema y de relacionarlos con otros sin perder el hilo de la clase. hacer eso no es nada fácil”...; “**Cómoda y segura, organizada** pero a la vez rápida para readaptar la clase”...; “la **dedicación** con la que encaran su trabajo”...;

³⁰ “Hay profesores que es un **placer escucharlos**... tienen una forma en su **oratoria, sus pausas y su manera de decir** que resulta atrapante” ...; ... “siempre **disfruté de escucharla**”...

³¹ “El hecho de compartir cierta **visión del mundo social** (no me parece un dato menor cruzarlo en cada **marcha** a la que asisto)”...; “Una de las características que puedo identificar que mayor admiración me generan. el **compromiso personal con la realidad** y con el tema o contenido con el que se está tratando. Reconozco en muchos docentes un fuerte **compromiso social** que no deja de sorprenderme e incentivar”...; “Me llamó la atención la relación que establece entre el contenido y el contexto, la relación filosofía con la historia, de la filosofía con la pedagogía, el compromiso político con el rol y en relación a su **práctica**”. ; “Valoro la integración de su **militancia política y su práctica docente**”

³² “Convocaba a su **juego**”... “Las clases que me impactan las dicta una docente que trabaja sobre **textos cortos y problematiza** junto a sus alumnos los **distintos párrafos del texto**”...; “Aprecio su vocación de promover la **crítica sólida**, de las **argumentaciones con buenas razones** y el **uso estricto de los conceptos**”. “Posibilita a través de un **juego de roles estar a favor o en contra** de cualquier punto de vista filosófico”...; “En clase, hay un ambiente propicio para la **reflexión y el debate**”. ; “Al ser una materia de primer año se necesita ser **claro y reiterativo** en las concepciones filosóficas de los **autores**”...; “En las materias de área cambiaba su forma de enseñar, nos hacía más partícipes a los alumnos con **ensayos y discusiones**”. ; “Trataba que obtengamos las **claves de lectura** de los **textos**” ...;

³³ “Valoro que en sus clases traiga a colación autores y textos para pensar en **nuestros propios problemas**, en un diálogo constante con el presente” “Aborda los problemas filosóficos como **problemas vitales, o vivibles**, dota de sentido a la práctica filosófica”. “Su manera de dar clase me hizo comprender el vínculo de la práctica y enseñanza de la filosofía como **herramienta para la vida**”

importante que el docente recoja las inquietudes de los alumnos³⁴. No se hace ninguna referencia a trabajos grupales. Frente a la habilidad docente poco importan los contenidos y la evaluación³⁵, aunque resulta muy importante para ellos el vínculo afectivo que establecen con sus docentes en el espacio de formación universitaria -que entienden es una “conexión especial”, “deja huellas”,³⁶-.

2-Ejercicio 2: La adjetivación, categorización o simple referencia de una serie de filósofos previamente seleccionados

En un segundo encuentro, se propone a los estudiantes la caracterización, adjetivación o referencias asociadas a una lista de filósofos.

En la presentación de la actividad, se reconoce que el ejercicio que emprendemos está tomado de un libro de divulgación filosófica de Saint Drome O., titulado ¿Cómo elegir a su filósofo? (2003). En tal sentido, advertimos que las opciones de lectura no implican necesariamente que asumamos sus planteos; cada texto puede ser motivo de discusión. En uno de los capítulos del libro citado se comparte una encuesta callejera realizada en París a un grupo de personas, mayores de edad, con distintas ocupaciones, que dan su opinión acerca de una serie de nombres de filósofos que se les propone en la consulta.

Allí se podrían señalar algunas diferencias entre nuestro ejercicio y el experimento parisino.. En nuestra actividad los nombres resuenan de modo particular en tanto la población se compone exclusivamente de estudiantes de filosofía -esa particularidad no expresa necesariamente una homogeneidad-. Otra diferencia, - que es una decisión didáctica-, reducimos la cantidad de nombres de filósofos a los que se va a enunciar: Platón, Aristóteles, Epicuro, Epicteto, San Agustín, Santo Tomás de Aquino, Maquiavelo, Rousseau, Kant, Marx, Nietzsche, Sartre, Arendt, Lafinur,

³⁴ “Valoro a aquellos docentes que más que dar “clases maestras” (lo que sea que signifique esto), han estado atentos para comprender y reformular las preguntas de los **estudiantes** que surgen en la clase”...

³⁵ “**Terminé recursando porque como dije no fue de mis materias preferidas y me costaba leer por mi cuenta, pero siempre disfruté de escucharla y creo que eso me marcó más**”...

³⁶ “Tuve con el profesor una **conexión especial**”...; “Difícilmente puedan pasar sin **dejar huellas**”...; “Me he encontrado con docentes que buscan **acercarse** a los alumnos, te **invitan a participar, alientan tus capacidades, te brindan seguridad** para que continúes transitando”...“Es muy valorable el **respeto** que tiene por los alumnos”...; “**Tuve en general buena relación** con los que tuve al frente. En la universidad, **ningún profesor impactó fuertemente en mí**, todos fueron muy buenos profesores. La relación con ellos no tuvo nada del otro mundo, fue una relación académica de maestro-alumno. De todos aprendí lo mejor que podía el contenido de sus respectivas materias”...

Deodoro Roca³⁷, Por último, en la encuesta parisina la respuesta exige una inmediatez que no permite organizar aquello que se va a decir; a nuestros estudiantes se les solicita que escriban, en forma sucinta, aquello que le viene a la mente, y no más que en un par de renglones, acerca de los filósofos que se les nombra.

El ejercicio nos permite observar diversos aspectos sobre las representaciones de una filosofía oficial. Tanto respecto a aquello que se dice y aquello que se omite. En el campo académico se construye una historia oficial de la filosofía: Nace en Grecia, es fundamentalmente logos- razón, se distribuye a lo largo de los siglos por el continente europeo, que es una práctica que realizan esencialmente hombres, entre otras afirmaciones. No se suele reconocer otros pensamientos, o en una cartografía del pensar se ubican en espacios fronterizos, periféricos –como la filosofía latinoamericana-. Tampoco las filósofas ocupan lugares de privilegio en tales mapas. De allí los casos que fueron agregados por nosotros en la lista: Arendt, de quien se tiene mayor información, al tratarse de una pensadora contemporánea, que se cita en las discusiones de filosofía práctica, política.

Una vez que se realizó la escritura, los estudiantes compartieron sus respuestas. Advertimos que en el caso de la “gente común” aparece una mayor referencia a aspectos biográficos, que están atravesados por referencias que se sostienen en un sentido común –por ej: citar el “amor platónico”, en el caso de Platón, o una cadena de comedores, al hablar de Epicuro-. Los breves textos de nuestros estudiantes se sitúan fundamentalmente en obras y conceptos centrales de los filósofos citados, junto a algunas frases célebres de los mismos, y muy pocas referencias al contexto de los filósofos. En algunos textos de los estudiantes biográficos en algunas ironías; por ejemplo: refiriéndose a Aristóteles dijeron “menos egocéntrico que Platón”. Encuestados y estudiantes coinciden en el poco conocimiento de algún filósofo; el caso de Epicteto. En nuestro caso, solo un estudiante podía aportar datos al respecto. Nuestros estudiantes desconocen a Lafinur y el único dato respecto a Deodoro Roca se ocupa de su protagonismo en la Reforma Universitaria, que tuvo como epicentro a nuestra universidad.

3- Ejercicio 3: Un ensayo sobre filosofía y enseñanza.

³⁷ Los tres últimos son agregados nuestros, con el interés de aportar referencias que incluyan pensadores de nuestro contexto próximo y mujeres.

El tercer ejercicio de escritura consistió en elaborar un ensayo sobre los vínculos entre filosofía y enseñanza.

Dentro de los problemas que abordan, los ensayos tematizan la filosofía como problema filosófico; la autonomía de la disciplina y su enseñanza en las instituciones escolares; acerca de la enseñabilidad de la filosofía y de la relación Filosofía y enseñanza;³⁸. Se preguntan sobre el sentido crítico de la disciplina hoy³⁹; también sobre su función, su utilidad social⁴⁰ y su justificación en cuanto saber y como práctica⁴¹. Se interrogan sobre la transmisión en el caso de la filosofía, - si se trata de la transmisión del corpus y si se puede enseñar filosofía sin apelar al cuerpo de textos canónicos⁴²- En un caso, las inquietudes se refieren al orden personal frente al desafío de las prácticas y residencia⁴³.

Los ensayos fueron elaborados recurriendo a referencias teóricas provistas por el área -Cerletti y Kohan; Andrade, Obiols-, otros por el Seminario de Enseñanza de la filosofía -Salmerón (1972); junto a algún autor proveniente del campo pedagógico -Cornu-; aparecen referencias singulares -Dewey, Horkheimer, Rorty, Foucault, Ranciere, Steiner, Castoriadis-. En uno de los ensayos se cita al diseño curricular de la Pcia de Córdoba, optando por fundamentar la relación no desde la producción filosófica sino sobre el dispositivo escolar. Finalmente, aparecen algunos clásicos: La caverna de Platón -como "recurso semiótico"-

³⁸ "¿Posible, imposible, o tentativa?"

³⁹ "¿Cuál es el orden al que se vuelve necesario cuestionar?, ¿Qué quehacer crítico incomoda a lo establecido?, ¿Se puede llamar "crítico" a un pensamiento reaccionario y conservador por más agudo que sea? ¿Cuál es hoy "el orden" establecido?" ...

⁴⁰ "...La pregunta por la filosofía se ha convertido, en cierta medida, en la pregunta por su utilidad; creo que es necesario resignificar esta pregunta, dejando de lado este carácter instrumental"...

⁴¹ ¿Cómo fundamentamos la necesidad imperiosa de sostener esta disciplina que en realidad es una práctica del pensamiento?

⁴² "¿Significa que se pueda "aprender filosofía" al margen de las obras filosóficas? ¿Es posible disponer de todas las habilidades, competencias y aptitudes que un espíritu crítico, reflexivo y autónomo requiere, y aun así desconocer todo acerca de las grandes obras filosóficas? ¿Se puede ignorar quién fue Sócrates, no saber nada acerca del mito de la caverna, del discurso método, del manifiesto comunista, y aun así proclamar 'yo sé Filosofía'?"

⁴³ "Me pregunto si al enseñar podré mostrar el vínculo férreo que sucede entre el filosofar y la filosofía, si podré exudar mi lazo pasional con los textos a la hora de indagarlos tanto como al disfrutarlos, enseñar algo como al trasluz, quién sabe si lograré animar al grupo a impregnarse en lecturas seleccionadas"...

Nietzsche -como recurso retórico jugando en la titulación “Como Platón terminó citando a Scarface” análogo a “Como el mundo verdadero terminó convirtiéndose en una fábula”.

Frente a la solicitud, los alumnos optaron por desarrollar la idea de educación en general como concepto filosófico, o tendieron a reflexionar más específicamente sobre la enseñanza de la filosofía.. Los que eligieron el primer recorrido, definieron la educación “*como proceso multidireccional en el cual se transmiten conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar*” y “como continuidad de la vida social”⁴⁴. Los que eligen el segundo recorrido, ensayaron algunas definiciones del campo disciplinar, de la relación de la filosofía con la historia, de su lugar en el curriculum escolar, de los objetivos y el sentido general de su enseñanza, de las metodologías deseables y de los sujetos posibles de aprendizaje.

Definieron la filosofía como término polisémico; como esclarecimiento del lenguaje con el que nos referimos a la realidad⁴⁵ ; como práctica teórica, como práctica controversial, como saber de carácter cuestionador opuesto al status quo, disciplina sin consenso, disruptiva, un quehacer que incomoda, crítica radical⁴⁶ ... También hicieron referencia a la filosofía como tradición, “conciencia moral del mundo científico y tecnológico”, como espacio problemático que abre la relación ser y pensar, la vida cotidiana, la ética y la política. Varios ensayos caracterizaron la filosofía como práctica como práctica dialógica. Un ensayo presentó la filosofía como “disciplina amenazada”...

En muchos ensayos se tematizó el carácter histórico de la filosofía. Algunos defendieron la historicidad del pensamiento, presentaron la filosofía y su enseñanza como

⁴⁴ ... a través de ella que las nuevas generaciones asimilan, integran y aprenden los conocimientos, normas de conducta, formas de ser, y de ver el mundo procedente de generaciones anteriores”

⁴⁵... “La filosofía echa raíces en el lenguaje y las posibilidades de comunicar dadas por él y los lenguajes nos comprometen a ello. El lenguaje como “arte de fingir”

⁴⁶ “Con la filosofía... se pierde la ingenuidad”...

⁴⁷ “Entiendo a la enseñanza de la filosofía, como una actividad cooperativa”...

práctica situada⁴⁸. En contraposición, un ensayo sostuvo el carácter a-histórico de la filosofía y de su enseñanza, diferenciando la filosofía de la política y la teoría de la militancia⁴⁹.

Los ensayos hicieron referencias a dos momentos históricos fundamentales de la relación filosofía y enseñanza: la antigüedad -tematizando la relación discipular y la relación inmediata entre filosofía y enseñanza en la Grecia clásica⁵⁰- y la modernidad, -el nacimiento de la escuela y el Estado, -. En varios se vinculó la enseñanza de la filosofía con la ciudadanía⁵¹ y la nación⁵².

Un ensayo sostuvo que la filosofía es un saber enseñable en todos los niveles del sistema educativo. Otro, manifestó preocupación por la pervivencia de la filosofía dentro del currículum escolar⁵³. Uno expresó el deseo de que la filosofía se vuelva “currículum vivo”, en oposición a otras disciplinas.

⁴⁸ *...”situada y contextualizada. Al no tratarse cuestiones universales, sino particulares, sobre sujetos concretos, se abren otros horizontes donde se requiere de lxs otrxs en la propia práctica filosófica”...*

⁴⁹ *“La filosofía no es política. Se milita como ciudadano, no como filósofo”...*

⁵⁰ *... “La relación maestro-discípulo acompaña toda la historia de la filosofía”.... “La enseñanza como un aspecto inherente a la filosofía”....*

⁵¹ *“Un replanteo del modo de vida, de la condición de ciudadano y de la relación con los gobiernos que administran las instituciones del Estado. Poner en cuestión las tradiciones morales familiares y sociales”..... “promueva la participación activa, la resistencia, la búsqueda de la verdad, la búsqueda de la libertad, y que abra paso a un espíritu crítico, reflexivo y empático”*

⁵² *“Estos vínculos consisten en relacionar de manera más íntima, afectivamente sobre la base del amor y la ternura al maestro de filosofía con sus alumnos, considerando a las mismas como personas cercanas. En esta dirección son vínculos de amistad, de amor, son vínculos que relacionan a las partes de modo interpersonal. Y como tales nos inducen a ejecutar, a llevar adelante un mínimo acercamiento para con el pensamiento nacionalista que guía y dirige a todo el sistema educativo nacional”...*

⁵³ *“Muchas amenazas que sufre la materia que tratamos, cuestiones propias y otras exógenas, sea por el estado de orfandad con que pervive, o por cuestiones políticas e ideológicas que pretenden cercenarla, incluso desecharla de los planes de estudio, o vaciarla de contenido”... “tampoco podemos ignorar su situación actual compleja y problemática, sea a nivel regional, o continental, para estar preocupados, alcanza con saber que en las últimas horas, el gobierno de Brasil hizo mención de estar pensando en el marco de políticas educativas, en erradicar materias del campo de la sociología como de filosofía, y propuso abocarse a estudiar cosas más útiles y prácticas del tipo ingenieril”...*

Como objetivos de la enseñanza de la filosofía plantearon el desarrollo de algunas competencias y habilidades específicas⁵⁴, la transmisión de la tradición con rupturas posibles. Propusieron como objetivo la crítica en dos sentidos: analítica -más tecné, orientada a las formas de argumentación- y formativa - más areté, orientada a la concientización de los problemas sociales-. En un trabajo se entendió crítica como “desnaturalización”⁵⁵. Sólo un trabajo proyectó objetivos en términos de aprendizaje⁵⁶, varios expresaron como expectativa en la enseñanza de la filosofía “calar en la subjetividad”⁵⁷, promover la “autonomía”⁵⁸ y la participación.

Como metodologías, los estudiantes imaginaron en sus ensayos prácticas no convencionales que superen la simple transmisión de saberes⁵⁹; “sacar a la disciplina el traje de seriedad” y “pedantería artificiosa”; no permanecer neutrales; “usar la experiencia de trampolín” y promover actividades no centradas en el docente, en conexión con el otro. Propusieron un ejercicio de razón que no relegue el cuerpo⁶⁰. Un ensayo rechazó el encuadre histórico en la enseñanza de la filosofía.

⁵⁴ ...“promover el desarrollo de competencias y habilidades peculiares que no vienen escritas dentro de un manual del cual podamos valernos”...

⁵⁵ “la buena o deseable enseñanza de la filosofía sería aquella que busca propiciar las condiciones materiales y simbólicas para que se desarrollen prácticas desnaturalizadoras del orden dado en todos los planos de la realidad posibles”...

⁵⁶ “Con la enseñanza, actividad que no garantiza aprendizajes, pero los sueña, sobreviene un dar y un darse”...

⁵⁷ “El vínculo entre filosofía y enseñanza puede verse en la formación y modificación de actitudes mentales y morales junto con disposiciones a seguir” “conformar una subjetividad autónoma e independiente”...

⁵⁸ ...“la autonomía consiste en la capacidad de poner en tela de juicio la institución dada de la sociedad; y es esta misma institución la que, por intermedio sobre todo de la educación, debe capacitarlos para poder cuestionarla”...

⁵⁹. “prácticas de enseñanza distintas a las convencionales, pues no constituyen un saber concreto y trasmisible”

⁶⁰ ...“donde el cuerpo quedaría relegado a un objeto que debemos domar en un pupitre”....

Distantes todavía de sus prácticas, los futuros residentes imaginaron que en el encuentro áulico sucederá un factor sorpresa⁶¹, que no puede ser del todo anticipado; que se encontrarán con alumnos que no han elegido el curso de filosofía aspecto que puede operar como dificultad⁶². Sin embargo, un estudiante se manifestó optimista porque entiende la adolescencia como un momento de cuestionamientos, concordante con la filosofía.

Algunas consideraciones finales

Tematizar la subjetividad -de quien enseña y quien aprende- implica la inclusión de una dimensión poco estudiada en la discusión sobre la didáctica de la filosofía. Revisar las representaciones de los sujetos involucrados en la práctica filosófica provee no sólo de datos acerca de matrices de formación y trayectos formativos que impactan en los aprendices de docente; también provee de elementos de análisis sobre los modos en que se resuelven las formas de intervención, las formas de enseñar que, más allá de las fundamentaciones y declaraciones discursivas, suelen reiterarse en modos tradicionales de actuar en la docencia.

En esta tarea investigativa respecto a los procesos de intervención pedagógica en nuestra área del Seminario Taller, hicimos un corte transversal a los procesos que llevan adelante nuestros estudiantes, remitiendo a la primera etapa de este proceso.

En los ejercicios se reconoce todavía una mirada que se encuentra en cierto nivel de generalidad, ajena por el momento a las escuelas de residencia y a la concreción de su práctica.

Los escritos ponen al descubierto las múltiples tensiones y contradicciones que debe enfrentar el estudiante próximo a la práctica, en el orden de las representaciones . El residente se encuentra entre el modelo vivenciado de docente secundario exitoso - corporal,

⁶¹ *“Nunca en una planificación didáctica específica de nuestra disciplina podríamos contener o prever a priori los mundos filosóficos posibles que configuran el escenario singular de cada filosofar-con-otros-sujetos, el “factor sorpresa”...”*

⁶² *...”contamos con la doble dificultad de dar clases de filosofía a quienes no eligieron la disciplina en su hoja de ruta formativa sino que les toca por obligación una sola vez en sus biografías escolares.”...*

relacionado tangencialmente con lo disciplinar, comprometido con recursos innovadores y abierto a la escucha del estudiante- y el modelo deslumbrante de docente universitario -serio y riguroso con la filosofía; expositor, lector, argumentador; hábil en el uso de la palabra, erudito-. Se halla entre la dimensión virtuosa de sí mismo producto de su paso por la universidad y las demás dimensiones de sí que también lo configuran (su cuerpo, su edad, su personalidad, la fama). Se halla tensionado por los aspectos relevantes de la disciplina para el vulgo y los relevantes para sí mismo - lo biográfico y contextual vs lo conceptual y textual-. Se halla en teoría entre el sentido común y la crítica, entre lo útil y lo inútil, entre el punto de vista universal y la situacionalidad del pensar. Se halla entre el encanto propio por la disciplina que ha elegido y la apatía de un público obligado a transitarla; entre la ironía que divierte entre pares y un auditorio extranjero que no la entiende. Se halla entre la neutralidad y la militancia, entre transmitir algunas páginas del canon y calar definitivamente en la subjetividad de los otros.

Los ejercicios realizados permiten visibilizar la ausencia de experiencias de previas de estas características a lo largo de la carrera universitaria. En estos ejercicios, la propia subjetividad se pone en juego como objeto de reflexión y análisis. Esta actividad de escritura sobre sí mismo también produce un descentramiento sobre los modos de escribir canónicos y ensaya otra escritura que, sin desconocer los aportes que provienen de los trayectos de la formación específica y de formación pedagógica, permiten a los residentes comenzar a elaborar un pensamiento propio,

BIBLIOGRAFIA

- ALLIAUD, A. (2017), Los artesanos de la enseñanza, Paidós, Bs As
- ANDRADE S. (2012) *Filosofía, política y enseñanza. Una hipótesis de construcción metodológica*, en Páginas, Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, UNC, Córdoba, Año 11- N°7- Julio.
- BOMBINI Y LABEUR, (2014), *Escritura en la formación docente, los géneros de la práctica*, en Enunciación, vol18, No1, Bogotá, Colombia.
- CERLETTI Y COULO, (2011), *Enseñar a enseñar filosofía*, en Espacios de Crítica y producción, Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, Bs As.
- CERLETTIA, KOHAN W. (1996), *La filosofía en la escuela*, Ofic. de Publicac. del CBC, La UBA y los Profesores Secundarios. Bs.As.

DOMJAN G., GABBARINI P. (2000), Residencias docentes y prácticas tutoriales, Tesis de Licenciatura, UNC, Córdoba

ELDESTEIN Y CORIA, (1995) Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia, Kapélsz, Bs As

ELDESTEIN, G. (1998) Formación práctica del profesorado, Más allá del ritual, otros guiones, otras escenas, Innovaciones en el Practicum [Recurso electrónico]

ELDESTEIN G. (2011) Formar y formarse en la enseñanza, paidós, Bs As

JODELET, D. (2000). *Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin frontera* en Jodelet, D. y A. Guerrero (coords.) Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales, Ciudad de México: UNAM,

LARROSA J. (2006) *Una lengua para conversar*, en LARROSA J., SKLIAR C. Entre pedagogía y literatura, Ed. Miño y Dávila: Buenos Aires

SAINT DROME O. (2003) ¿Cómo elegir a su filósofo? Ed Vergara: Buenos Aires.

VASILACHIS de GIALDINO I., (1997) La construcción de representaciones sociales: El discurso político y la prensa escrita, Barcelona Gedisa.

La práctica profesional aprendida. Cierre y reconfiguración de un proyecto de investigación

Autoras: María Belén Bedetti, Andrea Montano y Ana Clara Yasbitzky

Pertenencia Institucional: Universidad Nacional del Sur.

Resumen

En este trabajo, presentamos el proceso y los resultados de la investigación “La formación de los docentes universitarios y la enseñanza de las prácticas profesionales” y su continuidad en el proyecto “La *práctica profesional aprendida*. Inserción y desarrollo profesional desde la perspectiva de los graduados”.

Los resultados obtenidos en la primera de las investigaciones desarrolladas, además de permitirnos aportar a la producción de conocimiento en torno a diferentes perfiles formativos de los/as docentes universitarios/as, su relación con distintos modos de entender la práctica profesional que enseñan y su incidencia en las formas de pensar y actuar la articulación entre teoría y prácticas, habilitaron nuevos interrogantes relacionados con el aprendizaje de la práctica profesional, las primeras inserciones laborales y el desarrollo profesional.

Son estos aspectos los que imponen la necesidad de reconfigurar nuestro objeto en relación con el aprendizaje de las prácticas profesionales, puntualmente, en los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria de la ciudad de Bahía Blanca y del Partido de la Costa en la Provincia de Buenos Aires.

En esta oportunidad, presentamos el proceso y los resultados de la investigación inicial, así como los interrogantes que demandaron la reconfiguración de la agenda de trabajo y su resignificación en el marco de las actuales políticas de formación docente.

Palabras Clave: Inserción y desarrollo profesional – Práctica profesional aprendida – Formación docente - Profesorados de Educación Inicial y Primaria.

Introducción

Las prácticas profesionales constituyen un interesante campo de investigación en tanto el lugar que ocupan en las distintas propuestas formativas del nivel superior se encuentra en constante revisión. Esto puede observarse en estudios (Follari y Berruezo, 1981; Ornelas Navarro, 1982; Barco, 2005; Camilloni, 2001; 2006; Sanjurjo, 2016) que han orientado importantes transformaciones en los planes de carreras que, en muchos casos, han supuesto además de cambios estructurales, cambios en la concepción epistemológica de base, en los

que la práctica profesional pasa de ser un espacio final, de aplicación de los saberes adquiridos, a ser un eje que se trabaja en distintos momentos de la formación como espacio específico o incluido en algún aspecto de la propuesta. Asimismo, pueden percibirse algunas modificaciones que se plasman al interior de las cátedras, producto de la preocupación de los/as docentes por contribuir a este aspecto nodal de la formación.

En la línea de investigación que desarrollamos desde el año 2017, recabamos datos que muestran que la formación de los/as docentes universitarios/as, en lo relativo a la enseñanza de las prácticas profesionales, se vincula con distintas alternativas de curricularización de tales prácticas. Indagamos acerca de la incidencia de la formación de los/as docentes universitarios/as en las formas diversas en que las prácticas profesionales se hacen presentes en planes, programas y clases, y en los sentidos que los/as estudiantes les atribuyen a los espacios formales de práctica en el plan de estudios.

Desarrollamos nuestro trabajo investigativo desde una metodología cualitativa con trabajo de campo. La modalidad que orienta el diseño del proyecto de investigación es el estudio de casos y las técnicas utilizadas para la recolección de datos incluyen entrevistas a docentes, auxiliares y coordinadores de carrera (u otros actores que cumplieran esta función), grupos focales a estudiantes, observación de clases, análisis documental y de la bibliografía.

Concretamente, abordamos cinco casos: las carreras de Ingeniería Civil, Arquitectura y Profesorados en Educación Inicial y de Educación Primaria de la Universidad Nacional del Sur e Ingeniería Civil de la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Bahía Blanca.

Del trabajo de campo y de la construcción de categorías teóricas, surge la inquietud acerca de la percepción que tienen los/as graduados/as recientes -ya en ejercicio de la profesión- sobre la formación y sus alcances en relación con la práctica profesional. Son estos interrogantes los que imponen la necesidad de reconfigurar nuestro objeto en relación con el aprendizaje de las prácticas profesionales, puntualmente, en los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria de la ciudad de Bahía Blanca y del Partido de la Costa en la Provincia de Buenos Aires.

En esta oportunidad, presentamos el proceso y los resultados de la investigación inicial, así como los interrogantes que demandaron la reconfiguración de la agenda de trabajo y su resignificación en el marco de las actuales políticas de formación docente.

Origen de la investigación: la enseñanza de las prácticas profesionales

Frente a la perspectiva naturalizada que afirma que la docencia universitaria se califica por el posgrado en estricto sentido, nos preguntamos, ¿desde qué herramientas conceptuales y/o metodológicas puede la investigación contribuir a la formación de los/as docentes universitarios/as con vistas a la enseñanza de las prácticas profesionales? ¿Qué lugar ocupa la formación pedagógico-didáctica de los/as profesores/as universitarios/as? ¿Cómo trabajar en los currículos universitarios y en las prácticas de enseñar y aprender la tensión entre la densidad teórica que supone el nivel superior de educación y la complejidad de las prácticas profesionales que orientarían la formación? ¿Cómo enfrentar los desafíos de los aprendizajes complejos exigidos por las profesiones que precisan responder al dinamismo y cambio de las tecnologías y de los procesos de comunicación humana?

Inicialmente, planteamos como hipótesis de trabajo que la formación de los/as docentes universitarios/as, en lo relativo a la enseñanza de las prácticas profesionales, se vincula con distintas alternativas de curricularización de tales prácticas. Indagamos acerca de la incidencia de la formación de los/as docentes universitarios/as en las formas diversas en que las prácticas profesionales se hacen presentes en planes, programas y clases, y en los sentidos que los/as estudiantes les atribuyen a los espacios formales de práctica en el plan de estudios. Como en otros países de la región, Argentina enfrenta desde hace tiempo la compleja ecuación entre la ampliación del acceso, la inclusión real y el desarrollo de propuestas acordes al nivel superior de la educación. Otorgando legitimidad a la Pedagogía y la Didáctica universitarias en la comprensión de los distintos escenarios y la propuesta de caminos alternativos, se implementan dispositivos institucionales de formación de docentes universitarios, aunque desafiados por algunas cuestiones.

En primer lugar, los antecedentes teóricos que presentan los autores que trabajan la temática señalan el bajo impacto en la determinación de los estilos de desempeño de los programas de formación docente en relación con la incidencia de la socialización profesional y de la biografía escolar (Terhart, 1987; Zeichner y Tabachnik, 1981). Estas últimas parecieran operar fuertemente en la consolidación de los estilos de actuación.

En segundo término, al iniciar un trayecto sistemático de formación se observa, generalmente, que las expectativas iniciales de los/as docentes se centran fuertemente en la adquisición de herramientas metodológicas que faciliten su tarea.

Pareciera prevalecer un modelo de formación centrado en la racionalidad técnica (Davini, 1994), es decir, un enfoque académico basado en una postura positivista que supone que los problemas que derivan de la práctica son de corte instrumental y cuya resolución implica la

aplicación lineal de la teoría concebida como universal y verdadera. Desde este punto de vista, la formación teórica se liga al campo profesional de origen sugiriendo que sólo la formación académica originaria resulta necesaria para ejercer el rol docente.

En nuestra investigación, partimos de los presupuestos de que “la profesión docente es una profesión que compromete a la persona” (Ferry, 1997:51) y que hacer foco en los procesos de formación del/de la docente universitario/a supone entender la formación como un desarrollo personal a través del cual se pueden adquirir formas para la reflexión y para el desempeño de diferentes tareas inherentes a una profesión. De esta manera, el trabajo de formación es un trabajo sobre sí mismo (Filloux, 1996) que requiere condiciones especiales de tiempo, de lugar y de relación con la realidad.

La formación del/de la docente universitario/a se entiende, entonces, como un proceso educativo dirigido a potenciar su desarrollo profesional a partir de una reflexión crítica y comprometida con la calidad de su desempeño, dentro de un ambiente académico participativo, equitativo, dialógico y democrático (Villalobos Clavería y Melo Hermosilla, 2008).

Es así que, aún frente a los desafíos referidos, la formación de profesores/as universitarios/as es problema prioritario de investigación, lo que ha dado lugar a numerosas y diversas producciones que ocuparon y ocupan la atención de la reflexión pedagógica, didáctica y curricular.

La Pedagogía y la Didáctica universitarias se constituyeron en un constructo articulador amplio, dentro del cual, en torno al tema de la enseñanza de las prácticas profesionales en la educación superior, nos propusimos investigar acerca de la formación del/de la docente universitario/a orientadas por los siguientes objetivos:

- a) Identificar, analizar y comprender el lugar de las prácticas profesionales en los currícula universitarios y en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y su vinculación con la formación profesional.
- b) Analizar las prácticas y las experiencias de enseñanza de prácticas profesionales, identificando estrategias institucionales de intervención y acompañamiento de los procesos pedagógicos en pos de la formación de los/as docentes universitarios/as;
- c) Identificar el grado y el carácter de la incidencia de la formación de la docencia universitaria en la enseñanza de las prácticas profesionales y en los sentidos que los/as estudiantes le atribuyen a la práctica profesional o al espacio formal de la/s práctica/s en el plan de estudios;

d) Indagar acerca de aquellas materias en cuyos contenidos las prácticas profesionales son relevantes. Asimismo, describir lo que sucede en las llamadas “materias de servicio” dentro la organización departamental de las universidades.

La investigación desarrollada nos ha permitido construir conocimientos en torno a dos grandes preguntas: ¿de qué hablamos cuando nos referimos a la formación del/de la docente universitario/a? y ¿cómo podemos definir la práctica profesional que se enseña?

En relación con la primera de las preguntas, una de las cuestiones más interesantes que surge del análisis de los casos abordados es lo que hemos denominado **trayectos formativos propios**. Los equipos de cátedra rescatan como decisivas experiencias que no están estrictamente vinculadas con su formación inicial, sino que muchas veces tienen que ver con otras acciones o actividades como la astronomía y la fotografía, o ejercer la profesión en forma independiente como en ingeniería y arquitectura, o con otras cuestiones académicas tales como haberse desempeñado en la misma materia desde ayudante hasta ocupar el cargo de profesor/a o con la formación continua o de posgrado.

Asimismo, es posible notar un reconocimiento de los/as propios/as docentes acerca de la necesidad de **investigar su propia práctica**, distanciándose de la concepción de que el/la investigador/a es un agente externo, un/a especialista que viene a transmitir saberes.

Frente a esa concepción estática de que investigación y docencia son cuestiones desvinculadas, estos/as profesores/as ponen de relieve que el saber académico resulta insuficiente para pensar y desarrollar prácticas docentes acordes al perfil profesional de los/as estudiantes a los/as que forman. Es por esta razón que, constantemente, reflexionan sobre sus propias prácticas, sobre sus experiencias y los saberes que en ellas construyen para resignificar los conocimientos específicos en sus propuestas didácticas y producir así un nuevo conocimiento como docentes investigadores/as.

En algunos casos, la incorporación de innovaciones en la carrera que se concretan en la enseñanza de nuevos contenidos, conduciría a pensar y desarrollar prácticas alternativas de enseñanza. En otros, como en Ingeniería Civil, hay propuestas de trabajo que datan de cuarenta años atrás y siguen aún hoy resultando novedosas frente al modelo pedagógico hegemónico en la universidad. En estos casos, creemos que lo que está puesto en cuestión desde el inicio es la relación forma contenido; la forma en la que se enseña se vuelve contenido de la formación. Lo que se relaciona directamente con la continua reflexión sobre la propia práctica y la explícita y sentida necesidad de seguir formándose.

Además de la docencia y la investigación, encontramos que las experiencias en gestión y extensión también constituyen un rasgo relativo a la formación de los/as docentes

universitarios/as que incidiría en sus prácticas docentes en lo relativo a la enseñanza de la práctica profesional.

Del análisis y procesamiento de la información relevada, podemos sostener que la articulación entre teoría y prácticas es el eje principal a la hora de considerar las decisiones que toman los/as docentes en sus programas y propuestas de clase respecto de la enseñanza de las prácticas profesionales en la carrera.

Nos referimos a prácticas, en plural, porque a partir de las voces de los actores o de las estrategias de enseñanza implementadas, podemos reconstruir diferentes modos de entenderla: como un hacer en contextos reales o verosímiles, como espacio de aplicación de la teoría y como intervención profesional en el mundo laboral.

Entendemos que no se trata de concepciones excluyentes porque en ninguna de ellas se desestima o se puede prescindir de la teoría, sino que podríamos decir que la relación entre ambas se juega de distintas maneras.

Desde nuestra hipótesis inicial de trabajo, al momento de articular ambas categorías, formación de docentes universitarios/as y enseñanza de la práctica profesional, consideramos importante explicitar que no suponemos una relación causal ni lineal entre los términos.

Por el contrario, coincidimos con Alliaud (2017) en la perspectiva de considerar a la enseñanza como un oficio cuyo principal objetivo es transformar a las personas en algo distinto de lo que eran. En esta misma línea, Sennet (2009) caracteriza a la enseñanza como una *artesanía* y la entiende como la habilidad de hacer algo bien. De esta manera, no reduce el trabajo con sentido artesanal u oficio a lo instrumental y mecánico tradicionalmente asociados al trabajo manual, sino que, desde una concepción superadora, se destaca el compromiso con lo que se hace y con la obra resultante.

En este marco conceptual, es que entendemos que el perfil formativo del/de la docente incidiría en su hacer relativo a la enseñanza de la práctica profesional. La retroalimentación entre construcciones teóricas y trabajo empírico de nuestro trabajo investigativo, nos permite sostener esta hipótesis inicial. Entendemos que creer en la posibilidad de que la transmisión ocurra o poder constatar que ocurrió da sentido a las prácticas docentes. El/La docente hace y en su hacer produce.

Pareciera que la clave está en interpelar las propias prácticas de enseñanza a partir de la plena conciencia de las prácticas profesionales en las que se busca formar. Esta problematización llevaría a buscar y experimentar distintos trayectos formativos, que suponen y valoran lo didáctico, y a generar propuestas alternativas de enseñanza.

En otros casos, las prácticas docentes universitarias se presentan como procesos o esfuerzos puntuales, aislados, que no se difunden formal ni institucionalmente y que no refieren a un/a docente, sino que se trata de experiencias esencialmente colectivas, en el seno de una cátedra. Además de permitirnos aportar a la producción de conocimiento en torno a diferentes perfiles formativos de los/as docentes universitarios/as, su relación con distintos modos de entender la práctica profesional que enseñan y su incidencia en las formas de pensar y actuar la articulación entre teoría y prácticas, la investigación realizada nos planteó nuevos interrogantes relacionados con la práctica profesional aprendida, las primeras inserciones laborales y el desarrollo profesional que es lo que abordamos específicamente a partir de la redefinición del proyecto de investigación.

Tanto en los planes de estudio como en los programas y clases que desarrollan los/as docentes según sus perfiles formativos, se persiguen ciertas intencionalidades educativas en distintas dimensiones: existe, en la mayoría de los casos, la definición de un perfil de egresado/a y sus incumbencias; a veces, también, podemos dar cuenta de una definición de la profesión correspondiente, de su papel social y del fundamento social de las disciplinas que la integran; la definición de contenidos en relación, explícita o no, con la práctica profesional tal como se la concibe.

Ahora bien, los/as estudiantes, ¿perciben esas intencionalidades? ¿Reconocen estar implicados/as en propuestas que buscan favorecer el aprendizaje de cuestiones ligadas a la práctica profesional? Las prácticas de enseñanza universitaria como las abordadas en nuestra investigación, ¿explicitan relaciones entre los contenidos enseñados y la futura práctica profesional o es tarea del/a estudiante ensayar estas vinculaciones en la carrera y luego en el mundo del trabajo?

Nuevos interrogantes y reconfiguración de la agenda de trabajo

Los interrogantes compartidos habilitan una nueva dimensión de análisis de las prácticas profesionales, redefiniendo y reconfigurando el trabajo de investigación del equipo. La interpelación por los/as estudiantes avanzados/as y aquellos/as que se inician en la profesión, redirecciona el objeto de estudio y promueve nuevas líneas de indagación.

En este sentido, encontramos que existen numerosos trabajos de investigación que abordan la relación entre docentes noveles o principiantes y expertos/as (Perrenoud, 1993; Imbernón, 2004; Shulman, 2005; Avalos, 2005, 2007, 2009; Menghini, 2015). La mayoría de estos trabajos se vinculan con los niveles medio y superior de educación, y se centran en la relación

formativa entre el novel y experto/a, sobre todo en las instancias de prácticas o residencias, y/o en las experiencias laborales iniciales.

Otra línea de investigación sobre la formación profesional de los/as docentes es la que se constituye en Francia a partir de la creación del Instituto Universitario de Formación de Maestros (IUFM) y la Misión Académica de Formación de profesores de la Educación Nacional (MAFPEN), en los 90. Desde allí, han desarrollado investigaciones sobre la profesión de maestro y sobre el proceso de construcción de sus conocimientos y habilidades profesionales. A su vez, han desarrollado el programa nacional de acompañamiento a los/as docentes debutantes. En estos casos las investigaciones se focalizan en los/as profesores/as para el nivel secundario de la educación.

Sin embargo, son muy escasas las investigaciones que se centran en los/as docentes de los niveles inicial y primario, y abordan la perspectiva de los/as graduados/as, situación que, en nuestro contexto, se agudiza con el prácticamente nulo seguimiento que realizan las propias instituciones formadoras de sus egresados/as.

Por otra parte, actualmente tienen lugar debates respecto de en qué instituciones del nivel superior, universidades y/o institutos superiores, debería tener lugar la formación de los/as docentes para los niveles inicial y primario.

Finalmente, abordamos la discusión acerca de qué debe saber y saber hacer un/a docente y, a su vez, cómo se forma dicha capacidad. Si bien la bibliografía y la investigación han avanzado mucho en establecer cuáles son los saberes, capacidades o competencias que hacen al/a la buen/a docente, todavía existen polémicas en torno a la cuestión, tanto en la formación inicial como en el desarrollo profesional.

Concretamente, en nuestro país se ha aprobado el *Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial* (Res CFE N° 337/18), que se define como una herramienta curricular de carácter normativo que señala las capacidades profesionales que deben ser promovidas en quienes se forman como docentes, más allá de las particularidades de cada Jurisdicción y del profesorado de que se trate. A su vez, desde el INFD se están implementando líneas de actualización en formación docente, especialmente destinadas a equipos de formadores de los ISFD y centradas en el análisis y la revisión de las capacidades enseñadas.

En este contexto, consideramos que resulta socialmente relevante investigar acerca de las experiencias laborales iniciales de los/as egresados/as de los profesorados en educación inicial y primaria de universidades e institutos superiores desde la perspectiva de los/as graduados/as. Específicamente, nuestra hipótesis de trabajo se basa en el presupuesto de que

la práctica profesional aprendida excede a aquella de la que los/as estudiantes avanzados pueden dar cuenta, al menos discursivamente, cuando se encuentran en el tramo final de sus carreras. Entendemos, que, en lo referido a la práctica profesional, los aprendizajes realizados se resignifican frente a las demandas del mundo laboral dando lugar a la actualización de conocimientos que no se entendían ligados a ella y al desarrollo e implementación de distintas estrategias subjetivas y condicionadas por contextos políticos e institucionales, para “reponer” aquello que consideran que faltó en la trayectoria formativa.

Así, los interrogantes que organizan el trabajo de campo giran en torno a: ¿Qué elementos conforman la práctica profesional aprendida? ¿Cómo podría definirse esta categoría?;

¿Dónde, cómo y cuándo se aprende la práctica profesional como docentes de los niveles inicial y primario?; ¿Qué cuestiones demanda actualmente esa práctica profesional y no serían contempladas por los distintos planes de estudio? y, por último, ¿De qué estrategias subjetivas pueden dar cuenta los/as graduados/as a la hora de “reponer” aquello que consideran que faltó en la trayectoria formativa y cómo se ven favorecidas o no por los contextos políticos e institucionales?

En este sentido, estamos avanzando en la producción de conocimiento en relación con la práctica profesional aprendida, y lo que las distintas propuestas de formación docente logran, sus límites y sus pendientes, desde la perspectiva de los/as graduados/as.

El proyecto permitirá arrojar resultados acerca de la trayectoria que han transitado los/as docentes egresados/as de las distintas instituciones formadoras de la ciudad, respecto de su inserción y desarrollo profesional en los niveles inicial y primario.

En perspectiva global, considerando estos proyectos como parte de una línea de investigación de largo alcance, ciertamente, habrá una contribución valiosa a la comprensión de campos de la educación superior, en especial, podremos complejizar las construcciones realizadas en relación con la formación de los/as docentes universitarios/as y la enseñanza de la práctica profesional, así como realizar aportes para la revisión de los planes de estudio y de las prácticas docentes en el nivel superior.

BIBLIOGRAFÍA

Alliaud, A. (2017) *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires, Paidós.

Barco, S. (Coord.) (2005) *Universidad, docentes y prácticas. El caso de la UNCO*. Neuquén, Educo.

- Camilloni, A. (2006) “Las carreras cortas en la Argentina”, en: *Jornadas de reflexión de las carreras cortas de la USB*. Caracas. www.usb.ve/jornadas/pdf/alicia.pdf.
- Camilloni, A. (2001) *Modalidades y proyectos de cambio curricular. Aportes para un cambio curricular en Argentina*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Medicina. OPS/OMS, Buenos Aires.
- Davini, M. C. (1994) *La formación docente en cuestión*. Buenos Aires, Paidós.
- Ferry, G. (1997) *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires, Novedades educativas - UBA.
- Filloux, J. C. (1996) *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires, Novedades educativas - UBA.
- Follari, R. y J. Berruezo (1981) “Criterios e Instrumentos para la Revisión de Planes de Estudio”, en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol XI, N°1, 1981. Pp. 1-11.
- Ornelas Navarro, C. (1982) “La reforma universitaria y la enseñanza tubular”, en: *Foro universitario* N° 19. Revista STUNAM, N° 19. México.
- Sanjurjo, L. (2016) “Cap. 14. La práctica como eje articulador de las propuestas curriculares y didácticas en la formación profesional”, en: Insaurrealde, M. (comp.) *La enseñanza en la educación superior. Investigaciones, experiencias y desafíos*. Buenos Aires, Noveduc.
- Sennet, R. (2009) *El artesano*. Barcelona, Gedisa.
- Tardif, M. (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, Narcea.
- Terhart, E. (1987). “Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?”, en: *Revista de Educación*, 284 (Teoría de la formación del profesorado), 133-158.
- Villalobos Clavería, A. y Melo Hermosilla, Y. (2008). La formación del profesor universitario: Aportes para su discusión. *Revista Universidades UDAL* N° 39. Octubre México. pp. 3-20 Recuperado de <http://www.udual.org/>
- Zeichner, K. M., & Tabachnick, B. R. (1981). Are the effects of university teacher education "washed out" by school experiences? *Journal of Teacher Education*, 32(2), 7–11.

Las voces de los graduados en Cs de la Educación. Primeras experiencias laborales

Autores: Janet S. Maza Ramos, Nancy Fabiana Córdoba y Natalia Jimena Maza Ramos.

Pertenencia institucional: Universidad Nacional de Catamarca- Facultad De Humanidades- Departamento De Ciencias De La Educación.

Resumen:

El presente trabajo se encuentra vinculado al proyecto de investigación “Primeras inserciones laborales de los egresados de la Carrera Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, UNCA” (convocatoria 2019, SECYT, UNCA). El mismo, tiene como propósito conocer respecto de la situación actual que manifiestan los egresados en relación con sus primeras posibilidades laborales, la inserción efectiva, los desempeños docentes y su valoración de la formación recibida. En relación a dicho proyecto, se construye tal propuesta, a los efectos de acompañar a quienes tienen el oficio de enseñar, valorando sus primeras experiencias y recorridos laborales, teniendo en cuenta los pensamientos, motivaciones, expectativas y sentires en cuanto a sus primeros pasos en la docencia. En éste sentido, las experiencias de los docentes noveles nos interpelan a reflexionar y promover espacios de escucha, diálogo y encuentro entre quienes se inician en el desempeño del rol docente con aquellos actores de mayor trayectoria en esta labor. Es por ello, nos sentimos motivados a acompañar y animar a los egresados en éste sendero de la profesión, procurando resignificar el ejercicio docente, la capacitación, el trabajo en equipo y la articulación de las experiencias formativas en las distintas instituciones en donde ejercen.

Palabras claves: Construcciones. Experiencias. Sentires. Docencia. Trayectorias

DESARROLLO DEL TRABAJO.

Objetivos de la comunicación:

Nuestro trabajo pretende dar a conocer y compartir por medio de la modalidad “Ponencia”, lo que fuimos sistematizando a través del proyecto de investigación denominado “Primeras inserciones laborales de los egresados de la carrera Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades. UNCa”; en ésta oportunidad haciendo énfasis en *Las voces de los graduados en Cs de la Educación: primeras experiencias laborales*. Se busca crear un espacio que posibilite la comunicación, el intercambio y conocimiento acerca de las primeras experiencias y vivencias de los egresados en cuanto a su ejercicio profesional

en el campo de la docencia. Buscando establecer un diálogo que dé cuenta sobre lo que fuimos investigando, nuestros avances, algunos resultados obtenidos, etc. que ponen en tensión las expectativas, ideales y creencias con respecto a la realidad ámbito laboral de los graduados en nuestra Provincia de Catamarca.

Investigar sobre las experiencias que poseen los egresados de la Carrera en cuanto a los actuales desempeños profesionales, posibilidades laborales y apreciaciones personales al respecto nos posicionamos a abordar metodológicamente aspectos tanto *cualitativos* como *cuantitativos* de la indagación con la posibilidad de poder acercarnos a nuestro objeto de estudio.

Consideramos que ésta apertura (como equipo de docentes, estudiantes y egresados que actualmente se desempeña en la Carrera de Ciencias de la Educación desde los espacios didáctico-Curriculares), resulta pertinente en cuanto aporte para los procesos de revisión y rediseño de los planes de estudios implementados desde el año 2011; como así también a nivel Departamento, permitiría contribuir en cuanto a la redefinición de la titulación y sus alcances a nivel de desempeño profesional.

Desde esta oportunidad podremos contar con otra experiencia de evaluación de la carrera –como oferta académica- para futuras toma de decisiones de política académica institucional en el campo de las Humanidades.

Contribuir a partir del estudio, con antecedentes de indagación en relación a la formación docente, permite además repensar los sistemas formadores no solo Universitarios sino también Provinciales, orientados desde la Dirección de Educación Superior en cuanto a las ofertas, propuestas y carreras que ofrecen los institutos de formación docente de nuestra Catamarca, a quienes estará destinado el material que se elabore, los resultados obtenidos y las observaciones sugerentes a trabajar.

Encuadre metodológico:

En un primer momento, es decir, en la fase inicial de nuestra investigación se realizó la búsqueda de datos de la población elegida (carrera profesorado en ciencias de la educación de la UNCa), para su posterior tratamiento y sistematización de los datos obtenidos. En éste sentido, hasta el año 2019, se cuentan ocho años de implementación del plan de estudios de la carrera (proceso iniciado en el 2011), con lo cual esto supone poder trabajar con el recorte temporal que nos permitió identificar la población sobre la

que fuimos recabando los datos. A partir de ésta base, en un segundo momento, se pretende continuar con nuestro estudio de investigación basado en determinación de otra muestra en base al tratamiento estadístico del primer momento, desde el trabajo de campo, indagando y profundizando en algunos casos específicos de docentes titulados en cuanto a las particularidades de sus desempeños como docentes (estudio de casos).

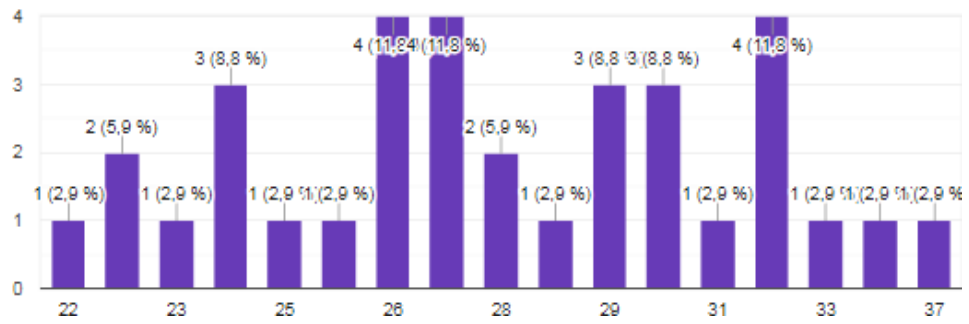
Teniendo en cuenta el total de egresados desde el año 2014 al 2018, se identifican 44 docentes egresados con la titulación profesores en ciencias de la educación, a partir del cual utilizando como instrumento de recolección de datos “encuestas online” cuyo objetivo consistía en la obtención de información como en el posterior análisis de la misma. Desde el total de encuestas llevadas a cabo se obtuvieron un total de 34 respuestas, sobre esa base 9 docentes no se interesan por responder el mensaje enviado y 1 docente explicita no contestar.

Resultados obtenidos:

En tal sentido, en cuanto a la edad cronológica se observa, que la franja etaria en plena funciones laborales mayormente ronda entre los 26 y 32 años de edad; notando un incremento entre los 29 y 32 años en los casos de egresados que decidieron cambiar de plan de estudios en el año 2011, habiendo formado parte anteriormente del Prof. de Filosofía y Ciencias de la Educación. Consideramos que este hecho, sumado a la apertura de Carrera en el año 2011, generó que la mayor cantidad de matrícula de ingreso a la carrera “Prof. en Cs de la Educación” se destaca entre los años 2011, 2012 y 2013. En relación al año de egreso (titulación), se registra un incremento de egresados durante el año 2.018, que fueron aumentando progresivamente a partir del año 2.014. A continuación se presentan los gráficos que constatan dicha información.

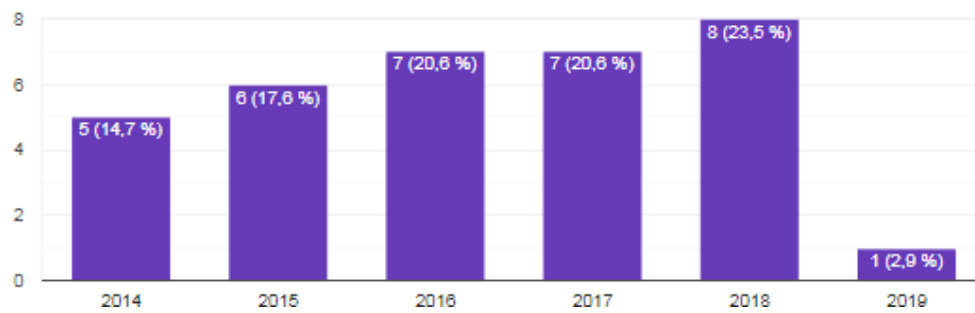
EDAD

34 respuestas



AÑO DE EGRESO (TITULACIÓN)

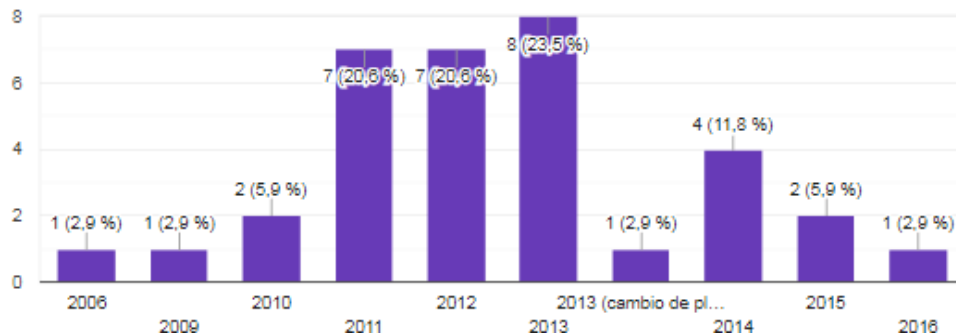
34 respuestas



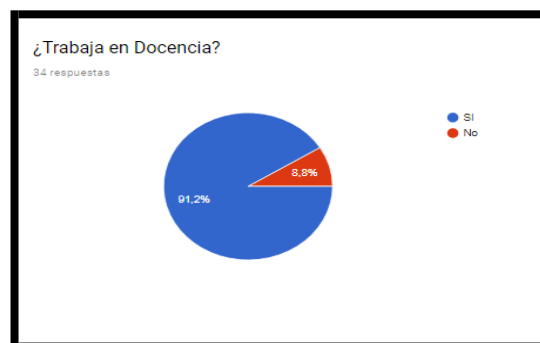
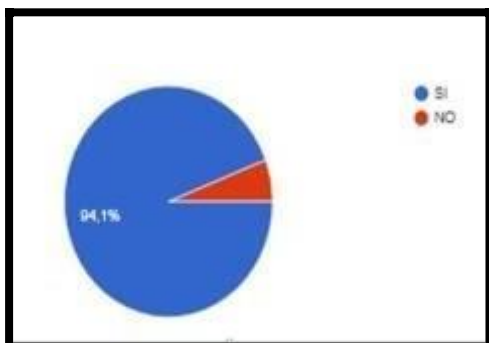
CONDICIÓN DE EGRESO

AÑO DE INGRESO A LA CARRERA

34 respuestas



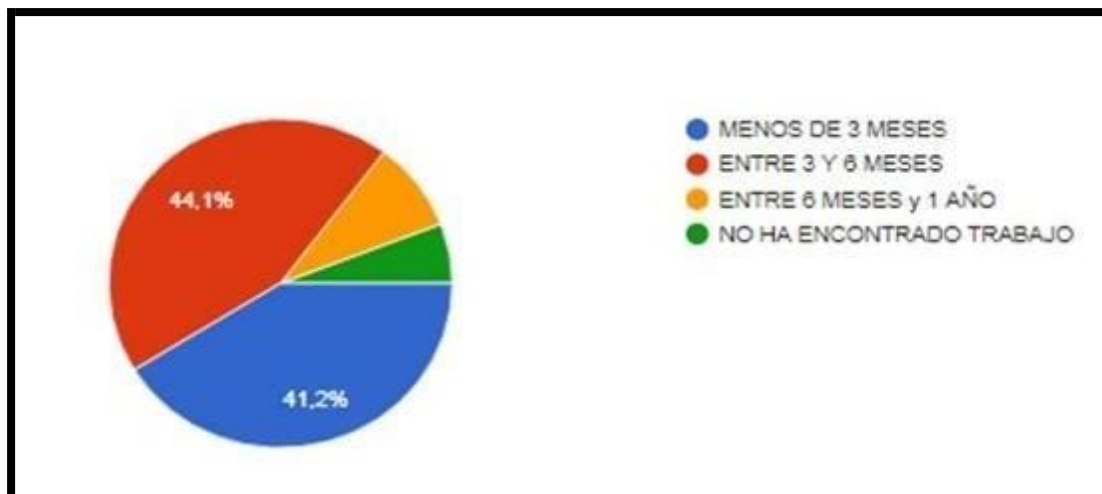
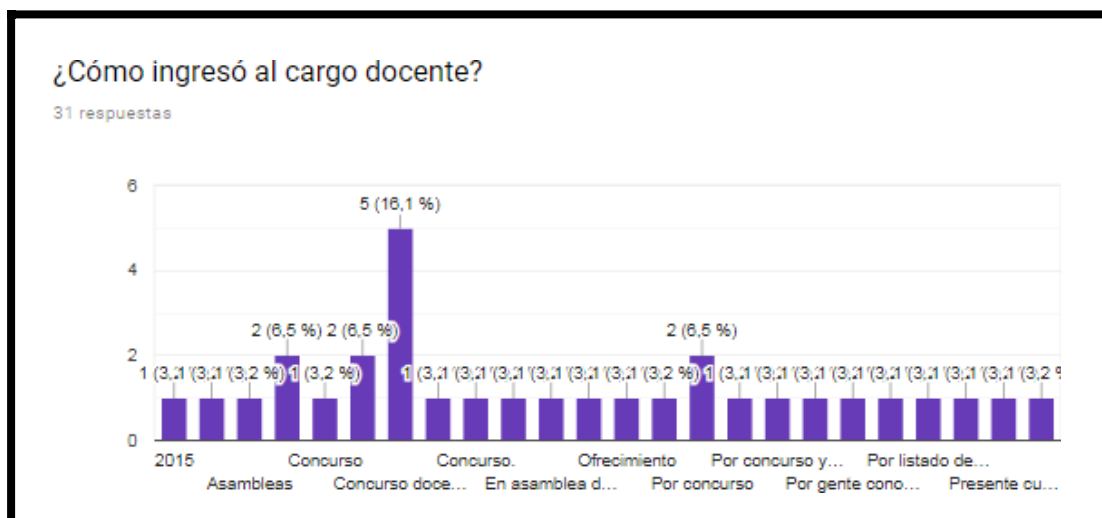
En cuanto a los datos laborales obtenidos desde las encuestas realizadas, y en base a la pregunta si actualmente se encuentran ejerciendo en el campo laboral llevando a cabo alguna actividad remunerada de por lo menos media jornada de dedicación, actualmente el 94, 1% responde que si se encuentra en actividad, y un 6% que aún no ejerce. En el campo docente se encuentra ejerciendo la mayor cantidad de egresados de la carrera, y en un mínimo porcentaje no lo hace en este campo.



Cuando se interroga a los docentes como es que ingresaron al cargo docente, los motivos de ingreso que se identifican son: Asambleas, ofrecimiento de cargos, gente conocida, por listado de orden de mérito, presentando currículum, y por concurso docente. Éste último registra el mayor porcentaje (16,1 %). Y en cuanto a la categoría tiempo que le llevo encontrar su primer trabajo luego de egresar se identifica que el mayor porcentaje (44,1%) de

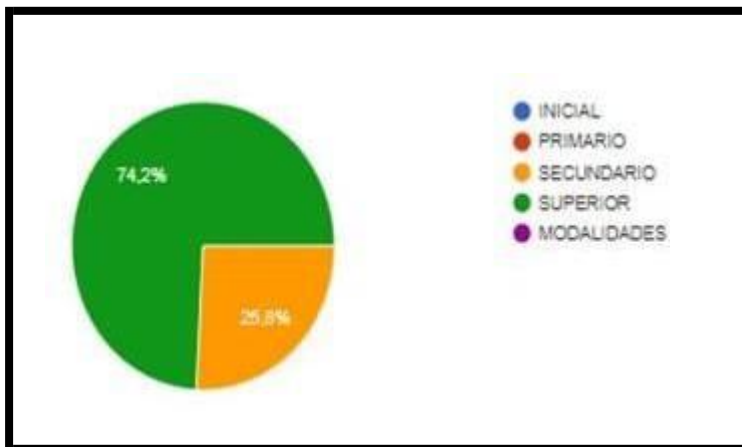
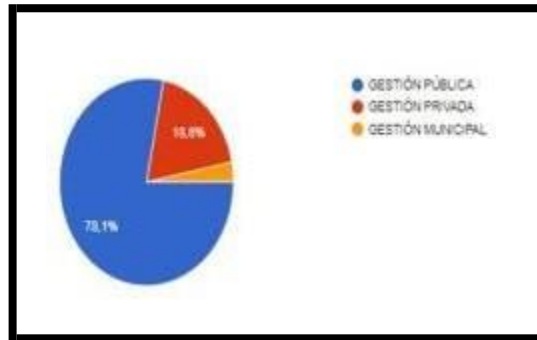
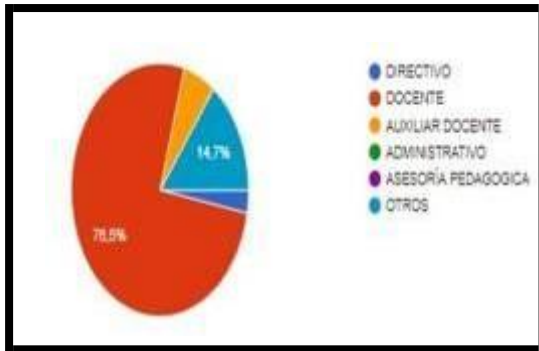
docentes encuestados tardó en encontrar trabajo entre 3 y 6 meses desde su año de egreso.

Los siguientes gráficos representan los datos relevados anteriormente.



Continuando con el abordaje cuantitativo en base al análisis de respuestas obtenidas, además se interrogó sobre el rol que actualmente desempeñan laboralmente los encuestados, con lo cual el rol que mayormente cumplen los egresados en el sistema educativo, es el de **DOCENTES** cuyo porcentaje es 76,5%. A su vez se registra un 78,1% de egresados que trabajan en organismos de **GESTIÓN PÚBLICA**; mientras que un 18,8% lo hace en **GESTIÓN PRIVADA** y un 3,1% en **GESTIÓN MUNICIPAL**.

En cuanto al **NIVEL DEL SISTEMA EDUCATIVO** en el que se desempeñan laboralmente los encuestados, el mayor porcentaje se registra en **NIVEL SUPERIOR** con un 74,2 %; le sigue **NIVEL SECUNDARIO** con un 25,8%. Los siguientes gráficos dan cuenta de ésta información.



Focalizando por último en el análisis CUALITATIVO de nuestro trabajo de investigación, se realizaron una serie de interrogantes que posibilitaron a los docentes poder comentar y expresar con sus palabras como es la situación laboral en la que se encuentran actualmente; al respecto cuando se les pregunta a qué motivos consideran que se debe *la falta de oferta laboral*, las respuestas obtenidas en relación a ésta pregunta, corresponden a 28 egresados.; 5 de ellos se abstienen de responder y solo 1 docente afirma que “no hay falta de oferta laboral”.

La mayor cantidad de factores vinculados a la falta laboral se asocian en el caso de “**NIVEL SECUNDARIO**” con:

- *Limitación del Campo laboral.
- *Diseños Curriculares de la Provincia. (Desactualización, reducción, falta de espacios para el perfil del egresado).
- *Creciente matrícula de egresados.
- *Poca oferta y mucha demanda.

Y en relación al Nivel Superior, Cobra relevancia entre las respuestas obtenidas, las siguientes **variables** con las que se asocia la falta de oferta laboral; entre ellas:

*Irregularidades en el sistema de los Concursos docentes (incompatibilidad horaria, intereses personales, criterios subjetivos en el sistema de evaluación)

*Indefinición del perfil del egresado (competencia laboral y reducción del perfil del título).

*Sistema de reasignación.

*Requerimientos para el acceso (antigüedad, antecedentes, experiencias, etc.)

*Falencia en el sistema jubilatorio de los docentes.

Y como otras alternativas que mencionan estar desarrollando laboralmente expresan las siguientes: Preparan alumnos para rendir exámenes, se desempeñan como docentes extensionista en la Universidad Nacional de Catamarca, como también en la secretaria académica o como tutores virtuales en tal institución, coordinan programas Nacionales de la UNCa o trabajan en la administración pública de la provincia.

Como señalamos antes, el presente trabajo corresponde a la información aportada por los egresados de Ciencias de la Educación a partir de la Encuesta Online N° 1: Egresados de la Carrera “Profesorado en Ciencias de la Educación” UNCa. En ésta oportunidad, los egresados dan cuenta de las dificultades con las cuales se encuentran al momento de realizar sus primeros acercamientos a las instituciones y al sistema educativo, remarcando en ello el tiempo que tardan hasta que llegan a ocupar cargos como docentes. Esto es, cada egresado al salir de la institución donde fueron formados se ven condicionados por situaciones del contexto social y político que envuelve al sistema educativo provincial, en tal sentido las primeras aproximaciones al campo laboral de la profesionalización docente se ven afectadas, invadidas por todo el marco legal, estructural y formal por la cual cada reciente graduado debe responder y adaptarse. Este nivel de burocratización de la iniciación, lleva a que flamantes docentes pasen un tiempo prolongado desarrollando otras actividades sin desarrollarse profesionalmente dentro del ámbito del aula.

Por otro lado queremos comentar que fuimos avanzando de manera conjunta con el equipo en el segundo momento; es decir en la Encuesta Online N° 2: Egresados Universitarios “Profesorado en Ciencias de la Educación” en la focalización de casos de docentes egresados quienes a través de la misma profundizaron en cuestiones atinentes a las condiciones de ingreso a las instituciones educativas y/o laborales en general, las tareas que desempeñan en las mismas, su valoración, sus desempeños en relación a la formación recibida, fortalezas y debilidades en el campo de la formación de grado en vista a las demandas sociales y culturales actuales que atraviesan e identifican a las instituciones en que se desempeñan.

Algunos resultados obtenidos durante este proceso, dan cuenta de dificultades con las que se encuentran los docentes noveles en sus recientes ingreso al campo profesional, como por ejemplo “la necesidad de continuar capacitándose y actualizándose en diferentes temáticas y contenidos que forman parte de nuestra realidad actual” (como por ejemplo el tema de E.S.I), como también, lo relacionado con la formulación de proyectos para concursos docentes (cómo hacerlos), los cuales además difieren en sus criterios de evaluación de concursos docentes de una institución a otra; esto en el caso de aquellos que trabajan en Nivel Superior; y en relación al Nivel Secundario plantean “la necesidad de conocer más afondo algunas cuestiones que no son tratadas con profundidad en la formación docente y que actualmente los interpelan para seguir conociendo cómo es el sistema de ingreso al Nivel”; con esto se refieren a *requerimientos para la inscripción a la Junta de clasificación de enseñanza media, técnica y artística*; como a las pautas para la participación de *asambleas de opción de horas cátedras*, la *formulación de Declaraciones Juradas*, *regímenes de licencias*, *llenado libros de temas*, *organización y coordinación de cuestiones escolares*, *tomando conocimiento y aprendiendo con el tiempo, cotras por sus mismos colegas* y algunos docentes reciben capacitaciones en las instituciones en las que trabajan a través de jornadas o Talleres (Instituciones Privadas). Algunos encuestados plantean en relación al tiempo estimado de desempleo “medio año después de la fecha de egreso” en varios casos que, en relación a la pregunta: ¿Cómo han vivido ese tiempo? Teniendo en cuenta que la pregunta tiene una fuerte carga subjetiva las respuestas fueron variadas, pero demostrando siempre una convicción a mejorar sus situaciones, a probar varias posibilidades laborales que van surgiendo, a tomar y optar por horas cátedras con diferentes artículo de licencias de otros docentes interinos o titulares, e incluso trasladándose a escuelas o I.E.S del interior de la Provincia. Esta situación se expresa *manifestando “vamos adonde halla horas, no podemos trabajar todos en la Capital, en el interior hay más posibilidades laborales y menos competitividad, algunos tuvimos que volver a nuestros pagos para poder tener un mejor ingreso y estabilidad económica, lo cual también es un problema ya que imposibilita el continuar recibiendo por ejemplo, una formación de Posgrado*. Otro ítem que se planteó en la encuesta, resulta es escala de valoración con respecto a sus desempeños considerando la formación recibida- De acuerdo a las respuestas los egresados valoran su formación en términos de *conocimientos, saberes y algunas*

habilidades, sin embargo siguieren rever el plan de estudios para proporcionar por ejemplo un mayor acompañamiento a los futuros egresados de la Carrera.

Conclusión:

Los inicios por parte del reciente graduado en el campo de las prácticas docentes laborales es una etapa de búsqueda incesante, un proceso complejo, que se ve atravesado por características particulares y significativas para éste nuevo formador. Esto es, durante este tiempo de crisis, replanteos, de un constante movimiento y resignificación que atraviesa el nuevo egresado podemos encontrar dos aspectos significativos. Uno de ellos vinculado fuertemente con su propia identidad profesional es decir, la mirada que tiene el mismo de su rol y su tarea como docente. Esta manera de ver su actividad de enseñar se pone en juego al momento de pensar en aquellas acciones o roles en los cuales se siente más capacitado a diferencia de otros y a su vez en la seguridad que este tiene en su formación inicial.

Otro de estos matices que se ponen en juego está relacionado con la identidad social del ser docente hoy, con la percepción que el otro tiene de nuestros desempeños y capacidades dentro de ésta función. En tal sentido el egresado se ve afectado por los mensajes, acciones, y respuestas que recibe de ese mundo laboral, social y político; un mundo que mira de manera cautelosa a ese nuevo docente, novato, joven que enfrenta los avatares que le demanda ese campo. Un campo que busca, exige y requiere cierta trayectoria en los docentes que recibe, por ello el nuevo egresado capta, interpreta y reinterpreta esa información llevándolo a re-configurar su identidad profesional.

Hasta el momento el análisis de las respuestas brindadas por los egresados recientes de la carrera profesorado en ciencias de educación de la Facultad de Humanidades (U.N.Ca) nos están demostrando en esta segunda instancia de nuestro proyecto en el cual todavía se está trabajando, que la incorporación de los mismos al mundo laboral y al sistema educativo sigue siendo hasta el día de hoy un paso crítico, dificultoso y solitario en su vida como docentes. Solitario en tanto que se pudo observar en sus respuestas una fuerte demanda de acompañamiento para poder transitar este momento, ya que al salir de la universidad se ven enfrentados a una realidad que desconocen, situaciones por las cuales deben pasar y que en ningún libro o clase se les explicó o se les enseñó. En éste sentido, consideramos que se torna

necesario repensar el *perfil del futuro egresado*, es decir, hasta qué punto se encuentra en consonancia con los actuales escenarios y demandas laborales del Sistema Educativo. Es importante destacar que los egresados manifiestan en sus expresiones una fuerte *tendencia de disconformidad* en relación a las condiciones o requerimientos para el ingreso y la permanencia en los distintos ámbitos educativos de competencia laboral. Siendo necesario habilitar los espacios para la escucha de las demandas e inquietudes en relación a sus planteos realizados, con el fin de construir *aportes* que permitan la revisión de sus oportunidades laborales que sustentan la vocación y el oficio docente, fuertemente cuestionada y amenazada por los actuales contextos educativos y sistemas propios de las instituciones sociales y culturales que nos constituyen.

Significados que le asignan profesores de educación superior a acciones de formación permanente en entornos virtuales

Autora: Adriana de los Ángeles Garay

Pertenencia institucional: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. UNJu

Ponencia

I. Momento: Presentación del objeto investigado

El presente proyecto de investigación se encuadra dentro de un marco Proyecto de investigación Categoría “A” denominado *La Formación Permanente de profesores en la Provincia de Jujuy: Sujetos, políticas, instituciones y experiencias* (SECTER-UNJu), perteneciente a la línea de indagación N° 3: Sujetos, instituciones y experiencias de formación permanente de profesores. El objeto de estudio, de dicho proyecto es la formación permanente de los docentes, indagado desde un análisis multidimensional y complejo, su objetivo es conocer y comprender los sentidos con los cuales se aborda la formación permanente desde la multidimensionalidad: los sujetos, la producción científica, las líneas políticas, las prácticas y las instituciones involucradas en los procesos de formación.

Distintos son los abordajes que se hacen desde el proyecto antes descripto, uno de los cuales se presenta como un campo de vacancia la investigación: las experiencias que tienen los docentes en la elección de formación permanente en cursos en modalidad virtual. En este escenario se instala el proyecto “Las experiencias de formación permanente con modalidad virtual de los profesores de Nivel Superior en la ciudad de San Salvador de Jujuy”. Los motivos e intereses que orientan a los docentes son diversos y se activan en la toma de decisión de ofertas con modalidad virtual; entre las más recurrentes se rescatan: permanecer en su lugar de trabajo, flexibilidad en las variables temporo-espaciales, facilidad de alcance al material de estudio, comodidad en la presentación de trabajos, la innovación a partir de las tics, participación, asistencia, entre otras posibles ventajas que se contrastaran con la visión de los actores.

II. Momento:

II.i Encuadre teórico

El encuadre teórico que sustenta este proyecto, tiene como base referencial la noción de *formación*, dentro de la propuesta teórica de Pedagogía de la formación que plantea Ferry, G., en la que es *el propio individuo quien encuentra su forma, es él quien se desarrolla, de forma en forma* (Ferry, G. 1997:54). Desde esta perspectiva amplia y reflexiva, es el sujeto que se

forma a sí mismo a partir de mediaciones diversas: contenidos de aprendizaje, curriculum, actividades, libros de textos, circunstancias, acontecimientos de la vida, relaciones sociales, y todos aquellos incidentes que orienten su desarrollo. Y a través de mediadores que son aquellos sujetos, los formadores, las personas que han transitado un proceso formativo previo.

Desde esta perspectiva la formación implica un trabajo individual y personal; caracterizada por tres condiciones necesarias para su realización; primero, el trabajo sobre sí mismo, la posibilidad de reflexionar que es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender; segundo, la disposición de tiempo y espacio apropiado para el trabajo reflexivo sobre sí mismo, porque en ocasiones se cree que la formación se da simultáneamente en el hacer diario, y sin embargo eso no ocurre, puesto que demanda de un momento determinado para repensarse, y tercero, consiste en establecer la relación con la realidad, a partir de la representación desde otro lugar, el de las representaciones de los sujetos.

Otra categoría relevante proviene del enfoque de Vezub, L. (2013 p.3) en referencia a la categoría pedagogía del desarrollo profesional docente, concebido como *un campo en el cual se entrecruzan teorías, prácticas e intencionalidades diversas con intereses propios, fuerzas, lógicas y dinámicas singulares*.

Asimismo, se suma como teoría sustantiva la noción de *Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje*, existen distintas líneas académicas y científicas que lo conciben de un modo particular. En este trabajo adopta aquella que lo concibe como una aplicación informática diseñada para facilitar la comunicación pedagógica entre los participantes en un proceso educativo, sea completamente a distancia, presencial, o mixta que combine ambas modalidades en diversas proporciones. (Llorente y Cabero 2005).

En este sentido es preciso considerar otro concepto sustancial; el de *Experiencia* retomado de Greco, María, B. (2008) el cual alude al paradigma de la experiencia como acontecimiento, pone el acento en la relación sujeto-mundo, éste se concibe desde su inmersión en él. La experiencia es un entramado que sostiene y una ruptura en el devenir subjetivo, a un mismo tiempo, en la que el sujeto se transfigura (Argüello, 2015). Asimismo, Larrosa, J. (2007) sostiene una visión acerca del sujeto de la experiencia, como pasional, receptivo, abierto, expuesto. Y así concibe a la experiencia como lo que acontece, desde una lógica del acontecimiento; es decir, sería el modo de habitar el mundo de un ser que existe, de un ser que no tiene otro ser, otra esencia, que su propia existencia: corporal, finita, encarnada, en el tiempo y en el espacio, con otros.

El último constructo teórico utilizado es la noción de sujeto que propone Yuni, J. A. (2009), como un *docente que realiza acciones, produce discurso y construye sentidos sobre el mundo a partir de procesos de negociación y desde un lugar situado e históricamente constituido, implicados en relaciones de poder desiguales y desniveladas, en una configuración de órdenes institucionalizados cuya legitimidad estriba en su capacidad de proponer e imponer una visión del mundo* (Domjan, 2005).

II.ii El recorrido metodológico

Se trabajó con la lógica de investigación la planteada por Achili, E. (2005 p.39), como compleja, dialéctica. En esta se conciben al mundo social como *complejo, contradictorio y en permanente movimiento, que se despliega en un proceso dialéctico en el que no se disocian las concepciones teóricas y empíricas en la generación de conocimientos*.

En función de ello el enfoque metodológico es cualitativo, interpretativo, propuesto por Vasilachis, I. (1932), el cuál actúa sobre contextos "reales", donde al investigador le cabe acceder a las estructuras de significados propias de esos contextos mediante su participación. En cuanto se trata de las formas de hallar información, las herramientas de recolección usadas son las entrevistas semi-estructuradas (Yuni y Urbano 2014), que permiten la reconstrucción de acontecimientos, brindan información acerca de las relaciones interpersonales que establecen con otros sujetos, suministran indicaciones de las opiniones, actitudes y experiencias respecto de una gama de temas; e incluso pueden emplearse en forma de triangulación (Woods, 1987). Se trabajó con 4 entrevistas a docentes de nivel superior, de distintas materias disciplinarias de la formación docente.

Los informantes (sujetos de conocimiento estudiado) son docentes de Institutos de Formación Docente (No Universitario), de la ciudad de San Salvador de Jujuy. El criterio que se usó en la selección de los sujetos fue la a través de la técnica de Taylor y Bogdan (1997) "bola de nieve", que permitió encontrar diferentes maneras de encontrar y seleccionar a futuros entrevistados, partiendo del conocimiento de un sujeto que reúna las características y condiciones necesarias a los objetivos del proyecto y que desde sus relaciones con otros sujetos que hayan compartido las mismas experiencias permitan tener una cercanía a ellos.

Se usó como método de análisis, el análisis en progreso de Taylor y Bogdan (1987), que consiste en etapas desarrolladas de manera progresiva. La primera etapa se refiere al descubrimiento donde se identifican temas, y desarrollan conceptos y proposiciones; la segunda consiste en la codificación de los datos, una vez recogidos, y el refinamiento de la comprensión del objeto de estudio, y la última revitaliza la comprensión de los datos del contexto recogido.

III. Momento: Análisis preliminar

Hasta el momento se realizaron diversas entrevistas a profesores de nivel superior (universitario y no universitario). Esta muestra inicial comprende cuatro registros que permiten visibilizar un grupo heterogéneo de docentes, caracterizados por ser experimentados, haber asistido a cursos virtuales, trabajar en más de una institución y conocer el uso instrumental de las herramientas digitales.

Los entrevistados le asignan distintos significados a su paso por las capacitaciones que eligieron, de modo que los mismos se organizan de acuerdo a los *tipos de cursos* y la institución que los organiza. Existen, por un lado, aquellos de *largo aliento* en las que se ubican las diplomaturas y/o especializaciones que ofrece FLACSO y especializaciones o postítulos que brinda el INFoD. Y por el otro, los que tienen una duración más estrecha como cursos, seminarios, etc. que pueden ser brindados o no por las instituciones mencionadas y también otras.

Cada profesor tiene una forma particular de mirar y concebir los cursos a los cuales asistió, según sus *significados*, es decir aquella comprensión de los procesos internos del sujeto que influyen en la acción social y además mitigan la percepción preliminar de lo que puede ser pensado en relación a los distintos fenómenos sociales (Andrade 2002). Los docentes le asignan un sentido particular a su tránsito en los cursos, de allí que cada uno mire con una óptica diferente, según como afectan sus diversas prácticas y los aportes que consideran le realizan a su formación permanente. Es posible inferir, que algunos comprendieron que era más atinado optar por ofertas de cursos relacionadas a las temáticas que fortalecen su ejercicio docente y también su crecimiento profesional y laboral.

Entre los diversos significados y comprensiones que les atribuyen a los cursos, surgen dos referidos a las instituciones oferentes de capacitación: el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Ambas instituciones pertenecen al *campo* de la formación permanente, aquella *red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones* (Bourdieu 2005 p. 150). Aquí las posiciones se definen con antelación de forma objetiva, tanto en su existencia como en las influencias dominantes que actúan en los agentes o instituciones en relación a la distribución de poder; es decir de capital, que permite el acceso a ventajas que están en juego dentro del campo. En el campo se ponen en juego las relaciones de fuerza entre los agentes, formadores de los cursos de capacitación, los docentes que asisten a ellos, y las instituciones oferentes de cursos de capacitación, como lo son el INFoD y FLACSO y además entra en juego el capital

y el poder, puesto que las dos instituciones se disputan por esos atributos propios de ese mercado.

El *campo* de la *formación permanente* tiene sus propias reglas, que podrían caracterizarse por: evaluación, acreditación, puntajes asignados a los cursos, carga horaria, aval de una institución reconocida, exigencia de formación y trabajo académico, pertinencia del perfil de los formadores, etc.

Cada agente ocupa posiciones dentro de ese espacio social, en el que se ponen en juego el capital económico que en el caso del INFoD es provisto por los fondos económicos asignados por el Estado Nacional, de manera que ello permitió establecerse como una política compensatoria para la formación docente. Es preciso mencionar que la institución como tal se creó en el año 2004, enmarcada en el Plan Nacional de Formación Docente, cuyos principios fundacionales se orientaron a la mejora permanente del campo de la educación de docentes de la Argentina, con áreas prioritarias de acción: desarrollo institucional, desarrollo curricular, formación continua y desarrollo profesional; que se dirigían al fortalecimiento y mejora del sistema formador.

En el caso de FLACSO es una institución privilegiada en educación a distancia. Desde sus inicios, año 1974, nace con el compromiso de construir sistemas políticos democráticos, dirigidos a programas de investigación y formación destinados a intelectuales y profesionales de las ciencias sociales que por aquel momento fueron expulsados por gobiernos autoritarios y que en dicho centro encontraron cobijo para continuar formándose. Brinda cursos de capacitación, y además carreras de posgrado atractivas a los cursantes, de los cuales obtiene los recursos económicos, el *capital económico*, de los aranceles programados por cursos, que le permite tener una relativa autonomía para auto sustentarse con ingresos provistos de los aranceles asignados a los cursos.

De los casos analizados se han construido categorías de cadenas de asociaciones:

La primera nominada como curso gratuito/curso demandante de tiempos/calidad ausente/formador ausente, porque se logra inferir que valoran la gratuidad del curso, en desmedro de la calidad del curso, la exigencia en cuanto al tiempo y la ausencia del formador en el acompañamiento a su trayecto de formación. Esto se expresa de los siguientes fragmentos:

ENT: Es actualizado el contenido, hay profesionales de Buenos Aires que tienen otra metodología diferente a la de acá, son más prácticos y lo malo es que por ahí dedicas todo tu tiempo libre a eso, porque te lleva tiempo hacerlo, son gratis, y por el hecho de ser gratis no son ... no es que lo vas

aprobar así nomás, tenés que esforzarte para aprobarlo! Entonces es todo tu tiempo libre te lo absorbe el cursado del postítulo ... eso es lo malo. (entrevista N° 2 p.9, párrafo 31).

ENT: ...por eso te digo era gratis, pero por ser gratis era bastante... era bastante estricto. (entrevista N° 2 p.12, párrafo 43).

ENT: ... si me inscribí en un curso que otorgaba el INFoD. El ritmo que llevaba.... o sea, la manera de acreditar los distintos módulos, las actividades que pedían, la interacción que pedía con los otros asistentes de manera virtual tampoco no me daba los... tiempos; incluso siendo virtual para poder realizarla. (entrevista N° 3 p.3, párrafo 12).

De esto se puede interpretar que los docentes le asigna un valor instrumental al curso, a su practicidad y que el condicionante en su experiencia fue el *tiempo y el espacio* que a partir de la modernidad se volvió mutable y dinámica (Bauman 2002), puesto que la característica de su instantaneidad hace que cambie la manera en la que vive y atiende a sus necesidades de allí que su tiempo libre, aquella región autónoma de lo cotidiano, del trabajo; se vea ausente por la exigencia del curso. Esto permite pensar acerca del lugar que ocupa el docente y su aprendizaje, que parecieran estar ausentes los diferentes ritmos que debe seguir para estar aun en carrera de formación, sin tener en cuenta la alternancia de la formación, la vinculación de la relación espacio-tiempo, teoría-práctica que son necesarios para el proceso formativo del sujeto.

En este sentido se pudo construir una metáfora denominada *la formación permanente como carrera* a partir de los significados que un docente le asignó a su paso por el curso, de lo que comunica:

ENT: ...y bueno... tenían una especie de reloj o de contador de cuántas veces interactuabas y por ahí veías que lo tuyo era muy poco y empezabas hacer lo que podías por día y no no... ya lanzaban otra actividad y se volvía a reducir la marca, era como un...así a simple vista... Obvio que cuando nos retrasábamos con algo o yo me retrasaba con algo, lo que había ganado cuando ya se lanzaba el otro módulo, se volvía a restar y volvía como a decirte te falta mucho. (entrevista N° 3 p.5, párrafo 14-15).

ENT: si intenté hacer los 2 de manera simultánea y competía entre los 2 a ver cuál progresaba un poco más, así como te dije ese marcador era deprimente cada vez que hacía algo ya me agarraba la otra fase y de pronto

me tiraba que no había hecho nada. Por ahí esos ¿son detalles no?

(entrevista N° 3 p.7, párrafo 18-19).

De esto se puede deducir que el contador fue usado como dispositivo de control sobre las tareas del docente, en analogía al cronómetro *como un instrumento político de dominación sobre el trabajo* (Coriat 1982 p. 2); cuya intención fue controlar el trabajo y los movimientos que realizó el docente en el espacio virtual de formación, de allí que el reloj marcaba las veces que interactuaba dentro de la plataforma asignándole un número a su participación. La racionalización del tiempo, que surgió en la modernidad, apoyados en las nuevas tecnologías de control y medición del trabajo, invadieron el mecanismo de conjunto de la producción social (Coriat 1982) obligando a los sujetos a la producción en masa, como se presenta en este caso. La producción masiva de tareas, actividades sin el acompañamiento en su producción y construcción de nuevos saberes, lo que lleva a suponer que prima el trabajo masificado por sobre el aprendizaje y la formación del docente.

Otra característica de la modernidad y el capitalismo es la competencia, individualidad, eficacia; de ello que en palabras del docente manifiesta que se reducía la marca del reloj, lo cual puede equipararse al valor de la carrera como competencia de ganar y perder, o restar lo que se había alcanzado. Esto además habla de la desvalorización del sujeto, con posibilidades a marcar sus propios recorridos de formación, de avanzar y retroceder como instancias de reflexión y crecimiento profesional.

La segunda cadena de asociación se denomina curso pago/cursos de calidad académica/cursos de tiempos razonables/mejores profesores, de esto se desprende que otros docentes no vieron una carga negativa en la exigencia de los cursos, porque la misma se equiparó a su calidad académica, al prestigio de los profesores y su organización. De allí que los docentes argumenten:

ENT: ...ahora me estoy acordando de otro curso, que era de un posgrado de diseño de materiales didácticos en la FLACSO, que lo ofrece. Primero...parece que estoy vendiendo la FLACSO, me parecen super serios, re organizados y muy buenos realmente. Si bien vos pagas el curso y no te salen baratos, pero bueno sabes que es algo de calidad, me enseñaron un montón de herramientas, o páginas web que ni siquiera conocía a donde poder ir a buscar información, muchos recursos, o a diseñar, digamos que... varias ideas que vos también las podés ir adaptando, ah puedo hacer esto a partir de acá. (entrevista N° 1 p.5, párrafo 13).

ENT: La diplomatura de infancia y pedagogía estaba muy buena esa la hice en Flacso... Me gustó la temática, los contenidos y demás... Los hice por la temática, ¡y por la disponibilidad del tiempo y por la fama que tiene Flacso! pero la propuesta académica estaba muy buena, los contenidos muy actualizados, el material era innovador, entonces bueno los elegí por eso. Eran clases muy piolas, el propio autor te escribía la clase en relación con diversos temas, no era solamente lean un texto y ya está. Los profes construían sus clases con aportes de otros también, entonces estaba muy buena. (Entrevista N° 4 p.2, párrafo 15).

De estos relatos se puede concluir que la fama que adquiere la institución, está relacionada con el *capital simbólico aquellos rituales ligados al honor y el reconocimiento que se le confiere a un agente* (Bonnevitz 1998). La institución Flacso es un agente dentro del campo de la capacitación virtual, que tiene una posición de privilegio dada por su valor simbólico y cultural, de allí surge la alusión a su fama, vinculada al carisma, prestigio y renombre de sus agentes de formación.

Entre los significados que le adjudican las docentes mencionan la calidad de los cursos, lo cual es posible analizar desde la perspectiva de calidad social formativa; donde le concierne *al formador, como mediador del proceso formativo, valorar cuestiones relativas a cómo reflexionar mejor, como adoptar actitudes metacognitivas, pensar sobre su propio pensamiento, hacer que lo que se aprenda tenga sentido y esté articulado a la práctica ética social que le dio origen...* (Cerqueira Ribeiro de Souza 2016 p.3). Por eso las docentes sostienen que los contenidos eran actuales e innovadores y la coherencia que se daba a la elaboración de la clase con temas de la realidad, lo cual les permitía que esos aprendizajes fueran significativos y así los invitaba a la reflexión sobre sus prácticas pedagógicas.

Esta forma de entender el proceso formativo como social, les permitió a las docentes incorporar aspectos de su subjetividad en la construcción de nuevos saberes y entablar otra vinculación con el saber, un placer por conocer y no una carga como sucedió en la experiencia anterior; cuya ausencia de calidad académica o calidad eficientista iba por encima de la recuperación del sujeto, puesto que él estaba condicionado a invertir su tiempo libre, llevando a sacrificios de horas de sueño, fines de semana sin descansar para retomar las actividades de la semana.

III.i Las puertas quedan abiertas

A modo provisorio se puede decir que el campo de la capacitación tiene trayectos diferenciados, para el común de los docentes se presenta la capacitación gratuita que ofrece en este análisis el INFoD, pero que tiene las condiciones analizadas y los significados de los docentes entendidos como exigentes, de poca calidad, de una formación a las corridas, donde prevalece el control por la tarea, en desmedro del proceso formativo. En cambio, para el otro grupo de docentes que eligen las que ofrece FLACSO, no solo lo hacen por el capital económico que tienen; sino porque los que la eligen en general es un sector ligado a la academia; tanto profesores, intelectuales e investigadores, que hacen una elección en el sentido de calidad de los cursos de formación.

En ese sentido los significados se construyen en la misma cultura del magisterio y se relacionan con procesos estructurales más generales, porque el tema del tiempo no es solo una cuestión personal, sino que está organizada de acuerdo a la sociedad capitalista en la que vivimos, en donde los factores como tiempo, espacio y calidad son avasallados por la emergencia de valores del liberalismo orientados a la individualidad, eficiencia, eficacia, merito, y competitividad que nos atraviesa en todos los ámbitos de la vida.

La formación docente es un proceso complejo, multifacético y desestructurante para todo sujeto que esta en formación. Implica un desaprender y reaprender permanente, tanto de las lógicas de trabajo que ofrecen las instituciones oferentes de los cursos, como también de sus propias matrices de aprendizaje. Por ello en próximas indagaciones se profundizará en estos puntos, como también en otros imponderables que surjan, a partir de nuevos conocimientos e interpretaciones de la realidad de los sujetos que tienen la experiencia del pasaje por estos cursos.

BIBLIOGRAFÍA

Achilli, E. L. (2005). *Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio* (No. 303.1: 316.47). Laborde.

Andrade, L. D. (2002). Construcción social e individual de significados: aportes para su comprensión. *Estudios sociológicos*, 199-230.

Argüello, Susana Beatriz (2015): “Repensando la noción de 'experiencia pedagógica’ en un proyecto de investigación-extensión con docentes, estudiantes y escuelas de Jujuy’”. (FHyCS-UNJu.)

Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Fondo de cultura económica.

Bonnewitz, P. (2003). *Primeras lecciones sobre la sociología de Pierre Bourdieu/La sociología de Pierre Bourdieu* (No. 316Bour). Nueva Visión.

- Bourdieu, P. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo xxi.
- Cerqueira Ribeiro de Souza, R. C. (2016). “Cualidades epistemológicas y sociales en la formación, profesionalización y práctica de los profesores”. Trad. De Susana Arguello. Seminario “La investigación educativa sobre profesores. Aspectos relevantes, desafíos y avances”. Doctorado en Ciencias Sociales. FHYCS.UNJU. (Mimeo).
- Coriat, B. (1982). *El taller y el cronómetro*. Madrid: Siglo xxi.
- Ferry, G. F. (2004). *Pedagogía de la formación*. Ediciones Novedades Educativas.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional* (Vol. 119). Barcelona: Graó.
- Larrosa, J. (2007). La experiencia y sus lenguajes. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. Revisado el 02 de octubre de 2007. Tomado de http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oie_20031128/ponencia_larrosa.pdf.
- Martín, M. M. (2015). *Mediación Didáctica y Entornos Virtuales: La construcción de las relaciones didácticas en entornos mediados por tecnologías en Educación Superior* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Córdoba).
- Quiroga, A., & Racedo, J. (2002). La Psicología Social como crítica de la vida cotidiana.
- Serra, J. C. (2004). El campo de capacitación docente. *Políticas y tensiones en el desarrollo profesional*. FLACSO, Miño y Dávila, Bs. As.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1992) “Introducción a los métodos cualitativos de investigación”. España. Paidós.
- Urbano, C., & Yuni, J. (2006). *Técnicas para investigar 2*. Córdoba: Brujas.
- Vasilachis, I. (1992) *Métodos cualitativos. I Los problemas teórico-epistemológicos*. Bs. As. Centro Editor de América Latina.
- Vezub, L. (2013); “Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores”. Buenos Aires. UBA.

Los sentidos del proceso de evaluación en la formación docente de profesores de Biología, el caso de Biología de las plantas

Autoras: Citlali² Peláez Zanatta y Priscila Ariadna² Biber

Pertenencia instituconal: ¹ Instituto de Enseñanza Superior Simón Bolívar, ² Departamento de Enseñanza de la Ciencia y la Tecnología, Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales - UNC

Resumen

En este trabajo se analizan los sentidos del proceso de evaluación en la formación docente en un Profesorado de Biología, tomando como ejemplo el caso del espacio curricular Biología de las plantas 1. A partir de diferentes perspectivas teóricas sobre la evaluación educativa, se confronta la idea ampliamente instalada de la *evaluación como acreditación* frente a la idea de *evaluación como instancia de aprendizaje*. Se examinan las múltiples funciones de la evaluación como parte de los procesos de enseñanza, y sus consecuencias sobre los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes. A partir de estos aportes teóricos se construyen categorías e indicadores para analizar los instrumentos de evaluación empleados en el espacio curricular seleccionado, ya que estos instrumentos permitirían reflejar -al menos parcialmente- las intencionalidades y propósitos de la docente al momento de evaluar. Finalmente, se incluyen sugerencias y horizontes posibles para incorporar las recomendaciones de la bibliografía en la construcción de instrumentos que habiliten proceso evaluativos formativos, potentes y auténticos.

Palabras clave: Evaluación, retroalimentación, formación docente, Profesorado de Biología, Biología de las plantas

Introducción

El término *evaluación* es polisémico, aunque en el ámbito académico suele emplearse casi exclusivamente como sinónimo de comprobación del aprendizaje, cuya principal finalidad es la calificación académica. La evaluación pone de manifiesto numerosas concepciones docentes: la naturaleza del proceso de enseñanza, el papel del docente, la relación docente/estudiante, la concepción de escuela, entre otras (Santos Guerra, 1999).

Resulta fundamental analizar el papel que cumple la evaluación en el escenario educativo, particularmente en la formación docente, porque se trata de uno de los

componentes de los sistemas de educación menos permeable a los cambios. Otros aspectos de los procesos de enseñanza -objetivos, actividades, estrategias, recursos, etc.- han sido objeto de críticas y han incorporado transformaciones y mejoras en las prácticas escolares. Sin embargo, la evaluación, cuestionada en su concepción, se resiste a encontrar formatos nuevos y significados. En gran parte, esta resistencia encuentra asilo en actitudes de los docentes, quienes frecuentemente se abstienen de evaluar otra cosa que no sean las respuestas de los estudiantes. No reexaminan ni las situaciones de clase, ni el plan, ni sus propias actitudes. La potencial retroalimentación, el efecto de “boomerang” que debería tener la evaluación choca con la resistencia al cambio que caracteriza a los seres humanos (Anijovich y Cappelletti, 2017; Camilloni, 2000).

Se propone interpretar los sentidos de los procesos de evaluación en el marco de la formación docente, apreciando las tensiones y dilemas que origina la diversidad de enfoques disponibles. Se analiza el caso del espacio curricular *Biología de las plantas 1*, correspondiente al segundo año del Profesorado de Educación Secundaria en Biología en el IES Simón Bolívar. Para ello se examinan los instrumentos de evaluación utilizados a lo largo de todo el ciclo lectivo, ya que se trata de una asignatura anual. Las perspectivas teóricas permiten establecer categorías de análisis que contemplan, por un lado, algunas funciones de la evaluación como parte de los procesos de enseñanza, y por otro, posibles consecuencias sobre los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes.

Marco teórico

Como punto de partida, deconstruir la idea de evaluación como una mera acreditación, implica desentrañar los vínculos existentes entre enseñanza, aprendizaje y evaluación. Esta situación ha sido señalada por numerosos autores, como por ejemplo Roig y Lipsman (2015): *“Una de las consideraciones que realiza Edith Litwin en todos sus desarrollos teóricos, es que la evaluación de los aprendizajes, como campo y problema, siempre estuvo relacionada con procesos de medición de los mismos para acreditación o certificación, y rara vez con el proceso de toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos, con las dificultades de adquisición, de comprensión o la transferencia de los temas y problemas objeto de estudio”*. Las evaluaciones habitualmente son sólo una instancia de acreditación de contenidos, predominantemente teóricos y rara vez reflejan el proceso de toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos (Camilloni, 2000; Roig y Lipsmann, 2015). La asociación unívoca entre evaluar y acreditar genera una especie de “obsesión por las notas”, donde parece que ninguna etapa del proceso de aprendizaje tiene valor si no se califica numéricamente. Esto

lleva al enfoque de *evaluar para aprobar*, en detrimento de procesos evaluativos que constituyan verdaderas oportunidades para pensar la mejora de la enseñanza (Litwin, 1998; Anijovich y Cappelletti, 2017).

Las funciones de la evaluación en el sentido aquí descrito quedan limitadas a los aspectos más superficiales de la enseñanza. Esta restricción es perjudicial, no sólo porque no contribuye al mejoramiento de la acción didáctica, sino porque produce una deformación de los objetivos próximos de la enseñanza (Camilloni, 2000).

Otro punto de conflicto respecto a la evaluación de los aprendizajes se relaciona con la temporalidad. Aunque muchos aprendizajes significativos tienen lugar en períodos de tiempo prolongados, la evaluación se realiza en un tiempo corto e igual para todos. De esta forma no se consideran los diferentes ritmos de aprendizaje (Santos Guerra, 1999). La adquisición de una habilidad o de una destreza está constituida por una serie de aproximaciones sucesivas a una realización exitosa (Camilloni, 2000). El predominio de evaluaciones sumativas no puede dar cuenta de los procesos de aprendizaje implicados en dichas aproximaciones.

En esta línea resulta pertinente destacar el concepto de aulas heterogéneas que plantean Anijovich y Cappelletti (2017): *“Si las condiciones sociales de los alumnos siempre son diferentes, si los ritmos y las formas de aprendizaje son diversos, si los puntos de partida nunca son homogéneos, lo que se aprende no puede estar estandarizado, sino que debe estar diferenciado de acuerdo con las condiciones y los procesos individuales de los estudiantes. (...) el trabajo en aulas heterogéneas, la enseñanza en el marco de la diversidad, implica también atender a la evaluación de modo coherente con estas premisas”*. Es innegable que cada estudiante realiza sus procesos cognitivos de un modo particular e idiosincrático, por lo que al momento de evaluar es recomendable desarrollar prácticas de evaluación diversas y contextualizadas, que permitan poner en juego múltiples conocimientos, habilidades y oportunidades para analizar alternativas y ensayar soluciones (Litwin, 1998).

Cobra relevancia entonces el enfoque de *evaluar para aprender*, dentro del cual la evaluación es parte indisoluble de la enseñanza y del aprendizaje. Es necesario integrar la enseñanza con la valoración de las prácticas y producciones de los estudiantes, considerando un modo de evaluación más auténtico y desafiante para los estudiantes. Una de las principales funciones de este tipo de evaluación implica ir formando mientras se aprende, y proveer información que contribuye a que el estudiante avance. Se propone pensar en la evaluación como un proceso que tiende a

ser continuo, que destaca el efecto retroalimentador de la información para los docentes y, en especial, para los estudiantes (Anijovich y Cappelletti, 2017).

Por otra parte, la teoría señala la importancia de la construcción compartida de los criterios de evaluación. De esta forma, es posible favorecer el desarrollo de capacidades metacognitivas y el involucramiento de las y los estudiantes en el análisis de sus respuestas. La apropiación de estos criterios por parte del alumnado permite a su vez ejercitar procesos de auto- y coevaluación, fomentando la autonomía en la regulación de sus propios aprendizajes (Litwin, 1998).

Dos conceptos se consideraron centrales para este análisis: evaluación auténtica y evaluación formativa. La *evaluación auténtica* puede definirse como aquella que propone situaciones del mundo real o cercanas a ellas, problemas significativos, complejos y multidimensionales con cierta dosis de incertidumbre y restricciones. Esta evaluación debe permitir abordar los errores como parte del proceso de aprendizaje, favoreciendo respuestas variadas, abiertas y fundamentadas que demanden la utilización de diferentes recursos cognitivos (Anijovich, 2017). Por otra parte, el concepto de *evaluación formativa* cobra especial relevancia al momento de analizar instrumentos de evaluación, ya que deberían estar contruidos de manera que reflejen los procesos involucrados tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, y no solamente funcionar como una instancia de acreditación de contenidos, predominando en este sentido, Anijovich (2017) aseñala que una evaluación es realmente formativa si es acompañada de una *retroalimentación formativa*. Es necesario que esta retroalimentación tenga un impacto real para la mejora en los aprendizajes de los estudiantes. Entre otras características, esta retroalimentación debe ser focalizada, oportuna y debe incluir criterios de evaluación claros, explícitos y consensuados. El docente ofrecerá en un primer momento preguntas que favorezcan los procesos de reflexión del estudiante, para establecer posteriormente espacios de reflexión conjunta y construcción de aprendizajes. La retroalimentación así brindada, resulta fundamental para que la evaluación permita la transformación continua de los aprendizajes. Al evaluar, es habitual que se tienda a identificar errores, en lugar de hacer foco en la contribución de la propuesta al aprendizaje del estudiante. Según Astolfi (2003: 7 en Anijovich y Cappelletti, 2017), en cualquiera de los niveles de escolaridad el error se convierte en problema, en angustia, en estrés, y, de algún modo, el miedo al error se hace presente. Es por ello que la retroalimentación formativa debería acompañar todo tipo de procesos evaluativos. Resulta fundamental que se logre establecer acuerdos didácticos con las y los estudiantes que generen la confianza necesaria

para que cada quien se permita *equivocar-se* y aprender de los errores, fomentando la autonomía y autorregulación de los aprendizajes (Anijovich, 2017).

¿Por qué analizar entonces los instrumentos de evaluación? García Medina y otros (2011) señalan que los métodos y herramientas para evaluar deben ser coherentes con los propósitos de la evaluación y al mismo tiempo, deben ser adecuados para el contenido y el nivel de complejidad que se pretende evaluar. Es necesario tener presente para qué se evalúa y cuáles serán los usos de la información resultante de la evaluación. En este sentido, se considera que los instrumentos reflejarán -explícita o implícitamente- las funciones de la evaluación y las intencionalidades docentes.

En este punto resulta pertinente mencionar la importancia de analizar los sentidos de la evaluación en la formación docente. Emplear junto a los futuros docentes instancias evaluativas que respondan a las características de evaluación hasta aquí descritas resulta formativo en más de un sentido. En primer lugar, la experiencia de aprendizaje en sí misma sirve como ejemplo para el desarrollo de la futura profesión. Por otra parte, el papel activo de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje favorece la comprensión de la complejidad inherente a estos procesos. Asimismo, este tipo de estrategias contribuye a comprender mejor la práctica docente y desarrollar habilidades metacognitivas y de aprendizaje continuo, fundamentales para el ejercicio profesional (Anijovich, 2017).

Cobra relevancia entonces el análisis de los procesos evaluativos en un profesorado de Biología, tomando como ejemplo la asignatura Biología de las plantas 1. En este espacio curricular se abordan las plantas primitivas que colonizaron hace millones de años los ambientes terrestres, particularmente los muy húmedos o con abundancia de agua dulce, dando existencia a la gran variedad de seres vivos actuales que iniciaron procesos ecológicos importantes para la vida en el planeta. Dada la gran diversidad y número de las especies existentes, se han generado definiciones, procedimientos y técnicas que permiten clasificarlas. Estas clasificaciones deben adoptar la forma de un sistema único reconociendo, a su vez, los procesos evolutivos que han originado las actuales especies.

La historia evolutiva de los seres vivos puede ser comprendida hoy por las semejanzas y diferencias que aporta el campo de la Genética Molecular. Estos procesos evolutivos dieron origen a la gran variedad biológica del planeta, donde numerosos seres vivos ponen en tensión la definición de especie biológica y la

tradicional división de cinco reinos. Por estas razones, es importante estudiar la actual clasificación de las Plantas desde la óptica evolutiva, para comprender su actual ubicación en un nuevo árbol de la vida, ordenado por semejanzas genéticas y, posteriormente, analizar sus detalles más específicos.

Desarrollo

Caso seleccionado

Se analizaron instrumentos de evaluación de la asignatura *Biología de las plantas I*, correspondiente al segundo año de la Carrera del Profesorado de Educación Secundaria en Biología. Las condiciones para la regularidad en este espacio curricular incluyen la aprobación de instancias evaluativas escritas y orales, así como la Instancia Evaluativa Final Integradora (IEFI). Se consideraron todas las instancias evaluativas escritas, cuatro de ellas son desarrolladas presencialmente a lo largo del año, mientras que la IEFI se realiza de manera domiciliaria y se defiende oralmente al momento de cierre del ciclo lectivo. Se pretende así reflejar el proceso de evaluación del espacio curricular de manera integral.

Categorías de análisis

Para este trabajo se definieron categorías de análisis a partir de los aportes teóricos aquí abordados, con la intención de señalar el papel central de la evaluación como parte de los procesos de enseñanza, y sus consecuencias sobre los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes. En este sentido, es fundamental considerar la retroalimentación como uno de los principales componentes de la evaluación que permite generar mejoras en los aprendizajes (Anijovich, 2017). Por otra parte, la construcción compartida de criterios de evaluación también debería reflejarse en los instrumentos, con la intención de favorecer el desarrollo de capacidades metacognitivas y el involucramiento de las y los estudiantes en el análisis de sus respuestas. Finalmente, es necesario considerar que la heterogeneidad presente en las aulas demanda la incorporación de formatos nuevos y significativos, que promuevan el uso de tipologías textuales y competencias lingüísticas diversas, donde los desafíos cognitivos se definen a partir de las consignas, con análisis explicación de objetivos, aprendizajes, criterios de evaluación, construcción conjunta de criterios de evaluación, claridad en las consignas, demanda de respuestas abiertas y fundamentadas, demanda de recursos cognitivos y competencias lingüísticas diversas, utilización de diferentes tipologías

textuales, se favorece la metacognición, se ofrece posibilidad de revisión permitiendo la auto- y coevaluación.

Análisis de instrumentos

Los instrumentos analizados se denominaron A, B, C, D (evaluaciones escritas presenciales) y E (IEFI) para facilitar la redacción de este apartado. En primer lugar, se destaca la ausencia de **objetivos** y **contenidos** explícitos en casi todos los instrumentos de evaluación; solo en el caso E se mencionan los contenidos dentro de la consigna. Los **criterios de evaluación** también se explicitan únicamente en el último instrumento, pero se puede destacar que dichos criterios fueron contruidos de manera conjunta con las y los estudiantes en las clases precedentes. Sin embargo, predomina la ausencia de estos elementos (objetivos, contenidos y criterios de evaluación), lo que podría dificultar la realización de las instancias evaluativas, tanto presenciales como domiciliarias.

En relación a la **claridad en las consignas**, el vocabulario utilizado es el específico de la asignatura y fue abordado detalladamente en las clases correspondientes. En cada enunciado se destacan en negrita los conceptos claves y contenidos a abordar, así como la tarea específica a realizar. Esto se evidencia principalmente en las consignas que comienzan con el verbo que indica la actividad solicitada. Al momento de desarrollar estas instancias la comprensión de las consignas se refuerza con la lectura en voz alta de las mismas y la evacuación de dudas en relación a las tareas a realizar.

Las **respuestas** requeridas en el instrumento C son en su mayor parte cerradas o semi-cerradas, con consignas fuertemente estructuradas. Sin embargo, en el resto de los instrumentos se observan preguntas que posibilitan la elaboración de respuestas abiertas y diversas, como por ejemplo la consigna 2 del instrumento D⁶³, donde se solicita el establecimiento de relaciones entre conceptos mediante la elaboración de un párrafo breve. Las consignas del instrumento E son las que presentan mayor grado de apertura en relación a los otros instrumentos, ya que las respuestas solicitadas son producciones personales que demandan un mayor grado de autonomía. En cuanto a la

⁶³ *Elabora un breve párrafo donde relaciones los tipos de sucesión estudiados, la hipótesis del disturbio intermedio, el modelo biogeográfico de islas, y los conceptos de diversidad y riqueza de especies en una comunidad.*

justificación de las respuestas, en la mayor parte de las consignas de todos los instrumentos se solicitan respuestas fundamentadas desde el punto de vista teórico.

Al analizar la demanda de *procesos cognitivos* y *competencias lingüísticas* en los instrumentos, se observa una amplia variedad a lo largo de las diferentes consignas. Existen algunas actividades donde se solicita solo identificación de conceptos, como por ejemplo en la actividad 6 del instrumento A⁶⁴. Sin embargo, en estas tareas se requiere adicionalmente la justificación explícita de las respuestas elaboradas. En términos generales, en todos los instrumentos predomina la demanda del establecimiento de relaciones y el análisis de ejemplos de aplicación por sobre la memorización y repetición de conceptos. De forma complementaria, en los tres instrumentos las consignas presentan una variedad de *tipologías textuales* (gráficos, tablas, cuadros y esquemas), tanto para la presentación de información como para la demanda de respuestas.

Finalmente, las últimas dos categorías definidas fueron *se favorece la metacognición, se ofrece posibilidad de revisión permitiendo la auto- y coevaluación*. Para analizarlas fue necesario complementar los instrumentos en formato escrito con información proveniente de la implementación concreta de los mismos. En este sentido, los instrumentos A al D presentan una posibilidad concreta de revisión, ya que su puesta en práctica consta de dos momentos: en el primero, cada estudiante resuelve de manera individual las consignas, que luego entregan a la docente. El segundo momento evaluativo consiste en una puesta en común oral grupal, donde cada estudiante recibe nuevamente su evaluación y tiene la oportunidad de analizar sus respuestas y corregirlas de ser necesario. Este procedimiento tiene la finalidad de favorecer en las y los estudiantes el desarrollo de capacidades metacognitivas, mediante instancias concretas donde ejerciten la autoevaluación, al reformular sus propias respuestas, y de coevaluación, mediante la puesta en común mediada por la docente. Sin embargo, el instrumento E no se implementa mediante las dos etapas descritas para los demás instrumentos, debido a que se trata de una consigna de elaboración domiciliaria. Los procesos de análisis y reformulación por parte de los estudiantes ocurren durante la elaboración del texto solicitado, y habitualmente son reportados por ellos mismos en el momento de la defensa oral, como parte de los desafíos y dificultades que enfrentan al resolver la consigna. En este sentido, podría considerarse que las devoluciones de los estudiantes durante la exposición oral son indicadores de la ejercitación de diferentes

⁶⁴ Indicá con color en la figura 6, dónde ubicarías los reinos eucariotas tradicionalmente definidos como “Protista, Hongos, Plantas y Animales”. Justificá tu respuesta.

procesos cognitivos que implican revisión, metacognición y autoevaluación de sus propios aprendizajes.

Conclusiones

A partir del análisis de los instrumentos se identificaron diversos elementos en concordancia con las recomendaciones de la bibliografía. En términos generales, las evaluaciones se encuadran en la concepción de la evaluación como una instancia más de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Resultan fundamentales también las retroalimentaciones que acompañan los momentos donde estos instrumentos son empleados. En las instancias presenciales existe un momento explícito para la reformulación de respuestas en función de la retroalimentación (tanto de la docente como de sus pares), mientras que la defensa oral de la consigna domiciliaria permite realizar una retroalimentación inmediata y oportuna (Santos Guerra, 1999; García Medina et al., 2011; Anijovich, 2017).

Por otra parte, se destacan algunos aspectos que podrían ser mejorados, para los cuales se elaboraron las siguientes propuestas. En primer lugar, desde la bibliografía se señala la importancia de que confluyan los objetivos y los contenidos con los métodos de evaluación y el uso que se le dará a los resultados (García Medina et al. 2011). En este sentido, se propone la incorporación explícita en cada instrumento evaluativo de los *objetivos, contenidos, criterios de evaluación* correspondientes. Si bien en el desarrollo de las clases estos aspectos son discutidos y definidos, es necesario compartirlos con los destinatarios de los procesos de enseñanza en todas sus etapas (entre las cuales se encuentra la evaluación), para fomentar el desarrollo de la autonomía en la regulación de sus aprendizajes.

Otro aspecto que resultaría pertinente reformular es la adecuación de estos instrumentos a las concepciones de *evaluación auténtica* y *evaluación formativa*. En relación a la primera, sería necesario incrementar el grado de realidad de las tareas, aunque sí se observa la posibilidad de abordar los errores como parte del proceso de aprendizaje, y la demanda de respuestas variadas, abiertas y fundamentadas que implican la utilización de diferentes recursos cognitivos. Respecto a la evaluación formativa, no se han observado en los instrumentos analizados indicadores explícitos de este tipo de evaluación. Sin embargo, la puesta en práctica de los instrumentos incluye momentos explícitos para la retroalimentación, auto- y coevaluación, características propias de procesos evaluativos cuyo propósito es apoyar los

aprendizajes, más allá de asignar una calificación. Para potenciar estos aspectos, sería recomendable incorporar criterios de evaluación e indicadores que aporten evidencias acerca de los procesos de construcción del conocimiento y la progresión de los aprendizajes a lo largo del ciclo lectivo. Por ejemplo, la confección conjunta de rúbricas entre la docente y los estudiantes, que posibiliten la socialización de los procesos de construcción de los criterios e indicadores de evaluación (Litwin, 1998; Anijovich y Cappelletti, 2017).

Dentro de los sentidos que podrían constituir el horizonte de futuras prácticas evaluativas, se pueden mencionar algunas recomendaciones a partir de la bibliografía abordada. En opinión de Anijovich (2017), la evaluación formativa posee grandes posibilidades de aprendizaje, tanto para docentes como para estudiantes. Permite al docente analizar procesos de enseñanza y provee insumos para planificar, mejorar y reestructurar sus prácticas. Al reconocer lo logrado y sugerir al estudiante nuevas propuestas para aprender lo que falta, potencia el aprendizaje, promoviendo instancias de metacognición. Por su parte, el estudiante reconoce conscientemente el contenido aprendido y las estrategias cognitivas que ha puesto en juego en el proceso de aprender, puede entonces regular sus procesos de aprendizaje, monitorear las estrategias que los favorecen, reconocer fortalezas y debilidades, entre otros procesos cognitivos (Anijovich y Cappelletti, 2017; García Medina *et al.*, 2011). Este proceso complejo, en profunda revisión actualmente. Las funciones que tradicionalmente se le han asignado, como por ejemplo, certificar únicamente la culminación de la enseñanza, empobrecen mucho su riqueza funcional (Roig y Lipsman, 2015; Camilloni, 2000). Resulta indispensable reformular estos sentidos, y construir procesos evaluativos al interior de las prácticas de enseñanza que potencien los procesos de aprendizaje. En este sentido, es necesario incorporar diversidad de actividades e instrumentos, considerando el papel central de la mediación docente. Una mejor comprensión de estas prácticas estrechamente articuladas con la enseñanza es clave para mejorar la evaluación en la educación superior (Anijovich, 2017).

BIBLIOGRAFÍA

- Anijovich, R. (2017). *La evaluación formativa en la enseñanza superior*. Voces de la educación, 2(1), pp. 31-38
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.

Camilloni, A. (2000) *Las Funciones de la Evaluación*. Programa de Formación Docente Continua FCE – UBA. Curso en Docencia Universitaria. Módulo 4: Programas de Enseñanza y Evaluación de aprendizajes

García Medina, AM; Aguilera García, MA; Pérez Martínez, MG y Muñoz Abundez, G (2011). ¿Cómo evaluar? Métodos de evaluación en el aula y estrategias para realizar una evaluación formativa, en *Evaluación de los aprendizajes en el aula*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México DF.

Litwin, E (1998). La evaluación: campo de controversias o un nuevo lugar, en Camilloni, A y otros: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Bs. As. Paidós Educador.

Roig, H y Lipsman, M (2015). La evaluación en perspectiva crítica y creativa. Relecturas a los aportes de Edith Litwin para la evaluación del aprendizaje y la enseñanza. *Revista del IICE 37: 68-80*.

Santos Guerra, MA (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 2 (1)*. Disponible en: <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>

Primeras prácticas docentes: creación y transformación de una actividad inicial para una clase de matemática

Autoras: Araceli Coirini¹, Mónica Villarreal^{1,2},

Pertenencia Institucional: 1.Facultad de Matemática, Astronomía, Física y Computación - Universidad Nacional de Córdoba(FAMAF-UNC), 2. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Resumen

El inicio de las prácticas docentes implica desafíos importantes para los futuros profesores. En particular, el diseño de la actividad introductoria para abrir la práctica implica un complejo proceso de creación y transformaciones condicionado por el contexto institucional, los profesores que orientan la práctica, la temática a abordar, los recursos disponibles. En esta ponencia proponemos estudiar estos aspectos en base a la planificación desarrollada durante las primeras prácticas docentes de tres estudiantes de profesorado en matemática.

Palabras Claves: práctica docente, diseño de actividades, nivel secundario, educación matemática.

Introducción

Para los futuros profesores de matemática el momento de las primeras prácticas docentes se presenta como un escenario desafiante dentro de su formación inicial. Según Fiorentini & Castro (2003), uno de los desafíos principales es el de dejar de ser estudiante para convertirse en profesor. Ese proceso de transformación no se da de manera aislada y solitaria, sino que se constituye en diálogo con otros. Si bien la instancia de práctica puede remitir a lo que acontece en la entrada al aula, creemos que es importante hacer foco en los momentos previos al ingreso al aula, es decir en el momento de la planificación de la práctica. Dentro de dicha planificación la actividad con la que se da inicio a la práctica resulta de particular importancia ya que se constituye en una especie de carta de presentación del futuro profesor ante sus alumnos. Según Watson & Ohtani (2015) prestar atención al diseño de tareas es importante desde varias perspectivas tanto en la investigación como en la práctica de la educación matemática.

Desde una perspectiva cognitiva, el detalle y el contenido de las tareas tienen un efecto significativo en el aprendizaje; desde una perspectiva cultural, las tareas conforman la experiencia de los alumnos sobre el tema y su comprensión de la

naturaleza de la actividad matemática; desde una perspectiva práctica, las tareas son la base de la vida en el aula (p. 3).

En línea con estos autores, Sullivan, Knott & Yang (2015) destacan también la importancia del diseño de actividades que realiza el profesor ya que el aprendizaje deviene del trabajo de los estudiantes con las mismas. Reconociendo entonces, la importancia del diseño de actividades para el aula, en la presente ponencia buscamos describir y analizar el proceso de creación y transformación de una actividad con la cual se dará inicio a una primera práctica docente e intentaremos responder las siguientes preguntas: ¿Cómo el contexto institucional condiciona la actividad propuesta? ¿De qué manera la primera actividad se transforman y por qué?

Para dar respuestas a estos interrogantes recurriremos al análisis de la primera práctica docente desarrollada por un grupo de estudiantes del Profesorado en Matemática de la FAMAFA. En la próxima sección se describen algunas características de esas prácticas.

Contexto universitario de las primeras prácticas docentes

Las primeras prácticas docentes de la carrera de Profesorado en Matemática de la FAMAFA se enmarcan dentro de la materia llamada Metodología y Práctica de la Enseñanza (MyPE), de régimen anual y con una carga horaria semanal de ocho horas.

Con el objetivo de preparar a los estudiantes para la instancia de práctica docente, durante el primer cuatrimestre de la materia se estudian diferentes herramientas y fundamentos para su diseño. En particular, se aborda el formato de guion conjetural (Bombini 2015) como una alternativa a la planificación tradicional de la práctica. El guion conjetural que elaboran los practicantes no solo muestra cuáles serán los objetivos, recursos y secuencia de actividades, sino que se constituye en un texto de carácter narrativo que permite la anticipación de lo que podría llegar a ocurrir en el aula.

Para realizar la primera práctica docente, se conforman grupos de dos o tres estudiantes (practicantes). A cada grupo se le asigna un profesor supervisor de MyPE que orientará las prácticas y una institución educativa de nivel secundario donde las realizará. Los estudiantes de cada grupo desarrollarán sus prácticas en diferentes divisiones de un mismo curso a cargo de un único docente. El docente de la escuela, denominado profesor tutor, es quien selecciona de su planificación anual la unidad temática que los practicantes deberán desarrollar. Una vez que a cada grupo se le asigna una escuela, un curso y un tema, se trabaja sobre la práctica profesional, desglosada en tres etapas: *preactiva*, *activa* y *post-activa*. Durante la etapa *preactiva* los practicantes estudian el contenido matemático asignado, realizan observaciones en la institución asignada y se abocan a la elaboración y escritura de la planificación en forma

de guion conjetural. Luego, durante la *etapa activa*, los practicantes implementan y reajustan la planificación diseñada en función de las condiciones efectivas del contexto educativo y de los requerimientos de los profesores tutor y supervisor. Cada integrante del grupo realiza su práctica docente cumplimentando con el dictado de 20 horas cátedras de clase. Las prácticas son acompañadas, en su totalidad, por el profesor tutor, el profesor supervisor y otro practicante del grupo. Por último, en la etapa *post-activa*, se trabaja sobre la reflexión en torno a lo acontecido mediante la escritura de un Informe Final de Práctica cuyo fin es comunicar los aspectos de la experiencia de práctica que puedan ser útiles a otros colegas en formación inicial o continua.

En la próxima sección detallaremos brevemente procedimientos metodológicos seguidos para responder las preguntas planteadas.

Procedimientos metodológicos

Para dar cuenta de los interrogantes planteados, tomaremos como objeto de análisis lo ocurrido en la etapa *preactiva* de una práctica profesional docente implementada en el año 2013 por un grupo de 3 practicantes en clases de matemática de una escuela pública de gestión privada de la ciudad de Córdoba. Los documentos con que contamos son: sucesivas versiones del guion conjetural de la actividad inicial de la práctica que fueron discutidas entre las practicantes y las profesoras a cargo, la planificación anual de la profesora tutora y el Informe Final de la práctica.

A fin de abordar los interrogantes planteados en la próxima sección describiremos el contexto institucional donde se realizaron las prácticas; y en la siguiente detallaremos y analizaremos el proceso de diseño de la planificación de la actividad con la que se iniciaron las clases de matemática en la escuela. Finalmente, en las conclusiones, retomaremos los interrogantes iniciales para esbozar una respuesta a partir de lo analizado.

El contexto institucional de la práctica 2013

A continuación, describiremos aspectos generales de los cursos asignados, los recursos disponibles en la institución y la unidad temática asignada.

La práctica docente seleccionada se llevó a cabo en 3 divisiones de primer año en las cuales se dictaban 5 horas cátedra de matemática por semana. Los cursos eran mixtos y tenían entre 32 y 36 alumnos por división. La institución contaba con diversos recursos tecnológicos. En cada aula había una pizarra digital y cada estudiante tenía una netbook de uso personal que contaba con software matemático, tal como GeoGebra. Se disponía de WiFi y una plataforma

virtual para disponibilizar material de estudio, guías de actividades o solicitar el envío de tareas.

La unidad temática propuesta por la docente tutora para el desarrollo de las prácticas fue “Relaciones entre variables” y los contenidos presentes en su planificación que se abordaron en la práctica fueron:

Búsqueda de regularidades entre dos variables. Noción de variables. Distintas representaciones de la relación entre dos variables: tabla, lenguaje coloquial, lenguaje simbólico, esquemas. Sistema de coordenadas cartesianas para ubicar puntos en el plano, y para representar la relación entre dos variables. Traducción de una forma de representación en otra. Pequeños proyectos de estudio de fenómenos que involucren la búsqueda de una relación entre dos variables como respuesta a alguna pregunta que se plantean los alumnos.

Las estrategias metodológicas que plantea la docente del curso, en su planificación anual, para dar cuenta de los contenidos son: modelización matemática como estrategia de enseñanza, experimentos matemáticos con tecnología o sin ella, exposición dialogada, ejercitación de afianzamiento de procedimientos propios de la matemática, resolución de problemas y pequeños proyectos de modelización de temas elegidos por los alumnos.

Tanto el tema asignado como las estrategias metodológicas usuales en el curso implicaron un importante desafío para las practicantes desde el inicio de la planificación. Describimos y analizamos este proceso en la próxima sección.

Una práctica docente del año 2013: el inicio de la planificación

En la etapa *preactiva* de las prácticas, las practicantes realizaron observaciones en los cursos donde luego darían clases. Durante las mismas pudieron registrar el modo de trabajo de la profesora tutora y de sus alumnos. En el informe final de MyPE las practicantes, al describir la forma de trabajo de la profesora tutora relatan:

El carácter de sus clases es variado y recorre todos los ambientes de aprendizaje (Skovsmose, 2000¹), desde el paradigma del ejercicio a los escenarios de investigación haciendo referencias a la matemática pura, semirealidad y en algunas ocasiones a la realidad, a través de proyectos de modelización. [...] Rara vez sus clases son expositivas y por lo general procura gestionarlas de forma tal que los alumnos sean los protagonistas del aprendizaje. (Alomar, Carreras y Dipierri, 2013, p. 15)

Esta descripción deja entrever que el modo de trabajo de la docente tutora presenta un panorama desafiante para las practicantes tanto por la diversidad de escenarios, como por el rol que se les da a los estudiantes en la clase de matemática. El tema asignado para la práctica,

la búsqueda de regularidades, es una actividad estrechamente vinculada con el proceso de modelización matemática. Reconociendo ese vínculo, el objetivo general que las practicantes plantearon para la práctica fue:

Introducir la noción de modelización a través de búsqueda de regularidades numéricas.

Mientras que, luego de un proceso de revisión y sugerencias de las profesoras tutora y supervisora, los objetivos específicos quedaron planteados de la siguiente manera:

Recurrir a los conceptos de medida vistos en la unidad anterior.

Identificar patrones de comportamiento de una sucesión de cuadrados de lado entero.

Apelar al uso de GeoGebra para visualizar la sucesión de cuadrados de lado entero.

Recolectar y organizar datos en tablas.

Reflexionar sobre la importancia de la tabla y el gráfico como herramientas universales para comunicar datos.

Buscar regularidades atendiendo a diversos aspectos de la sucesión.

Expresar las regularidades encontradas en forma coloquial y simbólica.

Recurrir al uso de tablas y gráficos para representar las regularidades halladas.

Identificar variables y establecer relaciones entre ellas.

Introducir el plano cartesiano y la noción de par ordenado estudiando su origen histórico y su uso en el ámbito de la matemática.

Realizar con GeoGebra representaciones gráficas de las relaciones descubiertas.

(Alomar, Carreras y Dipierri, 2013, p. 18)

La introducción al proceso de modelización se realizó a través de una actividad que las practicantes denominaron, en su versión final, *El cuadrado que cumple años*. Llegar a la formulación definitiva no fue sencillo.

A continuación, presentamos parte del camino recorrido, a través de dos versiones de la actividad inicial. Para facilitar la comprensión y análisis de estas versiones, hemos dividido la presentación en dos partes:

Actividad introductoria: fue presentada de forma oral y estaba orientada a comprender la situación inicial que se estaba abordando.

Actividad A: fue entregada a los estudiantes a través de la plataforma virtual para que cada uno la resuelva en su netbook o carpeta y consistía en responder una serie de preguntas a partir de la comprensión de la actividad introductoria.

Cabe aclarar que las frases textuales de los guiones conjeturales serán colocadas con letra e interlineado de menor tamaño.

Primera versión de la actividad inicial

Actividad introductoria

- D) La actividad inicia con la presentación de un cuadrado de 1cm de lado, realizado con el software GeoGebra (ver Figura 1), el cuál es definido como “unidad de

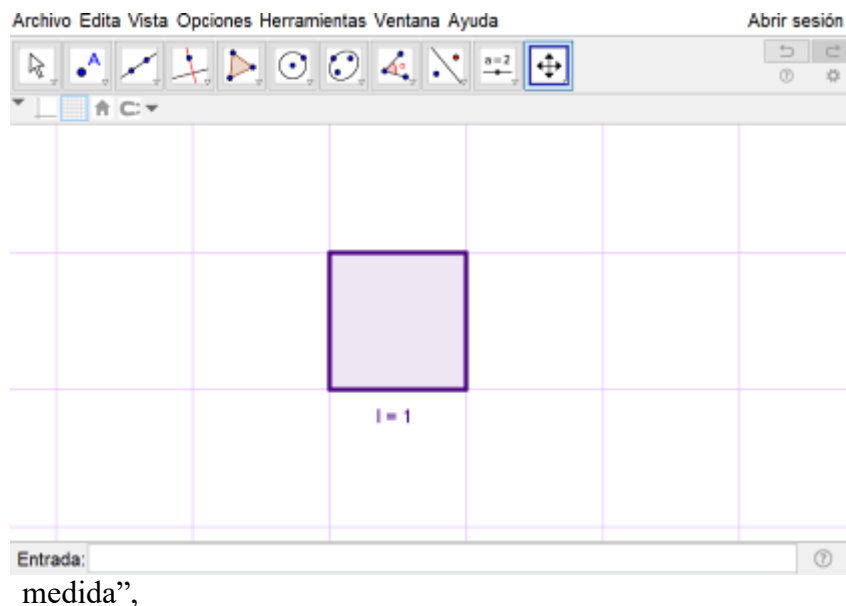


Figura 1. Cuadrado de 1cm de lado en GeoGebra.

sin aclarar de qué tipo de medida. Luego se muestra un cuadrado de 2cm de lado denominado *figura 2* y se pregunta a los estudiantes cómo sería el cuadrado correspondiente a la *figura 3* teniendo en cuenta que se aumenta un 1cm más en uno de sus lados. Posteriormente, se expresa que los alumnos deberán graficar las *figuras 2* y *3* proponiendo el uso de la carpeta o la netbook. Se agrega que tendrán disponible en la plataforma virtual una hoja cuya cuadrícula es de 1cm por 1cm para que, mediante ActiveInspire², puedan realizar la tarea en la netbook.

Posteriormente en el texto del guion se dice que:

Con esta pregunta buscamos que los alumnos comprendan que al incrementar 1 cm uno de los lados del cuadrado, todos los lados incrementan su longitud de la misma manera para que la figura mantenga la identidad de cuadrado.

Luego se conjetura cómo procederían si un estudiante realizase un rectángulo de 2cm x 1cm ante el pedido de graficar la *figura 2*:

[...] le preguntaríamos si esta figura sigue siendo un cuadrado. ¿Cuál es la característica distintiva de un cuadrado?, ¿en qué se diferencia un cuadrado de un rectángulo?, ¿esta figura cumple con esa condición?

- II) Continuando con la actividad solicitan a los estudiantes que grafiquen las *figuras 4 y 7*, que serían los cuadrados de 4 cm y de 7 cm de lado, respectivamente. Aquí se indica que lo que buscan es verificar que los estudiantes comprendan cómo se compone la sucesión de cuadrados.
- III) Seguidamente proponen que los alumnos abran un archivo de GeoGebra construido por ellas donde se observa un cuadrado que cambia la longitud de sus lados al mover un *deslizador* que varía en el intervalo $[1, 15]$ con un incremento de 1 (Ver Figura 2). No se observan los ejes cartesianos, en la cuadrícula cada cuadrado es de 1 cm x 1 cm y el “lado base” se encuentra rotulado con l y con su longitud visible.

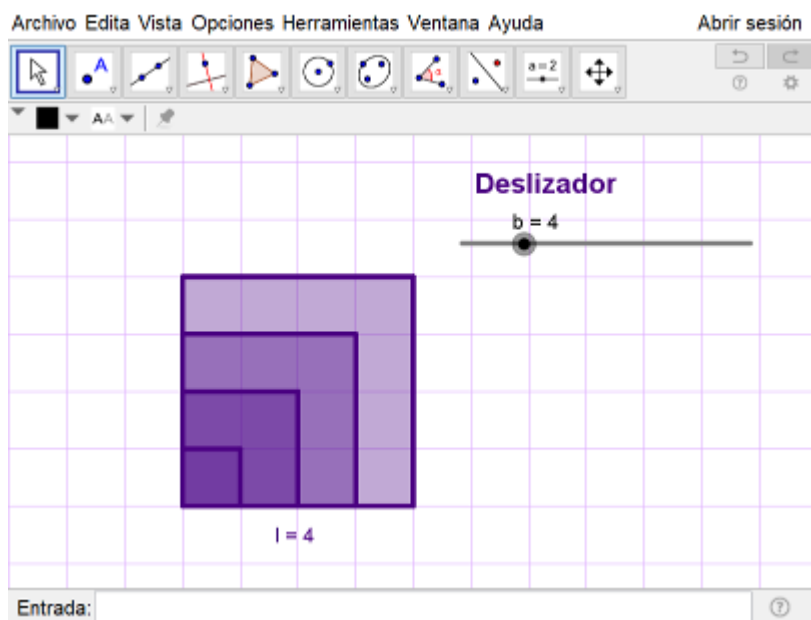


Figura 2. Captura de animación en GeoGebra del cuadrado de lado variable.

Se solicita a los alumnos que exploren lo que ocurre cuando se mueve el *deslizador* planteando dos preguntas:

¿Cómo son las *figuras* que se obtienen?, ¿Qué cualidad/cualidades del cuadrado se modifica/n cuando movemos el *deslizador*?

Escriben que con estas preguntas buscan que los estudiantes se familiaricen con el programa explorando el *deslizador* y haciendo las primeras conjeturas. Además, plantean el siguiente interés

Buscamos, que puedan reconocer que al mover el deslizador la longitud del lado del cuadrado aumenta con incremento 1cm. Por lo tanto, el perímetro y el área también se modifican. Si los alumnos tuvieran dificultades en comprender la relación que existe entre el

deslizador y la longitud del lado del cuadrado, se les preguntaría, ¿Qué representa b en la figura?, ¿qué le sucede a b cuando movemos el deslizador? En esta instancia haríamos notar a los alumnos que estamos en presencia de la misma sucesión de figuras que antes dibujamos.

Para orientar la atención de los estudiantes hacia el comportamiento del área y el perímetro de las *figuras* cuando se mueve el *deslizador* formulan las siguientes preguntas:

¿qué cualidad, además de la longitud del lado, puede medirse en esta figura?, ¿qué representa la superficie pintada?; si como vimos, la longitud del lado del cuadrado varía al mover el deslizador ¿qué sucede con el contorno?, ¿recuerdan que nombre técnico le dimos al contorno?

Actividad A

La exploración con el archivo de GeoGebra es una preparación para la propuesta de la Actividad A, que se muestra en la Figura 3. La misma resultó de una adaptación bidimensional de un problema presente en Phillips (1991) el cual parte de un cubo compuesto por cubos unidad con sus caras exteriores pintadas.

Se piensa gestionar la actividad pidiendo a los estudiantes que lean atentamente y trabajen individualmente mientras la practicante pasaría por los bancos evacuando dudas.

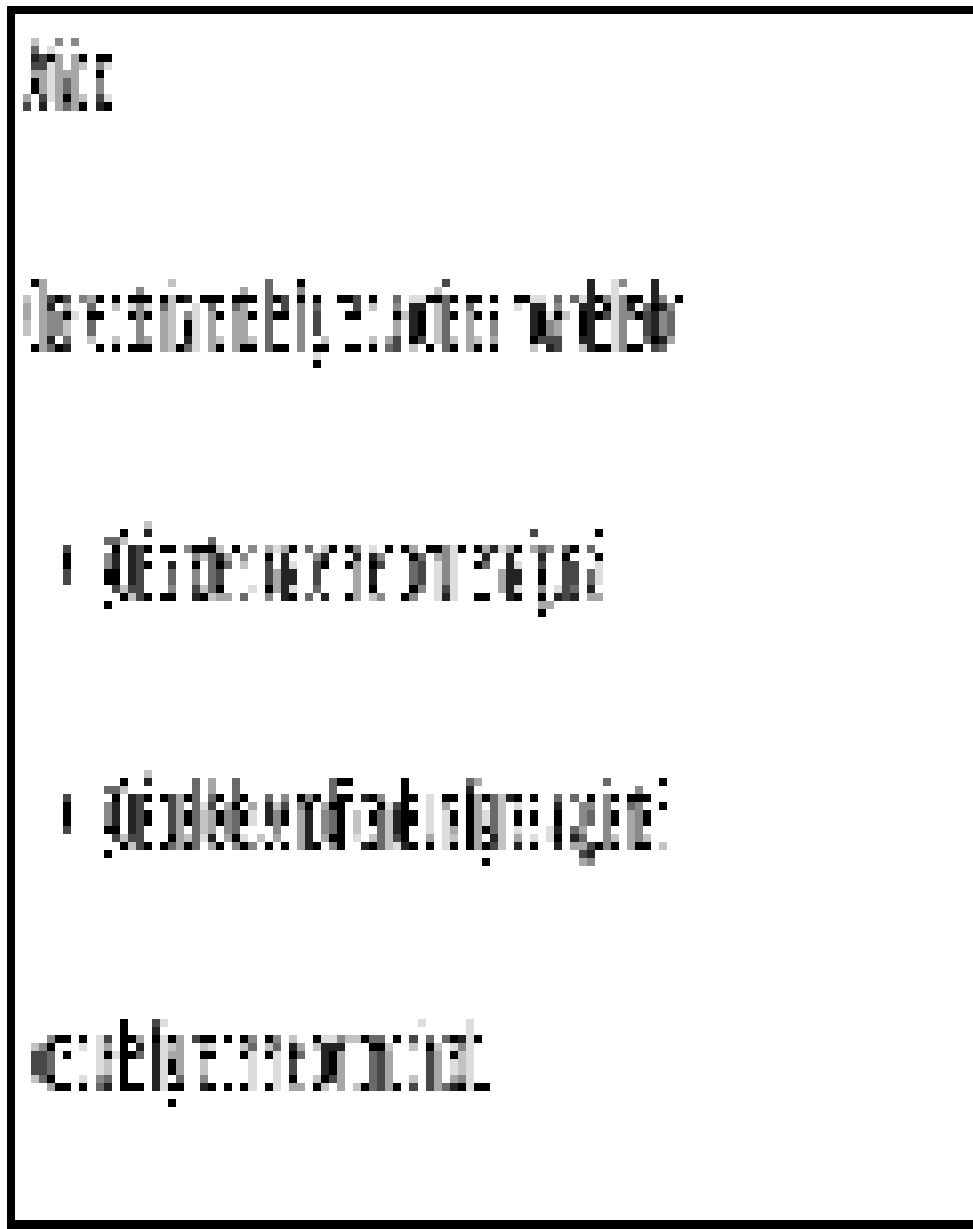


Figura 3. Actividad A.

Segunda versión: modificaciones realizadas en la primera versión de la actividad inicial

Pasados veinte días de la devolución del primer archivo con comentarios de las profesoras supervisora y tutora, las practicantes envían una nueva versión del documento. Se puede observar que en este nuevo guion se agrega una presentación de las practicantes al grupo de alumnos como así también una presentación de lo que realizarán en el mes de prácticas. A continuación, describiremos cuáles fueron las modificaciones que se realizaron tanto en la actividad introductoria como en la Actividad A.

Actividad introductoria

I) En esta nueva versión el cuadrado se considera como una figura que “cumple años” al variar la longitud de su lado. En relación a la *figura* inicial, y luego de la indicación de la profesora tutora, la presentan como unidad de medida de área. Además, incorporan la idea de que la *figura 1* corresponde a “un cuadrado que tiene un año” preguntando de este modo cómo sería la *figura 2* cuando el cuadrado “cumple dos años”. Es decir, vinculan la variación de las figuras con la edad del cuadrado para que sea más evidente que al aumentar un centímetro el lado del cuadrado todos los otros lados lo hacen a fin de preservar la identidad de ser cuadrado. Además, atendiendo a una observación de la profesora tutora que indicó que el software ActiveInspire no estaba instalado en todas las netbooks de los estudiantes, solicitan que los gráficos de las *figuras 1* y *2* sean realizados en GeoGebra.

II) El cambio en esta actividad se refiere a la denominación que se realiza de las figuras a graficar preguntando

¿Cómo sería la figura cuando cumple 3 años?, ¿Cuándo cumple 4 años?, ¿y cuando cumple 7 años de edad?

III) El objetivo de la actividad sigue siendo el mismo, es decir, familiarizarse con el programa, explorar el *deslizador* y realizar conjeturas iniciales. A diferencia de la primera versión, y siguiendo las indicaciones de las profesoras tutora y supervisora, en esta se focalizan en cómo vincular la noción de variable con el *deslizador*. En el siguiente extracto del guion conjetural puede apreciarse cómo proponen acercarse a la noción de variable:

Llamaríamos la atención de los alumnos sobre el deslizador y preguntaríamos ¿qué representa el valor de b en la figura? Buscamos, que puedan reconocer que al mover el deslizador la longitud del lado del cuadrado aumenta y que este incremento se corresponde con el incremento de b , ¿qué sucede con el valor de b cuando movemos el deslizador? A esta pregunta esperamos una respuesta del tipo: cambia, varía, se modifica, etc. A partir de esto, introduciríamos una primera aproximación a la noción de variable como una magnitud cuyo valor varía en la medida en que la situación donde se presenta cambia también [...]

Posteriormente piensan plantear las siguientes preguntas

¿cuál es el menor valor que toma la variable b ?, ¿cuál es el mayor? [...]¿cuánto aumenta la variable b entre un valor y el siguiente?

A partir de las respuestas indicarían a los estudiantes cómo observar las propiedades de la herramienta *deslizador*. En la Figura 4 se puede observar los ajustes para la herramienta *deslizador* que provee el GeoGebra.



Figura 4. Captura de ventana de propiedades de la herramienta *deslizador*.

Con la lectura de esta ventana conjeturan que podrían hacer notar a los estudiantes que: [...] el menor valor alcanzado por la variable b se corresponde con el valor *Mín*, que el mayor valor se corresponde con el *Máx* y que la forma en la que varía la variable entre un valor y el siguiente se corresponde con el *Incremento*. Explicaríamos que en matemática esto se llama *Intervalo*.

Posteriormente se pediría que un estudiante pase a la pizarra a modificar los parámetros del intervalo para observar lo que sucede con el *deslizador* y el cuadrado. Además, sugerirían que se ingrese un valor mínimo negativo para discutir por qué la variable b no puede ser negativa apelando a lo que representa la variable en este contexto, es decir la longitud del lado del cuadrado.

A partir de mostrar la manera de insertar un *deslizador* presentan una nueva actividad que los estudiantes deberán realizar en sus casas y subirla a la plataforma virtual, la consigna dada fue:

Actividad con deslizador

Realice un archivo de GeoGebra donde emplee, al menos, un deslizador. Construya una secuencia de figuras no cuadradas como por ejemplo la secuencia de cuadrados de lado variable trabajada en clase.

Luego de esta tarea, se plantea orientar la atención a lo que ocurre con el cuadrado en relación al área y perímetro a través de preguntas como las que se habían planteado en el primer archivo.

Actividad A

En relación a esta actividad los cambios introducidos no fueron sustanciales en términos de las preguntas que se hacían sino en la forma de utilizar el archivo de GeoGebra para hacer la actividad. A diferencia del primer archivo donde se pedía fijar el *deslizador*, copiar la imagen y luego responder las preguntas, en esta segunda versión se elimina el procedimiento de copiar la imagen para resolver los interrogantes. Además, no se vuelven a repetir las instrucciones para $b=3$ sino que al final se solicita realizar lo que se hizo con $b=2$ para los valores 3, 4, 5 y 7. Además, se modifican los enunciados de las preguntas referidas a la cantidad de cuadrados con lados pintados. Así, la primera pregunta sobre este asunto queda formulada así *¿Cuántos cuadrados unidad de los que forman la figura tienen dos lados pintados?* El cambio radica en agregar “de los que forman la figura” a fin de evitar confundirlos con el resto de cuadrados de la cuadrícula. Por último, se agrega que para medir el perímetro y el área se puede recurrir a la cuadrícula en la que está realizado el cuadrado que es de 1cm x 1 cm.

Con respecto a la gestión de la actividad se dice que se les pedirá que si tienen dudas pregunten, caso contrario que empiecen a trabajar individualmente. Se aclara que veinte minutos antes que la clase termine socializarán el trabajo de algunos alumnos y harán un cierre intentando mostrar diferentes formas de organizar los datos con la intención que surja la representación en tabla.

Conclusiones

Los aspectos de la práctica docente aquí descriptos ponen de manifiesto algunas cuestiones relevantes en lo que hace al diseño de las primeras actividades para ingresar al aula de práctica. En este artículo, nos propusimos estudiar cómo el contexto institucional condiciona el diseño de una actividad, y de qué manera se transforma y por qué.

En lo que se refiere a la influencia del contexto institucional, se puede apreciar cómo la propuesta de la docente tutora y los recursos tecnológicos disponibles, condicionan fuertemente la planificación de la práctica. Dicha influencia se puede reconocer en el objetivo general que plantean para la práctica, así como en el hecho de que los objetivos específicos van abonando un recorrido por los contenidos de la unidad que permita abordar diferentes modelos matemáticos a partir de la búsqueda de regularidades en la relación entre variables, introduciendo de esta forma la noción de modelización matemática. Además, la actividad que proponen para iniciar, se apoya fuertemente en el entendimiento del protagonismo que la profesora tutora espera de los estudiantes. Las intervenciones anticipadas en los guiones

conjeturales analizados proponen una gestión basada en preguntas y exploraciones de los estudiantes, dando cuenta del rol protagónico que se espera de ellos en el aprendizaje.

En lo que hace a los recursos disponibles en la institución, se puede reconocer la fuerte influencia de las tecnologías presentes en el aula y particularmente del GeoGebra, cuyo uso se fue transformando de la primera versión de la actividad inicial a la siguiente. Si bien en la primera versión el GeoGebra se usa como una herramienta de exploración y visualización un tanto estática, en la segunda versión se consideran las potencialidades dinámicas del software no solo para facilitar la representación o visualización de las figuras, sino para abordar la noción de variable. Es a través de una herramienta propia del software, el *deslizador*, que se introduce la idea de variación y se conceptualiza la noción de intervalo. Además, la “Actividad con deslizador” que agregan en la segunda versión, pone de manifiesto el hecho de permitir que los estudiantes construyan una sucesión de figuras propia explorando esa herramienta. Así, en la segunda versión se trata la noción de variable –asociada al *deslizador*– como hilo conductor de la actividad tanto para analizar las regularidades como para abordar conocimientos previos como perímetro y área.

Entre la primera versión y la modificada se puede observar cómo el guion conjetural se va ampliando para considerar las eventuales dificultades que se pueden presentar en el aula, en términos de la comprensión de los estudiantes. Particularmente en la actividad introductoria con el cuadrado, se detalla cada momento con preguntas específicas para que los alumnos comprendan el comportamiento del cuadrado. De este modo, resulta relevante la asociación que realizan entre la variación de la figura con el hecho de que el cuadrado “cumpla años”, lo cual es utilizado a lo largo de las diferentes consignas.

Por último, es necesario resaltar que las sugerencias que realizaron las profesoras tutora y supervisora en la primera versión de la actividad fueron causales de las modificaciones introducidas. Las modificaciones que fueron realizadas hablan de una construcción de la planificación en diálogo entre las profesoras, las practicantes, los futuros alumnos de las prácticas, las lecturas realizadas y los conocimientos previos de las practicantes. Consideramos que el análisis presentado del diseño de una actividad para iniciar una práctica docente y las transformaciones por las que fue pasando, dan cuenta de lo complejo que es el momento de la primera práctica en el desarrollo profesional docente.

Notas

¹Skovsmose, O. (2000) Escenarios de investigación. *Revista EMA*, Vol. 6, N° 1, p. 3-26.

²ActiveInspire es un software con variados recursos, entre ellos, la posibilidad de realizar dibujos encima de un fondo predeterminado. En esta actividad se propone su uso para representar cuadrados sobre una hoja cuadriculada.

BIBLIOGRAFÍA

- Alomar, B.; Carreras, C. y Dipierri, I. (2013). Una experiencia con modelización matemática en el contexto escolar. Informe final de prácticas Facultad de Matemática, Astronomía y Física - Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba. 111 p.
- Bombini, G. (2015). Prácticas de formación docente y escritura de ficción. Cuadernos de Educación, 13: 1-12.
- Fiorentini, D.& Castro, F. (2003). Tornando-se professor de matemática: o caso de Allan em prática de ensino e estágio supervisionado. En D. Fiorentini (Org.), *Formação de Professores de Matemática: Explorando novos caminhos com outros olhares* (pp. 121-156). Campinas: Mercado de Letras.
- Phillips, E. (1991) Investigation 5. Constant, linear, quadratic, and cubic growth (cube coloring). En Frances, R. (Ed.). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics. Addenda Series, grades 5-8. Patterns and functions*(pp. 17-20). Virginia: National council of teachers of mathematics.
- Sullivan, P., Knott, L. & Yang, Y. (2015). The relationships between task design, anticipated pedagogies, and student learning. En A. Watson & M. Ohtani (Eds.), *Task design in mathematics education* (pp. 83-114). Cham: Springer.
- Watson, A. & Ohtani, M.(2015). Themes and Issues in Mathematics Education Concerning Task Design: Editorial Introduction. En A. Watson & M. Ohtani (Eds), *Task Design In Mathematics Education* (pp. 3-15). Cham: Springer.

Mesa 5 Educación rural y de jóvenes y adultxs: políticas, prácticas y sentidos de los sujetos históricos

El Programa de Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Rural en Argentina (1978-1983)⁶⁵

Autora: Eva Mara Petitti

Pertenencia institucional: CONICET-UNER-INES

Resumen

El objetivo de este artículo es indagar en las principales características del Programa de Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Rural conocido por sus siglas EMER que se implementó en algunos departamentos o municipios de la mayor parte de las provincias argentinas y se extendió entre 1979 y 1993 según los casos. Particularmente nos centramos en los primeros años del Programa, en el periodo de la última dictadura militar, con el fin de indagar la existencia o no de variaciones en la asignación de los fondos y la inclusión de establecimientos en cada una de las provincias, así como el vínculo con la necesidad de legitimación de las políticas llevadas a cabo durante ese periodo. Con ello nos proponemos aportar un marco general que posibilite el estudio de su ejecución en el plano local.

Palabras clave: Programa – Educación rural – Argentina - financiamiento externo-dictadura militar

The Program for the Expansion and Improvement of Rural Education in Argentina (1978-1983)

Summary

The objective of this article is to investigate the main characteristics of the Program for the Expansion and Improvement of Rural Education known by its initials EMER, which was implemented in some departments or municipalities in most of the Argentine provinces and was extended between 1979 and 1993, depending on the case. Particularly we focus on the first years of the Program, in the period of the last military dictatorship, in order to investigate the existence or not of variations in the allocation of funds and the inclusion of

⁶⁵ Agradezco a Gabriela D' Ascanio y Laura Rodríguez por poner a disposición parte del material utilizado en este trabajo.

establishments in each of the provinces, as well as the link with the need to legitimize the policies carried out during that period. In doing so, we propose to provide a general framework that makes it possible to study its implementation at the local level.

Keywords: Program - Rural Education - Argentina - external financing- military dictatorship

Introducción

El Programa de Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Rural (EMER) destinado a la educación primaria en el ámbito rural, tuvo alcance nacional y estuvo previsto para implementarse en algunos departamentos o municipios de todas las provincias menos la de Buenos Aires y el territorio nacional de Tierra del Fuego. Se inició en 1978 y en ciertos casos se extendió hasta entrada la década del '90. Financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la nación en partes iguales, implementó una modalidad de nuclearización de escuelas rurales. La nuclearización contempla la agrupación funcional de establecimientos de un área geográfica, con funciones técnicas, de supervisión y administrativas descentralizadas. De esta forma a partir del traslado en camioneta una vez a la semana de los alumnos de los dos últimos grados desde escuelas denominadas “satélites” se los vinculaba a una escuela “núcleo”, “base” o “central” que debía contener las instalaciones y equipamientos necesarios para desarrollar el programa completo de orientación laboral cuya modalidad variaba según la zona.⁶⁶ Allí, además los alumnos de las escuelas satélites realizarían deportes, consultas bibliográficas, actividades artísticas y trabajos de laboratorio. El objetivo de este artículo es indagar en las principales características del Programa EMER durante la última dictadura militar y la existencia o no de variaciones en la asignación de los fondos y la inclusión de establecimientos en cada una de las provincias con el propósito de aportar un marco general que posibilite el estudio de su implementación en el plano local. Consideramos que es posible inscribirlo, junto con el Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Técnico Agropecuaria (EMETA) en el marco de proyectos que se llevaron a cabo en América latina con financiamiento externo con el fin de “desarrollar la productividad en zonas rurales mediante la modernización agrícola a través de propuestas educativas” (Gutiérrez, Navarro y De Marco, 2014:12).

⁶⁶ Así, en Mendoza se realizaron talleres de albañilería, plomería, herrería; en Jujuy talleres de construcción cerámica y textil; en Ente Ríos talleres de carpintería y electricidad. Los talleres rurales podían ser de agricultura, apicultura o granja. Ver Argentina. Ministerio de Educación. *La regionalización educativa en la República Argentina*, 1984.

Si bien recientemente se han realizado trabajos sobre el programa EMER en algunas provincias (Navarro, 2014; Petitti, 2019), nos llama la atención que no haya sido objeto de un estudio sistemático, sino más bien mencionado como un antecedente directo del Programa EMETA. Éste último ha recibido la atención de un mayor número de análisis que han profundizado en los casos de Córdoba (Cragolino, 2000), La Rioja (Leguizamón 2013), Neuquén (Yentel, 2011) y Salta (Navarro y Gutiérrez, 2013), con aproximaciones para el ámbito nacional (Gutiérrez, Navarro y De Marco, 2014; Plencovich, 2013). Algunos de los trabajos mencionados señalan que el programa EMETA marcó positivamente la vida de las escuelas que lo ejecutaron y que aunque haya finalizado, ciertos de sus aspectos organizativos pervivieron. Pero la mayor parte, da cuenta que tuvo importantes límites en lo que respecta a los condicionamientos institucionales y estructurales, las rivalidades políticas y la implementación de los recursos, lo cual habla de la existencia de disparidades entre la letra de los convenios y la realidad. Asimismo los estudios sobre el EMETA resaltan que la aplicación fue diferente según la provincia de que se tratara a pesar de haber recibido en todos los casos un fuerte impulso inicial.

El programa EMER en las provincias argentinas

La coordinación y administración a nivel nacional quedó a cargo de una Unidad Ejecutora Central (UEC) bajo dependencia del Ministerio de Cultura y Educación, que fue responsable de la evaluación del estudio que permitió avalar la solicitud de crédito y actuó como ente coordinador para la ejecución del Programa. Por su parte en las provincias dependía de Unidades Ejecutoras Provinciales encargadas de la administración y ejecución en el plano local.

La nuclearización estuvo precedida actividades de investigación, promoción de la comunidad, perfeccionamiento docente, regionalización del currículo, dotación de equipamiento a las escuelas (que incluía la compra de vehículos para realizar los traslados) y un plan de refacción y construcción de edificios escolares. Para ello se llevaron a cabo cinco subprogramas: infraestructura, equipamiento, formación docente y elaboración de curricular correspondiente al núcleo básico de la escuela común: se diseñó una propuesta de organización de contenidos y actividades por ciclo y por áreas y la correspondiente a la orientación laboral y comunitaria para los alumnos que participaban de la nuclearización.

Como decíamos anteriormente, el alcance del programa fue nacional y se firmaron convenios con todas las provincias menos la de Buenos Aires y el Territorio de Tierra del Fuego. Según los primeros discursos al respecto se afirmaba que la distribución de los recursos se realizaría

en proporciones estimadas de acuerdo con la población rural en edad escolar, los índices de analfabetismo y desgranamiento, la infraestructura existente, la capacidad financiera y el porcentaje del presupuesto provincial financiado por el Tesoro Nacional (*Clarín*, 12/7/78: 16). La determinación de las áreas a considerar dentro de cada proyecto provincial estaría sujeta a una serie de condiciones: factibilidad de acceso a las escuelas de mayor concentración de población rural, satisfacción efectiva de la demanda educativa, prioridad en el acceso a los beneficios de los sectores de menores ingresos, ser la alternativa de menor costo por egresado y la compatibilización con otros proyectos de desarrollo económico social.⁶⁷

En 1978 cuando la prensa informaba de los pasos previos al préstamo, se señalaba que las zonas ubicadas dentro de la llamada pampa húmeda estaban excluidas del Programa “ya que sus condiciones eran consideradas superiores a las del resto del país” (*Clarín*, 12/7/78: 16). Sin embargo, solo la provincia de Buenos Aires no firmó el Convenio con el Ministerio de Educación de la Nación. En 1979 firmaron nueve provincias: Corrientes, Formosa, Misiones, Tucumán Catamarca, Chaco, Neuquén San Luis Santiago del Estero (*La Nación*, 5/9/79. p. 3). En 1981 se realizaron nuevos convenios con ocho provincias más: Entre Ríos, Ríos Negro, Chubut, Santa Cruz, San Juan, Jujuy, Salta y La Rioja y en 1983 se incorporaron Mendoza, La Pampa y Córdoba. La Memoria del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) señalaba que si bien éstas últimas escapaban al criterio de selección, contaban con “áreas definidas de menor grado de desarrollo.” Finalmente se incorporó Santa Fe, pero no hay datos de que haya llegado a implementarse.⁶⁸

La distribución de los recursos estaba destinada en un 73% a infraestructura, un 16% a equipamiento y el 11% restante a la formación docente y reelaboración de curricular. Si bien no sabemos si en todas las provincias se respetaron estos porcentajes, en Entre Ríos hemos podido ver que la infraestructura ocupó un 69%, el equipamiento se mantuvo en un 16% y el perfeccionamiento docente ascendió a un 15%. Ahora bien, de la suma transferida en 1982 (\$45.096.000) otorgada a las provincias, un 90% se destinó a obras, un 2% a equipamiento, un 6% a personal y el 2% restante a ingeniería y administración.⁶⁹

La prensa nacional daba cifras de la cantidad de escuelas involucradas en el Programa de infraestructura que no siempre coincidían: en algunos casos se mencionaba la construcción y

⁶⁷ Convenio Nación-Provincia correspondiente al Programa EMER- Provincia de Entre Ríos, Expediente 9, Año 1980. En Archivo del CGE de Entre Ríos.

⁶⁸ Consejo Federal de Cultura y Educación. Secretaría Permanente. Memoria. Años 1976-1983, Buenos Aires, octubre 1983, p. 34. Véase además Informe de progreso de la dirección y coordinación. Estudio para implementar las actividades ejecutivas del programa EMER.

⁶⁹ CFCyE op.cit. p. 35

refacción y/o ampliación de 937 escuelas, (*Clarín*, Miércoles 12 de julio de 1978. p. 16) en otras notas se hablaba de 960 (*El Diario*, 12/7/78: 3), de 980 (*Clarín*, 25/7/79: 28) o directamente de mil (*La Nación*, 13/9/79:4). Sin embargo, el número que figura en la Memoria del CFCyE es de 688, de las cuales solo 99 estaban terminadas a fines de 1983.⁷⁰ Respecto al equipamiento, la prensa coincidía en que 1220 el número de escuelas beneficiadas y en lo que concierne a los docentes involucrados en el perfeccionamiento, la cifra oscilaba entre 6.200 y 7.000 (*La Nación*, 13/9/79: 4; *El Diario*, 12/7/78: 3; *La Capital* 12/7/78: 3).

La mayor parte de las obras fueron planificadas para Entre Ríos y Santiago del Estero y continuaron en orden de importancia Chaco, Misiones, Corrientes, Salta y Formosa. En cambio, las provincias con menos escuelas previstas fueron Mendoza, Chubut, la Pampa y Santa Cruz (Ver Anexo). Si bien, según manifestaba el ministro las escuelas que se construyeran en 1979 estarían terminadas entre 1980 y 1981 (*El Diario*, 12/7/78: 3), en el mes de julio 1983 se habían finalizado solo 99 edificios escolares, la mayor parte de los cuales se encontraban en Entre Ríos, Misiones y Neuquén, en menor medida en Formosa y Salta, seguidas de Catamarca, Chubut, San Luis y Santa Cruz. Para ese entonces, se encontraban en ejecución 552 obras y otras 37 se hallan en trámite de contratación. Respecto al equipamiento, en 1983 se había concretado la adquisición y entrega en 12 escuelas núcleos: una en Catamarca, Formosa, Chaco, Entre Ríos y Salta, 5 en Neuquén y 2 en Santa Cruz.

También la cantidad de escuelas nuclearizadas difirió según la región⁷¹ y la provincia de la que se tratara (Ver Anexo). Las regiones noreste y noroeste fueron aquellas donde el Programa tuvo una mayor presencia. En Corrientes estuvo conformado por 15 escuelas base, 41 escuelas coordinadas y 14 vinculadas. En Entre Ríos se basó en un sistema nuclearizado de 22 grupos, con 3 o 6 escuelas satélites según los casos, que incluía un total de 114 establecimientos. En Chaco el Programa se realizó a través de dos tipos de organización escolar: 3 núcleos con 5 escuelas satélites cada uno y 33 escuelas independientes. En Formosa la nuclearización se implementó en base a 7 núcleos y 39 escuelas satélites.⁷²

En la región noroeste, Santiago del Estero y Jujuy fueron las provincias con más alcance. La primera llevó a cabo el programa EMER a través de 7 áreas nuclearizadas que involucraban

⁷⁰ CFCyE op.cit. p. 35

⁷¹ Tomamos la organización del país en cinco regiones educativas propuesta por el CFCyE.

⁷² No tenemos datos para Misiones sobre la cantidad de escuelas, sólo sabemos que fueron seis distritos donde se localizan los conjuntos nuclearizados. Provincia de Misiones. Ministerio de Cultura y Educación. Programa EMER.

111 escuelas. En Jujuy el sistema nuclearizado estuvo formado por 3 núcleos, 2 sub núcleos, 18 escuelas satélites y 33 escuelas vinculadas. En Tucumán por 5 núcleos y 33 escuelas coordinadas. En la Rioja se llevó a cabo con 3 escuelas núcleo, 22 escuelas satélites y una escuela independiente. En Catamarca comprendió 7 escuelas centro y 20 vinculadas y en Salta 44 escuelas distribuidas en cuatro departamentos.

En la región Cuyo, la provincia de San Juan, fue donde el Programa tuvo una mayor trascendencia con seis escuelas núcleo y 26 satélites. Continuó Mendoza con 3 escuelas núcleos y 10 satélites, mientras que en San Luis el sistema de nuclearización tenía 2 núcleos escolares 13 escuelas satélites e incluyó 6 escuelas independientes.

En la región Sur, solamente en Neuquén el Programa tuvo una relevancia significativa. La nuclearización se implementó en 6 distritos, involucrando 67 escuelas. Como particularidad la provincia incorporó las escuelas móviles, creadas como una respuesta flexible a las necesidades de la población de género de vida trashumante. En La Pampa se llevó a cabo en un solo departamento a través de un sistema nuclearizado que estaba conformado por una escuela núcleo, una satélite y 3 vinculadas. En Río Negro se implementó un régimen nuclearizado cuyo conjunto y modo de funcionamiento se caracterizó por la construcción de 6 unidades educativas ubicadas en 3 zonas diferentes que contaban con 6 núcleos y 23 escuelas satélites. La provincia de Chubut llevó a cabo el Programa EMER en un pequeño número de escuelas rurales de un departamento en un micro sistema nuclearizado integrado por una escuela núcleo, 4 escuelas satélites y una escuela vinculada. En Santa Cruz se desarrolló en dos departamentos y se basó en el concepto de Unidad Educativa integrada, tipo de organización que contemplaba el funcionamiento de una escuela base y dos escuelas integradas. Finalmente en la región central dónde el Programa EMER se implementó solo en Córdoba, abarcó 36 escuelas.

La política educativa “¿es nacional?” Descentralización y control de las fronteras

En 1978, previamente a que la nación firmara el decreto de transferencia a las provincias de las escuelas nacionales de nivel primario y pre primario, la prensa comenzó a hacer referencia a un préstamo de 60 millones de dólares que el gobierno nacional solicitó al Banco Interamericano de Desarrollo (BID) “para un programa de construcciones escolares para la eliminación de escuelas rancho” que debía ser considerado antes de fin de año (*El Diario*, 17/4/78: 1).

Cinco días después de que se transfirieran los establecimientos educativos primarios nacionales a las provincias, *El Diario* publicaba que el ministro de Educación Juan José Catalán había anunciado “un ambicioso plan educativo” (*El Diario* 12/7/78: 3). Si bien se preveía que el 4 de agosto de 1978 llegaría una misión del BID para ultimar los trámites, ese hecho se retrasó. Ese mismo mes Catalán fue reemplazado por el ministro del interior Albano Harguindeguy quien se mantuvo hasta el mes de noviembre cuando asumió la cartera Rafael Llerena Amadeo. En diciembre el BID aprobó el préstamo que se redujo a 50 millones de dólares, incrementándose proporcionalmente la contrapartida de la nación y con una redefinición de los objetivos, “para el perfeccionamiento de la educación en áreas rurales” (*El Diario*, 26/12/78: 5), dando lugar al Programa EMER.

La prensa enfatizaba en las condiciones favorables del préstamo⁷³ “para cuya devolución emplearemos 22 años, a la mitad del interés usual en préstamos internacionales” (*Clarín*, 12/7/78: 16). Las provincias lo recibieron en calidad de aporte no reintegrable, pero tuvieron que financiar la propuesta que debía ser evaluada y conservar con recursos propios los bienes y servicios afectados al programa. En enero de 1979 el diario *La Nación* publicaba una nota acerca del préstamo del BID destinado a “cooperar en la ejecución de un programa global de expansión y mejoramiento de la cultura rural a cargo del Ministerio de Cultura y Educación de la nación”, en un total de aproximadamente 990 escuelas rurales “ (*La Nación*. 29 /1/79: 9). El 24 de marzo, el estado nacional aprobó el acuerdo firmado con el BID para poner en ejecución el Programa (Decreto 1163/79).

El diario *Clarín* enfatizaba en que al menos desde el comienzo del gobierno dictatorial se hablaba de “este tan comentado y prometido plan”, refería al “famoso préstamo del BID” y afirmaba que “tres ministros de educación y múltiples funcionarios de distintas jurisdicciones vienen invocando los dólares del BID desde hace tiempo, reiteradamente.” (*Clarín*, 25/7/79: 28). En una nota con motivo de celebrarse el día del Maestro, volvía a mencionar el Programa EMER, caracterizándolo como una “inyección de fondos” y recordaba que se estaba tramitando “desde hace varios años.” (*Clarín*, 12/9/79: 30). Si bien Susana Yentel señala que en 1977 comenzaron las primeras gestiones entre la nación y algunas provincias para presentar al BID el proyecto de financiamiento, se retrotrae a 1975 tomando como antecedentes dos propuestas que se comenzaron a elaborar ese año denominadas “Programación y Evaluación del Sector Vivienda” y “Programación y Evaluación del Sector Educación: Infraestructura Escolar.” (2011:135-6).

⁷³El préstamo 565/SF.AR del Fondo para Operaciones Especiales se convenía a 25 años de plazo con un interés anual sobre saldos del 3%. CFCyE. Op.cit. p.32.

Al inaugurar el ciclo escolar de 1979 el Ministro de Educación Llerena Amadeo volvió a referir al Programa EMER haciendo hincapié en el equipamiento y la provisión del material didáctico, cuyo discurso fue retomado en una nota titulada “La política educativa es nacional” (*Clarín*, 6/3/79: 22). Esta frase que podía resonar como un oxímoron pocos meses después de la transferencia, forma parte de un discurso tendiente a buscar legitimidad, que se sustentó en buena parte en el Programa EMER.

En septiembre de 1979, en el acto en que suscribieron los primeros convenios con nueve provincias, el ministro de Educación Llerena Amadeo explicitaba la búsqueda de legitimidad al señalar que la aprobación del Programa EMER “demuestra que nuestro sistema educativo no se ha resquebrado al transferir las escuelas primarias nacionales a jurisdicción provinciales.” (*La Nación*, 5/9/79: 3). En un trabajo anterior, en el que profundizamos en la relación entre el Programa EMER en Ente Ríos y la transferencia de escuelas, observamos que en el periódico local *El Diario* de Paraná, las noticias sobre la transferencia fueron seguidas de información sobre el Programa EMER (Petitti, 2019). Según el ministro de Educación “estos convenios no se referirán exclusivamente a equipamientos o aspectos edilicios en las áreas rurales, sino que hemos hecho hincapié en el perfeccionamiento docente y de metodologías a fin de contar con una enseñanza rural de primer orden” (*La Nación*, 5/9/79: 3). De esta forma se puede observar la modificación en los objetivos de un préstamo “para un programa de construcciones escolares para la eliminación de escuelas rancho” (*El Diario*, 17/4/78: 1) a otro que tenía como fin “el perfeccionamiento de la educación en áreas rurales” (*Clarín*, 24/7/80: 8).

El Programa EMER era exhibido como un “esfuerzo económico que afronta la Nación” y que debía ser “bien aprovechado” por las provincias. Era presentado como “un gran aporte al progreso cultural de zonas postergadas de la República” que requería de una “adecuada coordinación de esfuerzos” (*La Nación*, 13/9/79: 4). Para el ministro de Educación los convenios, que implicaban un “esfuerzo compartido” daban cuenta de que el país estaba viviendo “un momento de integración con nuestros niños en nuestras escuelas.” Con el fin de diferenciar el Programa de un paliativo ante el proceso de transferencia, señalaba que los convenios “no representan un analgésico para el dolor sino que tienden a dar *solución integral* a los problemas del país” (*La Nación*, 13/9/79: 4).

Además, la idea de subrayar el carácter nacional de la política educativa, tenía como trasfondo legitimar las políticas de control de la frontera. Como señalan Rodríguez (2010) y Gudelivicius (2013) siguiendo la idea de un territorio “amenazado” y “atrasado”, las políticas educativas y culturales que se llevaron a cabo durante la última dictadura apuntaron a “hacer

presencia” en las ciudades de frontera y el EMER también tuvo participación en este punto. En mayo de 1979 *La Nación* afirmaba que el Programa era recibido con satisfacción “ya que de la formación que se dé a los alumnos de los establecimientos rurales dependerá en gran parte el afianzamiento de la conciencia nacional, allí donde las han favorecido una penetración múltiple por parte de la vecina República del Brasil.” La nota insistía en revertir una situación en que “sus niños y jóvenes hablen una lengua que no es la propia y sean bombardeados por una propaganda masiva desde el país limítrofe. [...] las nuevas escuelas rurales podrán en el corazón de los ciudadanos misioneros la idea de patria, beneficio tan importante como el de ilustrar las mentes de los niños.” (*La Nación*, 10/5/79: 4).

Como decíamos anteriormente, el Programa EMER fue presentado al comienzo como plan de erradicación de escuelas rancho (*Clarín*, 25/7/79: 28). Con ese calificativo se referían a las llamadas escuelas de tabla. El responsable de la UEP EMER EMETA comentaba que “las escuelas techo a dos aguas se consideraban escuelas rancho, en la casa de mis padres se sacó el techo a dos aguas.”⁷⁴ Como muestra Daniel Delfino “la genealogía de la categoría rancho entraña un largo historial de subalternización siendo funcional tanto a políticas coloniales, modernizadoras como neoliberales, sirviendo de puerta de entrada para intromisiones estatales en ámbitos rurales” (2015: 181).

La “erradicación de escuelas rancho”, señala Mariana Gudelevicius “particularmente en la región del noreste argentino, estuvo ligada a una cuestión de geopolítica en términos de frontera y una política tendiente a evitar la ‘influencia cultural’ de los países limítrofes” (2013: 43). Así, el diario *Clarín*, en una nota con el subtítulo “Dólares para las escuelas rancho” señalaba que “nadie que conozca someramente la situación educativa del país ignora la existencia de escuelas rancho, que a esta altura de la vida nacional resultan una aberración y una dramática expresión del atraso y el subdesarrollo. Para erradicarse, se viene gestionando un crédito del Banco Interamericano de Desarrollo desde hace varios años (*Clarín*, 25/7/79: 28). La “erradicación de las escuelas rancho” afirmaba otro periódico “tiene, necesariamente que ser una prioridad en materia edilicia” (*La Nación* 13/9/79:4).

Si bien todas las provincias menos Buenos Aires y Santa Fe fueron incluidas, la prensa nacional informó principalmente acerca de los casos de Misiones, Formosa, Chaco y Neuquén.⁷⁵ Por otra parte, la prensa al referirse al Programa a nivel nacional, enfatizó en las escuelas de frontera: “que desde hace años cumplen su labor en condiciones anormales.”

⁷⁴Entrevista realizada por Mara Petitti al ex coordinador del Programa EMER EMETA, con fecha 30/10/17, Paraná.

⁷⁵Nos referimos a las notas periodísticas respecto al Programa EMER publicadas por *Clarín* y *La Nación* entre 1979 y 1982.

(*La Nación* 13/9/79: 4). Respecto a la firma del convenio en la provincia de Misiones, el diario *La Capital* de Rosario insistía en la necesidad de “revertir una situación inaceptable para el país, como es la de que sus niños y jóvenes hablen una lengua que no es la propia y sean bombardeados por una propaganda masiva desde el país limítrofe.” (*La Capital*, 10/5/79: 4). Esta calificación negativa de la frontera implicaba una crítica a los maestros de las escuelas fronterizas, que no habían logrado cumplir su misión civilizatoria, justificando de esa forma una mayor intervención del Ejército y en particular de la Gendarmería (Rodríguez, 2010; Gudelivicius, 2013; Rodríguez y Lvovich, 2011).

Palabras finales

Es posible suponer que el vínculo del programa EMER que se inició a fines de los años '70 con el gobierno de la última dictadura militar explique la ausencia de trabajos, más aún si tenemos en cuenta el hecho de que el Programa EMETA que se ejecutó en el periodo democrático –si bien el crédito fue contraído durante los últimos meses del periodo dictatorial- ha sido más estudiado. En este trabajo nos interesó señalar que a partir del abordaje del Programa desde una escala nacional, es posible advertir una distribución diferencial según las regiones y las provincias lo cual debe ser tenido en cuenta a la hora de indagar sobre la implementación del programa en las diferentes realidades locales. Por otra parte, al indagar en las publicaciones de la prensa sobre el Programa EMER, se ha podido observar un discurso que buscaba realzar la nacionalidad buscando legitimar la política educativa que como muestra Laura Rodríguez estuvo lejos de ser un todo coherente y homogéneo (2015: 64).

Anexo Planificación y ejecución del Programa EMER por provincia.

PROVINCIAS	DINERO INVERTIDO	OBRAS PLANIFICADAS	OBRAS TERMINADAS	ESCUELAS NUCLEARIZADAS
Catamarca	S/d	27	3	27
Chaco	\$8.000.000	47	0	51
Chubut	S/d	5	1	6
Córdoba	S/d	22	0	36
Corrientes	\$9.100.000	40	0	48
Entre Ríos	\$6.500.000	95	30	114
Formosa	S/d	8	8	46
Jujuy	S/d	21	0	56
La Pampa	S/d	5	0	5
La Rioja	\$6.000.000	26	0	26
Mendoza	S/d	9	0	13
Misiones	\$9.500.000	43	22	s/d
Neuquén	\$5.417.396	28	21	67
Río Negro	\$2.000.000	24	0	28
Salta	S/d	44	10	44
San Juan	S/d	32	0	32
San Luis	S/d	20	2	11
Santa Cruz	\$1.000.000	2	2	3
Santiago del Estero	S/d	111	0	108
Tucumán	\$10.000.000	38	0	38
Total	\$100.000.000	688	99	S/D

Fuente: Elaboración propia en base a los diferentes documentos citados en el trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

- CRAGNOLINO, E. (2000). La modernización de la escuela Agrotécnica. *Cuadernos de Educación*, v. 1, n. 1, Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC, pp. 179-190.
- DELFINO, D. (2015). Los vendavales de políticas estatales y el resistente lenguaje de las “casas mochas” en la puna catamarqueña. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy*, 47, 181-195
- GUDELEVICIUS, M. (2012). La política educativa implementada durante el primer año del "Proceso de Reorganización Nacional": Contradicciones y límites. *Trabajos y Comunicaciones* (38), 87-109.
- GUTIÉRREZ, T. (2012). Políticas educativas y enseñanza agraria, una relación compleja. Buenos Aires (Argentina), 1960-2010. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 58 n. 3. p. 1-14,
- GUTIÉRREZ, T.; NAVARRO, J. y DE MARCO C. (2014). Educación agraria del Centenario al Bicentenario, 1910-2010. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- LEGUIZAMÓN, L. (2013). Programa E.M.E.T.A. Política nacional aplicada con perspectiva local. El caso de la Escuela Agrotécnica de Machigasta (Departamento Arauco-La Rioja). XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia, Mendoza.
- LVOVICH, D. y RODRÍGUEZ, L. (2011), “La Gendarmería Infantil durante la última dictadura” en *Quinto Sol*, Santa Rosa, vol.15, no.1 ene./jun.
- NAVARRO, J. (2014). Estado y educación rural en el noroeste argentino: diversidad cultural y desigualdad educativa desde mediados del siglo XX al presente. Tesis de Doctorado, UNQ.
- NAVARRO J. y GUTIÉRREZ, T. (2013). “Experiencias de Educación Técnica Rural en escuelas públicas del Norte Argentino: el caso de Salta.” *Educacao em Foco*. Brasil, Universidade do Estado de Minas Gerais, v. 16. n. 22, p. 99-118.
- PETITTI, M. (2019) Los organismos financieros internacionales y la educación rural en Argentina. Un estudio del Programa EMER en la provincia de Entre Ríos (1978-1992). En *Avances del Cesor* (en prensa).
- PLENCOVICH, M. (2013) La deriva de la educación agropecuaria en el sistema Educativo argentino. Tesis de doctorado. Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- RODRÍGUEZ, L. (2010) “Políticas educativas y culturales durante la última dictadura militar en Argentina (1976- 1983) La frontera como problema.” *RMIE*, vol. 15, núm. 47, pp. 1251-1273.
- RODRÍGUEZ, L. (2015) *Funcionarios y políticas educativas en Argentina (1976-1983)* N° 4, Dossier: *Educación y dictaduras en el Cono Sur*. Santiago de Chile, junio

YENTEL, N. (2011) Cambio en educación. Acerca de los aspectos que concurren a la configuración de una trama de interrupción: Un estudio de caso. Tesis de Maestría. FFyL, UBA.

La Política de expansión de la Educación Inicial en la Modalidad Rural. Región Ecológica Productiva Puna

Autores: Andrea Beatriz Alvarez, Nancy Edith Chiliguay, Héctor Fernando Pereyra
Pertenencia institucional: Universidad Nacional de Jujuy

Resumen

La ponencia presenta un estado de avance del proyecto: *Políticas educativas de expansión del Nivel Inicial en territorio rural jujeño: Formatos escolares y saberes*, en el marco de la Sector⁷⁶-UNJu⁷⁷.

La Ley Nacional de Educación N°26.206/06 dicta la obligatoriedad de la Educación Inicial para el subnivel de 4 años, y establece que el Estado, tiene la responsabilidad de expandir dicha educación, universalizando los servicios para niños de 3 años. Así surge la pregunta sobre el alcance de esta normativa en el territorio rural.

Se presenta la cobertura/expansión del subsistema de Educación Inicial en las diferentes regiones ecológicas productivas de la Provincia de Jujuy: Puna, Quebrada, Valles de Altura, Valles Cálidos y Valles Templados (Golovanevsky, Bergesio y Reid Rata, 2015) haciendo foco en las región Puna.

De la Región Ecológica Productiva Puna, cuya población es mayoritariamente rural, la obligatoriedad de la Educación Inicial con respecto a la sala de 5 años es universal con una tasa de escolarización muy próxima a la media provincial. En relación a la sala de cuatro su situación no es muy diferente al resto de la provincia, y no llega a ser universal. Por último con respecto a la sala de tres está muy lejos de ser considerada universal.

Palabras clave: Política de expansión- Educación Inicial- Modalidad Rural- Región Ecológica Productiva-Puna

⁷⁶Secretaría de Ciencia y Técnica Regional

⁷⁷Universidad Nacional de Jujuy

Introducción

Esta ponencia presenta un estado de avance del proyecto: *Políticas educativas de expansión del Nivel Inicial en territorio rural jujeño: Formatos escolares y saberes*, en el marco de la Sector⁷⁸-UNJu⁷⁹.

La Ley Nacional de Educación N°26.206/06 dicta la obligatoriedad de la Educación Inicial para el subnivel de 4 años, y establece que el Estado, tiene la responsabilidad de expandir dicha educación, universalizando los servicios para niños de 3 años. Así surge la pregunta sobre el alcance de esta normativa en el territorio rural. Este estudio hace referencia a algunos aspectos cuantitativos en particular, a las oportunidades de acceder a la educación inicial entre los tres y cinco años. En este sentido, se elabora información cuantitativa acerca de la expansión de la Educación Inicial.

En esta oportunidad se presentan algunos avances sobre la cobertura del sistema educativo Educación Inicial en las diferentes regiones ecológicas productivas de la Provincia de Jujuy: Puna, Quebrada, Valles de Altura, Valles Cálidos y Valles Templados (Golovanevsky, Bergesio y Reid Rata, 2015) haciendo foco en las región Puna. En la región Puna se presentan las tasas netas de escolaridad identificadas a partir de los datos ofrecidos por los Censos Nacionales de Población y Vivienda de los años 2001 y 2010.

La cobertura se analiza a partir del único relevamiento que permite realizar un diagnóstico de la cobertura en todo el territorio nacional: Censo Nacional de Población y Vivienda y del registro de la declaración de asistencia en la Encuesta Permanente de Hogares (EPH).

La asistencia, resulta de la indagación en el hogar, lo que permitió abarcar tanto la oferta de Educación Inicial incluida en la enseñanza oficial como aquella de pertenencia en el área social o de desarrollo social de la Jurisdicción de Jujuy. Por ello, el indicador utilizado se denomina tasa de asistencia. Es importante considerar, sin embargo, que este modo de medir la asistencia presenta algunas limitaciones para dar cuenta de la complejidad de la oferta educativa.

Por otra parte, cabe señalar que en la utilización de esta fuente se deben considerar dos aspectos metodológicos clave. Por un lado, la pregunta sobre la asistencia se aplica sólo a la población de 3 o más años de edad, lo que impide elaborar un diagnóstico de cobertura para las edades previas. Por otro lado, la edad registrada en el censo es en años cumplidos al momento de aplicación del relevamiento; lo que no permite identificar con precisión a la población objetivo de cada año de estudio (Steinberg y Scasso, 2019).

⁷⁸ Secretaría de Ciencia y Técnica Regional

⁷⁹ Universidad Nacional de Jujuy

Tendencias acerca de la expansión de la Educación Inicial en la Provincia de Jujuy:

Luego de haber presentado el marco en el que se realiza la indagación, se destaca la pretensión de elaborar información estadística acerca de las tendencias que la expansión de la obligatoriedad y universalidad de la Educación Inicial en la Provincia de Jujuy. Aspecto que conforma uno de los objetivos del proyecto de investigación:

- ✓ Elaborar información cuantitativa/estadística sobre la expansión de la obligatoriedad (4 y 5 años) y la universalización (3 años) del Nivel Inicial en la Modalidad Rural de la Provincia de Jujuy.

En Argentina el Sistema Educativo se estructura en niveles y ocho modalidades, entre ellas la denominada Modalidad Rural. La definición de las diferentes modalidades llevó a diseñar políticas para la creación e implementación de secciones de Educación Inicial en ámbitos rurales. En cada modalidad se reconocieron problemáticas, como la de expansión o cobertura. Esta última se perfiló como la garantía de la obligatoriedad y la universalización en el acceso a la Educación Inicial.

La expansión que conforma uno de los ejes a investigar comprende la cobertura del sistema, más concretamente las tasas netas de escolarización. Según Ana María Brígido (2016), los sistemas educativos presentan la característica de eficacia externa que alude a la respuesta del sistema a la demanda social de educación de un Estado. Entonces, la magnitud de esta demanda surge, siguiendo a Brígido, de la cantidad de la población en edad de asistir a los diferentes niveles del Sistema Educativo, por lo tanto se puede determinar a partir de los datos demográficos de un país. En relación a este trabajo los datos demográficos de la jurisdicción de Jujuy; de cada uno de los Departamentos que se definen en su organización política y de cada *Región Ecológico-Productiva* de la Provincia.

La expansión/cobertura de la Educación Inicial en la jurisdicción puede estudiarse desde las *Regiones Ecológico Productivas* estudiadas por Golovanevsky, Bergesio y Reid Rata (2015) quienes advierten acerca de las posibilidades que presentan. Entre ellas:

- ✓ el estudio/análisis del grado de ruralidad que presentan los Departamentos de la Provincia
- ✓ el reconocimiento de sus particularidades en cuanto a las oportunidades que se presentan de acceso a la Educación Inicial, teniendo en cuenta las condiciones de vida propias de las diversas regiones y departamentos.

Total Provincia/ Regiones Ecológico Productivas	Tasa neta de escolarización Censo 2001	Tasa neta de escolarización Censo 2010	Tasa neta de escolarización Censo 2001	Tasa neta de escolarización Censo 2010	Tasa neta de escolarización Censo 2001	Tasa neta de escolarización Censo 2010
	3 años	3 años	4 años	4 años	5 años	5 años
Total provincia	15.50	17.90	28.88	61.16	73.95	91.55
Puna	13.99	15.39	28.55	62.45	73.84	91.84
Quebrada	17.46	18.75	40.91	68.93	82.42	93.61
Valle de Altura	20.28	3.27	39.02	59.25	80.72	92.30
Valles Cálidos	9.53	18.77	16.46	52.02	66.04	89.96
Valles Templados	19.18	23.41	27.05	61.05	72.00	90.64

En la Provincia de Jujuy, las *Regiones Ecológico Productivas*, R.E.P. de aquí en adelante, incluyen los siguientes departamentos políticos::

Puna: Santa Catalina, Yavi, Cochinoca, Rinconada y Susques.

Quebrada: Humahuaca, Tilcara y Tumbaya.

Valle de Altura: Valle Grande.

Valles Cálidos: Ledesma, San Pedro y Santa Bárbara.

Valles Templados: Doctor Manuel Belgrano, Palpalá, San Antonio y El Carmen.

Según cada Región y cada uno de los departamentos para el cálculo de la tasa neta de escolarización, se establece a partir de la relación entre la población de un grupo de edad que está incorporada al sistema educativo y el total de población de ese grupo de edad, que en el caso de ésta investigación considera los Censos 2001 y 2010. Para la organización de la información relevada, se procedió al agrupamiento de los departamentos según su pertenencia a cada región ecológico productiva. Posteriormente, se procedió al cálculo del promedio o media de cada una de las regiones mencionadas, con el propósito de comparar la media de cada región con el promedio de tasa de escolarización de la provincia considerando las

edades de 3, 4 y 5 años que en el caso del nivel inicial conforman la salas de Jardín de Infantes.

A continuación se presentan los datos organizados en cuadros de elaboración propia:

Cuadro N°1: Tasa neta de escolarización según edad (3,4 y 5 años) y Regiones Ecológico Productivas (R.E.P) de la Provincia de Jujuy- Censo 2001 y 2010⁺

Fuente: Censo 2001 y 2010

+Cuadro de elaboración propia

Como se aclara en párrafos anteriores, la eficacia externa alude a la respuesta del sistema educativo a la demanda de educación, entonces, a partir del estudio de la cobertura en cada región se pretende analizar la capacidad del sistema para satisfacer la demanda de Educación Inicial en cada una de las regiones y sus Departamentos.

En 2006, con la Ley de Educación Nacional N° 26.206, LEN de aquí en adelante, los Jardines Maternales se incluyeron en el Nivel Inicial, el Estado asume el rol de garante ante la definición de universalizar los servicios educativos para los niños de 4 años (Artículo 18 y 19) y afirma la obligatoriedad para los niños de 5 años. En diciembre de 2014, se aprobó la Ley N° 27.045, que modificó los citados artículos 18 y 19 de la LEN: estableciendo la obligatoriedad escolar desde la sala de 4 años y la universalización de la sala de 3 años de edad. Entonces, en virtud de la legislación vigente la obligatoriedad en la Educación Inicial comprende los dos últimos años del Nivel Inicial y la universalización de la sala de tres años. Los datos del cuadro muestran que la cobertura para los distintos grupos de edad incrementó en todas las regiones, excepto Valle de Altura que para la edad de 3 años presenta una tasa neta de escolaridad menor a la del año 2010.

Por otra parte, con relación al grupo de edad de cuatro años la tasa de escolarización presenta un crecimiento significativo en todas las regiones de la Provincia, más de la mitad de los niños concurren a la sala de cuatro. Sin embargo, se observan diferencias en las diferentes regiones con respecto a la media provincial para este grupo de edad: 61,16 puntos.

Las regiones que se ubican por debajo de la media son: Valles cálidos con una tasa de 52,02 puntos; Valle de Altura con una tasa de 59,25 puntos y finalmente Valles Templados con una tasa de 61,05 puntos.

En cambio la R.E.P. Puna presenta una tasa de escolarización de 62,45 puntos y la R.E.P. Quebrada una tasa de 68,93. Valores superiores a la media para ese grupo de edad.

En síntesis, el Nivel Inicial no se universalizó para este grupo de edad, según lo estableció la ley de Educación en el año 2006.

El crecimiento de la cobertura para la edad de tres años siguiendo el análisis del cuadro que antecede no representó un crecimiento significativo en ninguna Región de la Provincia.

No obstante esta situación, resulta relevante destacar que la media para toda la provincia es de *17,90* puntos, por lo que se puede concluir que hasta el año 2010 muy pocos niños accedieron a la Educación Inicial. La Región en la que más creció la tasa la escolarización es la de Valles Templados con *23,41* puntos. En ella está localizada la capital de la Provincia con un bajo porcentaje de población rural.

En relación a los niños de cinco años la cobertura promedio de la Provincia es de *91,55* puntos considerando los datos del Censo 2010 y de *73,95* puntos según el Censo 2001. Entre los años 2001 y 2010 el crecimiento es de *17,6* puntos.

Por otra parte, la Región que se ubica por debajo de la media provincial según el Censo 2001 con *66,04* puntos y según el Censo 2010 con *89,96* puntos es la de los Valles Cálidos. Situación que en las políticas educativas del Nivel debiera considerarse, dado que para este grupo de edad la Educación Inicial en la Provincia es obligatoria desde el año 1993 y a pesar de la obligatoriedad señalada todavía no se alcanza el 100%.

Por otro lado, la región que tuvo un mayor crecimiento en la cobertura del Nivel Inicial es la de Puna que pasó de *73,84* puntos según el Censo 2001 a *91,84* puntos en el Censo 2010, ubicándose por sobre la media de la provincia.


Luego de esta breve presentación de la Provincia, para este evento se considerará particularmente la *R.E.P. Puna*


La expansión de la Educación Inicial en la R.E.P Puna


Siguiendo los datos de cobertura se presenta a continuación la tasa de escolarización en la región seleccionada.

Cuadro N°2: Tasa de escolarización neta por edad (3,4 y 5 años) en la R.E.P Puna y sus Departamentos

Provincia/ R.E.P	Tasa neta de escolarización Censo 2001	Tasa neta de escolarización Censo 2010	Tasa neta de escolarización Censo 2001	Tasa neta de escolarización Censo 2010	Tasa neta de escolarización Censo 2001	Tasa neta de escolarización Censo 2010
	3	3	4	4	5	5
Total Provincia	15.50	17.90	28.88	61.16	73.95	91.55
Total Puna	13.99	15.39	28.55	62.45	73.84	91.84
Santa Catalina	9.37	5.35	24.13	62.06	76.14	89.47
Yavi	10.80	19.55	22.35	60.30	72.39	88.35
Cochinoca	10.18	23.91	27.46	57.29	64.00	89.15
Rinconada	12.19	10.81	25.35	57.89	61.90	93.22
Susques	27.41	17.33	43.47	74.69	94.77	99.00

 Departamentos con el 100, 00 % población rural según datos de censos poblacionales (INDEC) y Golovansky, Bergesio y Reid Raid (2015)

 Departamentos con el 30, 01-60 % de población rural en base a datos del censos poblacionales (INDEC) y Golovansky, Bergesio y Reid Raid (2015)

 Departamentos con el 10, 01-30, 00 % de población rural en base a datos del censos poblacionales (INDEC) y Golovansky, Bergesio y Reid Raid (2015)

La R.E.P. Puna y sus Departamentos presentan mayor población rural: alcanza el 100 % en los departamentos de Santa Catalina, Rinconada y Susques. La tasa neta de escolarización se incrementa para la edad de 3,4 y 5 años. No obstante ello, se mantiene por debajo de la media provincial, excepto en el Departamento de Susques que posee 74,69 puntos para el grupo de edad de 4 años y 5 años con un 99,00 puntos supera el promedio de la tasa de escolarización de la Provincia. Por el contrario, el Departamento que más se aleja de este promedio es Rinconada.

En síntesis, en la R.E.P Puna la cobertura de la Educación Inicial en los departamentos alcanza un 100 % de población rural. En cuanto a la media en escolarización, se encuentra por debajo de la misma. Excepto el departamento Susques que en los grupo de 4 y 5 años de edad se encuentra por encima de la media provincial.

Con respecto al grupo de niños de 3 años la tasa de escolarización de estos departamentos crece pero se ubica por debajo de la media provincial.

En relación a los Departamentos con menor población rural tal es el caso de los Departamentos de Cochinoca y Yavi, el crecimiento de la tasa de escolarización fue inferior a la media provincial para 4 y 5 años. En cambio en estos departamentos el crecimiento de la tasa de escolarización fue superior a la media de la provincia para el grupo de edad de 3 años. Como dato interesante cabe destacar que en el departamento Cochinoca, la población rural disminuyó paso de un 30,01-60 % en el Censo 2010 a un 10,01-30% en el Censo 2010. Finalmente, en promedio la Puna se ubica con una tasa neta de escolarización de 15,39 en el Censo 2010, ubicada con una diferencia de 2,51 puntos por debajo de la media de la Provincia con un 17,90 puntos para el grupo de edad de 3 años. Por otra parte, la tasa promedio de esta R.E.P. para el grupo de edad de 4 años es de 62,45 puntos, levemente por encima de la media provincial con una diferencia de 1,29 puntos con respecto a los 61,16 puntos. Teniendo, en cuenta el análisis realizado, cabe señalar que esta diferencia se debe a la mayor tasa de escolarización que presenta el Departamento de Susques para este grupo de edad, los demás departamentos se ubican por debajo de la media provincial. El promedio de la tasa de escolarización de la R.E.P. Puna es de 91,84 puntos, por encima de la media provincial con una diferencia de 0,29 puntos con respecto a los 91.55 puntos.

De la lectura de todos estos datos, se arriba a la conclusión que en la R.E.P. Puna, cuya población es mayoritariamente rural, la obligatoriedad de la Educación Inicial con respecto a la sala de 5 años es universal con una tasa de escolarización muy próxima a la media provincial. En relación a la sala de cuatro su situación no es muy diferente al resto de la

provincia, y no llega a ser universal. Por último con respecto a la sala de tres está muy lejos de ser considerada universal al igual que el resto de la provincia.

Quedan para otro análisis, la población que asiste según los Censos 2001 y 2010, en la ruralidad dispersa y agrupada, datos que son muy significativos para analizar la cobertura de la Educación Inicial- Modalidad Rural para cada grupo de edad.

A modo de cierre provisorio:

La expansión considerada en términos de cobertura, supone la capacidad del sistema educativo para dar respuesta a la demanda social de la educación. Los datos muestran que la cobertura para los distintos grupos de edad incrementó en todas las regiones, excepto Valle de Altura que para la edad de 3 años presenta una tasa neta de escolaridad decreciente. En relación al grupo de edad de cuatro años la tasa de escolarización presenta un crecimiento significativo en todas las regiones de la Provincia. Sin embargo, se identifican diferencias en las R.E.P. con respecto a la media provincial para este grupo de edad. Así, las regiones que se ubican por debajo de la media son en primer término Valles Cálidos; luego Valles de Altura y finalmente Valles Templados. Para la edad de cinco años la cobertura promedio de la provincia es de 91,55 puntos en el Censo 2010 y de 73,95; lo cual representa un crecimiento de 17,6 puntos.

La R.E.P. Puna posee mayor porcentaje de población rural, algunos departamentos se encuentran por debajo del promedio de la provincia para la edad de cuatro años. Aquí cabe destacar que el Departamento Susques posee para todas las edades tasas de escolarización superiores a la media provincial.

El análisis de la cobertura se enfrenta con algunos desafíos difíciles de enfrentar, por un lado no existe un relevamiento sistemático y regular, que nos permite obtener información con grados de desagregación actualizada, y por lo tanto la información queda desactualizada en base a los censos. También, esta situación nos conduce a buscar otras fuentes que permitan realizar un análisis más completo y detallado de la expansión de la Educación Inicial en la provincia. En relación a ello, el equipo se encuentra sistematizando datos ofrecidos por el Relevamiento Anual por Matrícula y Cargos, del Ministerio de Educación de la Nación, que se aplica anualmente con el propósito de conocer a todos los niños inscriptos en el Nivel Inicial, a pesar de sus limitaciones será una fuente para avanzar en la investigación.

BIBLIOGRAFÍA

Batiuk, V. (2015). *Educación Infantil: una prioridad política y social. Avances, agenda y estrategias*. En Tedesco, J.C. (Comp), *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*. (pp. 235-.278). 1ª ed. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores Argentina. S.A.

Brígido, A. M. (2016). *El Sistema Educativo Argentino a comienzo del siglo XXI*. Elementos teóricos, metodológicos y empíricos para su análisis. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.

Gentili, P. (2009). *Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina*. *Iberoamericana de Educación*. (3), 19-57.

Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a01.pdf>

Golovanevsky, Bergesio y Reid Rata. (Mayo de 2015). *Mapa de la dinámica poblacional en Jujuy. Cambios y continuidades en el empleo y las condiciones de vida*. III Seminario Internacional Desigualdad y Movilidad Social en América Latina, Bariloche, Argentina.

Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9376/ev.9376.pdf

Steinberg, C. y Scasso, M (2019) *El acceso a la educación inicial en Argentina*, en C.

Steinberg y A. Cardini (Dirs.), *Serie Mapa de la Educación Inicial en Argentina*. Buenos Aires. UNICEF-CIPPEC.

Normativa consultada:

Ley Nacional de Educación N°26.206/06

Ley N°27045/14

Ley N° 5.807/13

Formatos para la escuela secundaria rural argentina

Autores: Melendez, Cecilia Evangelina; Escudero, Hortencia Maria del Valle y Yuni, José Alberto

Pertenencia Institucional: Centro de Investigación y Transferencia Universidad Nacional de Catamarca. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CITCA UNCa CONICET)

Resumen

El desafío de masificar el acceso al nivel secundario dio lugar a multiplicidad de formatos que tensan la lógica con la que fue concebida la escuela secundaria. La expansión al ámbito rural de la oferta educativa de la escuela secundaria prevista por la ley 26.206, llevó a la adopción de diversos enfoques organizativo-institucionales de la gramática escolar tradicional de la escuela secundaria y su régimen académico. En este marco, el propósito de este trabajo es analizar aquellas experiencias desarrolladas en las diferentes jurisdicciones, para la educación secundaria rural destinadas a cumplir con las metas de incluir y enseñar al conjunto de la población. Las últimas décadas impusieron fuertes cambios de marco normativo que afectaron significativamente la oferta educativa rural, primero la Ley Federal de Educación (1993), y luego, la Ley de Educación Nacional (2006) que reestructuraron el sistema tradicional de niveles expandiéndolo en un proceso progresivo hacia el medio rural. A su vez, hubo un incremento de los recursos destinados a la educación rural.

Palabras Claves: Secundaria rural, formatos escolares, gramática escolar.

Introducción

En nuestro país, una de las características históricas de la educación rural es que no se define por sí misma, sino en relación con el dispositivo escolar equiparado al contexto urbano. Se trata de una relación de subalternidad respecto al modelo escolar urbano. Además, en esa relación se construyó una mirada de la ruralidad como un espacio de carencias y déficits, respecto del modelo escolar. Lo rural visto como lo “no urbano” facilitó la construcción de un reduccionismo que engloba en una única categoría, toda la diversidad de situaciones (Aguerrondo, 2015). Así, Edelmira Pérez (2001) plantea que el medio rural es un conjunto de regiones, zonas o territorios cuya población desarrolla diversas actividades o se desempeña

en distintos sectores como la agricultura, la artesanía, las industrias pequeñas y medianas, el comercio, los servicios, la ganadería, la pesca, la minería, la extracción de recursos naturales y el turismo, entre otros. En esos territorios diversos la ruralidad adquiere configuraciones diferenciales que se expresan en múltiples situaciones.

Desde los orígenes del Sistema Educativo Nacional, la educación rural se orientó hacia la alfabetización en el nivel primario, con un menor desarrollo (focalizado en la región pampeana) de la educación secundaria. Generalmente estuvo destinada hacia los sectores agrícolas, indígenas y campesinos, por lo que ha ocupado un lugar marginal en el sistema educativo (Pierini, 2016).

Palamidessi (2007) señala que la educación rural tiene características y problemáticas particulares: falta de profesores disciplinares, insuficiencia general de recursos humanos que se ve agravada por las dificultades que acarrea el aislamiento de las escuelas y el déficit de infraestructura vial para que los docentes accedan regularmente a las instituciones. Ello unido a la adversidad climática que impide que se puedan cumplir los días de clases previstos o el óptimo desarrollo de las actividades. El ausentismo de los alumnos se explica por esta misma razón, pero también por problemas de salud o por el trabajo estacional en el campo, por lo que en diferentes momentos del ciclo lectivo, un importante número de jóvenes y adolescentes se ausenta durante períodos prolongados. (Ministerio de Educación de la Nación, 2004).

Terigi (2008) plantea que la escuela secundaria se sostuvo hasta no hace mucho en un “trípode de hierro” sobre el que se configuró su formato institucional. En su desarrollo histórico ésta se estructuró en torno a: la clasificación del currículum disciplinar, el principio de designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por hora de clase al frente de alumnos. Cantón (2004:106), enuncia un conjunto de formas de escolarización que son específicas de las zonas rurales, y tienen, entre otras cosas, las siguientes características:

- Baja o muy baja ratio alumno/profesor.
- La forma de agrupamiento no suele ser por grados, lo que induce a la organización didáctica-curricular a través del pluricurso.
- En algunos casos es el único servicio público que se brinda en la localidad o territorio.
- Las dificultades para acceder a los bienes culturales provocan aislamiento del

alumnado.

Información relevada por el Ministerio de Educación de la Nación muestra que la oferta educativa de nivel secundario en el ámbito rural -en relación con el urbano- es menor que la de nivel primario. Asimismo, la tasa de asistencia a la escuela de jóvenes en edad de concurrir al secundario es menor en el ámbito rural. Por otra parte, la posibilidad de seguir estudiando se ve restringida por la falta de oferta educativa en el lugar de residencia. Estas condiciones adversas plantean un desafío para las políticas educativas que, además de cumplir un rol compensador, tienen que asegurar el derecho a la educación, buscando el equilibrio entre la universalización y la focalización, para no perder la referencia de lo común.

El conjunto de políticas de inclusión post-LEN produjeron una mejora de las condiciones de vida en general, así como en el acceso y retención de la escuela. Pese a ello, como se señaló anteriormente, no resultaron del todo efectivas en territorios signados por la escasa presencia de bienes y servicios provistos por el Estado. Las tensiones entre las restricciones de recursos económicos y la atención de la demanda ideal que plantea la aplicación de la ley, ha llevado en los contextos jurisdiccionales de nuestro interés a la adopción de formatos alternativos a los de la escuela secundaria tradicional (espejándose en las prácticas de la escolaridad primaria) y al desarrollo de políticas que intentan atender las especificidades de las dinámicas y procesos territoriales. En este trabajo se realiza una revisión bibliográfica que pretende dar cuenta desde la perspectiva de las políticas educativas, de cómo los diferentes formatos que se han adoptado para la implementación y expansión de la escuela secundaria afectan el mencionado trípode de hierro del formato escolar.

Metodología

Se realizó una investigación bibliográfica en fuentes documentales primarias y secundarias de artículos científicos, informes y textos académicos producidos en los últimos 15 años y que toman como objeto a la escuela secundaria rural. En particular, en este trabajo nos centramos en aquellos trabajos que dan cuenta de experiencias jurisdiccionales implementadas con posterioridad a la implementación de la LEN.

Se utilizó metodología comparativa de documentos con el propósito de identificar las particularidades de diferentes formatos propuestos por las políticas que procuran la

masificación de la escuela secundaria rural en nuestro país. Se seleccionaron cinco formatos que se implementan actualmente y que contemplan cambios en las estructuras curriculares, las características del puesto docente, la organización escolar y la estructura de gestión de las instituciones. Si bien no todos estos elementos enumerados se encuentran en la totalidad de las iniciativas, se privilegiaron los casos que presentaron un conjunto de cuestiones que permitieran sistematizar las dimensiones intervinientes (UNICEF, 2017).

La propuesta consiste en describir algunos de los formatos vigentes en distintas provincias del país y señalar las particularidades de cada uno, identificando cuales son las variantes y tensiones que se introducen en el formato tradicional.

Explorando los modelos de secundaria rural

En esta sección describiremos algunos de los formatos vigentes relevados para la secundaria rural, señalando el modo en que alteran la estructura clásica de la escolarización del nivel.

Modalidad rural estándar: replica el modo de funcionamiento de la enseñanza media en las zonas urbanas: el colegio está conformado por un plantel docente que dicta clases a los alumnos distribuidos de forma graduada en los 5 años correspondientes a la educación media oficial. En esta categoría ingresan también las escuelas técnicas agropecuarias, agrotécnicas, agrícolas en cuyo caso el cursado es de 6 o 7 años. En general están instaladas en el medio rural, cerca de poblados y ciudades y han formado generaciones de jóvenes para dedicarse a las tareas rurales. Esas escuelas son provinciales, de gestión pública o privada. La enseñanza unida al trabajo en el campo constituye un factor clave en la conformación de la identidad institucional y sus actores.

Recuero (2011) reporta que las Escuelas Agrotécnicas articulan las dimensiones educativas, sociales y de producción agropecuaria, por lo que pueden dar lugar a una mirada integrada de las mismas y a planteos racionales de sustentabilidad. Existen en el país 14 ofertas de títulos en 465 escuelas. De acuerdo al Catálogo INET, en el año 2014 la mayoría de las ofertas (412) correspondían al Secundario Técnico en Producción Agropecuaria. En lo organizativo, estos establecimientos siguen el formato de las escuelas técnicas: la organización "general" (modelo bachillerato) en un turno y el "taller" (modelo productivo) en el otro (Gallart, 1985). Lo cierto es que este modelo organizacional no se adapta a las necesidades pedagógicas y

productivas de las escuelas agropecuarias. Sin embargo, se las asimila reglamentariamente, ignorando que los ciclos biológicos propios de la naturaleza, la dependencia del clima y las actividades estacionales ejercen fuerte influencia en las actividades de una escuela agropecuaria. Este modelo presenta respecto del modelo clásico del secundario una organización curricular particular. La clasificación del curriculum no sigue únicamente la lógica curricular sino también la de la producción agrícola. Algunos autores señalan de modo crítico, la lógica que subyace este modelo centrado en un modelo técnico y tecnificado de la producción, fuertemente influenciado por una perspectiva desarrollista y economicista de la actividad agropecuaria. Más allá de las pretensiones de adecuarse a las características productivas de las diferentes regiones, el formato institucional evidencia la misma lógica orientada a la formación de técnicos que puedan modernizar las actividades productivas.

Modalidad de Alternancia: Este grupo comprende a las Escuelas de la Familia Agrícola (EFA), los Centros de Formación Rural (CFR) y los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT) que permiten a los estudiantes pasar parte del mes en la escuela, que cuenta con albergue, y otro tiempo en la casa, donde ayudan en las tareas del campo. Tienen como finalidad la formación integral de adolescentes, jóvenes y adultos en un contexto socio-geográfico concreto (Rio, 2011, p. 13). Es por ello que el proceso de enseñanza y aprendizaje se desarrolla a partir de las experiencias de la realidad de los estudiantes donde el medio socio-profesional representa el eje principal de la propuesta pedagógica (Rio, 2011). Los docentes o también llamados “monitores” conocen el medio rural y poseen una formación específica en pedagogía de alternancia. Además de acompañar a los alumnos en las aulas, los acompañan en el internado y en los proyectos productivos junto a sus familias” (Rio, 2011: p. 14) Se dedican en tiempo integral a proporcionar una educación vinculada a su medio de vida. Hay presencia de estas escuelas en la provincia de Misiones, en Santiago del Estero, Mendoza y Santa Fé. En algunos casos forman parte de movimientos sociales (como el MOCASE) mientras que en otros integran la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe. La alteración que propone este formato al igual que el de las escuelas técnicas es en el área del curriculum disciplinar, al romper con la reproducción del modelo teoría-campo de experimentación en el contexto escolar y trasladar la práctica a la unidad productiva familiar, con lo que los proyectos involucran a las familias. Este modelo, también permite que los estudiantes puedan contribuir con las actividades productivas, lo que puede reducir los índices de abandono. Por otra parte, en el período en que los estudiantes están con su familia, tienen que continuar con actividades de estudios que son supervisadas mediante tutorías. La

organización institucional también varía ya que el régimen escolar adquiere la modalidad de institución total que regula en su totalidad los ritmos, los tiempos y las actividades de los sujetos mientras están internados. Por ello, el proyecto pedagógico incorpora otras dimensiones formativas vinculadas a los aspectos prosociales. Finalmente la contratación de los docentes no es por hora clase frente a los alumnos, sino que su cargo se define por la función de monitorear el proceso formativo, lo que incluye la realización de diferentes tareas en el aula, en el albergue, en las visitas a las familias.

Modalidad rural itinerante: funciona en comunidades de baja densidad de población, a través de unidades educativas pluriño, geográficamente dispersas en una zona. Se constituye un único colegio que cuenta con grupos de docentes itinerantes que rotan entre los diferentes parajes en ciclos acordados de entre 15 y 30 días. Cada uno de esos nodos se organiza en secciones con pluricurso. En Santiago del Estero y Catamarca rige, para el nivel secundario, la estructura de escuela itinerante con una escuela sede que nuclea a otras seis. Cada uno de estos nucleamientos cuenta con un mismo rector, un mismo secretario y el mismo personal administrativo en general. Asimismo, cada escuela debería contar con un profesor tutor permanente y profesores itinerantes que van de una a otra institución del agrupamiento impartiendo, en principio, clases de su especialidad. Se trabaja con años nucleados, es decir, existe un solo docente para dos cursos distintos que funcionan al mismo tiempo, por lo tanto el profesor debe repartirse entre ambos. Luego, los alumnos deberían pasar a la escuela sede donde terminan sus estudios del nivel.

En la provincia de Salta se implementa la modalidad de pluricurso con regímenes de asistencia de sus docentes con o sin itinerancia. El Decreto provincial 1131/13 crea los “colegios secundarios” sobre la base de escuelas que en su momento tuvieron el tercer ciclo de la anterior EGB3 rural, para dar cumplimiento a la obligatoriedad de la educación secundaria. La particularidad este modelo institucional es que el “colegio” está compuesto por tres o más aulas ubicadas en lugares geográficamente distantes, pero que tienen un mismo CUE (Código Único de Establecimiento). Es decir, se trata de una organización horizontal y no jerárquica, ya que las aulas no constituyen anexos de la escuela “sede”. Este modelo rompe con la idea de tiempo y espacio arraigado en las instituciones educativas. La particularidad de este modelo es que los docentes organizan las clases en bloques temáticos y secuencias para que en un plazo intensivo puedan dictarse las clases correspondientes a 3 o 4 materias en cada aula, favoreciendo que los docentes permanezcan alojados en la zona durante el dictado de clases, lo que permite que desarrollen una cantidad de clases

equivalente a la mitad del trimestre en un período de 15 a 30 días. Generalmente los circuitos de itinerancia están compuestos por más de un profesor, lo que redundaría en la presencia siempre de algún docente del nivel en la escuela. En algunos casos, en estos circuitos se suma personal administrativo (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2018)

Modalidad rural mediada por tecnologías: Se trata de un modelo innovador que promueve UNICEF en nuestro país desde el año 2012. Surge con el objetivo de dar respuesta a la necesidad de garantizar el derecho de todos los adolescentes que viven en parajes rurales dispersos, a acceder al nivel secundario y desarrollar nuevas competencias en TIC. La implementación de este modelo se desarrolla en las provincias de Chaco, Salta, Jujuy, Tucumán y Misiones. El esquema institucional consiste en una sede central que funciona en un centro urbano y 10 sedes distribuidas en áreas rurales dispersas. En la sede central trabaja el equipo directivo y docente siguiendo la currícula provincial del nivel secundario. Allí planifican las clases, comparten el material pedagógico con las sedes y se encargan de la enseñanza continua (diaria) y la evaluación de los alumnos. Los alumnos asisten a las sedes todos los días y se agrupan en aulas pluriaño. La propuesta curricular presenta una secuenciación de contenidos bajo la modalidad pluriaño, esto requiere pensar en temas sustantivos y relevantes que sean trabajados en simultáneo con estudiantes de distintas edades, con algunas actividades compartidas entre ellos y otras diferenciadas en función de los años de estudio y de la progresión de sus aprendizajes (UNICEF, 2016). También presenta una organización de los contenidos de “manera interdisciplinaria”, propiciando relaciones sustantivas y relevantes entre saberes de distintas materias. Esta organización no implica necesariamente plantear todo el currículum de manera interdisciplinaria: es necesario realizar una planificación anual de la enseñanza que posibilite decidir qué propuestas integrarán saberes de distintas materias y áreas disciplinares. Por otro lado, en todas las sedes existe la figura del coordinador/tutor que facilita la interacción mediada por tecnologías (internet, plataforma educativa, tecnologías online u offline) entre los docentes y los alumnos y acompaña a estos últimos en el proceso de aprendizaje.

El formato de Escuela Secundaria Rural mediada por TIC en cada una de las provincias donde se desarrolla fue adquiriendo peculiaridades en función de las necesidades, las posibilidades y las valoraciones que las autoridades y los docentes han ido detectando desde los inicios y durante el proceso de implementación de esta innovación. Por ejemplo, en la provincia de Chaco, la iniciativa se organizó como un proyecto especial dentro de la Dirección de Nivel Secundario titulado “Todos a la secundaria”. Para la implementación de la

propuesta se abrieron 10 aulas en parajes rurales todos ellos ubicados en “El impenetrable” (una de las sedes cuenta con albergue), y una escuela base (o sede central) en Resistencia, ciudad capital de la provincia. Las sedes se crearon en territorios rurales con muy baja densidad de población y en cuyas escuelas primarias la matrícula no superaba los 10 alumnos. La legislación provincial establece un mínimo de 20 alumnos para la creación de una escuela “formal”. Sin embargo, las sedes tienen entre 5 y 10 alumnos, es decir que la baja matrícula se conjuga con las dificultades de acceso (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2018).

Otro de los ejemplos que podemos mencionar es el de la provincia de Salta, donde todas las sedes están ubicadas en parajes de difícil acceso y funcionan en la escuela primaria existente en la localidad. Comparten las instalaciones o funcionan a contra-turno de la primaria. La mayoría son escuelas albergues (8 de las 10 sedes). Los alumnos permanecen durante los días de semana y regresan a sus casas los fines de semana. Además, Salta tiene la particularidad de contar con auxiliar bilingüe en una de las sedes, siendo un caso único de escuela secundaria con formato de auxiliares bilingües sumados a la modalidad de las TIC. En este caso la modalidad de trabajo es por áreas o proyectos pedagógicos y no por disciplinas aisladas. Terminan un tema, evalúan y siguen con el siguiente. La intención de este modelo es trabajar de manera articulada y transformar la lógica disciplinar de la escuela urbana común.

Cabe destacar que la utilización de las TIC tiene una función determinante en esta modalidad, esto conlleva conocimientos y habilidades básicos vinculados con el uso de las TIC, conocimientos específicos relacionados con el uso de herramientas tecnológicas que son específicamente diseñadas para el aprendizaje (por ejemplo, software para abordar contenidos de matemática o de las ciencias naturales, aplicaciones para construir líneas de tiempo o mapas conceptuales, entre otras) (UNICEF, 2016).

Conclusión

El presente trabajo constituye una primera aproximación a los formatos educativos de las escuelas secundarias rurales, que se implementaron a partir de la Ley Federal de Educación (1993), y luego con mayor fuerza con la Ley de Educación Nacional (2006). Los mismos impusieron cambios de estructura de niveles en un proceso progresivo de la escuela en el medio rural. Dar cuenta de los formatos que están vigentes, permite hacer un reconocimiento de las transformaciones en los modos de organizar la escuela secundaria y también mirar las propuestas de alternativas al “formato” tradicional de escuela secundaria con el objetivo de

ampliar la oferta educativa en zonas rurales aisladas o con escasa matrícula.

El análisis de fuentes primarias y secundarias permite advertir que las experiencias de innovación y de implementación de nuevos formatos desengrana el “trípode de hierro” estructurante de la escuela media del que habla Terigi (2008). Los formatos seleccionados dan cuenta de un cambio en la estructura curricular; por ejemplo, la propuesta curricular de las escuelas secundarias mediadas por las TIC presenta una secuenciación de contenidos bajo la modalidad pluriaño y también una organización de los contenidos “manera interdisciplinaria” lo que altera la segmentación disciplinar tradicional de la escuela secundaria. De igual manera sucede con la modalidad de trabajo en las escuelas agrotécnicas, lo que se acentúa más en el caso de las escuelas de agroecología en tanto curricularizan los saberes tradicionales junto con los conocimientos científicos.

La modalidad de selección, contratación y el tipo de tareas docentes se desmarcan del modelo tradicional. La selección es a través de elaboración de proyectos o de otros sistemas que reemplazan a las tradicionales listas de orden de mérito. La contratación por horas cátedra frente a alumnos es alterada en los formatos de alternancia, de itinerancia y en la secundaria mediada por TIC. En estos modelos no solo se diluye la cuadrícula disciplinar, sino que los docentes llevan adelante secuencias didácticas integradoras. Unido a esto se altera la organización de los tiempos académicos por módulos de 80 minutos.

La organización institucional estructurada de manera jerárquica con un cuerpo directivo, personal administrativo y docentes, es claramente alterada en los formatos de secundaria mediada por TIC e itinerancia, en las que las escuelas sedes o aulas están distantes en el territorio y el personal directivo desempeña en algunos casos diversos roles. Asimismo, el rol docente experimenta una re-significación. Por ejemplo, en el caso de secundaria mediada por TIC los profesores realizan la planificación de clases, el armado de los guiones, y su posterior envío por correo electrónico o plataforma virtual a los estudiantes. Esto requiere de un trabajo conjunto con los tutores de cada sede, lo que en definitiva transforma el lugar que ocupa el docente en el aula.

En este breve recorrido en el que de manera esquemática describimos algunos formatos vigentes para la escuela secundaria rural, intentamos sintetizar los rasgos que las distinguen de manera general sin desconocer que al interior de cada uno de ellos se diversifican variantes de cada esquema o formato organizativo. En el caso de las escuelas de alternancia predominan las instituciones de gestión privada cooperativa. En las secundarias mediadas

por TIC cada provincia realizó las adecuaciones que consideró pertinente tanto en lo organizacional, como en lo curricular y didáctico.

La multiplicidad de alternativas que surgen ante la necesidad de asegurar el derecho a la educación da cuenta de la tensión entre las lógicas sobre las cuales se fundó el modelo tradicional de la escuela secundaria que resultan de difícil aplicación en contextos tan diversos. Finalmente cabe una última reflexión sobre cuánto pueden alterarse los formatos educativos en pos de asegurar el acceso y la permanencia en el sistema educativo. Ello conduce a renegociar aspectos que se consideraban distintivos de la escuela secundaria, para reconocer que en última instancia no es la organización del tiempo escolar, ni la secuenciación del conocimiento lo que la define como institución social.

Bibliografía

Aguerrondo, (2015) Las Escuelas del Medio Rural Cuatro Décadas de Trabajo. Buenos Aires Fundación Pelota de Trapo.

Borsotti, C. (1984) Sociedad rural, educación y escuela en América Latina. Buenos Aires. Kapelusz

Cantón, I. (2004). Intervención Educativa en la Sociedad del Conocimiento. Granada: Grupo Editorial Universitario.

CIPPEC (2012) Documento de trabajo N°12 Distribución Social de la Oferta Educativa en Contextos Rurales.

Civera Cerecedo, A. (2011) Introducción hacia el estudio de la escuela de los campos latinoamericanos. En: Civera Cerecedo, Alicia; Alfonseca Giner de los Ríos, Juan; Escalante

Meléndez y Yuni (2017) La puesta en acto de las políticas socioeducativas de inclusión en escuelas secundarias de la Provincia de Catamarca Praxis Vol 21

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004) Informe presentado en el Seminario “Educación de la Población Rural en América Latina: Alimentación y Educación Para Todos”. UNESCO-FAO, Santiago de Chile, 3 al 5 de agosto.

Kit, I (2014) Expansión de Educación Secundaria para Jóvenes que Viven en Zonas Rurales. Experiencias significativas en América Latina. Educación para todos http://www.educacionparatodos.org.ar/aept/banco_Archivos/Informe%20sobre%20educacion%20secundaria%20Rural.pdf

Palamidessi, M. (2007). La oferta de educación secundaria para adolescentes y jóvenes en contexto rural en el NEA y NOA. En R. Bruniard (Ed.), Educación, desarrollo rural y juventud. Buenos Aires: IPE-UNESCO, Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos y Federación Internacional de Desarrollo Agrícola.

Pérez, E. (2001) Hacia una nueva visión de lo rural. En: GIARRACA, N. (comp.) Una nueva ruralidad en América Latina? Buenos Aires: Editorial CLACSO

Pierini, M. (2016) La educación rural desde la perspectiva de una historia regional de la Patagonia Austral Historia de la Educación Anuario SAHE| Vol. 17 N° 1 pp. 23 - 49

Piñero, L. y Storni, A. (2011) La Educación Agropecuaria en el país. Revista del Centro de Estudios de Educación y Formación para el Trabajo “Enrique Valls” Escuela de Humanidades Universidad Nacional de San Martín.

http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/centros/c_valls/Rev.%20Vias%20N%C2%BA%204.PDF

Prudent, E. y Scarfó G. (2018) La extensión de la educación secundaria en el ámbito rural: estrategias para su logro en dos jurisdicciones. Serie Apuntes de Investigación / N° 15 /Septiembre

Terigi, F. (2008) Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales. Tesis para optar por el título de Maestría en Ciencias Sociales <http://67.192.84.248:8080/handle/10469/1266>

UNICEF/FLACSO (2018) Políticas educativas para transformar la escuela secundaria Estudio de caso A nivel provincial primera etapa.

UNICEF (2016) Secundaria rurales mediadas por TIC. Innovación y derecho a la educación secundaria. www.unicef.org.ar

UNICEF (2017). Guía para la implementación de Secundarias Rurales mediadas por TIC.

Villalvazo Peña, P., et al. (2002) Urbano-rural, constante búsqueda de fronteras conceptuales. Revista de Información y análisis N° 20. <http://catalogo.inet.edu.ar/>

La escuela secundaria en la ruralidad: tendencias recientes e iniciativas jurisdiccionales para garantizar su obligatoriedad

Autores: Elías Prudent y Gabriela Scarfó

Pertenencia institucional: ICA/UBA- MECCyT; ICA/UBA

Resumen

La extensión de la escolaridad secundaria obligatoria establecida a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación, exigió al Estado Nacional y a las Jurisdicciones provinciales poner en marcha propuestas pedagógicas y de organización escolar que permitieran la creación y ampliación del tipo de oferta existente.

El presente documento muestra resultados de una investigación cuya finalidad es documentar los desafíos actuales que enfrentan las políticas educativas nacionales y jurisdiccionales respecto del proceso de la ampliación de la oferta de la educación secundaria en la ruralidad, en especial hacia el Ciclo Orientado⁸⁰.

De esta manera, a partir de un análisis de fuentes estadísticas que muestra la expansión del nivel secundario en la ruralidad en el lapso temporal de 2006 a 2017 y de una breve descripción de los principales aspectos que caracterizan a las escuelas rurales, se presenta una iniciativa jurisdiccional, que intenta garantizar el derecho a la educación de los niños y jóvenes adolescentes que habitan en zonas rurales dispersas.

Palabras clave: Educación rural, escuela secundaria, obligatoriedad escolar, modelos institucionales, iniciativas provinciales.

La educación secundaria en la ruralidad: datos de contexto sobre su extensión

La educación secundaria en Argentina presenta una temprana expansión como consecuencia de tres fenómenos: la pronta universalización de la escuela primaria que habría actuado como “traccionadora” hacia otros niveles educativos, el aumento de los años de obligatoriedad escolar y la demanda social de las familias por más educación (Capellacci et al. 2011; Tenti

⁸⁰ La extensión de la educación secundaria en el ámbito rural. Estrategias jurisdiccionales para su logro. (2016) Ministerio de Educación y Deportes, Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa, Área de investigación y Seguimiento de Programas.

Fanfani, 2003). En el ámbito rural, los primeros pasos se realizaron a través de las escuelas agropecuarias que se constituyeron en la oferta tradicional del nivel⁸¹.

En la historia del nivel, corresponde señalar que, pese a su temprano inicio y expansión, la obligatoriedad se concretó más de un siglo después de la sanción de la Ley 1.420. Así, fue recién en 1993 con la Ley Federal de Educación 24.195 (LFE) cuando la extensión de la obligatoriedad escolar pasó de siete a diez años, incluyendo aquí dos años de lo que anteriormente correspondía a la educación secundaria. Como consecuencia de esta reforma educativa, se conformó un tramo de nueve años organizado en tres ciclos de tres años cada uno, denominado Educación General Básica (EGB) y el viejo nivel secundario se vio reducido a tres años (Polimodal).

En lo concerniente a la modificación estructural del nivel secundario es importante recordar que la LFE fue la primera normativa que reguló la educación secundaria de forma integral (Gallart, 2006) y paradójicamente, la dividió en dos partes, la EGB3 y el Polimodal. Uno de los objetivos que tuvo la creación del Tercer Ciclo o EGB3 (que tomara los dos primeros años de la vieja secundaria) fue promover la democratización del sistema educativo a través de la construcción de un modelo pedagógico que pudiera resolver la articulación entre el nivel Primario y el nivel Secundario. Dicha articulación llevó a la construcción de estrategias educativas que fortalecieran la capacidad del sistema educativo de retener al estudiantado y de este modo evitar las altas tasas de abandono (Serra y Gruschetsky, 2003).

A partir de esta nueva obligatoriedad establecida en el texto de la LEN, la educación secundaria se transformó en un derecho para los jóvenes adolescentes y simultáneamente se constituyó un desafío para las autoridades nacionales y locales que todos los jóvenes puedan concluir sus estudios secundarios. En este contexto, la extensión del CBS en el ámbito rural como política del Ministerio de Educación Nacional se enmarcó en el Proyecto Horizontes que se desarrolló a partir del año 2007 hasta 2013 que dio continuidad al Proyecto 7. Horizontes fue una alternativa pedagógica elaborada desde la Modalidad de Educación Rural y contó con el financiamiento del Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER) destinada a promover la creación de oferta en zonas rurales aisladas y brindar a los jóvenes residentes en este ámbito las oportunidades para continuar con la escolaridad obligatoria –al menos en parte- en sus lugares de residencia⁸². Un eje central de Horizontes

⁸¹La educación agropecuaria tiene un primer período de sistematización hacia finales del siglo XIX, cuando pasan a depender del recientemente creado Ministerio de Agricultura de la Nación en 1898 y es recién en 1967 mediante el decreto 9882/67 pasa a la órbita del Ministerio de Cultura y Educación (Plencovich, 2013).

⁸²El PROMER, es un financiamiento específico que el Ministerio de Educación Nacional estableció para las diversas líneas de acción destinadas a la ruralidad a través del Banco Internacional de Reconstrucción y

fue la conformación de aulas de edades múltiples y de más de un año de estudio, denominadas pluriaños⁸³. Las mismas estaban a cargo de un equipo docente conformado por un tutor con presencia permanente en esa escuela y profesores itinerantes para las diferentes áreas disciplinarias, que podían organizar su trabajo de diversas formas.

Como síntesis, podemos señalar que en las últimas dos décadas, el ciclo básico secundario se consolidó en los ámbitos rurales⁸⁴. En contraposición a este fenómeno, los datos del Relevamiento Anual (RA) que se presentan en el siguiente apartado muestran que la presencia de Ciclos Orientados y con ellos la finalización de los estudios secundarios continúa mostrando desafíos para la política educativa, especialmente en zonas rurales dispersas.

Tendencias recientes de la oferta y matrícula de la escuela secundaria rural

Según datos provenientes del RA 2017, existen 3.294 servicios educativos con oferta de nivel Secundario en el ámbito rural⁸⁵. Considerando la distribución según el tipo de ciclo que presentan estos servicios educativos, se observa en el Cuadro 1 que 2.094 de los servicios educativos (63.6%) tienen una oferta completa (ambos ciclos), 1.126 (34.2%) ofertan el Ciclo Básico y solamente 74 (2.2%) de los servicios educativos, tienen como oferta únicamente el Ciclo Orientado.

Cuadro 1. Unidades de servicios educativos de nivel Secundario según ciclo. Educación común, gestión estatal, ámbito rural. Años 2006-2017. En absolutos y porcentajes.

Fomento (BIRF) siendo la Modalidad de Educación Rural, la encargada de diseñar y ejecutar las acciones - conjuntamente con otras dependencias del ministerio, los distintos niveles y otras modalidades del sistema educativo que fueron financiadas con este proyecto.

⁸³ Esta organización de los alumnos que cursan diferentes años de estudio reunidos en una misma aula y compartiendo un mismo docente, implicó establecer diferencias curriculares por año de estudio, tender a la autonomía de los alumnos, incorporar especificidades disciplinarias en cada área de conocimientos (especialmente Ciencias Sociales y Ciencias Naturales), y facilitar la articulación con el ciclo orientado de manera de vincularlo con el mundo de la producción y el trabajo (Zattera, 2009).

⁸⁴ Los datos que resultan de comparar los censos de población 2001 y 2010 muestran un incremento en la población en edad escolar que asiste a la escuela secundaria. El aumento se produce tanto entre el tramo de 12 a 14 años, como en el de 15 a 17 en este periodo, aunque en estas últimas edades con mayor relevancia, disminuyendo a su vez en alrededor de 10 puntos porcentuales el abandono escolar entre los adolescentes de esta edad. (González, Mamanis, Prudant y Scarfó, 2015).

⁸⁵La consideración del ámbito que define a las escuelas sigue el criterio implementado por el INDEC, el cual propone que el ámbito rural corresponde a las localidades de 2000 habitantes o menos. Los datos que se muestran corresponden a los suministrados por el Relevamiento Anual (RA) para el ámbito rural considerando la educación común de gestión estatal con la estructura 6-6.

Año	Total		Ciclos Básicos independientes		Ciclos Orientados independientes		Secundaria completa (CBS+COS)	
	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%
2006	5331	100,0	4368	81,9	179	3,4	784	14,7
2017	3294	100,0	1126	34,2	74	2,2	2094	63,6
Variación %	-38,2%		-74,2%		-58,7%		167,1%	

Fuente: elaboración propia sobre la base del RA 2006-2017. DIEE.

Como puede apreciarse también, estos valores difieren sustancialmente de los existentes en 2006, donde la oferta ascendía a 5.331 servicios educativos. Ahora bien, esta baja en la cantidad de servicios estuvo acompañada con una reconfiguración de los mismos, a partir de la sanción de la LEN que –como se anticipó– extendió la obligatoriedad a todo el nivel⁸⁶. De esta manera, como muestra el Cuadro N°1, en 2006 el grueso de la oferta, 81,9% correspondía a servicios con Ciclos Básicos independientes, mientras que la oferta de escuelas secundarias completas (ambos ciclos) apenas llegaba al 14,7%. Por el contrario, en 2017 esta situación se revierte y 63,6% de los servicios, es decir, cerca de las dos terceras partes de la oferta corresponde a escuelas completas garantizando de esta manera que los estudiantes puedan realizar todo el trayecto de la secundaria en un mismo establecimiento.

Además, este proceso de transformación en la cantidad y en la oferta de ciclos de los servicios educativos, se vio reflejado también en la cantidad y tipo de secciones existentes en las escuelas secundarias del ámbito⁸⁷. Como se muestra en el Cuadro 2 hay un marcado crecimiento en la cantidad de secciones en las escuelas secundarias rurales pasando de un total de 14.527 en 2006 a 18.811 en 2017.

Cuadro 2. Distribución de las secciones de nivel Secundario por tipo de sección. Educación común, gestión estatal, ámbito rural. Años 2006-2017. En absolutos y porcentajes.

⁸⁶Cappellacci et al. (2011) sostienen que esta disminución en la cantidad de servicios del nivel secundario es una tendencia que se expresa en la oferta a nivel general y que la misma se explica como consecuencia de un proceso de restructuración y reordenamiento del nivel secundario en el contexto de transición de los marcos normativos creados por la actual Ley de Educación Nacional.

⁸⁷ La sección es un grupo escolar organizado, formado por alumnos que cursan el mismo, o diferentes grados o años de estudios, en el mismo espacio, al mismo tiempo y con el mismo docente o equipos de docentes. Según la organización curricular pueden ser: a) independientes cuando las actividades de enseñanza corresponden a un solo ciclo, grado o etapa, b) múltiples cuando las actividades de enseñanza pueden corresponder a varios ciclos y/o grados/años distintos y c) multinivel, cuando agrupan a alumnos de dos niveles, generalmente inicial y primario, aunque pueden agrupar también primario y parte del secundario (DINIECE, 2003).

Año	Total		Secciones Independientes		Secciones Múltiples		Secciones Multinivel	
	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%
2006	14527	100,0	9151	63,0	1408	9,7	3968	27,3
2017	18811	100,0	14465	76,9	1400	7,4	2946	15,7

Fuente: elaboración propia sobre la base de RA. 2006 y 2017. DIEE.

Este aumento en la cantidad de secciones también implicó un fortalecimiento de un tipo de sección que es característico del ámbito urbano: las secciones independientes por sobre las secciones múltiples y multinivel que constituyen organizaciones escolares características de la ruralidad. Si bien los datos muestran en 2017 un crecimiento importante de secciones independientes, la presencia aún considerable tanto de secciones multinivel y múltiples se explica en tanto éstas dan respuesta a la escolaridad en zonas rurales de población dispersa.

Las secciones múltiples (pluriaños) constituyen la base sobre la cual se desarrollan propuestas para la ampliación de la oferta tanto del Ciclo Básico y parte del Ciclo Orientado, como se verá más adelante. Por otra parte, podemos decir que la disminución de las secciones multinivel (primaria más secundaria) estaría dando cuenta de un proceso de fortalecimiento del nivel Secundario.

Por último, en lo que respecta a la evolución de la matrícula en el nivel, tal cual se aprecia en el Cuadro 3, se produjo un incremento significativo de estudiantes en términos absolutos desde la sanción de la LEN y creación de la modalidad de Educación Rural a la fecha, pasando de 219.068 en 2006 a 282.933 en 2017 lo que representa un incremento de 29.2% respecto del primer valor.

Cuadro 3. Matrícula de nivel Secundario por años de estudio y ciclos. Años 2006 y 2017. Educación común y ámbito rural. En absolutos y porcentajes.

Región	2006	2017	Evolución	
			Absolutos	%
Total País	219.068	282.933	63.865	29,2

Fuente: elaboración propia sobre la base de RA 2006-2017. DIEE.

Como síntesis de este apartado, podemos anticipar que los datos presentados muestran un proceso en el cual la expansión de la escuela secundaria rural está replicando en gran medida el modelo de organización de la escuela secundaria urbana. Esta estrategia puede transformarse en una dificultad o límite a la ampliación de la oferta, pues implica por una

parte que los estudiantes deban recorrer o trasladarse lejos de su lugar de residencia y por consiguiente en algunos casos, desistir de los estudios. Por otra parte, supone la creación de escuelas con oferta completa las cuales responden al modelo tradicional que en la ruralidad no resultan posibles por razones burocráticas u operativas.

Características de las escuelas en la ruralidad y por qué se torna necesario repensar los modelos institucionales

Asistimos en la actualidad a un creciente debate sobre la posibilidad de llevar adelante la inclusión de los jóvenes y adolescentes a la educación secundaria obligatoria, con un formato escolar que fuera pensado en otros tiempos y que ha generado pocas variantes para producir condiciones de retención, aprendizajes y egreso de los estudiantes (Baquero et al., 2012; Montesinos y Schoo, 2013; Perazza, 2010; Terigi, 2013).

Estas limitantes en gran parte obedecen a los aspectos centrales que estructuraron el modelo tradicional de escuela secundaria a saber: a) los currículos, b) la designación de los profesores por especialidad y c) el trabajo de los docentes por horas cátedra. La escuela secundaria con el formato institucional tal como la conocemos en la actualidad, es heredera de los mandatos que la fundaron, en una etapa histórica en que era necesario contar con una escuela que sostuviera la circulación de saberes comunes bajo un formato único. La persistencia de dicho modelo, se sustenta en gran parte, en la idea que la uniformidad es garantía de una educación común, donde toda diferenciación es vista como fragmentación y por lo tanto sinónimo de desigualdad (Perazza, 2008; Terigi, 2008, Schoo, 2016).

La escuela rural, a diferencia de su par urbana, es una institución que responde a las demandas educativas de comunidades pequeñas, generalmente aisladas, con población dispersa, en muchos casos con problemas de acceso a servicios e infraestructura básicos⁸⁸.

En este sentido, sobre la base del último Relevamiento de Escuelas Rurales realizado entre los años 2006-2009, podemos decir, que las escuelas rurales se caracterizan por situaciones de aislamiento, accesibilidad y baja matrícula⁸⁹. **El aislamiento** es un aspecto distintivo de las escuelas rurales, producido entre otros motivos, por las distancias que las separan de los principales centros urbanos y las dificultades de accesibilidad. Este aislamiento es un condicionante importante de la escolaridad en el ámbito rural. La cercanía a núcleos más

⁸⁸ Según datos del censo nacional de 2010, en el ámbito rural el 23,20 % de hogares tienen necesidades básicas insatisfechas (NBI) situación que alcanza al 32,80% en las regiones NEA y NOA. Estos porcentajes varían hacia el interior mismo del ámbito rural a nivel nacional si se trata de rural aglomerado (16,4%) o rural disperso (27,00%) (González et al. 2015).

⁸⁹ El objetivo general del Relevamiento de Escuelas Rurales (RER) fue obtener información sobre todas las escuelas rurales del país y fue realizadas en etapas consecutivas entre los años 2006-2009.

poblados, brinda la posibilidad a las escuelas de estar más vinculadas, socializar experiencias entre docentes y alumnos, tener acceso a redes de comunicación, a la vez que permite mejor acceso al sistema de salud y servicios varios.

Teniendo en cuenta las características respecto de la ubicación de las escuelas rurales (área de influencia-cercanía a localidades) **la accesibilidad** a las mismas, cobra relevancia en tanto brinda (o no) la posibilidad de que los alumnos asistan en las mejores condiciones -tiempo y modo- a sus escuelas. La accesibilidad también se vincula directamente con la disponibilidad de los medios de transporte que utilizan alumnos y docentes tanto para trasladarse al establecimiento, como para acceder a diversos servicios que brinda la localidad más cercana a la escuela.

Además de los factores hasta aquí mencionados, otro aspecto relevante de la educación rural es la **baja matrícula**, característica que se ha mantenido a través de la historia como garantía del derecho a la educación de las poblaciones aisladas. Según datos del RA 2017, el 33.16% de los servicios educativos con oferta del nivel en el ámbito rural tienen una matrícula entre 1 a 24 estudiantes. Si a este rango se agregan los servicios educativos con matrícula entre 25 a 50 estudiantes, dicho porcentaje asciende al 50.64%, es decir, algo más de la mitad de la oferta existente de escuela secundaria en la ruralidad tienen una matrícula de 50 y menos estudiantes, mientras que sólo el 27,15% de la oferta la constituyen escuelas con una matrícula de más de 100 estudiantes.

Esta situación requiere una organización de los alumnos diferente de lo que sucede en las escuelas urbanas. Mientras que la escuela urbana organiza a los alumnos preferentemente en secciones independientes en las que las actividades de enseñanza corresponden a un solo ciclo, grado o año, en las escuelas rurales, existen también secciones múltiples y/o multinivel. Las secciones múltiples o pluriaños requieren una propuesta pedagógica acorde a una actividad de enseñanza que reúne en un mismo espacio a varios años de escolaridad secundaria para lo cual muchas veces los docentes no están formados⁹⁰. Por otra parte, las secciones multinivel agrupan a alumnos de dos niveles distintos, generalmente inicial y primario, aunque también puede darse que asistan alumnos de primaria con los de secundaria. La existencia de este tipo de secciones requiere de una organización diferente de la planta orgánica funcional (POF) y del tipo de cargos docentes, como se verá a continuación al describir la experiencia desarrollada en la provincia de Salta.

⁹⁰ Un desarrollo sobre este tema se puede consultar en “Repensar la enseñanza en la escuela primaria Rural. La implementación del Pos-título de Especialización en Educación Rural en la provincia de Santiago del Estero (Prudent, Scarfó y Visintín, 2015).

Iniciativas para garantizar la educación secundaria completa: escuelas con pluricurso e itinerancia docente intensiva en la provincia de Salta

En 2008, la provincia de Salta sanciona su Ley de Educación N° 7.546 que reconoce a la educación rural como una modalidad de su sistema (art. 55) y a partir de 2011, previo un estudio diagnóstico de la realidad escolar realizado durante 2010 desarrolló fuertemente la educación secundaria en las zonas rurales de su territorio⁹¹.

El estudio mostró que, en la jurisdicción, existían escuelas primarias insertas en ruralidad y en consecuencia había jóvenes escolarizados hasta tercer ciclo, que habían cursado el octavo y el noveno año de la anterior EGB, pero cuyas trayectorias habían quedado “truncas” en el noveno año. Por otra parte, el informe evidenció que la oferta de secundaria existente hasta entonces estaba en algún conglomerado urbano o suburbano, no habiendo escuelas en la llamada “verdadera ruralidad” presente en diferentes zonas de la provincia. Atentos a esta diversidad de situaciones tanto geográficas como sociales, los referentes provinciales involucrados concluyeron que el modelo institucional clásico de la escuela secundaria (planta funcional completa y organización en secciones independientes) era difícil, sino imposible de implementar en zonas rurales de difícil accesibilidad y escasa población que carecían de oferta cercana y por lo tanto era necesario pensar en modelos alternativos acordes al contexto. En la actualidad, en la provincia existen distintos modelos institucionales para la atención de la escuela secundaria en las diferentes zonas rurales. Además de la oferta “clásica o tradicional” de una escuela con planta funcional completa que dicta clases a sus estudiantes de manera graduada de 1° a 5° año y de escuelas mediadas por TIC, propuesta que será desarrollada seguidamente, existen escuelas que se organizan bajo la modalidad de pluricursos con regímenes de asistencia de sus docentes con o sin itinerancia. Estas últimas fueron creadas por el Decreto 1131/13 del gobierno provincial para dar cumplimiento a la obligatoriedad de la educación secundaria. Esta estrategia, permitió entonces, la creación de “colegios secundarios” sobre la base de escuelas que en su momento tuvieron el tercer ciclo de la anterior EGB3 rural, de manera de recuperar una matrícula potencial.

¿En qué consiste la iniciativa?

Se trata de instituciones dispuestas en localidades rurales de escasa población, en zonas geográficamente dispersas y que cuentan en consecuencia, con una matrícula reducida. Son unidades educativas en zonas que constituyen una “única escuela” y cuentan con un grupo de docentes que realizan itinerancias intensivas, es decir, van rotando por el grupo de escuelas

⁹¹Plan Estratégico de Desarrollo Educativo de Nivel Medio de la Provincia de Salta. Ministerio de Educación y Ciencia de Salta.

(aulas) ubicadas en los diferentes parajes en circuitos acordados de entre 15 a 30 días en cada una de éstas.

La particularidad que presenta este modelo institucional en la provincia y que lo diferencia de experiencias similares en otras jurisdicciones, es que el “colegio” está compuesto por tres o más aulas ubicadas en lugares geográficamente distantes, pero que tienen un mismo CUE (Código Único de Establecimiento), es decir, se trata de una organización horizontal y no jerárquica, ya que las aulas no constituyen anexos de la escuela “sede”.

Bajo este modelo de funcionamiento, los docentes organizan las clases en bloques temáticos y secuencias para que en un plazo intensivo puedan dictarse las clases correspondientes a 3 o 4 materias en cada paraje, favoreciendo que los docentes permanezcan alojados en la zona durante el dictado de clases lo que permite que desarrollen una cantidad de clases equivalente a la mitad del trimestre en un período de 15 a 30 días. Generalmente los circuitos de itinerancia están compuestos por más de un profesor, lo que redundará en la presencia siempre de algún docente del nivel en la escuela. En algunos casos, en estos circuitos se suma personal administrativo.

Un ejemplo de organización de las clases bajo este tipo de modalidad de itinerancia es el que se detalla en el cuadro siguiente, que da cuenta de la organización en el dictado de las materias curriculares en función de la carga horaria y el régimen de dictado de la misma.

Cuadro comparativo en la organización del tiempo de clases entre el modelo común y el régimen de itinerancia intensiva.

	Horas semanales	Horas Semana/mes	Horas por trimestre	Horas anuales
Lengua	5	20	60	180
Régimen común	5	20	60	180

Régimen intensivo	3 hs. X 5 días =15 hs intensivas por semana	15 hs semanales x 2 semanas =30 hs intensivas cada vez que pasa un docente por el paraje.	30 hs cada vez que pasa un docente por un paraje x 2 visitas por trimestre =60 hs. Por trimestre	180 hs por año
--------------------------	---	---	--	----------------

Elaboración propia sobre información de referentes provinciales.

Logros y desafíos que presenta la propuesta de escuela secundaria

Esta iniciativa permitió no solo ampliar la oferta de la escuela secundaria completa en lugares en los cuales no existía previamente, sino que, además, permitió la terminalidad de los estudios secundarios de aquellos estudiantes que habían cursado hasta el tercer ciclo de la anterior EGB como también una mayor asistencia de sus estudiantes que viven a una distancia más corta de la escuela o van a la misma escuela en la cual cursaron sus estudios primarios. Por otra parte, la itinerancia intensiva les asegura a los profesores un “paquete de horas” lo que redundará en una presencia mayor de docentes en la escuela y garantiza la misma cantidad de horas en las materias curriculares.

Respecto de los desafíos, los referentes provinciales señalan fundamentalmente las relacionadas con la articulación⁹² entre los niveles (primario/secundario), que hacen muchas veces compleja su implementación como resultado de dinámicas de funcionamiento institucionales distintas. Las escuelas secundarias funcionan en las escuelas primarias de la zona y el uso de los espacios comunes es objeto en ocasiones de conflictos producto de prejuicios y/o alcances de poder. Una manera de resolver este tema es el uso diferencial (horarios distintos) de las instalaciones, ya sean las aulas y sanitarios especialmente además del trabajo a contra turno de la secundaria (generalmente por la tarde) y, aunque ello no siempre es posible debido a las distancias que los estudiantes deben realizar para llegar a la escuela.

Otro aspecto sobre el cual fue necesario y se continúa trabajando, es el tema de la modalidad de trabajo de los profesores de las materias curriculares en los regímenes de itinerancia intensiva y pluricurso. Esta modalidad de trabajo implica un cambio, especialmente vinculado con las planificaciones de las clases y trabajo con grupos heterogéneos (didáctica

⁹² El uso de la expresión “articulación” usada de manera constante por los diferentes actores, remite fundamentalmente a cuestiones de índole organizativo centrado en lograr acuerdos de convivencia que hagan menos conflictiva el uso de los espacios comunes y no al proceso de pasaje o transición de los estudiantes de un nivel a otro, que suele ir acompañado con una serie de dispositivos pedagógicos que garanticen la continuidad y trayectorias de los estudiantes (Diez, Montesinos y Paoletta, 2018; Terigi, 2017).

de pluricurso) para lo cual los profesores tienen escasa o nula preparación en su formación docente inicial. Esta dificultad requirió un trabajo previo entre los referentes provinciales de la modalidad y los equipos técnicos con los profesores al momento de realizar los llamados para la cobertura de las horas cátedra.

En síntesis, las escuelas con pluricurso e itinerancia intensiva de sus docentes, constituye una iniciativa que ha logrado acercar la oferta del nivel de manera completa en zonas aisladas de la provincia en las cuales la escuela “tradicional” resulta de difícil sino imposible implementación. Como toda iniciativa que se aparta del “formato” tradicional, requiere de un trabajo no sólo en lo que respecta a las normativas y ajustes curriculares, sino que también sobre las representaciones que docentes, directivos y familias tienen sobre la escuela secundaria. Requieren por parte de los equipos técnicos nacionales y provinciales de un trabajo amplio en el terreno para acompañar a los docentes y directivos tanto en cuestiones de carácter pedagógico (didáctica del pluricurso) como de asuntos burocráticos de la gestión escolar cotidiana como resultante de la convivencia de docentes con tradiciones formativas y lógicas disciplinares diferentes.

Palabras finales

Las escuelas rurales, se encuentran sujetas a las mismas normas y principios que rigen la política educacional en su conjunto y por consiguiente, comparten con el resto de las escuelas pautas y regulaciones que organizan la cotidianeidad escolar⁹³. Sin embargo, partir del reconocimiento de sus particularidades permite abordar modelos institucionales y propuestas pedagógicas que buscan ampliar la obligatoriedad del nivel.

Actualmente las políticas educativas nacionales y jurisdiccionales realizan esfuerzos en el diseño de propuestas institucionales tendientes a sostener la inclusión y trayectoria de los jóvenes y adolescentes en su escolaridad secundaria, en una tensión constantes entre “lo diferente” -condiciones materiales, sujetos diversos, etc.- y “lo común” -el derecho a la educación (Perazza, 2010).

Las formas diversas de organización institucional que podemos encontrar en las distintas zonas rurales como la descrita en este documento, buscan dar respuestas situadas a las necesidades y demandas locales a la vez que ponen en cuestión el modelo institucional

⁹³La noción de cotidianeidad remite a “ese tiempo-espacio presente, propio de las tramas construidas entre personas quienes al encontrarse unas con otras, crean un cierto espacio común; o bien el hecho de que en cualquier momento histórico se encuentran las huellas de hechos anteriores” (Rockwell,2018:27)

“tradicional” y su correlativo modelo o “saber” pedagógico por “defecto”. Éste basa su funcionamiento en el aula estándar de enseñanza graduada y simultánea, que con el tiempo se extendió progresivamente a las zonas rurales de manera tal que logró constituirse en la organización de la escuela “auténtica” y que presenta problemas y/o deficiencias, cuando se intenta extender a contextos que no responden a las características para las cuales fue pensado y por tanto, impone dificultades para el tránsito de los adolescentes y jóvenes por la educación secundaria (Baquero, 2012, Terigi, 2013, 2017)

BIBLIOGRAFÍA

Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A., Briscioli, B., Sburlatti, S. (2012). “La obligatoriedad de la escuela secundaria. Variaciones en los regímenes académicos”. Espacios en Blanco, Revista de Educación N° 22. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Junio de 2012, 77-112.

Capellacci, I., Bottinelli, L., Ginochio, V. y Lara, L. (2011). Diversidad de la oferta del nivel Secundario y desigualdad educativa. Serie de estudios sobre el nivel Secundario. Nros 4 y 5. Ministerio de Educación de la Nación, DINIECE.

Diez, C.; Montesinos, M.P. y Paoletta, H. (abril,2018). La “relación entre niveles educativos” en el marco de la obligatoriedad escolar: tensiones y complejidades entre las iniciativas estatales y las tramas locales. Ponencia presentada al IV Seminario taller red de Investigación en Antropología y Educación (RIAE). Córdoba, Argentina.

DINIECE (2003). Definiciones básicas para la producción de estadísticas educativas. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Gallart, M. A. (2006). *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*. Buenos Aires: La Crujía.

Gonzalez, D.; Mamanis, S.; Prudent, E. y Scarfó, G. (2015). Panorama de la educación rural en Argentina. Temas de Educación / Boletín N° 12 / octubre. Área de Investigación y Evaluación de Programas. Dirección Nacional de información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE). Subsecretaría de Planeamiento Educativo. Secretaría de Educación. Ministerio de Educación de la Nación.

Montesinos, M. P., y Schoo, S. (2013). Procesos de mediación en la implementación de políticas educativas en un contexto federal. Un estudio de caso: el Plan de Mejora Institucional. Documentos de la DiNIECE. Serie La Educación en Debate, (13).

Perazza, R. (2008). *Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el Estado*. Buenos Aires: Aique.

- Perazza, R. (2010). Notas sobre las políticas educativas y las reformas educativas. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata, Argentina.
- Plencovich, M. C. (2013). La deriva de la educación agropecuaria en el sistema educativo argentino. (Tesis de doctorado). Programa interuniversitario de doctorado en educación (PIDE) Universidad de Tres de febrero y Universidad de Lanús.
- Prudent, E.; Scarfó, G. y Visintín, M. (2015). Repensar la enseñanza en la escuela primaria rural. La implementación del Postítulo de Especialización en Educación Rural en la provincia de Santiago del Estero. Serie la Educación en Debate. N°17. Ministerio de Educación de la Nación. Área de Investigación y Evaluación de Programas. Dirección Nacional de información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE).
- Rockwell, E. (2018). Temporalidad y cotidianidad en las culturas escolares. Cuadernos de antropología social, (47), 21-32. Recuperado en 15 de agosto de 2018, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850275X2018000100002&lng=es&tlng=es
- Schoo, S. (2016). Sobre la selectividad de la educación secundaria en Argentina. Análisis histórico sobre el régimen de evaluación y promoción. Serie Apuntes de Investigación, N° 07. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa.
- Serra, J. C. y Gruschetsky, M. (2003). Estado del Arte sobre la implementación del Tercer Ciclo de la Educación General Básica. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. DINIECE.
- Tenti Fanfani, E. (2003). (Comp.) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: Altamira.
- 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*, 17 (29). Buenos Aires: FLACSO.
- Terigi, F. et al (2013). La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala en *Revista del IICE/33*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Terigi, et al (2017). Los aprendizajes en la transición Primaria / Secundaria: perspectivas de maestros y profesores. 4to Coloquio Internacional sobre inclusión educativa. Los desafíos de la educación inclusiva. UNIPE, Buenos Aires, Argentina.

-Zattera, O. (2009). Cuadernos para el docente. Presentación del Proyecto Horizontes. Ministerio de Educación de Nación Buenos Aires.

Documentos normativos y fuentes de información

Leyes nacionales y provinciales

Ley de Educación Común N° 1.420 julio de 1884

Ley Federal de Educación N° 24.195 abril de 1993

Ley de Educación Nacional N° 26.206 diciembre de 2006

Ley de Educación de la Provincia de Salta N° 7.546 de diciembre de 2008

Resoluciones del Consejo Federal de Educación

Resolución CFE N° 86/09 Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria.

Resolución CFE N° 93/09 Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria.

Resolución CFE N° 103/10 Propuestas para la Inclusión y/o Regularización de las Trayectorias Escolares en la Educación Secundaria.

Resolución CFE N° 109/10

Resolución CFE N° 128/10 La Educación Rural en el sistema Educativo Nacional.

Decretos provinciales

Decreto 969/2013 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta

Decreto 1131/2013 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta

Otras fuentes de información

Anuarios estadísticos de la Dirección Información y Estadística Educativa (DIEE) 2006 y - 2017. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, Argentina.

Relevamiento de Escuela Rurales (2013) Informe técnico. Ministerio de Educación de la Nación. Mapa Educativo, DINIECE.

“No todo lo que brilla es oro”. Delegación de los Valles Sanjuaninos: una experiencia de expansión territorial de la Universidad en la última década

Autores: Gabriela Carabajal, Gerardo Pérez, Sebastián Rosales y Roberto Dacuña

Pertenencia Institucional: Universidad Nacional de San Juan.

Resumen

En el año 2011 se celebra entre la UNSJ, el Gobierno de la Provincia de San Juan y la Municipalidad de la ciudad de San José de Jáchal un Acta Intención, referida a coordinar acciones para la instalación de una sede permanente de la Universidad en la ciudad de Jáchal. En el año 2014 este proceso se concreta a través de la creación de la “Delegación Valles Sanjuaninos de la Universidad Nacional de San Juan” que integra la Región Jáchal, Iglesia, Valle Fértil, Calingasta, con asiento Académico y Administrativo en Jáchal.

El estudio “La Delegación Valles Sanjuaninos reconfigurando la UNSJ” se plantea, desde una aproximación Socio-antropológica, dar cuenta de los modos en que se cristaliza el sistema de relaciones intra e interinstitucional sobre el que se constituyen las dinámicas institucionales de la UNSJ.

En este trabajo se analizan los procesos de configuración de la Delegación, expreso en las relaciones entre autoridades centrales de la UNSJ, Facultades, y Delegación; y también entre estas y la SPU, Gobierno Provincial y Gobiernos Locales. Se considera además, la articulación con otros agentes implicados en la institucionalización como son, la propia “comunidad universitaria”, las empresas, los referentes sociales, y especialmente las poblaciones locales.

Palabras claves: Delegación, Configuración, Dinámicas Institucionales, Intrainstitucional, Interinstitucional.

En el presente trabajo se exponen resultados parciales correspondientes al estudio “La Delegación Valles Sanjuaninos reconfigurando la UNSJ”. El equipo de investigación analiza la expansión de la Universidad Nacional de San Juan -desde su sede en la capital hacia las zonas “alejadas” en la provincia, estudiando particularmente los procesos constitutivos de la Delegación Valles sanjuaninos, identificando los modos en que se cristaliza el sistema de relaciones entre la sede de la Delegación, sus nodos y la sede central, como así también, las formas en que el proceso de institucionalización de la Delegación va reconfigurando las dinámicas institucionales de la UNSJ.

Se profundiza sobre tres objetivos de conocimiento propuestos en el estudio: El primero de ellos plantea reconocer las configuraciones institucionales que desde la gestión están instituyéndose en cada una de las sedes de la Delegación Valles sanjuaninos. El segundo busca distinguir los formatos relacionales que se configuran entre la Delegación, cada una de las subsedes y el área central de la UNSJ. Y por último, se propone comprender los sentidos que proyecta la UNSJ -en relación a la expansión territorial que supone la Delegación- a partir de los formatos relacionales identificados y las nuevas configuraciones institucionales. Para ello, el análisis se realiza sobre un conjunto de entrevistas a autoridades pertenecientes al Rectorado de la UNSJ, las distintas Facultades y la Delegación.

Los procesos de expansión que se inician en la primera década del siglo XXI, se reconocen atravesados por una lógica estructural -en el sentido que contiene determinada tendencia hegemónica de la época-, que Elena Achilli identifica como "neoliberalizante". Esta lógica estará atravesada a su vez, por las huellas de diversos procesos abiertos en el campo universitario luego del golpe militar de 1976 (Achilli, E., 2004, p. 59). Lógica "neoliberalizante" cuya tendencia economicista produce diferentes procesos que adquieren particularidad según la escala o nivel en la que la analicemos.

En relación a la determinación de los principios que guían el proceso de construcción del objeto, todos remiten a la posibilidad de intelegibilidad de las cotidianidades sociales, destacando aspectos vinculados al contexto estructural enfocado como tendencia hegemónica sobre las que se producen. En clave teórico-metodológica, se trata, desde una lógica indiciaria, de reconocer las fugas de lo no hegemónico en aquello que en un principio aparece hegemonizado, y de promover fugas a las hegemonías de nuestros propios esquemas de pensamiento. Como señala Achilli:

“...un intento teórico metodológico por entender ciertas conexiones profundas (como plantea Ginsburg 1983) que las transformaciones políticas, económicas, culturales, van anclando en las prácticas, significaciones y procesos que diariamente construyen los sujetos.” (Achilli, E. 2015, p. 106)

En tal sentido, “planteamos hipotéticamente que determinadas tendencias hegemónicas de una época se configuran a modo de lógicas de conexión profunda (Guinsburg; 1983) las que van adquiriendo particulares continuidades, según las escalas contextuales que van conectando” (Achilli, E. 2015, p. 106).

Cómo dar cuenta de ello, es decir, cómo identificar en las múltiples y diversas manifestaciones cotidianas, lo continuo y lo discontinuo (y por ende lo histórico FABIANI) sin perder de vista las tendencias hegemónicas que las explican[1].

Elena Achilli propone, al momento de reflexionar sobre las modalidades de escritura, la existencia de distintos niveles en el proceso de construcción de un objeto de estudio (Achilli; 2000). Menciona dos niveles:

- Un nivel descriptivo explicativo en el que las relaciones constitutivas del objeto de estudio se construyen y escriben de un modo más cercano a la particularidad co-presencial de determinada problemática aunque, siempre, sin descuidar las condiciones y límites sociohistóricos en que se inscriben.

- Otro nivel explicativo descriptivo en los que, sin neutralizar las relaciones constitutivas de la particularidad co-presencial se las inscribe y construyen al interior de relaciones estructurales de otras escalas. Un camino para entender las estructuraciones de prácticas y relaciones cotidianas a partir de dar cuenta de los nexos profundos que articulan dialécticamente escalas diferenciadas.

Nos interesa describir ese conjunto de prácticas y procesos que configuran la Delegación Valles Sanjuaninos, expreso -entre otras- en las relaciones entre autoridades centrales de la UNSJ, Facultades, y Delegación; y también entre estas y la Secretaría de Políticas Universitarias, Gobierno Provincial y Gobiernos Locales. Inclusive, considerar la articulación con otros agentes implicados en la institucionalización como son, la propia “comunidad universitaria”, las empresas, los referentes sociales, y especialmente las poblaciones locales. Todo ello en el marco del reconocimiento de las condiciones y límites sociohistóricos en que se inscriben estas prácticas, que expresan las tendencias hegemónicas -de carácter neoliberalizante-, ancladas en las prácticas, significaciones y procesos que diariamente construyen los sujetos.

Será menester entonces, atender a lo cotidiano como expresión de lo estructural, a fin de generar un conocimiento sobre la dinámica de expansión de lo universitario con cierta fuerza explicativa, en tanto identifica la jerarquía en aquellos procesos que suponen mayores condicionamientos en las estructuraciones cotidianas.

Achilli identifica dos procesos estrechamente vinculados entre sí y engarzados configurativamente en esa lógica estructural autoritario-neoliberal. Por un lado, los *procesos de privatización de distintas prácticas universitarias* (debilitando la noción de "autonomía" del campo intelectual, en el sentido que Bourdieu lo plantea). Por el otro, los *procesos vinculados con las transformaciones de las modalidades de relaciones académicas/políticas*. Nos interesa comprender cómo se expresan ambos en las heterogeneidades de prácticas y significados que despliegan los sujetos vinculados con la política de expansión territorial de

la UNSJ. En particular, a aquellas directamente asociadas con la gestión, y que tienen directa implicancia en las configuraciones institucionales resultantes, y en sus formatos relacionales

1-a) La Delegación de la UNSJ: un sistema de relaciones intra-institucional inscripto en una lógica estructural hegemónica

A diferencia de lo que se podría suponer, la creación de la Delegación debió superar una serie de resistencias por parte de los propios agentes universitarios que la miraban con “desconfianza”. Fueron múltiples los reparos aducidos, sin embargo el mayor interrogante refería a responder principalmente a una pregunta: ¿Cómo afecta a las Unidades Académicas las nuevas cuotas de poder que se ponen en juego con la creación de la Delegación?.

...y la miran (a la Delegación) y lo analizan y el Consejo Superior es un órgano político... es así...la veían con mucha desconfianza... (Autoridad de Rectorado)

...las gestiones ... yo la primera la terminé, los primeros cuatro años muy conforme porque había salido la Delegación, eso era lo difícil, porque a diferencia ...de lo que uno piensa, no era tan bien recibida en el (Consejo) Superior, no era tan bien vista...(Autoridad de Rectorado)

Si bien muchas de estas cuestiones fueron respondidas a través de un marco normativo restrictivo que no prevé una agencia autónoma en lo que refiere a la gestión académica, y que define a las Facultades como las auténticas referentes institucionales en el Consejo de Delegados de la Delegación, dicha limitación se “confirmó” a través de las sucesivas tomas de posiciones por parte de las autoridades de facultad, al momento de “hacer” la Delegación.

...en el proyecto originario solamente hablaba de un Consejo de Delegados conformado por las Facultades que tuvieran carreras, eso se modificó ahora todas las unidades académicas de la Universidad integran este consejo. (Autoridad de Rectorado)

En Jáchal está, por así decir, el rector de la delegación. (...) Las 2 figuras más importantes de la Delegación de Valles Sanjuaninos, que es el Consejo de Delegados que se compone por los representantes de las Unidades Académicas que tienen alguna carrera vigente en cada uno de los lugares de los valles sanjuaninos. (Autoridad de Facultad)

Caracterizada la estructura de autoridades y delimitadas las incumbencias, todo lo referido a lo académico en la Delegación pareciera ser definido por las Unidades Académicas específicas.

La Coordinación de la Delegación se desdibuja dada la preeminencia de las Unidades Académicas en lo que respecta a la definición de su política. Ellas identifican la demanda, definen la actividad académica (en este caso es la Oferta de Tecnicaturas) y asumen en su mayor parte la logística necesaria para su ejecución:

...Esta delegación de Valles Sanjuaninos tiene un representante, alguien de la universidad que lo nombra el Rector y toma la figura de Coordinador Académico. Yo como secretario Académico el vínculo que tengo con él es que ante la requisitoria de la gente de Jáchal, del pueblo en general que solicita la apertura de tecnicaturas que dependen de la Facultad X. Ese es el primer vínculo que tienen conmigo. Entonces yo hablo con los departamentos y veo cuál es la disponibilidad de las tecnicaturas en sí, (...) (Autoridad de Facultad)

No se reconoce en este proceso la injerencia del Consejo ni la del Coordinador de la Delegación. Como señala una autoridad de rectorado:

...más allá de que tenemos los primeros pasos dados, cada uno sigue trabajándolo como carreras de su facultad aisladas y no lo ven como el aterrizaje de la Universidad Nacional de San Juan en los valles, no lo ven así. (Autoridad de Rectorado)

Este es el modo instituido que va más allá de lo normado, es el mecanismo establecido desde las unidades académicas, que son las que cuentan con los “recursos”, son las FACULTADES las que, por encima de la UNIVERSIDAD, deciden-posibilitan la delegación.

...tenemos en Valle Sanjuaninos carreras que se empiezan a negociar... entre las autoridades de una facultad y un intendente obviando la delegación absolutamente, saltando por arriba, arreglando... inclusive a veces se empieza a dictar y Valle sanjuaninos... el coordinador... Me dice: me estoy enterando que están dando tal cosa en tal lugar (Autoridad de Rectorado)

Cada facultad quiere venir y plantar su bandera (...) es la Delegación de Jáchal (...) Hacen actividades sin avisarnos a nosotros. (Personal No Docente de la Delegación)

1.b) La Delegación de la UNSJ: rupturas y continuidades en los significantes institucionales. Claramente para las Unidades Académicas la Delegación posee una significación diferencial, el compromiso para con el desarrollo de las actividades académicas es dispar, tanto en los

aspectos técnicos y logísticos, como en los académicos que son abordados con distinta disposición y responsabilidad

...veamos cómo podemos seguir siendo estratégicos para armar esto ... es que es política, es política, es pensar eso y te digo que de X Facultad, en H Facultad se nota más porque las autoridades de H tienen una visión diferente puesta por las elecciones que las autoridades de X pero los docentes de H, la buscan, buscan la delegación... (Autoridad de Rectorado)

La universidad: una delegación a imagen y semejanza de la empresa

¿“Cómo comenzó todo”... “Gracias al mercado”... Para algunas autoridades la lógica del mercado es la posibilitadora de Delegación. El Hito fundacional sobre el que se erige la Delegación es el de brindar una OFERTA a una DEMANDA que tiene mucho peso (agroindustria, minería). La oferta se legitima en los requisitos del mercado y no en la definición de una oferta de carácter autónomo. La “autonomía” ahora es un sello: “CALIDAD”

“cuando se empezó a hablar de la delegación de valles sanjuaninos, el intendente de Jáchal estaba muy interesado por que en el interior se dictaran tecnicaturas o sea que la universidad tuviese una delegación en el departamento para no tener que trasladarse hasta la capital como la actividad fundamental en el interior es la minería (actividad fundamental del departamento)... hoy se está dictando en Jáchal que es la tecnicatura de agroindustria. (Autoridad de Facultad)

Así mismo, el relato de otra autoridad afirma la influencia de la ruta 150, que es parte del corredor bioceánico, al momento de tomar la decisión respecto a la ubicación de la Sede Central de la Delegación:

... el corredor bioceánico tuvo muchísimo que ver con la decisión de que fuera Jáchal (Autoridad de Rectorado)

Pero además la UNSJ brinda servicios de formación específicos, acomodados a los “REQUERIMIENTOS DE LA DEMANDA”

...Inclusive las carreras que se dictaron (en la Delegación) tenían que ver con el tema minería porque teníamos que responder, preparar recursos humanos calificados para trabajar en la mina, entonces después de Exploración Geológica viene Voladuras y Explosivos, Beneficio de minerales de la Facultad de Ingeniería...(Autoridad Delegación)

El “pensamiento-gestión” no se limita al diseño de una oferta atractiva para la demanda, lo académico es “EVALUADO” por su “CALIDAD”, y ésta a través de estándares empresariales de productividad: TRAZABILIDAD” que entiende el éxito de lo educativo.

Nuestro vínculo permanente con la gente del interior es el hecho de que toda información de gestión académica- alumnos está concentrada en departamento alumnos de la sede central a través del SIU que es el que le permite dar trazabilidad a toda actividad alumno en la universidad hasta tanto se gradúe. (Autoridad de Facultad)

Ahora bien, dicho modo de articulación no es monopólico, resulta interpelado por las poblaciones de esos departamentos

Hay ruidos, hay muchos ruidos, por ejemplo que respondemos a lo que solicitan ciertos tipos de Mercado y no quizá a lo que quiere las comunidades...(Autoridad de Rectorado)

2) Universidad, Delegación, Gobierno y SPU: un entramado que se explica por la debilidad constitutiva de una “delegación universitaria”

Adriana Chiroleu, señala que las políticas se constituyen generalmente en una transacción entre los diversos actores e intereses que intervienen, esto permite construir no el “ideal” sino lo que es posible. La negociación que se produce a partir de la “administración racional al servicio del interés público” dará lugar a lo que sea factible, aunque no siempre sea lo mejor o más óptimo.

Los avatares del financiamiento

También depende de las expectativas... Esas expectativas tienen que ver con el financiamiento. ... por ahí hay una línea de financiamiento para el municipio para que ellos puedan desarrollar alguna actividad y bueno puedan destinar parte de esos fondos... Ante una requisitoria del intendente, consiguieron que el Gobierno de la Provincia financiara lo que es necesario para lanzar la tecnicatura, el municipio disponía de la infraestructura para dictar la tecnicatura y la Facultad de Ingeniería disponía del personal que va a dictar la tecnicatura.

Lo que hemos tenido ha sido mucho apoyo extra a nivel municipio y de gobierno de la provincia, asique el Gobierno de la Nación a lo mejor se ha retirado en algo pero el de la Provincia, y a través de los municipios se han hecho más presentes...(Autoridad de Facultad)

El Gobierno local en la figura del Intendente, Gobierno Provincial a través de líneas de financiamiento de la Secretaría y Universidad A TRAVÉS DE LA FACULTAD son “tres patas” que PERMITEN el OFRECIMIENTO de TECNICATURAS. Más allá de la autonomía Académica la Delegación remite en cuanto al “financiamiento” a otro modelo de Universidad. Los montos con los que se genera esta “OFERTA” no son fondos genuinos del presupuesto universitario. lo que la UNSJ gestiona es personal capacitado destinado a capacitar

Gobierno Un Papa Noel Minero

... el Ministerio de Minería por razones muy concretas es el que más recursos tiene en la Provincia y más ha ofrecido a distintas instituciones... a nosotros, después (de Secretaría de Ciencia y Técnica), es el que más nos ofrece siempre es el Ministerio de Minería, no está presente en toda las cosas porque en algunas no... [RD5]

...El Secretario de Minería nos dijo...: decile al rector que le pagamos toda la pavimentación para la llegada desde la ruta hasta el nuevo edificio y la conexión interna y le vamos a arreglar el jardín el bosque nativo... Mirá, realmente era Papá Noel...(Autoridad Facultad)

Al momento de pensar en la Megaminería y en la autonomía de lo universitario respecto al mercado y actividades de alto impacto sobre el medio ambiente, la autonomía es definida como la no intromisión de la empresa en la definición de contenidos académicos. La universidad al diseñar la “oferta educativa” es indiferente a los procesos de reestructuración SOCIOECONÓMICA que implica la megaminería y a la directa relación de este proceso y la posibilidad de creación de la delegación.

Pueblo, empresa, gobierno. Hay que estar atento para el financiamiento

La propuesta académica en cuanto a la necesidad la plantea el lugar, el departamento, el pueblo en general o algunos emprendedores que tienen alguna empresa de envergadura que les permite financiar o la misma sociedad dice “acá tenemos minería donde la mayoría de la gente utilizan nuevas tecnologías” entonces para hacer buen uso y eficiente de esas herramientas, es necesario tener conocimiento formal. Entonces esa fuente de información es que debe estar atento permanentemente el

delegado de la Universidad Nacional de San Juan en cada uno de esos lugares...(Autoridad Rectorado)

La propuesta académica resulta de la confluencia de múltiples demandas, ahora bien la voz cantante la tendrá el que tenga la plata “billetera mata galán”

3-a) La Delegación para la Delegación: que empiece a andar sobre ruedas

Si se analiza la ubicación geográfica de los departamentos que conforman la Delegación (Jáchal, Iglesia, Calingasta y Valle fértil) y se compara las vías de comunicación entre los departamentos y la sede central con la red interdepartamental, se advierte la emergencia de nuevas distancias. Estas distancias de carácter geográfico se combinan con otras distancias que replican históricas diferencias interdepartamentales de carácter político, social y cultural

Nosotros sabemos que Jáchal es la cabeza, eso molestó, molestó a Valle Fértil, molestó a Iglesia, molestó a Calingasta, pero sobretodo a Valle Fértil, eso hizo que nuestra presencia en estos departamentos se dificultara en lugar de facilitar, no quisieron conectarse con Jáchal[RD6]

Esto fortalece las dinámicas originarias de vinculación pre-delegación en las que la Universidad se involucra con los departamentos “alejados” a través de sus facultades y de una oferta dispersa y circunstancial.

Como fuera señalado dicha dinámica prevalece, sin embargo en el diagnóstico por parte de las autoridades de Rectorado reconoce y plantea la superación. Por una parte plantea la necesidad de dotar de infraestructura, equipamiento y medios de transporte apropiados para efectivizar la vinculación inter-delegación

... ¿sabes lo que más me gustaría a mí?... no sé si vamos a tener apoyo para eso... una combi como para 20 personas. Vos tenés una combi como para 20 personas y un presupuesto para el combustible porque sino, no vamos a tener de adorno vos podés empezar a movilizar los alumnos establecer... (Autoridad de la Delegación)

Pero también señala como requisito el que el Consejo de Delegados alcance una real independencia respecto a las políticas educativas diseñadas por las facultades.

...Lo que realmente le va a dar Independencia y empuje particular y específico a la Delegación Valle sanjuaninos es ese consejo porque ahora más allá de que tenemos los primeros pasos dados cada uno sigue trabajándolo como carreras de su facultad aisladas

y no lo ven como el aterrizaje de la Universidad Nacional de San Juan en los valles, no lo ven así... (Autoridad de Rectorado)

...Yo creo, esto sería más como futurología, no tengo ningún dato concreto pero yo creo que esa oferta académica va a empezar a diluirse de alguna manera desde las unidades académicas hacia el consejo, va a empezar a derramar... no creo que sigan viendo como coto cerrado la F.A.C.S.O., la F.A.U.D., exactas... Si generas la identidad de Valle sanjuaninos, va a llegar un momento hasta que vas si, no vas a poder distinguir.. a dónde está la FACSOS y a dónde está la Arquitectura, va a ser Valles sanjuaninos... (Autoridad de la Delegación)

Emergen al momento de pensar la “Delegación de y para la Delegación” significantes locales que interpelan la lógica “Sucursal” que impera en la mayor parte de las autoridades de Facultad. Ello se advierte en dos aspectos constitutivos de lo institucional que son el “quienes” conformarán la delegación y a “qué intereses responderá la institución”. El Coordinador y el personal no docente de la Delegación señalan taxativamente la intención de conformar la Delegación con “gente” de “sus” departamentos, que respondan a la Coordinación y que defiendan los propios “intereses”

Comentarios finales

La institucionalización de la Delegación conlleva, por representar una experiencia inédita en nuestra Universidad, una serie de rupturas respecto al modo histórico con el que se “hacía la UNSJ”. Todo ello involucra reconocer un modo de mirar lo universitario diferente a cómo lo veníamos analizando. Es decir, comprender lo hegemónico en sus procesos activos y formativos, pero también en sus procesos de transformación” (Williams; 1980) Dar cuenta de la complejidad que expresan estas líneas de fuga sin remitir a una lógica lineal y binaria que solo permite comprender lo hegemónico en clave de reproducción.

BIBLIOGRAFÍA

Achilli, Elena (2004) *“De políticas educativas y otredades próximas (Reflexiones sobre algunas transformaciones socioculturales del campo universitario)”*. Exposición desarrollada en el Panel: "Políticas y prácticas en las escuelas de América Latina. Las nuevas maneras de construir otros culturales"; VII Congreso Argentino de Antropología Social; jueves 27 de mayo 2004. En Cuadrenos de Edicación Año III- Número 3- Córdoba

Achilli, Elena (2013). *“Investigación socioantropológica en educación. Para pensar la noción de educación”*. En Historia y vida cotidiana en educación. Perspectivas interdisciplinarias. Elichiry, Nora Emilce (compilación). Bs. As. Manantial. Pp 33-47

Achilli, Elena (2015) *“Hacer antropología. Los desafíos del análisis a distintas escalas”*. Boletín de Antropología y Educación. Año 6, Nro. 9 - 2015 [103 -107]

Bourdieu, P. (2007) El sentido práctico de Pierre. Argentina. Siglo XXI

Bourdieu, P. y Passeron, J-C. (2003) Los herederos. Los estudiantes y la cultura. Buenos Aires. Siglo XXI.

Chiroleu, Adriana y otros (2016) *“Política Universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes”*, Buenos Aires: IEC-CONADU.

Díaz, Esther (2007). *“Entre la tecnociencia y el deseo”*, Buenos Aires, Biblos, pp. 89-108.

Fabiani, Jean Louis (2018). *“La sociología tal como se escribe. De Bourdieu a Latour*. Bs. As. UNSAM EDITA.

Ginzburg, Carlo (2003). TENTATIVAS. México. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo Facultad de Historia Morelia, Michoacán,

Mills, Wright (2003). La imaginación sociológica. México. CFE

Passeron, Jean Claude (2011). El razonamiento sociológico. España. Siglo XXI

[RD1]Definición de Delegación. Lineal (Deleuze)

[RD2]OFERTA=TECNICATURA

[RD3]La lógica sigue siendo la de las de las facultades

[RD4]Lo oferta siempre se circunscribe a tecnicaturas

[RD5]La oferta es definida por la actividad económica

[RD6]SIU trazabilidad. Es interesante, la cuestión empresarial, control de calidad, etc.

[RD7]El financiamiento de muchas tecnicaturas es vía gobierno d ela provincia

[P8]La unsj ofreciendo servicios de capacitación. Universidad Capacitadora

[RD9]PARECE NO ESTAR MUY DE ACUERDO CON OTORGAR A ALA DELEGACIÓN MAYOR AUTONOMÍA

[1] Rockwell (2009) ha planteado su preocupación por los retos que significa “articular fenómenos de distintas escalas espacio temporales y de establecer nexos” que, según dice, la condujo a la antropología histórica.

De chacras, industrias y laboratorios. Actores y procesos de conocimiento sobre la mandioca en Argentina

Autora: Ana Padawer

Pertenencia Institucional: Universidad de Buenos Aires. CONICET

Resumen

En este trabajo me propongo dar cuenta de la producción de conocimiento protagonizada por distintos actores vinculados al mundo rural, ya sea porque allí viven y trabajan, o porque de allí provienen sus insumos o procesos de reflexión, considerando cómo se articulan en torno al cultivo de la mandioca. Estos conocimientos se vinculan con la generación de alimentos destinados al autoconsumo en las chacras, así como saberes en torno a la venta directa de los productos agrícolas o mediante su transformación en almidón. Cuando la mandioca ingresa en procesos técnicos por los cuales se vuelve material clonando, producto congelado, alimento balanceado, harina, almidón o biomaterial a escala agroindustrial, se reconfigura el vínculo que los humanos establecen con ella en los espacios domésticos donde se cultiva o se transforma en almidón de manera artesanal.

Las chacras, los establecimientos industriales y los laboratorios no son mundos desconectados, ya que allí participan actores heterogéneos cuya vida cotidiana se entrecruza cada vez con más frecuencia: el conocimiento sobre los cultivos en los espacios domésticos no es patrimonio exclusivo de agricultores familiares y comunidades indígenas, sino que allí participan técnicos de organismos estatales y universitarios, así como de empresas de biotecnología con redes extensas de comercialización de agroinsumos. Los establecimientos de mediana y alta capitalización que configuran el complejo agroindustrial, aún con distintos formatos de propiedad y asociatividad como pueden ser las empresas y las cooperativas, entablan vínculos con el sistema científico, los organismos estatales y los productores de subsistencia. Los investigadores y técnicos de producción agrícola, la agroindustria y los biomateriales establecen vínculos de transferencia tecnológica, los que son cada vez más prioritarios dentro del sistema científico. A partir de mi trabajo de campo pretendo contribuir a la reflexión sobre el diálogo de saberes, considerando como se producen algunos de estos entrecruzamientos.

Palabras claves: CONOCIMIENTO – TECNOLOGIA – APRENDIZAJE- INDUSTRIA - RURALIDAD

1) Presentación

Los espacios sociales rurales están atravesados por procesos de conocimiento en permanente construcción, que suelen estar invisibilizados por la idea del sentido común de que se trata de ámbitos tradicionales y estáticos, opuestos a los urbanos que representan el polo moderno y dinámico. Estas ideas pueden ser rastreadas en la teoría antropológica desde el funcionalismo clásico que al estudiar la alteridad indígena opuso la magia y la ciencia, en el continuum folk-urbano que se aplicó para analizar los cambios en sociedades campesinas, en las oposiciones estructuralistas entre un pensamiento salvaje y la racionalidad occidental, y en las vertientes perspectivistas que en los últimos años se han abocado a la descripción del pensamiento amerindio en sus diferencias con el naturalismo científico.

Estas dicotomías se fundaron en el mandato relativista de la disciplina en distintos contextos de debates disciplinarios, y su eco en el sentido común se vincula con las formas que han adquirido históricamente los conflictos sociales, que desde hace unas décadas se han “ambientalizado” (Leite Lopes, 2006). La revalorización de los conocimientos tradicionales, prácticos, campesinos e indígenas oponiéndolos a aquellos formulados en contextos tecnológicos, así como su conceptualización como polos opuestos en sus principios ontológicos, epistemológicos y metodológicos, son incuestionables desde principios políticos y morales; sin embargo como han mencionado distintos autores, estos posicionamientos tienen la dificultad teórica y política de que tienden a homogeneizar e invisibilizar a los subalternos como sujetos históricos (Ramos 2012; Bartolomé 2014).

Al considerar los procesos concretos de articulación social entre los sujetos que participan en distintos contextos institucionales de prácticas en la ruralidad, las dicotomías recién mencionadas son difíciles de sostener. Desde el punto de vista teórico, sabemos que los sujetos sociales nos apropiamos de los recursos culturales objetivados en nuestro ambiente inmediato (Rockwell, 2005), por lo que si bien las posiciones estructurales facilitan que ciertos actores participen más centralmente en los “mundos de la ciencia” o los “mundos de la práctica tradicional”, es un hecho la incorporación de conocimientos de uno y otro mundo que circulan por distintas vías concretas de acción y comunicación.

En este trabajo me propongo dar cuenta de la producción de conocimiento protagonizada por distintos actores vinculados al mundo rural, ya sea porque allí viven y trabajan, o porque de allí provienen sus insumos o procesos de reflexión, considerando cómo se articulan en torno al cultivo de la mandioca. Estos conocimientos se vinculan con la generación de alimentos destinados al autoconsumo en las chacras, así como saberes en torno a la venta directa de los productos agrícolas o mediante su transformación en almidón. Cuando la mandioca ingresa

en procesos técnicos por los cuales se vuelve material clonado, producto congelado, alimento balanceado, harina, almidón o biomaterial, se integra en el complejo agroindustrial que conlleva configuraciones diferentes a los espacios domésticos donde se cultiva o se transforma en almidón de manera artesanal.

No se trata de mundos desconectados, ya que estos procesos son encarnados por actores heterogéneos cuya vida cotidiana se entrecruza cada vez con más frecuencia: el conocimiento sobre los cultivos en los espacios domésticos no es patrimonio exclusivo de agricultores familiares y comunidades indígenas, sino que allí participan técnicos de organismos estatales y universitarios, así como de empresas de biotecnología con redes extensas de comercialización de agroinsumos. Al mismo tiempo, los actores que integran los establecimientos de mediana y alta capitalización que configuran el complejo agroindustrial, aún con distintos formatos de propiedad y asociatividad como pueden ser las empresas y las cooperativas, entablan cada vez más intensos vínculos con el sistema científico, los organismos estatales e incluso los pequeños productores. Finalmente los investigadores y técnicos de la producción agrícola, la agroindustria y los biomateriales establecen cada vez con mayor frecuencia vínculos de transferencia tecnológica. A partir de mi trabajo de campo pretendo contribuir a la reflexión sobre el diálogo de saberes, considerando como se producen algunos de estos entrecruzamientos a través de referencias al trabajo en las chacras y estaciones experimentales sobre la *identificación de variedades*, así como en dos proyectos de articulación de cooperativas con la universidad, uno referido a la incorporación de tecnología para la elaboración de harina de mandioca (*proyecto prensa-secadora*) y otro vinculado a la producción de biomateriales en base al almidón (*proyecto biobasados*).

Con estas referencias me propongo analizar cómo los conocimientos acerca de la mandioca se producen y fluyen entre los distintos espacios institucionales de prácticas (laboratorios, cooperativas, chacras), donde las relaciones entre humanos y no-humanos mediadas por la tecnología industrial suponen una transformación de las relaciones domésticas con el cultivo (Schiavone 2015). En este “saber hacer técnico” sobre la mandioca prevalece una ética práctica de dominio de la materialidad que se ha ido distanciando pero no excluye del todo las relaciones domésticas que se dan en el espacio agrícola de autoconsumo, y viceversa. Con esta premisa me detendré en las genealogías de algunos procesos técnicos (Cresswell 2006) sobre el cultivo de la mandioca, mostrando como éstos se configuran tanto desde los materiales en los que se apoyan como desde los marcos institucionales que los producen (Latour 2006).

2) El problema de las variedades: relaciones domésticas y de dominio sobre el cultivo de mandioca en Misiones desde una mirada histórico-etnográfica

El cultivo de mandioca en la actual provincia de Misiones está localizado principalmente en una franja de 200 kilómetros que acompaña el trazado de la ruta nacional N° 12, en la margen izquierda del río Paraná, que es conocida como la zona tradicional del cultivo. La producción y manufactura de mandioca se localiza allí por razones socio-históricas: se trata del espacio social colonizado más tempranamente en esta provincia tras la guerra de la Triple Alianza, que consolidó las fronteras nacionales entre Paraguay, Brasil y Argentina; y donde actualmente conviven comunidades mbyà-guaraní y familias criollas que se auto-identifican como “gente de la colonia”.

Los mbyà-guaraní reconocen una tradición de consumo de mandioca fresca (mandi’o) y también la elaboración de alimentos en base al almidón. Los criollos que se establecieron en la primera mitad del siglo XX adoptaron su consumo a partir de las relaciones cotidianas con los guaraníes: el producto primario pasó a formar parte de la alimentación familiar, mientras que su transformación en derivados como el almidón o la harina, con una elaboración artesanal o mecanización precaria, posibilitó cierta capitalización de los agricultores, la que ofició de manera complementaria a la comercialización de yerba mate, el producto agrícola emblemático de la provincia (Gallero, 2013).

Por su carácter de cultivo multipropósito, la mandioca ocupa actualmente un lugar de importancia creciente en los programas sociales de desarrollo agrícola del noreste argentino: además de ser alimento de autoconsumo en fresco, producto étnico gourmet y orientado a celíacos, tiene innumerables usos industriales en base a almidón y harina. Entre estos usos se destaca como novedad el impulso a nivel mundial y en Argentina de los biopolímeros compostables y degradables como sustituto de los plásticos derivados del petróleo, entre los que se encuentran los almidones modificados de mandioca. El carácter multipropósito de la mandioca y su valor estratégico a nivel económico regional hacen que los actores que tradicionalmente “sabían” de ella se multipliquen, saliendo de las chacras, las comunidades indígenas y los consumos populares por donde habitualmente circulaba.

El conocimiento doméstico acerca de la mandioca refiere a los dos fines históricos que ha tenido el cultivo: la alimentación humana y de animales, y la capitalización mediante la venta en el mercado del producto fresco y del almidón. En los espacios familiares y asociativos, los técnicos agrícolas tienen cada vez más intervención: si bien los estudios agronómicos de Bertoni (1902) establecieron las bases científicas del cultivo de la mandioca doméstica, al volverse un producto emblema regional los organismos provinciales y nacionales ligados al

agro intensificaron sus intervenciones, ya sea mediante jornadas a campo en las estaciones experimentales del INTA, el apoyo a la creación del Cluster de la Mandioca Misionera en 2016, asistencia a las cooperativas de almidón y fresco, a los productores agroecológicos, las ferias y emprendimientos de cocina gourmet (Padawer, 2019).

Dado que la mandioca fue domesticada en Sudamérica desde hace por lo menos 3000 años, necesariamente las condiciones de vida de agricultores y cultivares se han transformado en una mutua interacción a lo largo del tiempo (Pujol *et al.* 2007). Un aspecto clave en el ordenamiento humano del ambiente para el cultivo de la mandioca es la identificación de variedades, ya que su reproducción mediante esquejes permite que los agricultores mantengan sus propios clones, con cierta independencia de los mecanismos homogeneizantes del mercado y el Estado. Esto hace que los conocimientos generados en los espacios técnicos sobre ciertas variedades tengan un predicamento relativo, y deban necesariamente interactuar con los conocimientos generados por los agricultores acerca de sus variedades. La identificación de variedades es fundamental porque ese conocimiento se “encadena” con otros acerca de las relaciones con los no-humanos que inciden en el crecimiento de las plantas (suelo, clima y microorganismos), así como el destino final (consumo fresco o industrial) del cultivo. La presencia relativa de ácido cianhídrico (ACN) define la aptitud de la mandioca para el consumo fresco o manufacturado/industrial, dando lugar a la distinción entre mandiocas dulces y amargas, la que funciona como una gran clasificación de sus variedades en todo el mundo (Rival, 2001). A partir de esta gran división, también son relevantes las diferencias en relación al porcentaje de almidón, la calidad culinaria, los ritmos de crecimiento, la resistencia a enfermedades y la productividad, por lo que la identificación de variedades es clave para todo el ciclo productivo.

Históricamente los indígenas y colonos dan nombre a las variedades a partir de características morfológicas y genealógicas (coloradita, verde oliva, petroski, catarinense). Esas denominaciones son el punto de partida de los técnicos en sus trabajos de investigación, donde tratan de estabilizar las variedades mediante registros morfológicos que traducen por escrito (protocolos del INASE, manuales del INTA, notas de ensayos en las estaciones experimentales y cooperativas). Sin embargo, en su trabajo cotidiano dependen de la experiencia sensible para poder aplicar los protocolos de investigación, especialmente de su capacidad de observación de ciertos rasgos de las plantas como color del tallo, forma de las hojas, tamaño y color de raíces tuberosas, cantidad de ramificaciones. La inscripción de registros morfológicos es incipiente en Argentina y está focalizada en las variedades de mandioca de uso industrial, ya que generan mayor interés en los productores capitalizados

que -directamente o a través del fomento estatal- financian los estudios de CyT: en esos registros morfológicos se apoyan las aún mas incipientes descripciones moleculares que está desarrollando el INTA desde hace unos pocos años.

En el caso de los productores, la observación de caracteres morfológicos está subordinada al registro genealógico, es decir, a la transmisión interpersonal de los orígenes de las variedades que se seleccionan para reproducir. Debido a su propagación clonada vía esquejes o ramas, los productores conservan e intercambian entre parientes, vecinos o en eventos asociacionistas las variedades que les interesa multiplicar; por esta circulación informal de semillas, que se distingue sustantivamente del modelo productivo de agronegocios donde las semillas integran paquetes controlados desde los laboratorios, con la mandioca puede suceder que una variedad que se trae como novedad a una zona, y por lo tanto es identificada con un nombre particular, sea ya cultivada por otros productores vecinos bajo otra denominación, persistiendo esa diferencia a lo largo de generaciones.

Cuando productores y técnicos interactúan, la información que deriva de los registros morfológicos, de los ensayos, de la genealogía del cultivar y de la experiencia a lo largo de sucesivas plantaciones anuales de una misma variedad se va superponiendo inadvertidamente, confirmándose o invalidándose entre sí, bajo la forma de un redescubrimiento guiado (Ingold 2002) que se apoya en la certeza de saber sobre “qué clase de mandioca” se está interaccionando, ya que esto habilita a tomar decisiones sobre el escalonamiento de clones, la combinación de distintas variedades de acuerdo a las parcelas, el cuidado de las plantas para prevenir enfermedades.

Para la replicación de las variedades identificadas como aptas para consumo doméstico, los productores tienen en cuenta la aceptación que tienen en la propia familia, pero también se considera su “buen nombre” en el mercado. Además del gusto, es importante identificar la variedad para anticipar el ritmo de crecimiento, que les permite realizar estrategias de cultivo escalonado y así disponer de raíces en un rango mas amplio de tiempo; también es relevante la variedad por la resistencia muy diferencial a ciertas enfermedades, que lleva a los productores a “cambiar” de variedades de preferencia a lo largo del tiempo.

En el caso de las mandiocas dulces almidoneras, generalmente tienen un nombre que combina letras y números remitiendo al centro de investigación que las identificó (CA 25, IAC 90), aunque en el caso de los pequeños productores los esquejes no provengan de estos centros sino de la circulación informal, por lo que existe cierta indeterminación al igual que en el caso de las variedades de consumo doméstico. Cuando visitan las chacras, los técnicos las reconocen mas fácilmente porque forman parte de las variedades que han analizado, y

suelen recomendarlas por su “performance” (velocidad de crecimiento, vinculada con la reducción de tareas de eliminación de vegetación competente, rendimiento y efectividad del brote). Puede suceder que los técnicos refieran a las variedades almidoneras preferidas mediante calificativos que aluden a personas –es mas noble- pero la relación de dominio propia de la escala comercial e industrial es evidente por el registro preciso del rendimiento por hectárea, ya que los técnicos y productores orientados al mercado describen a sus variedades preferidas, fundamentalmente, por su “rinde”.

En su estudio sobre la mandioca amarga en Guyana, Rival y Mc Key (2008) abordaron cómo en el caso de la mandioca, un proceso que resultaba central para la biodiversidad era el manejo de plantas que crecían espontáneamente desde las semillas, ya que al identificar estas plantas que se habían mantenido al resguardo del clima durante años bajo la tierra, dejarlas crecer y madurar, los cultivadores podían evaluar si algún rasgo era positivo, procediendo a la multiplicación clonada vía esquejes. Las mandiocas que crecen espontáneamente de semillas son importantes para afrontar las enfermedades, porque al ser resultado una reproducción sexuada producen nuevas combinaciones de genes que, eventualmente, pueden responder mejor a las bacterias y virus que afectan al cultivo desde hace décadas.

En Misiones no hay estrategias combinadas de reproducción sexuada y clonada en las chacras porque las condiciones climáticas lo dificultan, aunque algunos productores mencionan experiencias donde han logrado conservar semillas. En los campos experimentales del INTA se han realizado asimismo experiencias, pero la apuesta de los técnicos allí, como en todo el mundo, no se orienta prioritariamente al mejoramiento de las técnicas domésticas de producción de semillas en pos de la biodiversidad, sino mas bien a la estabilización industrial mediante la identificación molecular que permite el mejoramiento de los clones.

3) Una mirada histórico-etnográfica a las relaciones domésticas y de dominio en la elaboración de harinas y almidones modificados de mandioca en Misiones

La elaboración doméstica de harina y almidón de mandioca tiene, al igual que el consumo en fresco, un origen indígena. El proceso de elaboración industrial del almidón comienza en la provincia de Misiones en la década del 60, y en la actualidad la mayoría de los consumidores compra ese producto en el mercado, incluso las comunidades mbyá cuando quieren elaborar sus alimentos tradicionales como el mbeyú. En el caso de la harina, no se la produce industrialmente en la actualidad en la provincia y no se reconoce una tradición importante de consumo, aunque el vínculo con Brasil donde se utiliza de manera habitual va incrementando con los años el interés por su manufactura.

Con el impulso estatal al agronegocio marginal de la mandioca, una cooperativa de la localidad de Gobernador Roca inició en 2018 un trabajo en colaboración con la Facultad de Ingeniería de la UBA para diseñar dos máquinas, una prensa y una secadora, a fin de elaborar harina. Ese mismo año una cooperativa de la localidad de Puerto Rico comenzó a trabajar con la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales para elaborar films compostables y comestibles en base a almidones modificados. Los investigadores y cooperativistas emprendieron procesos de aprendizaje situado (Lave y Wenger 2007) que, en un caso, intenta resolver a escala industrial un proceso técnico que se reconoce vagamente como doméstico; y en otro, se propone enlazar ensayos de modificaciones de almidón que realizaba la cooperativa con la manufactura de plásticos convencionales, mediante un proceso técnico nuevo que habilita la creación de un polímero biobasado.

Las nuevas formas de hacer harina y almidones modificados se adaptan a entendimientos previos: para asimilar ciertos desarrollos tecnológicos como el diseño de una prensa-secadora para la elaboración de harina, la cooperativa tiene que estabilizar ciertas competencias nuevas en el marco de otras preexistentes tales como la práctica doméstica de conservación de raíces en agua, el quehacer mecánico práctico que permite construir peladoras, molinos y prensas para tareas agrícolas en las chacras o establecimientos industriales por parte de sus propios técnicos, o la elaboración artesanal doméstica de harina. En el caso de la segunda cooperativa, se amalgaman las transformaciones desarrolladas en la planta, que les permiten pasar del almidón “nativo” al “modificado”, con los ensayos en el laboratorio que oficia como mediador con las plantas industriales de plástico convencional. De esta forma, las modificaciones que la cooperativa venía realizando en su laboratorio se van reconfigurando en diálogo con los investigadores, y estos a su vez piensan en el mercado para orientar los cambios en el proceso.

Los procesos de estabilización provisoria de competencias en torno a la elaboración de harina y almidones modificados tienen condicionamientos y consecuencias sociales: las diferencias de posición social, étnicas y políticas son decisivas en la adopción de procesos técnicos, y estos a la vez son productores de diferencias (Lemmonier 2006). Por un lado, las tradiciones indígenas sobre transformación de las raíces de mandioca fueron progresivamente incorporadas por los colonos y hoy cooperativas de productores, lo que ha implicado un proceso de “blanqueamiento” del conocimiento sobre el cultivo que, en términos estructurales, puede definirse como un proceso histórico de acumulación por desposesión (Harvey 2005). Por otro, las intervenciones de instituciones universitarias y agrícolas

estatales que se interesan en los cultivos de la selva paranaense hoy se apoyan en que su “raíz indígena” como un valor en el mercado, invisibilizando sin proponérselo el proceso de exclusión de los sujetos que encarnan esas tradiciones de consumo de la mandioca en el contexto local contemporáneo.

En su estudio sobre el diseño e implementación de un sistema de transporte, Latour señaló que mientras era proyecto, no era objeto; y cuando fue concretado ya no era objeto sino una institución. Una pieza o maquinaria nunca se vuelve objeto si por ello entendemos una técnica que está aislada de su contexto social (2006: 823-824). En ese sentido, los proyectos de la prensa-secadora y los procesos de los almidones modificados no se pueden entender fuera del marco institucional que los producen, así como los resultados (los rezagos devenidos harina y el almidón devenido biomaterial) también lo constituyen.

Cresswell propuso que una genealogía implica un desarrollo temporal e histórico donde objetos, herramientas o máquinas inventadas en un tiempo y lugar se transforman en otros, de los que devienen “ancestros”; los linajes son en cambio sucesiones lógicas de formas y funciones, aunque no tengan relaciones históricas comprobadas y concretas (2006:445-446). En el proceso de diseño y construcción de una prensa secadora se puede trazar fácilmente una genealogía desde los diseños de maquinas de harina observadas por los socios de la cooperativa en las ferias del sector en Brasil. Sin embargo, en esta genealogía se incorpora también un proceso progresivo de determinación de “herramientas incompletas” que la cooperativa venia realizando, por cuenta propia y con ayuda de técnicos agrícolas, donde la prensa y la secadora se van a insertar como demanda. Una lavadora, una secadora, peladora y una bastonera eran maquinas que los mecánicos prácticos de la cooperativa fueron diseñando y/o adquiriendo a fin de vender mandioca envasada al vacío, generándose un 40% de rezagos que les impuso la necesidad de los nuevos procesos y maquinaria.

Así como el problema de las variedades emerge dentro del conocimiento agronómico, en el diálogo entre socios y universitarios en torno a la elaboración de harina surge el problema del material que se desconoce: las características de los rezagos que van a devenir harina, donde la dimensión experiencial y sensitiva tiene un papel decisivo: el diseño mediante “la mano y la mente” (Sennet 2009) no alude solamente a ensayos de una prensa en el laboratorio, sino a poder apreciar los insumos y el producto final que luego se podrán traducir en esquemas, cálculos, ensayos y simulaciones.

En el caso del desarrollo del material biopolimérico, la genealogía se establece a partir de estudios antecedentes, una consulta permanente a los registros de patentes y un “desmarcado”

de otros productos similares que circulan en las redes sociales pero son engañosos (en términos de que su compostabilidad puede ser incompleta). Pero asimismo la genealogía incluye las modificaciones ya realizadas por la cooperativa, así como los procesos de extrusión y calandrado de las empresas de plásticos convencionales que potencialmente se incorporan en el desarrollo del producto, con la heterogeneidad que esto representa en cada caso.

Conclusiones

El análisis histórico etnográfico de estos procesos técnicos de identificación de variedades, diseño de una maquinaria y un proceso físico-químico de transformación de la mandioca en un material biobasado permite analizar la producción de conocimiento en distintos espacios institucionales de prácticas ligados a la ruralidad evitando las dicotomías que invisibilizan los aspectos prácticos en la generación de ideas.

Los mecanismos múltiples de identificación de variedades, los malentendidos que se producen en torno a la mandioca como material, las opacidades naturalizadas en los procedimientos, y conflictos en torno a intereses y posiciones que se van delineando en el transcurrir de los proyectos revelan que la complejidad en los procesos de transferencia tecnológica no se deben a que haya científicos y prácticos que vean el mundo de manera distinta, sino que se vincula sobre todo con el problema de la construcción del conocimiento como un proceso artesanal que une mentes y cuerpos en relaciones humanas, interespecie y con los materiales con los que nos vinculamos a lo largo del tiempo. Mientras conocemos progresivamente nuestro entorno, lo vamos transformando mediante las tareas en curso: las máquinas que no funcionan y los objetos que se comen provienen de estos procesos indisolubles de hacer y aprender.

BIBLIOGRAFÍA

Bartolomé, Miguel. El regreso de la barbarie. Una crítica etnográfica a las ontologías “premodernas”. *Publicar* - Año XII N° XVI - Junio de 2014.

Cresswell, Robert. On mills and watermills. The hidden parameters of technical choices. En: Lemonnier, Pierre. *Technological choices*. London, New York: Routledge, 2006. Pp.181-212.

Gallero, María Cecilia. “Agroindustrias familiares en misiones. Fábricas de ladrillo y almidón de mandioca de alemanes-brasileños (1919-2009)”. *Población y Sociedad*. 20-1(2013): 15-30

Harvey, David. El “nuevo” imperialismo : acumulación por desposesión. *Socialist Register* 2004 (enero 2005). Buenos Aires : CLACSO, 2005.

Ingold, Tim. 2002. *The Perception of the Environment*. Londres: Routledge.

- Latour, Bruno. Ethnography of a “Hight Tech” case. En: Lemonnier, Pierre. Technological choices. London, New York: Routledge, 2006. Pp. 372-398.
- Lave, Jean and Etienne Wenger. Situated Learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge, England: Cambridge University Press, 2007 (1sted 1991).
- Leite Lopes, Sergio. Sobre processos de “ambientalização” dos conflitos e sobre dilemas da participação . Horizontes Antropológicos, Año 12, N° 25, 31-64. 2006.
- Lemonnier, Pierre. Technological choices. London, New York: Routledge, 2006.
- Padawer, Ana. El ordenamiento humano del ambiente en el cultivo de mandioca: articulación de conocimientos en la selva paranaense. Revista Colombiana de Antropología. Vol. 55. N.1. Pp. 267-298. 2019.
- Pujol, Benoit, Françoise Renoux, Marianne Elias, Laura Rival y Doyle McKey. 2007. “The Unappreciated Ecology of Landrace Populations: Conservation Consequences of Soil Seed Banks in Cassava”. Biological Conservation 136: 541-551.
- Rival, Laura. 2001. “Seed and Clone: The Symbolic and Social Significance of Bitter Manioc Cultivation”. En Beyond the Visible and the Material, editado por Laura Rival L. y Neal Whitehead, 57-80. Oxford: Oxford University Press.
- Rival, Laura y Doyle McKey. 2008. “Domestication and Diversity in Manioc”. Current Anthropology 49 (6): 1119-1128. DOI: 10.1086/593119.
- Ramos, Alcida Rita. The politics of perspectivism. Annual Revue of Anthropology. 2012. 41:481–94.
- Rockwell, Elsie. “La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares”. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación 2004-2005 (1): 28-38. Barcelona: Pomares.
- Schiavoni, Gabriela. 2015. “Familiarizar y refamiliarizar. Los alimentos en acción”. Ponencia presentada en la XI Reunión de Antropología del Mercosur, Montevideo, 30 de noviembre - 4 de diciembre. 2007.
- Sennet, Richard. El artesano. Barcelona: Anagrama, 2009

Los saberes agropecuarios desde la mirada de docentes y estudiantes

Autoras: Nancy Tomasini, Iara Rodríguez Nazer

Pertenencia institucional: Maestría en educación y desarrollo rural. convenio UNER- INTA

Facultad de Ciencias de la educación-Facultad de ciencias agropecuarias - Centro regional

Entre Ríos INTA

Resumen

Este trabajo intenta poner en diálogo conceptos trabajados desde dos tesis de maestría que tienen como anclaje los saberes que circulan en las escuelas con formación agropecuaria, los que son reconocidos por los estudiantes y los que son generados a partir de las prácticas de la enseñanza desde la mirada de docentes, técnicos e idóneos. Busca reconstruir los conceptos de práctica, teoría, saberes y de experiencia desde las percepciones de estos actores.

Los trabajos de investigación que permitieron un acercamiento a estas nociones se desarrollaron en dos escuelas con formación agropecuaria de Entre Ríos. Se encuadran como estudios de corte exploratorio adoptando un enfoque cualitativo e interpretativo, buscando la comprensión de las prácticas educativas a partir de la palabra de los sujetos que sostienen dichas prácticas.

Palabras Clave: Educación agropecuaria- sentidos- saberes-experiencia-teoría-práctica.

Las Escuelas agropecuarias se constituyen a partir del entrecruzamiento entre el ámbito educativo y el de la producción agropecuaria. Surgen y transitan su historia a partir de encuentros, desencuentros y contradicciones entre dos espacios cuyas lógicas no siempre son coincidentes. “Ambos sistemas responden a lógicas de desarrollo, objetivos e identidades diferentes; como tales, tienen sus propias funciones, componentes y mecanismos de autorregulación, emergentes, etc. y configuran campos de fuerzas peculiares” (Plencovich, Constantini y Bocchicchio, 2009: 17)

En estas organizaciones se identifican vínculos y tensiones que atraviesan el devenir institucional; así como también modos de conocer particulares a partir de la relación con la naturaleza, que condicionan estilos y trayectorias escolares. Estas particularidades habilitan, por momentos, otros modos de circulación de los conocimientos y saberes, ya que el hacer práctico, el contacto con ambientes naturales y agro-sistemas en las prácticas de enseñanza y el diálogo con saberes que se gestan en el afuera de la escuela van construyendo un entretejido de experiencias educativas.

Las escuelas sobre las que versa este trabajo comparten aspectos semejantes como la estructura en sectores didácticos productivos, los vínculos con la comunidad, una larga trayectoria histórica y la vida en las residencias estudiantiles, pero presentan diferencias relacionadas con los mandatos fundacionales y a la dependencia (una vinculada al Consejo General de Educación de Entre Ríos y la otra de la Universidad Autónoma de Entre Ríos)

Los conocimientos y saberes en la escuela agropecuaria.

La Escuela Agrotécnica está constituida por un entramado particular de saberes que “son producidos en un contexto histórico y social; hacen referencia a culturas, expresan, muestran modos de socialización y de apropiación” (Beillerot, 1998: 27) y forman parte de sistemas simbólicos que poseen reglas de uso particulares.

Se parte de diferenciar, desde la perspectiva de Beillerot, la noción de conocimiento de la de saber, el conocimiento estaría vinculado a una teoría, una instancia de contemplación, se asocia al ejercicio del pensamiento y a la representación de lo real. Los conocimientos tienen como ejes vertebradores los principios de simplificación y separación, ya que parten de la selección y organización de datos. A diferencia del ellos, el saber, está relacionado con la posibilidad de transformación del mundo. El saber se encuentra próximo al hacer, porque solo la acción lo hace posible; supone discursividad y puesta en texto “los saber hacer son siempre hablados, y se despliegan en una realidad social y cultural” (Beillerot, 1998: 58), admiten conciencia de sí mismos y se construyen en interacción en tanto prácticas sociales. Podría afirmarse que el saber constituye una totalidad organizada cuyas fuentes provienen del estudio y la experiencia; conforma una entidad fruto de la unión de una práctica discursiva y una “práctica práctica”.

No obstante si pensamos en el lugar de la experiencia en las propuestas de enseñanza y la escuela como ámbito de vivencias, algunas de ellas vinculadas a procesos de transformación de la naturaleza y la cultura, es fundamental remitirse al concepto de saberes. Tal vez no para pensarlo como instancia opuesta al conocimiento sino como elementos que van configurando las trayectorias de formación, entendiendo a la educación como proyecto político, como bien social, que recupera al conocimiento como construcción socio cultural.

Los saberes forman un sistema simbólico con sus reglas de uso particulares y cobran vida por medio de las acciones dentro de una práctica social determinada, en este caso la agricultura sus complejas relaciones. Los saberes que circulan en la escuela agropecuaria están vinculados a la transformación del mundo natural y su impacto en los espacios sociales. En

algún punto los saberes técnicos se vinculan con saberes no letrados, con saberes sociales que “... *modifican a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura, modificando su ‘habitus’ y enriqueciendo el capital cultural de la sociedad o la comunidad, a diferencia de los conocimientos que solo tienen un efecto de demostración del acervo material y cultural ya conocido por la sociedad. ...*” (Puiggrós A. y Gagliano. 2004:13-14).

Sería pertinente entonces hacer referencia a cuerpos de saberes que incluirían: “operaciones mentales, recuerdos, gestos, actitudes, visiones de mundo, modos de uso...” (Beillerot, 1998: 27). Los saberes cobran sentido en las prácticas y en los contextos particulares, en este caso refieren al mundo del agro. Y dibujando una trama particular a partir de las formas en que docentes, técnicos y estudiantes participan de los procesos educativos.

La práctica educativa incluye a la enseñanza no ya como proceso instrumental, sino más bien como un proceso abierto, genera un ámbito de aprendizaje de saberes y de haceres, a través del cual los sujetos despliegan, recrean estrategias y tácticas que les permiten elaborar respuestas a situaciones que surgen de esa interacción con elementos vivos, con el proceso de producción. Esta práctica involucra pericia, habilidad en el manejo de herramientas, en el “ojo adiestrado” que reconoce enfermedades, entre otros.

Algunos estudios sostienen que en las prácticas de enseñanza de escuelas con formación agropecuaria prima una concepción de la práctica como aplicación o verificación de la teoría. No obstante, los modos en que se desarrolla la enseñanza desbordan las fronteras de las aulas, abarcando tiempos áulicos y tiempos en campo, en sectores productivos vinculados a la institución educativa. Este devenir habilita preguntas que rebasan el contenido previsto en un plan de estudio, a veces solo pueden contestarse desde la experiencia. *Es que en el ambiente/entorno de la práctica habilitan un diálogo entre los procesos agroproductivos escolares y saberes del mundo del trabajo rural o en el entorno familiar de los estudiantes.*

Reconstruyendo sentidos que los estudiantes otorgan a los conocimientos y saberes que aprenden en la escuela:

A través de los relatos de los alumnos de la EEAT N° 2 “Justo José de Urquiza” se pudo realizar una aproximación a complejidad de los saberes agropecuarios y de las relaciones que entre ellos se emergen. Los estudiantes separan claramente: teoría y práctica, pero es el hacer sobre el que destacan sus intereses. En una faz teórica dilucidan los conocimientos que provienen de las ciencias básicas vinculadas al mundo vegetal y animal o la administración, que posibilitan explicar y describir ese mundo. En segundo lugar, una faz prescriptiva de los saberes acerca por medio del discurso a maneras y formas de hacer las cosas en la producción

agropecuaria, de resolver problemas prácticos; con un formato instrumental marca y organiza instancias a nivel del relato. La tercera dimensión está situada en el hacer, saberes del hacer, la observación y la experimentación serán los ejes como maneras de conocer. Otra dimensión, que puede ilustrarse sólo con finalidad analítica y que formaría parte de la anterior, es la cultura del trabajo, ella implica actitudes y valores que predisponen al hacer, pero que suponen también vínculos con la organización de la tarea, la distribución de los tiempos, el manejo de herramientas y materiales, etc. Por último y solo a un nivel teórico, podrían incorporarse los saberes metacognitivos: es decir, aquellos que posibilitan la reflexión sobre todos los anteriores. Esta instancia permitiría a los estudiantes analizar sus logros y dificultades, recorrer los procesos de pensamiento que acompañan a la acción y al discurso sobre ella.

Estos niveles antes descriptos se presentan e integran con disparidad en los diferentes espacios curriculares de acuerdo a la mirada de los estudiantes, lograr la combinación de todos en una propuesta didáctica al parecer constituiría un gran reto para los docentes de este tipo de instituciones desde su perspectiva.

En las expectativas de los alumnos sobre la educación agrotécnica subyacen percepciones individuales de lo social que sostienen una idea de escuela vinculada al trabajo y a un saber práctico, pero justamente lo que los alumnos reclaman en sus relatos es el acercamiento a la práctica cuestionando el realce de la teoría; los alumnos consideran a la práctica como aplicación de la teoría. ¿De alguna manera las percepciones estudiantiles encarnan el desafío de poder establecer una perspectiva dialéctica para superar estas dicotomías?

La teoría y la práctica aparecen disociadas así como el adentro y el afuera de la escuela, los tiempos y los espacios. Estas disparidades hablan desde los alumnos de dos escuelas, la del deseo y la que quisieran cambiar. Ellos reconocen como positivas y motivadoras aquellas instancias de intervención pedagógica que intentan superar estas dicotomías: mencionan a los Proyectos Didáctico Productivos, las pasantías, las salidas educativas, los trabajos prácticos a campo como espacios que despiertan su interés y responden a sus expectativas. Pero, más allá de los cambios que desearían, esta institución responde a las expectativas de los adolescentes que se sostienen de manera diversa a lo largo de su escolaridad.

La experiencia como estrategia para conocer en la educación agropecuaria tiene una importancia significativa para los alumnos, entonces, generar propuestas didácticas motivadoras e interesantes que la posibiliten podría constituir otro desafío para estas escuelas. Los estudiantes en sus relatos permiten percibir ciertas bifurcaciones entre los conocimientos de formación general y los saberes agropecuarios y de alguna manera dejan entrever la falta

de un diálogo integrador entre docentes de las diferentes materias. Tal vez propuestas que rompan el trabajo disciplinar y planteen una enseñanza basada en problemas puede ser otra de las estrategias para construir senderos compartidos.

En la institución agrotécnica se vislumbran numerosas relaciones de saber/es que construyen una geografía particular que la diferencia de cualquier otra institución educativa de nivel secundario. **Los saberes del afuera que están adentro**, remiten a prácticas y relatos sobre el hacer que forman parte del mundo agropecuario, nacen fuera del contexto de la escuela e ingresan silenciosos; implican el desarrollo de habilidades, maneras de resolver problemas prácticos que traen los alumnos que provienen de sectores rurales.

Los saberes del adentro que circulan por fuera, podrían formar parte del currículum oculto, muestran relaciones entre el saber y el no saber, ponen de manifiesto nuevos portadores de saberes (el personal de campo, alumnos con otras experiencias de vida y trabajo agropecuario) y posibilitan comenzar a dilucidar estrategias de enseñanza poco reconocidas por la escuela y por la educación agropecuaria. La charla informal en el campo, el intercambio, la demostración, la intervención correctiva en la ejecución de las acciones, están presentes en el vivero, en la chacra o en el taller. En estos espacios se vuelven inteligibles modos de hacer, se intercambian reglas que rigen actividades prácticas y se transmiten fundamentos que las justifican.

Entonces, a la complejidad de este tipo de instituciones a las que se hacía referencia al inicio de este trabajo, tal vez sea necesario incorporar la multiplicidad de saberes y de relaciones de saber/res que se dan en su interior, la riqueza de esta noción posibilita pensar una escuela inclusiva, que incorpora saberes y sujetos e introduce nuevas lógicas que hablan de tender puentes entre la escuela y el más allá de la escuela.

Lejos de los discursos que hablan de una institución secundaria vacía de sentido y de contenido, de una escuela en crisis, los chicos le devuelven entidad al saber agropecuario, futuro y escuela constituyen para ellos una díada que mira al horizonte. En su mayor parte los alumnos desean continuar estudios vinculados al mundo de la producción o se ven incluidos en dicho mundo como trabajadores. Poseen en general una mirada instrumental sobre la educación secundaria, ella es un espacio de transición para llegar a otras instancias.

Reconstruyendo sentidos que orientan las propuestas de enseñanza:

En el relato de los docentes de la Escuela Alberdi se identifican, en principio, espacios pedagógicos diferenciados, el aula, el laboratorio, el sector didáctico productivo, el predio de productores de la comunidad, y una diversidad de prácticas de enseñanza que predominaban

uno u otro espacio. Entre las prácticas de enseñanza surgen la exposición del docente, los trabajos prácticos, registros de observación de parámetros productivos, explicaciones dialogadas a partir de un aspecto observado en un proceso productivo, la práctica de determinados procedimientos técnicos (vacunación, siembra, podas, trasplante, construcción de parideras etc.) el desarrollo de rutinas de trabajo (ordeño, preparación de piquetes, faena, elaboración de alimentos ,etc.) entre otros. Estas prácticas se definen como formas de enseñar la “teoría y la práctica”

Si bien en la totalidad de los entrevistados se valoriza la posibilidad de desarrollar las prácticas a campo, los sentidos que los docentes otorgan a “la práctica” y a “la teoría” son diferentes y estas formas de pensarlas inciden el desarrollo de las clases y en las particularidades del conocimiento escolar enseñado.

Por otra parte, se visibilizan otros saberes, aquellos vinculados al trabajo rural, que en el caso de la escuela observada no viene de la mano del estudiante y su familia, sino que en las propuestas educativas se registran en dos planos, el idóneo (que se desempeña en cada sector productivo) que alguna vez fue aprendiz o el del productor que lleva adelante un emprendimiento productivo en la zona cercana a la escuela. En estos ámbitos, pareciera ser la experiencia laboral el modo de aprender saberes no letrados, transmitidos a partir del vínculo con otro trabajador más experimentado. Y es a partir del desarrollo de Prácticas Intensivas o de participación sostenida en Proyectos productivos alternativos donde estudiantes y docentes se vinculan estos saberes.

El trabajo rural se relaciona con la rutina que no se percibe como un hacer mecánico. El contacto con la vida animal o vegetal requiere de mirar lo que acontece en la rutina, permitiéndose preguntarse y construir respuestas o teorías sobre el hacer. Entonces, por un lado, implica la repetición de esquemas de operación que hacen posible el accionar con pericia, y por otro redefinición en las formas, en los estilos de hacer y de producir.

Teniendo en cuenta lo antes expuesto, se puede destacar dos dimensiones que constituyen el conocimiento escolar enseñado, una es la de teoría y práctica y la otra educación y trabajo rural. Sobre estas dimensiones los docentes construyen sentidos que orientan las propuestas de enseñanza. Haciendo visible una forma operacional y una forma experiencial del conocimiento escolar.

El conocimiento operacional se presenta desde una lógica deductiva y la práctica es entendida como aplicación o ejemplificación de contenidos teóricos. Por otra parte es interesante rescatar que los docentes reconocen y valoran las instancias de prácticas de enseñanza de campo, identifican en la actividad de la observación y la participación desde el “hacer” en

operaciones productivas, un factor que enriquecería y, en algunas situaciones, garantizaría el aprendizaje de conocimientos.

Alguno de ellos reconoce la irrupción de situaciones imprevistas y la incorporación de las mismas al proceso de enseñanza. Estas habilitan el diálogo con los estudiantes a partir de lo que acontece, a veces, generan modificaciones en lo planificado en pos de intereses propios de los estudiantes.

Otro modo es entender la teoría y la práctica como aspectos que circulan en el proceso de enseñanza y generan una forma de **conocimiento experiencial**, el cual se caracteriza por:

- Una concepción de conocimiento como construcción y del sujeto como parte de esa construcción, por ende se trabaja dentro de marcos flexibles y búsquedas de relaciones entre conceptos y temáticas.
- Las consignas de trabajo parecerían surgir de problematizar la realidad en la que se participa u observa y apuntan a generar mayor entendimiento a partir de lecturas bibliográficas, de acciones prácticas y de reflexionar sobre el contexto de trabajo.
- Las formas de abordar el contenido habilitan interrelaciones entre práctica y teoría, ya que no solo ponen en juego conocimientos en términos de demostración de lo ya conocido, sino que incorporan saberes que pueden modificar aspectos de la naturaleza y la cultura.
- Implican rupturas, en algunos casos, con los tiempos, los roles, y las definiciones escolares institucionalizadas. Algunos de estos aspectos parecieran ser incorporados por la institución, a partir de su inclusión en proyectos institucionales, otros se dirimen en el accionar cotidiano aportando desentendimientos entre los diferentes sujetos curriculares y obturando algunas propuestas de enseñanza.

Algunas experiencias incorporan al trabajo rural como contenido. Se registran propuestas de enseñanza que vinculan la educación y el trabajo, y otras que permiten a la institución imaginar el trabajo del técnico en producción agropecuaria ligado al territorio. El trabajo aquí involucra procesos cognitivos que se referencian en esquemas de operación y en rutinas propias de un proceso agropecuario, en la comprensión de ese proceso, en formas de interacción con otros sujetos y en determinadas actitudes que requiere el hacer.

La experiencia en la educación agropecuaria

Como podemos ver bajo el término de experiencias educativas o agro-educativas, en estos casos, se construyen sentidos en torno al enseñar y el aprender que conectan a la escuela con procesos sociales y culturales territoriales.

Desde la mirada de los procesos de los aprendizajes se pudo visualizar que en la medida en que el estudiante se acercaba a experiencias que lo vinculaban de manera agradable e interesante con el saber (observaba, investigaba, ejecutaba procesos, organizaba su actividad, reflexionaba, preguntaba, etc.) su relación con él se volvía más estrecha y otorgaba importancia a lo que aprendía.

Desde la mirada el sentido construido en torno a la enseñanza la participación en experiencias educativas los docentes hablan de un sujeto que transforme, hablan del conocimiento contextualizado, de una producción agropecuaria ligada a los ciclos de la naturaleza, de un conocer haciendo. En este sentido, las formas de enseñar implican “meterse” en la experiencia, lo cual rompe con la idea de conocimiento como algo externo al sujeto. Es el involucramiento, es el formar parte de la situación lo que habilita enseñar y aprender.

En el modo de enseñar, se ponen en juego técnicas de investigación, tales como la observación, el registro de variables, la comparación y análisis de estas variables, así como la búsqueda de bibliografía, el cálculo de presupuesto, la realización de operaciones técnicas y rutinas de trabajo. Es la observación reflexiva del docente en torno a la dinámica de la experiencia la que pareciera ir marcando tiempos y actividades.

El concepto de experiencia es muy interesante de ser retomado en educación agropecuaria, ofrece al estudiante una posibilidad de “encuentros” con, en este caso con la vida vegetal, animal, con las creaciones de la tecnología y con el mundo social rural, dicha relación supera la instancia empírica otorgando un lugar a la razón y al pensamiento (Dewey, 1994). A partir de estas situaciones de aprendizaje el estudiante construye definiciones de conceptos y de procesos, resuelve problemas que implican elaboraciones a nivel cognitivo; ejecuta, corrige mientras interactúa con otros.

Podría pensarse que la experiencia confiere especialidad y temporalidad a la situación educativa y posibilita un vínculo personal con el saber. La huerta, el invernadero, el tambo, las colmenas construyen la escena de la experiencia, pero será la acción con los otros y con los saberes que se desarrollan en esos espacios los que convertirán al estudiante en actor y por lo tanto en sujeto inmerso en la experiencia y constructor de futuros.

La experiencia aquí es entendida como acontecimiento que involucra una red de saberes, destrezas, habilidades, que constituyen subjetividad. No implican algo repetible en el tiempo,

a modo de experimento; tampoco una experiencia es meramente individual, ya que necesariamente se vincula a las prácticas y saberes sociales.

El saber vinculado a la experiencia aborda al sujeto en su totalidad, integra sensaciones y sentimientos en un proceso de comprensión. Por ello sería importante que la educación agropecuaria destine tiempo y esfuerzo al desarrollo de experiencias que resulten significativas y otorguen posibilidades creativas a los estudiantes.

A modo de cierre:

En el contexto de las escuelas agropecuarias la experiencia constituye una práctica de enseñanza que involucra saberes del trabajo rural, contempla los elementos pedagógicos (conocimiento, estudiante y docente) y los hace visibles para quienes participan de la misma. No obstante, el carácter de experiencia hace que no todos los saberes sean objetivados en términos de conocimiento escolar, más aún, cuando los saberes que se transmiten tienen que ver con el trabajo rural. Por momentos, pareciera que quedan por fuera del registro curricular, quedan en la vivencia de quienes participaron de la misma.

Lo antes expuesto anima a pensar que en los procesos de construcción del conocimiento escolar se dirimen conflictos, se generan tensiones, se redefinen los alcances de lo educativo y de lo escolar en el territorio.

Pensar a la escuela agropecuaria como un espacio potente donde las prácticas de la enseñanza contribuirían a recorrer la transición entre el conocimiento y los saberes, entre la exterioridad y el vínculo. Los estudiantes otorgan valor a la escuela en la medida que les permite una “relación con el saber”, que los hace partícipes y creadores; esto le agrega una dimensión ideológica al saber y lo vincula con el poder, otorga la posibilidad de cambio y transformación del mundo y de sí mismos.

En este sentido escuela agropecuaria puede constituirse en un espacio que reconoce saberes sociales que se transmiten, reconstruyen y otorgan vida al mundo del agro y que muchas veces no vienen de la mano de la formación académica. Esto supone visibilizar saberes que están en la “más allá de la escuela”, implica reconocer otros portadores de saberes y nuevas maneras de circulación del saber. ¿Será posible entonces abrir puertas para pensar la dimensión teórica de estos saberes sociales? ¿Qué posibilidades existen de desarrollar la enseñanza no solo como secuencias organizadas y sistematizadas, sino como invitación al pensamiento, a los sentimientos, a las sensaciones que involucren a docentes y estudiantes en experiencias del adentro y del afuera de la institución escuela? Como formas de reconstruir

el tejido entre escuela – aula- comunidad, reconfigurar el conocimiento escolar en conocimiento de la experiencia social.

BIBLIOGRAFÍA

- BEILLEREROT J; BLANCHARD-LAVILLE C. Y MOSCONI N. (1998). *“Saber y relación con el saber”*. Cap I *Los saberes, sus concepciones y su naturaleza*. Paidós Educador. Buenos Aires.

- DÍAZ TEPEPA, M. G. (1992): El saber técnico en la enseñanza agropecuaria. Revista Latinoamericana de estudios educativos vol XXII, Nro 2. México.

- DUSSEL, I.(2007), *“Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina”*. Fundación Santillana. Bs. As.

- IRIGOIN, M.E. (1997), *“Las escuelas técnicas agrarias”*. Boletín Cinterfor. Montevideo.

- OROZCO FUENTES, B. (2009) Competencias y currículum: una relación tensa y compleja (En www.riseu.unam.mx- fecha de consulta julio 2015)

- OROZCO FUNENTEZ B (2009): *“Saberes socialmente productivos y aprendizaje. Articulación didáctico pedagógica.”* En Marcela Gomez Sollano – coordinadora: *Saberes socialmente productivo y educación. Contribuciones al debate - Universidad Nacional de México*.

- PLENCOVICH, M. C. ; CONSTANTINI y BOCCHICCHIO A. M. (2009), *“La educación agropecuaria en la Argentina. Génesis y estructura”*. Ediciones CICCUS. Buenos Aires.

- PUIGGRÓS A. y GAGLIANO R. (Direcc.) (2004), *“La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina”*. Homo Sapiens Ediciones. Santa Fe.

- WEISS, E. (1992), *“Saber escolar técnico y saber extraescolar campesino”* en Gallat M. A. *Educación y trabajo. Desafíos y perspectivas de investigación y políticas para la década de los noventa*. Vol II. Red latinoamericana de Educación y Trabajo. CINTERFOR. Montevideo

Escuelagro, Programa educativo desde el Ministerio de Agroindustria

Autora: Mercedes Catalina Funes

Pertenencia institucional: Universidad Nacional de Córdoba.

Resumen

Este trabajo tiene como finalidad presentar una serie de aproximaciones y análisis derivados de un relevamiento de los materiales de estudios presentados desde el programa “Escuelagro”. Se trata de una iniciativa del Ministerio de Agroindustria destinada a escuelas secundarias agrotécnicas. Para ello focalizamos el interés sobre los ejes en los que se estructura el contenido que aparecen en los documentos, manuales y demás materiales presentados desde la página web del Ministerio, en relación a las actividades productivas agroindustriales. Se identifican en los mismos nociones vinculadas a las formas hegemónicas de producción agropecuaria dentro del Modelo de los Agronegocios. Esta instancia de análisis documental nos ha permitido un primer acercamiento a la propuesta educativa desde los contenidos contemplados desde el programa.

Se presta particular atención a la forma en que se piensa, desde políticas públicas concretas, a las escuelas agrarias y agrotécnicas dentro de redes de mediación entre organismos estatales, productores, asociaciones técnicas del sector e incluso empresas vinculadas al agro, incentivando la interacción entre estos incluso a partir de encuentros e instancias de intercambio y formación.

Como parte de un equipo de investigación de una extensa trayectoria en temas vinculados a la educación rural, nos interesa analizar cómo se implementan políticas educativas que contribuyen a reconfigurar relaciones en procesos históricos que comprenden transformaciones estructurales en el modelo productivo nacional.

Palabras claves: Escuela agrotécnica, Escuela rural, Agroindustria, Modelo de Agronegocios, políticas públicas.

Introducción

Escuelagro es un programa creado a fines del 2016 desde el Ministerio de Agroindustria⁹⁹, destinado a escuelas secundarias rurales y agrotécnicas, con el objetivo de fortalecer el

⁹⁹ El recientemente rebautizado Ministerio de Agroindustria de la Nación ha sido foco de frecuentes cambios en los últimos años, pasando de ser Ministerio de Agricultura y pesca a Ministerio de Agroindustria en 2015, luego reducido a la categoría de Secretaría en 2018 y nuevamente nombrado Ministerio en 2019.

vínculo entre la educación y el sector productivo agroindustrial. Como objetivo propone fortalecer el sistema educativo agrario, a través de encuentros de seguimiento continuo de los vínculos entre las escuelas y el sector productivo agroindustrial, en el cual se espera que se inserten laboralmente los alumnos una vez egresados. Para ello se tienen en cuenta no solamente charlas y talleres donde participan alumnos, padres, docentes, directivos e invitados del Ministerio y empresas del sector agropecuario y agrotécnico (entre otros), sino también la formulación y distribución de material documental en formato de manuales, videos entre otros materiales informativos.

La motivación por estudiar estas iniciativas se desprende de la inquietud por comprender y analizar lógicas de articulación entre sectores del agro y cómo se configuran discursos acerca de la ruralidad, los perfiles socio-productivos del campo, y la innovación científica y técnica que es considerada deseable para el Estado. Se anticipa que el programa Escuelagro promueve la implementación en las experiencias formativas (Espoturno et al; 2018) de las escuelas rurales y agrotécnicas de contenidos afines al Modelo de los Agronegocios, al cual entendemos como “una “lógica productiva” o “de acumulación” (Gras y Hernández, 2013; Gras, 2013) que, en el marco de la desregulación política local y las formas de regulación global que se impusieron durante los años 90, ha conllevado la sedimentación de nuevas prácticas y modos de organización, la construcción de nuevas subjetividades, la inyección de capital financiero y la inserción de innovaciones tecnológicas en la actividad agroproductiva. Características a partir de las cuales, la agricultura puede ser pensada como un negocio” (Córdoba; 2015 p. 19).

Esta línea de indagación que contempla discusiones acerca de las prácticas y experiencias formativas (Espoturno et al; 2018) sostenidas entre empresas, organismos no gubernamentales y diversas esferas estatales que configuran desde la dimensión educativa al modelo productivo dominante, lleva siendo desarrollada en el marco de nuestro equipo de investigación particularmente vinculada a las llamadas “estrategias de Responsabilidad social empresarial” (Ambrogi, Cragnolino; 2015). Estas permiten a las empresas un acceso al campo mediante distintas acciones de capacitación, aporte de recursos entre otras actividades que generan legitimación social acerca de los modos hegemónicos de producción agropecuaria. Lo cual potencia una imagen de “solidaridad” empresarial respecto a las “comunidades” con las que interactúan y mantienen vínculos, y, asegurando un mejor recibimiento y capacidad de acción al momento de resolver disputas, ejerciendo en estos grupos no sólo poder político y económico sino también social (Ambrogi, Cragnolino; 2015). En este sentido el Estado juega un papel en el que participa directa e indirectamente de las políticas de regulación en lo

que sería una actividad más “compensatoria” que reguladora (Ambrogi, Cragnolino; 2015: p. 123).

Interesa particularmente pensar en las nuevas modalidades de trabajo en *red* donde estaría inserta la escuela. Esta articulación entre Estado, empresas del sector y comunidad educativa, sostenida como eje de trabajo dentro de la propuesta de Escuelagro, corresponde con la modalidad extendida de la producción agropecuaria desde lógicas de gestión empresariales (Gras y Hernández 2013). En este contexto resulta relevante comenzar a indagar acerca de las formas específicas que asume la creación de proyectos educativos que vinculan directamente a empresas del sector y el resto de la sociedad civil y política.

Los materiales producidos para el programa Escuelagro resultan un medio pertinente para analizar cómo se configuran discursos acerca de la ruralidad, los perfiles socio-productivos del campo, y la innovación científica y técnica que es considerada deseable para el Estado (y para la red). El análisis de la dimensión política de estas iniciativas educativas-productivas, implica reconocer que allí se configuran relaciones de poder y hegemonía, reconociendo para ello la complejidad y diversidad de articulaciones que involucran a la sociedad política y a la sociedad civil.

Comenzaremos por describir la fundamentación de la iniciativa, la propuesta de implementación del programa en las escuelas y regiones y los distintos actores involucrados en su implementación. Luego se presentarán los ejes temáticos observados a lo largo del corpus documental seleccionado, con la finalidad de dar cuenta de algunos discursos recurrentes sobre el modelo productivo presentes en los contenidos de los materiales. Por último, reflexionaremos acerca de las implicancias de la llegada de este tipo de programas en las escuelas rurales y agrotécnicas, centrado el interés sobre la necesidad de seguir complejizando la mirada sobre lo “rural” y como esto es configurado en los discursos estatales desde el Modelo de los Agronegocios. Desde una perspectiva relacional, destacamos la diversidad de actores que se ponen en relación, directa e indirectamente, desde la formulación de este proyecto educativo.

Corpus documental seleccionado

El corpus documental del programa que hemos considerado pertinente a los objetivos propuestos contempla una selección de algunos manuales, boletines y materiales de difusión que se encuentran disponibles en la página oficial del Ministerio de Agroindustria (2016-2018). Los criterios de selección priorizaron aquellos materiales donde fueran más explícitas las referencias prácticas productivas dominantes, y donde fuera posible distinguir discursos

acerca de la legitimación del modelo productivo hegemónico y posibles apreciaciones sobre el estado actual del modelo productivo. En estos encontramos contenidos y propuestas que permiten reflexionar acerca de la delimitación que hacen distintos actores del sector agroproductivo sobre el lugar y función de los jóvenes y las escuelas en el agro, las oportunidades laborales y la división social del trabajo agropecuario, las responsabilidades inscriptas bajo ciertas *buenas prácticas*, entre otras cuestiones.

“Fortaleciendo Vínculos”: La propuesta del Programa Escuelagro.

Esta iniciativa es descrita por el Ministerio como un espacio de actualización técnica y de intercambio destinado a directivos, docentes, estudiantes, gestiones municipales, etc. Se apunta como ámbito de encuentro las escuelas rurales y agrotécnicas del país. Las temáticas que aparecen constantemente en los materiales de estudio incluyen la biotecnología, la producción de alimentos en un mundo cada vez más superpoblado, la siembra directa, la sustentabilidad ambiental y las denominadas Buenas Prácticas Agropecuarias (BPA en adelante). Para lograr este objetivo se propone un trabajo en red entre más de ochenta empresas privadas que generan vínculos con diversas instituciones públicas y estatales. En la realización de los documentos subidos a la plataforma oficial de Escuelagro se encuentran mencionadas las asociaciones técnicas del sector Asociación Argentina de Productores en Siembra Directa (AAPRESID), Asociación Argentina de Consorcios Regionales de Experimentación Agrícola (AACREA), ArgenBio; Fundación para la Aplicación de Nuevas Tecnologías en la Agricultura, el Medio Ambiente y la Alimentación (Antama) como asociación civil española (Antama); esferas del gobierno como el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), redes sectoriales como la Red Buenas Prácticas Agrícolas y organismos internacionales como el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA), entre otras.

Las actividades que se garantizan desde este programa se centran en visitas y cursos o talleres de capacitación destinados a docentes, directivos y/o alumnos de las escuelas agrarias y rurales. En cuanto al alcance territorial del programa no se explicita con exactitud, ya que si bien es enunciado como una política educativa que tiene como destinatarios de sus proyectos las escuelas agrotécnicas y rurales, no se especifica si será de alcance general para todas las escuelas. Desde la información ofrecida desde la página web del Ministerio puede notarse una mayor cantidad de charlas y talleres en la provincia de Buenos Aires, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con una menor participación en las provincias de Catamarca y Tucumán. Entendemos que esto puede deberse a la falta de implementación del programa en

los respectivos ministerios de educación provinciales. En los informes de gestión y planificación para este 2019, se planifica desde Agroindustria continuar con la implementación de esta política educativa en todo el territorio del país.

Observaciones en los materiales

Los manuales que se encuentran clasificados por niveles (de 1ero a 7mo año) contienen una breve introducción que sitúa al lector sobre su proceso de confección. Presentan un largo desarrollo sobre las temáticas propuestas según tipo de producción y sector productivo. Dado a la presencia de algunos recuadros con preguntas explícitas dirigidas al potencial lector sobre la comprensión del material expuesto, se podría inferir que se trata de material de enseñanza para ser empleado por los alumnos.

Uno de los propósitos que guió la presente investigación fue tratar de analizar no solamente los discursos de Escuelagro sobre lo que se considera una formación científica sobre el modelo productivo agroindustrial y quiénes deberían trabajar en él, sino también identificar cómo se piensa desde esta área del Estado la formación misma de los jóvenes de escuelas agrarias y rurales. En este sentido interesa indagar acerca de cómo son representados los destinatarios en los dispositivos estatales. Se pudo observar un especial énfasis en el contexto actual donde los jóvenes deben establecer vínculos con diferentes actores del sector desde su etapa de formación escolar para garantizar una posterior inserción laboral. Sin embargo, en términos de propuestas didáctico-pedagógicas más específicas, no se encuentran en los documentos analizados rastros de adecuar los contenidos propuestos al sistema educativo y a las escuelas rurales y las comunidades educativas particulares.

En el caso de los manuales, existe un marcado carácter técnico en la formulación de los contenidos, lo que responde especialmente a quienes se encargaron de la redacción (INTA, AACREA, AAPRESID, entre otros). En estos documentos aparecen cuadros y gráficos que parecen provenir de otras producciones (sólo en algunas ocasiones se encuentran citadas), siendo su calidad gráfica muy baja. Además denotan cierta fragmentación y discontinuidades en los modos de redacción. Lo que llama más poderosamente la atención es la escasa relación entre los contenidos informativos y las propuestas escritas o actividades, lo cual insinúa una deficiente adecuación a las situaciones particulares de las escuelas a las que estarían destinados los materiales. Es relevante mencionar que la mayoría de los manuales contienen una marca de agua que dictamina “material provisorio” por lo que quizás no todo el material elaborado por Escuelagro se encuentre subido a la página oficial de internet. Tampoco se

presenta un plan de trabajo común con el que los participantes puedan organizar el desarrollo del proyecto en correspondencia con el resto de la currícula escolar.

Todos los manuales llevan en las primeras páginas unas palabras dedicadas al lector donde se especifican los objetivos que todos ellos comparten como parte de una serie de materiales que plantean un recorrido de formación escolar desde el primero al séptimo año de la educación media. Entre estos objetivos se especifica la necesidad de proveer a los estudiantes de conocimientos “capacidades” y competencias, tanto profesionales como culturales para mejorar sus posibilidades de insertarse en la agroindustria nacional siendo parte activa del mundo productivo tecnificado y globalizado.

Por otra parte, es preciso señalar que se adjudica a las comunidades educativas el lugar de encuentro entre las empresas agroindustriales, los referentes locales, las políticas estatales y las familias. Los jóvenes de las escuelas agrarias y rurales son presentados como los destinatarios de una serie de contenidos cuyo objetivo es capacitarlos para desempeñarse en las economías regionales como futuros emprendedores y/o productores agropecuarios.

Ejes de análisis: Desarrollo regional; emprendedurismo y Buenas Prácticas Agropecuarias.

Durante la lectura de los materiales hemos distinguido tres ejes principales sobre los que se estructuran los contenidos de los materiales. A partir del análisis de la información agrupada en estas diferentes líneas de análisis daremos cuenta de aquellas nociones recurrentes en los textos, que nos permiten sostener la hipótesis de que este programa forma parte de iniciativas que desde políticas públicas contribuyen a generar legitimación acerca del modelo de producción agropecuaria desde los agronegocios. Estos ejes son: El desarrollo regional, como contenidos que buscan capacitar a los estudiantes acerca de las producciones propias de cada región a fin de insertarse exitosamente en las oportunidades laborales que ofrece su entorno inmediato; el emprendedurismo como lógica de producción autogestiva y las Buenas Prácticas Agropecuarias como el conjunto de pautas o *hábitos* que deben incorporar los estudiantes con el objetivo de producir de manera sustentable y económicamente rentable. Pasaremos a explicar cada uno de estos puntos utilizando fragmentos de los manuales.

En cuanto al desarrollo regional, hay una serie de contenidos orientados a instruir sobre las actividades productivas específicas de cada región. Estas secciones de los materiales no sólo se limitan a ofrecer información respecto a dichas actividades (por ejemplo, el manual para segundo año de “Investigación del Medio II” repasa en las diferentes producciones de acuerdo a las zonas productivas del país, incluyendo actividades donde se solicita a los estudiantes

que registren cuáles son las agroindustrias propias de sus regiones y la importancia relativa de las mismas) sino que además buscan incentivar a los alumnos a desempeñarse como emprendedores capaces de generar iniciativas de producción regional a pequeña o mediana escala. Se fomenta en los jóvenes y sus familias la práctica de actividades productivas marginales o de menor escala (como la helicultura; cunicultura; avicultura; apicultura; horticultura familiar entre otras) por medio de contenidos afines a estas prácticas productivas y una perspectiva que fomenta la denominada *vocación emprendedora*.

El *emprendedurismo* constituye uno de los ejes angulares del proyecto educativo y apunta a generar en los estudiantes habilidades para generar sus propios espacios de trabajo. Incluso se especifica que una de las preocupaciones educativas pensadas para estas escuelas secundarias es legitimar el *rol emprendedor* en la sociedad. De esta manera se incentiva la configuración de perfiles de estudiantes que puedan aportar al desarrollo regional gestionando creativamente un emprendimiento propio, aunque de manera articulada con otros productores agropecuarios, empresas y asociaciones del sector. Encontramos en los materiales dos grandes ámbitos donde se espera puedan insertarse laboralmente los alumnos una vez egresados, por un lado, la capacitación incluida en los materiales se orienta hacia la autogestión de pequeñas empresas o emprendimientos personales, y por otro a la organización y la administración dentro de grandes empresas donde los egresados se incorporarían en calidad de empleados. Resulta predominante un perfil de egresado capaz de generar sus propias oportunidades de trabajo sin depender de una estricta relación de dependencia (y mucho menos de políticas de desarrollo regional impulsadas por el Estado). La perspectiva del trabajo en red optimiza la posibilidad de insertarse dentro de la trama productiva como un emprendedor en vinculación con otros empresarios y productores agroindustriales de mayor o menor escala.

Por otro lado, se busca constituir a los núcleos familiares como potenciales receptores de las demandas que las empresas agroindustriales proyectan en las *comunidades*. Los materiales orientan los contenidos directamente relacionados con la producción en la esfera del agronegocio en los últimos años de su trayectoria escolar, mientras que las formas de producción subsidiarias se concentran en los años inferiores, lo cual coincide con el momento en que se enfatiza el papel del alumno como nexo entre la escuela y la familia. En el manual de BPA se señala que: “Tiene un triple objetivo: que puedan transmitir los conocimientos adquiridos a los más pequeños, que puedan aplicarlos ellos mismos y que puedan transmitir esos conocimientos a los más grandes” (Guía de Formación en BPA en hortícolas; 2016: p.15). Incluso se apunta a la generación de *hábitos* en los alumnos para asegurar la

implementación de prácticas como las BPA en sus familias, las cuales se asume en cierto sentido vinculadas a las prácticas productivas ya sea como actividades desarrolladas directamente, por proximidad geográfica o relación de dependencia. Esto podría entenderse desde la necesidad de formar a los jóvenes como nexo entre las “comunidades” (empezando por sus propias familias) y los sectores productivos. De esta forma no se trata sólo de formar jóvenes trabajadores emprendedores del agro, sino también de formar familias que respondan efectivamente a un modelo agroproductivo determinado.

Estas prácticas formativas corresponden al afianzamiento de habilidades y conocimientos relacionadas a una manera sana, segura y amigable de producir para el ambiente, siempre y cuando resulte eficiente y rentable en términos económicos. Dentro de estos discursos la sustentabilidad es un concepto repetido: “Tal desarrollo sustentable conserva el suelo, el agua y recursos genéticos vegetales y animales; no degrada el medio ambiente; es técnicamente apropiado, económicamente viable y socialmente aceptable” (Guía de Formación en BPA en hortícolas; 2016: p.13). Este concepto forma parte de las metas que habilitan la implementación del modelo de producción agroindustrial como la alternativa más favorable y adecuada para “todos” los integrantes de la red.

Las BPA son otra noción recurrente en los materiales, por lo tanto son un foco de interés para nuestros análisis. Las BPA son situadas en un contexto mundial de creciente necesidad de producción sustentable de alimentos, donde Argentina estaría posicionada como un país capaz de hacer frente a estas demandas. La aplicación de las BPA se considera en estos manuales como una serie de pautas cuyo cumplimiento por parte de los productores agropecuarios aporta un valor agregado a la producción que de esta manera estaría habilitada para una mayor competencia en el mercado internacional. Estas prácticas se enseñan como hábitos que deben ser incorporados por los futuros emprendedores agropecuarios para garantizar formas de producción sustentables al ambiente y rentables económicamente. Esta perspectiva nos hace pensar en formas de legitimar el modelo productivo dominante posibilitando la apropiación de quienes se consideran próximos al sector rural y agroindustrial.

Conclusiones y discusiones finales

La presencia empresarial y de organizaciones sin fines de lucro en el espacio escolar, está lejos de ser una novedad. La figura de escuelas apadrinadas por empresas privadas es un fenómeno que viene siendo estudiado hace algunos años en Argentina. Esta articulación Estado-escuelas-empresas no se da únicamente en casos aislados sino que se trata de un punto

contemplado en la Ley de Educación Nacional 26.206 elaborada en el 2006, en la cual se propone para la modalidad rural la integración de su desarrollo a redes intersectoriales de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales a fin de coordinar la cooperación y el apoyo de los diferentes sectores para expandir y garantizar las posibilidades educativas de los alumnos. Es en este contexto donde cobra sentido la figura de la escuela como *faro de la innovación* agroindustrial. En esta lógica, la escuela rural es resignificada de su antigua representación como espacio de escasos recursos para constituirse como un sector con capacidad de generar recursos funcionales al desarrollo agroindustrial.

El Estado se convierte en articulador de los esfuerzos intra y extrasectoriales del agro que se proponen garantizar formación educativa en y para el agro generando a partir de programas como el detallado en este trabajo *un puente entre la educación agraria y la experiencia empresarial*. Las escuelas agrarias y rurales son vistas, desde la narrativa de las publicaciones de la Secretaría de Agroindustria, como cuna de futuros innovadores que impulsarán el motor de desarrollo regional por medio de la proliferación de emprendimientos particulares entramados en redes de relaciones.

Por otra parte, en una primera lectura podría resultar un tanto paradójico que el contenido de los materiales contenga por un lado prácticas productivas “marginales” o consideradas a pequeña escala, como lo es la apicultura; lombricultura; helicultura; horticultura; producción caprina; etc (presente en manuales de los primeros años de la formación media y en el manual de “producciones complementarias”), en paralelo a una formación en materia de gestión de una empresa agroindustrial (Manual de 7mo año y Manual de Mecánica agrícola). Esta formación podría enmarcarse en el doble objetivo planteado por el programa, en cuanto a fomentar el *emprendedurismo* y el desarrollo regional y a la vez formar trabajadores aptos para responder a las exigencias del mercado laboral. Resulta elemental aclarar que el énfasis de la capacitación no está puesto específicamente en formar a los estudiantes como potenciales trabajadores capacitados técnicamente para la producción agropecuaria, sino en la posibilidad de formar emprendedores especializados en una gestión de tipo empresarial que se inserten en las redes productivas e incluso puedan ser generadores, no sólo de sus propios espacios de trabajo, sino también de productos e innovaciones técnicas a implementar en el sector.

Una interpretación posible de la direccionalidad de estas políticas públicas, es que la implementación de estas prácticas productivas podría enmarcarse en lo que se entiende como la conservación y potenciación de las formas de dominación de las clases dominantes, asegurando la reproducción de las clases subalternas en tanto subalternas (Rockwell; 1983).

Se observa que se incentiva la producción de prácticas productivas marginales o subsidiarias a las grandes producciones agropecuarias en los núcleos familiares que no podrían acceder a otros medios de producción a gran escala. Aunque para ahondar en esta posibilidad sería necesario indagar en la implementación efectiva de estas políticas, ya que por la mera observación de los manuales escolares no podemos analizar cómo se realizan estas actividades de intercambio con las mencionadas *comunidades educativas*, si efectivamente se implementan estos conocimientos en las prácticas productivas locales y se logran generar emprendimientos particulares sólo porque así se contemple en los manuales, sobre todo cuando no contamos con indicios certeros de cómo serían aplicados estos materiales directamente en las aulas, ni se especifica cómo deberían proceder tanto los docentes como directivos de las escuelas en la extensión de estos emprendimientos por fuera de las aulas y los encuentros propuestos.

Otro punto a destacar es que muchas de las innovaciones técnicas que se enuncian como tecnología de punta en los materiales llevan siendo implementadas en el país desde la década de los '90, como es el caso de la siembra directa. Por lo tanto, cabe preguntar qué tan innovador resulta capacitar a los estudiantes en este tipo de conocimientos o por qué se exalta su condición de renovadoras de la producción agropecuaria. Sostenemos que una de las intenciones de esta forma de presentarlas no es solamente un énfasis en la renovación constante y la necesidad de hacer que los alumnos incorporen una visión tecnicista progresiva, sino también como una forma de generar legitimación y extensión de estas técnicas. Una manera de hacerlo consiste en presentarlas como la única forma de producción competente para hacer frente a las exigencias del mercado internacional en el que se espera insertar la producción. Resulta relevante resaltar que dichas prácticas han frecuentemente cuestionadas desde las denominadas comunidades rurales afectadas por las consecuencias medioambientales nocivas del modelo productivo dominante y el desplazamiento de otras formas de producción. Lo cual en muchos casos ha dificultado la extensión de la producción o apelado a formas de represión.

Es de nuestro interés continuar y profundizar este trabajo inicial, analizando el funcionamiento efectivo del programa Escuelagro en las escuelas, atendiendo a los procesos de producción y resignificación de políticas estatales durante su implementación. Particularmente nos resulta de especial interés analizar la diversidad de actores que se ponen en relación, directa e indirectamente, durante la puesta de funcionamiento de políticas estatales y la pluralidad de sentidos que se despliegan en torno a los elementos que se movilizan. Nuestra perspectiva teórico-metodológica nos invita a prestar atención a las

disputas y resignificaciones que se pueden observar en los destinatarios de estas políticas públicas que responden a las configuraciones particulares de cada caso..

BIBLIOGRAFÍA

Ambrogio, S; Cragolino, E (2015) “Los pequeños mundos locales a través del gran ojo” en el Eje Los desafíos del análisis a distintas escalas que demandan hoy las políticas y los procesos educativos (nacional, local, global) en Boletín de Antropología y Educación . Sección de Antropología Social | Instituto de Ciencias Antropológicas Facultad de Filosofía y Letras | Universidad de Buenos Aires.

Córdoba, S. (2015) Viaje al corazón del negocio agrícola. Dispositivos de legitimación e intervención territorial del modelo de agronegocios en Argentina (tesis doctoral) Universidad Nacional de San Martín: Argentina

Esportorno, Pavesio y Romero Acuña Intervenir desde un enfoque socio-antropológico. Un análisis de procesos de investigación en torno a las experiencias formativas intergeneracionales. En IV Seminario-taller Red de Investigación en Antropología y Educación (RIAE). Córdoba, Abril 2018.

Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1985) Escuela y clases subalternas. En Rockwell, E. e Ibarrola, M. (comps.), *Educación y clases populares en América Latina*. p. 195-215. DIE: México

Gras, C. y Hernández V. (2016). Radiografía del nuevo campo argentino. Del terrateniente al empresario transnacional. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gras, C. y Hernández, V. (2013) “Los pilares del Modelo Agribusiness y sus estilos empresariales” en C. Gras y V. Hernández (comps) *El agro como negocio: Producción, sociedad y territorios en la globalización*. Buenos Aires: Biblos.

Documentos y otras fuentes

Aranda, D. (mayo 2018). Agroescuela. *MU. Volumen 12* (123), p. 8-9.

Ministerio de Agroindustria (2018) La educación agraria como fuente de desarrollo de la agroindustria. Buenos Aires: *Ministerio de Agroindustria*.

(https://www.agroindustria.gob.ar/sitio/areas/prensa/index.php?accion=noticia&id_info=180314193425)

Ministerio Agroindustria (2018). Aula AAPRESID. Buenos Aires: *Ministerio de Agroindustria*

https://www.agroindustria.gob.ar/sitio/areas/escuelagro/_archivos//000008_Aula%20AAPRESID%20-%20Desafios%20futuros%20sustentabilidad/000000_AAPRESID.pdf

Ministerio Agroindustria (05/01/2018). EscuelAgro Institucional [video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=1M7Rr0UsI70>

Ministerio de Agroindustria (2017) Educación y Agroindustria impulsarán la educación agraria. Buenos Aires: *Ministerio de Agroindustria*

(https://www.agroindustria.gob.ar/sitio/areas/prensa/index.php?accion=noticia&id_info=170615112614)

Ministerio de Agroindustria (2019) El Desafío de emprender Buenos Aires: *Ministerio de Agroindustria*

https://www.agroindustria.gob.ar/sitio/areas/escuelagro/_archivos//000011_El%20desafio%20de%20emprender/000000_El%20Desafio%20de%20emprender%20Ruben%20Cesar.pdf

Análisis sobre la inserción laboral de los jóvenes egresados de escuelas agropecuarias en el departamento San Cosme, Provincia de Corrientes

Autora: Alicia Catalina Canteros

Pertenencia Institucional: Cursante de Maestría en Desarrollo Rural de la Universidad Nacional de Misiones.

Introducción

El presente trabajo versará en un análisis reflexivo sobre la vida del Joven Rural en nuestra provincia, y como se da su proceso de inserción laboral una vez culminada la educación Secundaria. La inserción o no inclusión laboral de los jóvenes es uno de los factores que incide sobre el desarrollo local en los territorios. Por lo que una formación integral, brindará las estrategias para su ocupación laboral o profesión. La educación agropecuaria, asienta sus bases en el trabajo de las actividades productivas llevadas a cabo en el medio rural. Donde adquiere otras habilidades y competencias técnicas, posibilitando la generación de una conciencia crítica ante las oportunidades que se le presente, como actor del desarrollo local.

Luego de realizar las visitas de campo, donde puede recoger las listas de Egresados, proporcionadas por las secretarías de las Escuelas. Comienzo a rastrearlos a ellos por medio de las redes sociales, como efecto bola de nieve, contactando uno o dos por promociones. El primer recorte en la investigación, puede visualizar recogiendo toda esta primera matriz de datos, de la ERAGIA (Escuela Regional de Agricultura, Ganadería e Industrias Afines) y de la Escuela de la Familia Tupa Rembiapo, donde priorizo a los egresados de ambas las Escuelas pertenecientes al Departamento de San Cosme. Estableciendo así quienes serían los actores objeto de estudio.

Para poder analizar, cuantos Egresados tienen estas Escuelas, cuantos concluyeron? Cuantos culminaron de cursar, pero aun todavía tienen algunas materias pendientes y por qué? Recurrí a ambas Escuelas, para tomar las listas de los egresados de cada cohorte. Cuáles son sus ocupaciones laborales actuales? Y por qué las eligieron? Si tienen alguna vinculación con la educación recibida en la secundaria por medio de la enseñanza agropecuaria o no? y cuáles fueron sus opciones para elegir por ejemplo la profesión que están desarrollando o decidieron estudiar para que sea su ocupación laboral en el futuro.

Es por eso que en la primera reflexión, me lleva a contextualizar he indagar si poseen algún mandato social en lo que respecta a la opción de la ocupación laboral. Jóvenes egresados,

que concurrieron a la Escuela de la Familia Agrícola Tupa Rembiapo IS-27 del Ingenio 1^a Correntino, en el Departamento de San Cosme y a los de la ERAGIA quienes algunos pertenecen a la Agricultura Familiar, y otro sector se posiciona desde una producción extensiva, siendo gerenciadore de sus explotaciones productivas, pero viven o poseen su inserción laboral en dicho Departamento.

PRESENTACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA:

Nace la inquietud de realizar esta investigación del conocimiento de estar trabajando hace 28 años en Escuelas de la Familia Agrícola de Corrientes y la preocupación acerca de qué hacen los egresados al finalizar la educación secundaria y como se da su inserción laboral en este contexto social. Por lo que necesitaba comparar modelos educativos similares, pero en forma y métodos diferente, desde la perspectiva de los Egresados. Escuelas con perfiles diferentes para ver si la propuesta, incidió en su ocupación laboral.

Una es una las Escuela Pre-Universitaria del país, más convencional reconocida en la Región, ya que de las provincias vecinas como el Chaco, Misiones o Formosa también concurren jóvenes a realizar la Secundaria en la ERAGIA (Escuela Regional de Agricultura, Ganadería e Industrias Afines) y las EFAs (Escuelas de la Familia Agrícola), tomando a la EFA Tupa Rembiapo (situada en el Departamento de San Cosme) como un modelo diferente dentro de la educación secundaria, pero también enmarcada por la Ley de Enseñanza Técnica de Modalidad Agropecuaria, con Sistema de Alternancia he internado.

Hay mayor acceso a la educación tanto el joven del medio rural, como el de zonas sub urbanas, o llamadas en la actualidad como periurbanas, ya que se sitúan en los límites de la ciudad, más dentro de un cordón que rodea las grandes urbes. Y esto es de destacar ya que las poblaciones se fueron expandiendo en cantidad de habitantes y sus costumbres no se han perdido. Se la define a la Educación Rural como la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales. Se implementa en las escuelas que son definidas como rurales según criterios consensuados entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las Provincias, en el marco del Consejo Federal de Educación”.(Ley Federal de Educación N° 26.206 promulgada en diciembre de 2006). La Educación Agropecuaria es de nivel medio, está destinada a jóvenes que ya tienen una escolaridad básica consolidada. Se trata de una forma de educación cuyo contenido se relaciona con la agricultura- en el contexto amplio de las producciones vegetales y animales-,

con los actores del sistema agropecuario, con los establecimientos que son eje de esas prácticas y los servicios o actividades de apoyo relacionados con ellos, con los territorios que aúnan a las personas y las actividades y los sistemas naturales, culturales y sociales. Plencovich (2009). Las Escuelas Agropecuarias en los años 2005 a 2011 poseían planes de estudio de la estructura de acuerdo a la Ley Federal de Educación siendo la siguiente: la Educación General Básica (que abarcaba los tres primeros años, llamados 7°, 8° y 9° que al finalizar se les entregaba un Certificado donde concluía el Ciclo) y el Ciclo Orientado Polimodal que poseía diferentes Orientaciones en la Modalidad y podían optar entre Ciencias Naturales o Producción de Bienes y Servicios en el caso de las Agropecuarias, comprendía el 1°, 2° y 3° donde luego se les entregaba el Certificado de concluida la Educación Secundaria. En el Caso de las EFAs se regían en la EGB por la R.M. 986/99 y Polimodal en Producción de Bienes y Servicios R.M. 1875/02. La ERAGIA tenía Plan de Agrónomo General. Ha crecido la demanda de “seguir estudiando” de parte de los hijos de las familias que viven a grandes distancias de los centros urbanos y en zonas rurales de difícil acceso. Ven a las EFAs como alternativas, ya que la mayor parte de las familias no cuenta con recursos para enviarlos a la ciudad. De esta forma mantienen el vínculo con sus familias. (Palamidessi, 2003). Considerando estas definiciones y las transformaciones en el campo, actualmente la escuela rural en cualquiera de los niveles atiende fundamentalmente a los hijos de los “agricultores familiares”, en el amplio espectro mencionado. El trabajo de investigación realizado en Misiones por los siguientes investigadores Gabriela Schiavoni et al (1996), con los que acuerdo, en base a lo avanzado hasta el momento de esta investigación, que en su mayoría los jóvenes que concluyen la educación secundaria desean continuar estudiando. Los que en muchos casos se ven limitados en posibilidades económicas. Como así también generar estrategias de diversificación del futuro de los hijos, basadas en la prolongación de la educación (terciarios, profesorados, etc.) o en el aprendizaje de oficios no agrícolas. Ya lo planteaba Grignon (1968) que hasta 1956, los campesinos franceses detenían sus estudios a los 14 años. Los comportamientos en materia de educación permanecían sujetos a un modelo tradicional y los hijos eran prometidos a un futuro colectivo, cuyas etapas se conocían de antemano ya que reproducía la carrera de los padres. Los hijos de agricultores dejaban la escuela primaria para volverse ayuda familiares en la explotación paterna hasta el casamiento o el servicio militar, luego se establecían sobre un pequeño borde y alquilaban después una chacra más importante. En la actualidad si bien en las familias empresaria rural tiene mucha similitud a su planteo, los hijos de pobladores rurales que no poseen tierras para heredar, se plantean otras posibilidades. Las políticas educativas en la provincia referida a la educación

superior han diversificado en múltiples nuevas profesiones, a ser desarrolladas, y se han acercado más a comunidades, con menor número de habitantes, descentralizando la educación terciaria saliendo de la Capital Provincial a la cabecera de los Departamentos, teniendo así un mejor acceso a poder continuar capacitándose. Hoy en las cabeceras de los diferentes departamentos, se han introducido Carreras del Ciclo Superior, ocupando en los horarios nocturnos las Escuelas Normales de dichas comunidades. Esto acerca la educación a estos jóvenes quienes se veían, limitados de concurrir a centros urbanos de mayor distancia.

También por el periodo 2003 a 2015, fueron beneficiados con distintos tipos de Becas, para continuar estudiando, como por ejemplo aquellos que continuaban estudiando Profesorado de Enseñanza Primaria. A un hoy todavía existen planes del estado que brindan un mínimo aporte aquel que continua la secundaria como la educación terciaria, hasta la mayoría de edad.

Cual serían las ocupaciones laborales elegidas por estos egresados de escuelas agropecuarias? Y cuántos de ellos cuentan con recursos de tierra y capital, que les permita desarrollar actividades productivas, como su medio de ocupación, con rentabilidad para sostenerse económicamente, de forma independiente de sus familias.

JÓVENES EGRESADOS DE ESCUELAS AGROPECUARIAS:

Es así que en el presente trabajo se realizó un recorte, sobre la caracterización de los jóvenes rurales, que viven en el Departamento de San Cosme. Los que están inmersos en las familias del sector de la agricultura familiar, egresados de la Escuelas de la Familia Agrícola Tupa Rembiapo y los egresados de la ERAGIA ambas escuelas con orientación agropecuaria, una en un contexto rural de la provincia, y la otra en la parte suburbana de la Capital Correntina. Ambas comprendidas dentro del contexto global socioeconómico de estas familias campesinas.

Por qué el joven que proveniente de este medio en general no posee o tiene deficiente formación educativa, lo que carece es de posibilidades de crecimiento que le permitan la inserción en el ámbito ocupacional que le permita cumplimentar su realización personal en el desarrollo local. Esto es parte de un discurso generalizado de decidores políticos, y actores referentes de las comunidades. Lo que con esta investigación pretendo desmitificar, o comprobar si es así.

Plencovich (2009) sostienen que “No podemos decir hoy que la agenda de las escuelas agropecuarias este construida íntegramente por las necesidades del mercado de trabajo formal o por las necesidades de la agricultura familiar y las oportunidades regionales, sin embargo

hay que señalar que algunas jurisdicciones han tejido alianzas robustas con el sector productivo local”

También menciona referido a las Escuelas Agropecuarias “se reconoce como un rasgo fuerte la vinculación con el medio local, quizás como no se de en ningún otro tipo de escuelas, ya que estas instituciones se relacionan no solo con empresas, sino que crean fuertes lazos con las fuerzas vivas de la comunidad, de allí su importancia como actores privilegiados del desarrollo local”.

A través de las primeras aproximaciones al campo, desde la investigación, surge la convivencia de jóvenes egresados de estas escuelas agropecuarias, quienes se encuentran en menor cantidad, ocupados laboralmente en los emprendimientos familiares.

También hay quienes trabajan en las fuerzas de seguridad o dependientes del estado, a través de la docencia, empleos en municipios como administrativos o áreas de producción dependientes de los mismos.

“En el Medio Rural ciertamente cada investigación adopta –explícita o implícitamente–una definición de juventud rural que resulta de la forma en que los trabajos se pronuncian sobre los dos términos: juventud y rural. El problema de lo “rural” es el que aparece menos cuestionado en los trabajos consultados. El recorte más habitual considera jóvenes rurales a aquellos cuya vida se desarrolla en torno al campo, aun cuando no se dediquen específicamente a actividades agrícolas, ya que se considera que el ámbito de socialización excede el plano laboral y abarca una multiplicidad de aspectos de la vida del joven (amigos, familia, escuela). “Así, se consideran rurales a aquellos jóvenes residentes en el campo como los que residen en núcleos urbanizados de zonas predominantemente agrícolas, aunque sin que se especifique concretamente el umbral poblacional de los mismos. En cuanto a la definición de lo rural, los estudios están atravesados por la cuestión de la “nueva ruralidad”. Como se sabe, lo rural se definía clásicamente en torno a las formas y estilos de vida en el campo, en los planos institucionales, productivos, culturales, etc., siempre centrado en la escala local, la comunidad y sus relaciones”.(Mariano Palamidessi-2005)

Al decir alumnos egresados referimos a los que han concluido la educación secundaria, y que pueden tener pendientes algunas materias para obtener la certificación.

Haciendo referencia al Desarrollo Local, Pedro Puig (2002) expuso que “Sin formación, no hay desarrollo Personal. Sin desarrollo personal no hay desarrollo local sustentable. Y sin desarrollo local, no hay desarrollo personal integrado”.

Se podría mencionar también, a través de la recolección de datos, las escuelas agropecuarias, desde la perspectiva del joven, le brindo amplias herramientas de manejo de producciones tanto en la vegetal como en lo animal. Que la EFA, es hoy a un tiempo de recibidos valorizada, por la formación integral humana, a través de sus metodologías de la pedagogía, desde el acompañamiento personalizado por medio del docente, en un ida y vuelta con las familias, percibiendo valores humanos como la solidaridad, el compañerismo, la valoración del “tener” por medio del hacer en conjunto y mancomunado, comprometidos con la vida que se desenvuelve socialmente en sus territorios, y la concientización sobre los cambios en medio ambiente, que los compromete como actores locales.

ORIGEN DE LAS FAMILIAS DE LOS EGRESADOS DE LAS ESCUELAS AGROPECUARIAS del Departamento de San Cosme, Corrientes:

Es importante conocer las familias de donde provienen los jóvenes que asisten o en este caso que han asistido a estas Escuelas Agropecuarias, ya que son en principio los que eligen estas escuelas para la educación secundaria de sus hijos. Así en los relatos de las entrevistas, aparecen quienes poseen familiares o vecinos asistían o asisten, y en eventos abiertos a la comunidad pudieron conocer el sistema, y fueron opciones personales y de pedido a sus familias de realizar la educación secundaria en estas escuelas. En otros casos con el tiempo, recién al haberse internalizados en el modo educativo son los jóvenes quienes optan por continuar estudiando en estos centros educativos. Si ha sido fijado como meta por toda la sociedad como en otras épocas fue concluir la educación primaria, se ha extendido y para tener un mejor futuro de inserción laboral concluir la educación secundaria, siendo requerida como curriculum, en cualquier tarea a desempeñar. Se mencionaba anteriormente que los que concurren a las EFAs provienen de familias del medio rural, algunos como pobladores rurales y otros hijos de productores de la agricultura familiar, quienes viven del autoconsumo y con el excedente se realiza la venta para el sustento familiar. Predomina la mano de obra familiar en estas unidades productivas, que no poseen extensiones de tierras superiores a cinco hectáreas en su mayoría. También concurren hijos de pobladores de zonas urbanas y periurbanas, quienes eligen la escuela por su modalidad de formación agropecuaria, con internado, caracterizándose por la formación integral de los jóvenes. En el caso de los jóvenes que concurren a la ERAGIA son de zona urbana, eligiendo sus padres dicha Escuela por el contacto con la naturaleza, estudiando en un ambiente más agradable. Siendo el origen de estas familias, los empleos públicos, emprendimientos personales comerciales,

profesionales universitarios y también del sector empresario rural. Por eso es importante la mirada con un poco de historia de la realidad del medio rural y la producción agropecuaria. En los últimos cuarenta años la realidad del campo se ha modificado en todos los países. Aunque las actividades agropecuarias siguen siendo centrales en el medio rural, ha comenzado a aumentar la participación de otras actividades económicas como las industriales y las de servicios. Estos cambios afectaron especialmente al Agricultor Familiar, el desarrollo de nuevas variedades agrícolas debido al avance científico y tecnológico en la producción de semillas, La introducción de una gran variedad de fertilizantes y otros productos químicos. Estas, por citar algunas innovaciones, dejaron fuera del mercado a los agricultores familiares, que debieron optar por abandonar sus explotaciones y migrar a las ciudades en busca de trabajo o permanecer en sus explotaciones y empobrecerse. En cuanto a la producción ganadera, en Corrientes, es extensiva, y está ligada a la distribución temprana de la tierra en grandes latifundios y al fenómeno de reproducción política en torno a partidos y dirigencias provenientes del sector ganadero. No obstante, como efecto del incremento de las comunicaciones mediáticas, las tecnologías de las comunicaciones, el mejoramiento de caminos y redes de transporte la población rural han incorporado gradualmente a su cultura elementos de la sociedad global, que operan en sentido positivo como metas de realización, en superación del fatalismo, que históricamente caracterizó al sector. El aspecto productivo de los agricultores familiares, su economía está basada en una tríada constituida por la producción para autoconsumo, la producción de renta y la venta de su fuerza de trabajo. El advenimiento de los cultivos industriales barrió con el autoconsumo y la cultura de la transformación y conservación de los productos de huerta y granja. En la actualidad se observa un incremento considerable de la producción para autoconsumo, tanto de huertas, frutales y animales de granja, fenómeno que comienza a delinear nuevas perspectivas por la venta de los excedentes de estas producciones, pero que aún requiere esfuerzos de transferencia tecnológica para su sostenimiento y optimización. Se comienza, también, a revertir la lógica de vender “lo que sobra”, por la de “producir lo que se demanda”, planteando un importante desafío en lo que hace a la detección y compatibilización de nuevos mercados y de productos también innovadores. Considerando este escenario de transformaciones que requieren una creciente profesionalización tanto en el manejo tecnológico apropiado de la producción, como en la elaboración, procesamiento y comercialización de los productos primarios y la gestión de las explotaciones.

LA EDUCACIÓN EN EL DESARROLLO RURAL:

La pregunta sería qué papel juega la educación, en estos territorios, que algunos centros educativos están inmersos en las poblaciones rurales.

Hoy, este mundo globalizado se plantea nuevos desafíos, al mejoramiento de las condiciones de vida de los habitantes de las áreas rurales, como así el cambiante entorno rural exige nuevas repuestas. Una comunidad impulsa su desarrollo partiendo de la educación, y de los servicios primarios necesarios para el desenvolvimiento de un entorno socioeconómico atractivo.

Los diferentes actores del área rural necesitan una educación y formación adecuada a los tiempos presentes.

La incorporación del concepto Desarrollo sostenible de ambiente y los recursos naturales. Ante la evidencia de los efectos negativos sobre los recursos naturales y el ambiente de los modelos de crecimiento económico basados en una sociedad de consumo, surgieron en los países nórdicos y se consolidaron internacionalmente concepciones ambientalistas y propuestas sobre otro tipo de desarrollo. ⁽¹⁰⁰⁾

El nuevo discurso sobre el desarrollo rural sostiene que estas políticas deben trascender las “macro” reformas y abordar el desarrollo en el nivel “micro” para generar respuestas equitativas y sostenibles a las inversiones, dada la heterogeneidad de los espacios rurales en cuanto a disponibilidad de activos, productividad, costos de transacción, fallas y restricciones de mercado, vacíos institucionales, acceso a los bienes públicos (De Janvry y Sadoulet, 2000).

Es por lo que queda mucho por debatir y aportar una mirada a lo que implica la educación en el desarrollo rural de sus territorios.

REFLEXIONES FINALES:

En estos primeros avances se observa que, todavía hay mucho para profundizar sobre la inserción laboral de los jóvenes egresados de estas escuelas agropecuarias, y los constantes cambios dentro de sus territorios en los que habitan.

He recabado las listas de los egresados de ambas escuelas en los periodos del (2008 al 2018). Listas de Egresados con números de DNI y sus domicilios al momento de concurrir a las escuelas. Buscando en la Instituciones informantes claves, personal administrativo por ejemplo quienes son los que hacen el seguimiento de las trayectorias al momento de entregar

¹⁰⁰Mario Lattuada (2014) Políticas de desarrollo rural en la Argentina. Conceptos, contexto y transformaciones Rural. Temas y Debates 27/año 18/ en-jun 2014/pag.22-

los títulos Secundarios a los Egresados, pude obtener datos de importancia para esta investigación. Son las primeras aproximaciones a algo más profundo, que hace falta arrimar luz a esta problemática de “en que se ocupan laboralmente los jóvenes una vez concluida su escuela secundaria”, y de qué forma lo que han internalizado y compartido con sus pares durante su paso por estas escuelas, luego desde su perspectiva influyo o no, en lo que hoy están realizando.

Es de preocupación en este nuevo escenario político social, la inserción laboral de los jóvenes y lo requerimientos que deben poseer para acceder a esa tarea que les dará el sustento económico sus vidas. Por eso me es importante poder recorrer sus trayectorias de vida una vez concluida la educación secundaria. Los antecedentes que he recogido considero son fundamentales como base, ya que el contexto político social era otro, pero creo que de cada época se puede rescatar lo productivo y rever lo que se debe mejorar. Se escuchan voces de actores que interactúan con jóvenes y esta problemática planteada, lo que me lleva, a profundizar investigando y arribar a resultados certeros actuales. Simplificar es echar culpas a la educación solamente en la formación de los jóvenes, no es verdadero, ellos conviven en un contexto familiar inmersos en una comunidad en una determinada época histórica, por lo que son muchos los factores que están en juego en su inserción laboral, las trayectorias escolares que recorren o si permanecen o no y por qué en sus comunidades. Todos quieren y esperan un futuro mejor que el que vivieron sus padres, buscan trascender estas generaciones y en parte ya lo van haciendo, ya ellos concluyen la educación secundaria. Sus padres en muchos casos no han tenido esta posibilidad a su alcance, por encontrarse por ejemplo estos centros educativos alejados de sus posibilidades económicas.

En este sentido se puede decir que una porción de la sociedad busca la integración regional de economía, haciendo uso de sus recursos naturales, humanos y técnicos y por otra parte, hay una sociedad cada vez más sumida en la pobreza y marginalidad, con cada vez más altas tasas de desempleo, que alcanza en un porcentaje importante a los jóvenes.

Estas miradas de la investigación se suman los fríos datos estadísticos sobre el tema, que por el momento no abordaré. Lo que parece que la inclusión laboral de los jóvenes no parece surgir de los requisitos introducidos por los cambios técnicos o educativos, sino por las condiciones económicas, políticas institucionales y sociales en general. En este sentido son los jóvenes los que nos presentan mejores condiciones educacionales y flexibilidad frente a las nuevas tecnologías de la información. El “aprender haciendo” parece la premisa que puede hacer intercambiar ideas más útiles, que aprender a realizar de manera individual una

tarea rutinaria. Queda así planteada una investigación que debe ser profundizada, para arribar a los resultados que serán usados como herramientas posibles, para resolver la problemática.

BIBLIOGRAFÍA

. ATCHOARENA, David y GASPERINI, Lavinia (2004) (coordinadores) “Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas repuestas de política (Estudio conjunto FAO/UNESCO), París, FAO –UNESCO/ Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, 2004, en www.unesco.org/iiep.

. EDUCACIÓN RURAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL- Documento Base- Ley 26.206- Anexo resolución CFE N° 128 del 13 de diciembre 2010.

. SCHIAVONI, Gabriela, BARANGER, Denis, FOLGELER, María Rosa, MIÑO, Fernanda “Escuelas agropecuarias y desarrollo rural. El Campo de la enseñanza agrícola en San Vicente (Misiones)”. Investigadores de la FHCS- UNaM.

. LATTUADA, Mario (2014) “Educación y Desarrollo Rural: Definición del Marco de Referencia” Temas y Debates 27/año 18/en-jun2014.

. PALAMIDESSI, Mariano (2003) “Escuelas de Alternancia. Estado de situación “. IIPE – UNESCO Buenos Aires. Febrero de 2003. Mineo.

. PLENCOVICH, María Cristina- CONSTANTINI, Alejandro- BOCCHICCHIO, Ana María (2009) “La Educación agropecuaria en la Argentina- Génesis y estructura”- Ciccus Ediciones.

Cañuelas, Tierra de Oportunidades: Universidades y proyectos de futuro de los jóvenes en el marco de procesos de transformación de los espacios rurales-urbanos en Cañuelas, Prov. de Bs As, Argentina

Autora: María Mercedes Hirsch

Pertenencia Institucional: ICA-PAE-UBA/CONICET

Resumen

Esta ponencia reflexiona sobre la *presencia* de las carreras universitarias en los proyectos de futuro de jóvenes en contextos rururbanos. La misma está basada en un trabajo de campo etnográfico (Achilli, 2005; Rockwell, 2009) en Cañuelas. La primera etapa se realizó entre 2008 y 2010, acompañando a jóvenes que concluían su escolarización secundaria. En la segunda etapa (2018-actualidad) revisitamos junto a los jóvenes sus proyectos de hace una década, teniendo en cuenta sus nuevos proyectos y las transformaciones del contexto rurubano.

Sostenemos que la *presencia* de la universidad en sus proyectos es producto de la articulación de deseos individuales a mandatos sociales de distinto orden, los cuales visibilizan y legitiman ciertos proyectos de futuro por sobre otros.

Palabras claves: proyecto de futuro- jóvenes – educación media y superior- transformación del contexto rururbano

Los proyectos de futuro de lxs jóvenes: un abordaje teórico-metodológico

Muchos estudios analizan la relación entre jóvenes, trabajo y escolarización a partir del análisis de trayectorias individuales y expectativas de los jóvenes. Si bien consideran que el entorno familiar y las posiciones estructurales condicionan sus oportunidades, teniendo esto último un peso fundamental en la concreción de sus aspiraciones, se sustentan en teorías que sostienen que la ideación predispone y precede a la acción (Dabegnino et al., 2009, Guichard, 1995). Metodológicamente, desde un enfoque cuantitativo, realizan seguimientos de cohortes de egresados combinados con estudios retrospectivos que reconstruyen las trayectorias laborales y educativas de los jóvenes luego del egreso (Riquelme y Razquin, 1999; Filmus et. Al., 2004; Miranda et. Al., 2007); o desde un enfoque cualitativo se sustentan en entrevistas y grupos de discusión (Kessler, 2002; Aisenson, 2008).

A partir de un enfoque histórico-etnográfico, menos utilizado en estas temáticas (Willis, 1988; Levinson, 2002; Pérez Expósito, 2010; Hirsch, 2017), podemos reconstruir prácticas y

sentidos de los sujetos en su trama cotidiana articulando dimensiones históricas, estructurales y locales. Este análisis, que se centra en la vida cotidiana (Heller, 1972), parte de entender que la aspiración y la ideación no predisponen a la acción sino que se construyen simultáneamente. Así, las expectativas, orientaciones y aspiraciones conforman mandatos sociales que se entraman en las construcciones en torno al futuro de los jóvenes a partir de prácticas (Ortner, 1982) en dinámicas tramas sociales, yuxtaposiciones temporales y contextuales en cuyo marco los jóvenes y otros actores construyen sus proyectos, muchas veces de maneras contrapuestas.

Así, el abordaje de los proyectos de futuro de los jóvenes, a diez años de su egreso de la escuela secundaria, busca dar cuenta de la resignificación y las apropiaciones de las tramas estructurales que alteran los sentidos inicialmente construidos en sus proyectos de futuro. La relectura que Santillán realiza de De Certeau, incentiva un análisis de las trayectorias orientado a la articulación de dimensiones subjetivas y condicionamientos/posibilidades estructurales (Santillán, 2013). Esto permite dar cuenta de que hay mandatos sociales que visibilizan opciones y legitiman elecciones en el marco de tendencias y lógicas hegemónicas más amplias y dinámicas. Tal como desarrollaremos posteriormente, no todos los proyectos de futuro son legítimos en cualquier momento. Esta legitimidad es producto de una trama socio estructural que tienen su expresión en cuestiones relativas al género, la etnia, las herencias familiares profesionales y a cuestiones etarias que señalan lo que *es posible/deseable* hacer en determinados contextos (ver Padawer, 2010).

Cañuelas, Tierra de Oportunidades

Cañuelas se encuentra ubicada 66 km al sur de la CABA y se comunican mediante una autopista que se recorre en cuarenta minutos. En ella confluyen las rutas nacionales n°3 y n°205 y la ruta provincial n°6. Históricamente cuna de la industria lechera, es parte de la Cuenca del Abasto, conformada por pequeñas explotaciones del sector lácteo y ganadero. Desde la década del 80, la actividad de los tambos comenzó a desplazarse y el sector industrial, que había iniciado un lento crecimiento en la década del 50, aceleró su proceso orientándose a la preparación y conservación de alimentos y a la fabricación de ladrillos comunes y productos para animales (Barsky, 2005).

Dos grandes empresas proveen de empleo a gran parte de los habitantes: el Molino Cañuelas (1931), una de las principales industrias productoras y exportadoras de harinas de Argentina, y Mercedes Benz (1956), que aunque no está instalada en la ciudad provee a los trabajadores

de un servicio de combis que les lleva hasta González Catán. Según los jóvenes entrevistados esta es la opción laboral más codiciada de la región.

El Parque Industrial se encuentra ubicado en las afueras y, según lo recuperado en entrevistas, con su apertura se instaló el cartel “Tierra de Oportunidades” en la entrada de la ciudad. El Municipio promueve la radicación de industrias que incorporen mano de obra local, al mismo tiempo que otorga la exención de tasas municipales. En la última década, este Parque se orientó hacia el sector de producción de herramientas y tecnología contando con plantas de Würth, Siemens, Samsung y empresas de menor envergadura.

El sector comercial también registró un importante aumento en las últimas décadas, relacionado con el crecimiento del conurbano y la construcción de la autopista, que influyó en la valorización de la tierra para usos no agrícolas como la construcción de barrios privados, el agroturismo y la instalación de restaurantes.

Como desarrollé anteriormente, las proyecciones de progreso social en Cañuelas se asociaron tempranamente a la creación y expansión de la escolaridad. Este proceso se realiza buscando acompañar el arraigo de las jóvenes generaciones que a su vez, mejor calificadas, impulsen el desarrollo local (Hirsch, 2017).

La apertura de la escuela Normal, a fines de la década del ‘50 (actual ESN°3, en la que centré la primera etapa del trabajo de campo), fue producto de las acciones de un grupo de madres que procuraron que sus hijas pudieran acceder a un empleo sin viajar a otras localidades¹⁰¹. En ese sentido, podemos decir que, si bien la escuela secundaria es obligatoria legalmente desde el año 2006, socialmente es parte crucial de las construcciones y proyectos para el futuro de los jóvenes en esta localidad varias décadas atrás, ligando escolarización a desarrollo social al menos desde mediados del siglo pasado.

Desde el año 2009 se realiza la feria “Definiendo tu Futuro”, coordinada por el Rotary Club local. La feria fue declarada de interés general y de asistencia obligatoria para los jóvenes del partido por el Consejo Escolar y fue auspiciada por la Municipalidad. Ofrece stands de terciarios, universidades de la zona y de CABA, institutos de formación no terciarios y de

¹⁰¹ Según entrevistas realizadas, la escuela Técnica surge de manera similar una década antes. Asimismo, el CEPT -fundado en el año 2009 en el paraje El Deslinde- es producto de las demandas de familias de la zona junto a la asociación de Familias Productoras de Cañuelas, para que los y las jóvenes pudieran acceder a la educación secundaria sin tener que trasladarse o establecerse en la ciudad. Sobre estos procesos de apertura de escuelas por demandas de las familias en zonas rurales ver también Cragnolino (2001) y Gutiérrez (2012).

grandes empresas que tienen influencia en la zona, las cuales también auspician la feria - automotrices, industrias alimentarias o de alimento para animales domésticos.

Según los organizadores, en su discurso de apertura de la primera edición, “En el marco de una sociedad global cada día más compleja, el futuro está en la capacitación, en los avances tecnológicos, necesarios para progresar. La idea de esta actividad es ayudarlos en ese paso hacia el futuro. Se espera que esta feria los impulse y motive a decidir su futuro a partir de invitarlos a reflexionar sobre la profesión, la vocación, la dirección de los proyectos. La feria busca establecer el contacto, tan necesario, entre la educación y la industria y articular a las empresas con los trabajadores”.

Otra de las líneas que impulsa el Municipio desde la Secretaría de Juventud es la “Casa del Estudiante” en la ciudad de La Plata. En la misma, de acuerdo al año, hay lugar para entre 8 y 18 jóvenes. Según los mismos funcionarios “esta es una política con poca difusión (solo en los medios oficiales) dado su escaso impacto en relación a la población”.

La oferta educativa de nivel superior fue creciendo y conformándose este año un “cluster de universidades” favoreciendo el establecimiento de varios anexos de universidades nacionales, provinciales y privadas en la ciudad a instancias del Intendente actual (2007-2019)¹⁰². La municipalidad, desde la Secretaría de Producción, Empleo y Asuntos Agrarios, coordina con distintas universidades¹⁰³ para fomentar el desarrollo productivo, impulsando el agroturismo, el parque industrial y dando marco a la pronta instalación del Mercado de Hacienda¹⁰⁴. En el

¹⁰² En las últimas PASO ganó por el Frente para Todos la actual Jefa de Gabinete y esposa del Intendente.

¹⁰³ La oferta está compuesta por universidades públicas y privadas. Universidad Provincial de Ezeiza (UPE): Tecnicatura en Logística. Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ), Facultad de Ingeniería: Tecnicatura en Gestión Informatizada de PYMES y Facultad Sociales: Diplomatura en promotores culturales, Relaciones Laborales y Periodismo. Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) Ing. Industrial (Primer tramo Tecnicatura). Universidad de Avellaneda (UNDAV) Diplomatura en Gestión de políticas culturales. Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales: (UCES) Veterinaria, Agronomía (sede ruta 6, lindera al futuro Mercado de Hacienda), Abogacía, Marketing, Administración de Empresas, Recursos Humanos, Nutrición, Abogacía, Psicología (Sede centro). Universidad Católica de Salta (UCASAL) Abogacía; Recursos Humanos, Administración de Empresas, Contaduría, Corredor inmobiliario. Universidad de Morón (UM): Abogacía. Universidad Siglo XXI, la oferta es en formato online y tiene una sede administrativa en la ciudad.

¹⁰⁴ Este proyecto, inicialmente pensó el traslado desde Liniers a San Vicente. Finalmente, no se realizó porque cercano al predio comprado se establecieron una gran cantidad de barrios cerrados que imposibilitaron el desarrollo del proyecto. El predio cañuelense se encuentra aislado y en un terreno lindero se está construyendo una planta de biodiesel.

caso de las Universidades públicas, estas gestionan la política académica, mientras que el Municipio cede edificios, gastos administrativos y algunos sueldos docentes.

En estas notas, realizamos una breve reconstrucción de la forma en la que las políticas de desarrollo local y promoción de empleo del Municipio, las políticas de transporte y las políticas educativas son *presencias estatales* (Neufeld, 2010) que instalan, limitan y posibilitan el desarrollo de los proyectos de futuro de los jóvenes. Estas *presencias* construyen una visibilidad y legitimación cada vez mayor de la escolarización y educación que excede la obligatoriedad de la escuela secundaria instalan progresivamente la *presencia de la educación superior* en los proyectos de futuro de las jóvenes generaciones.

Les jóvenes y sus proyectos en acción

Los jóvenes que conocí entre 2008 y 2010 eran en gran parte primera generación de egresados del nivel secundario. Algunos provenían de localidades del sur y oeste del conurbano. Sus familias tenían pequeños comercios y emprendimientos productivos familiares (zapateros, talleres mecánicos). Pocos casos eran hijos de profesionales (por ejemplo, veterinarios, personal de salud y abogados) o provenían de las familias hortícolas migrantes o propietarias de chacras. La gran mayoría eran hijos de familias que vivían en la ciudad de Cañuelas y otras localidades del Municipio (Levene, Carlos Casares). Los adultos a cargo eran mayoritariamente empleados en barrios privados (petiseros, electricistas), camioneros, trabajadores de frigoríficos y granjas de pollos, empleados en Mercedes Benz y en el Molino, dependientes de comercios, camareras en las parrillas y hoteles de la zona. Gran parte de las mujeres eran “amas de casa”. Sus trayectorias laborales en muchos casos eran discontinuas y acarreaban mudanzas por distintos pueblos de la región siguiendo empleos temporales, hasta radicarse en la ciudad.

Como registramos en el trabajo de campo, uno de los espacios privilegiados para realizar sus proyectos de futuro era la escuela. En ella se realizaban múltiples actividades para orientar sus proyectos: charlas sobre orientación vocacional, armado de curriculum vitae, una caja en la biblioteca con folletos sobre universidades y terciarios. También eran frecuentes las conversaciones con los docentes, en clase o en recreos, y los permisos otorgados a los estudiantes –todos varones– para salir antes de clase y llegar a horario a cursos preuniversitarios. Para la Orientación en Humanidades y Ciencias Sociales se diseñó una

materia: Modelos Cognitivos¹⁰⁵, espacio en el que se realizaban actividades de orientación vocacional a lo largo del año.

También se realizaban tareas menos explícitamente relacionadas: gestiones del Plan Nacional de Becas Estudiantiles, la promoción de los Lineamientos para la conformación de Centros de Estudiantes, clases de apoyo para la finalización de la escuela secundaria. Todas estas “engorrosas” gestiones se justificaban en la “posibilidad que estudien para que les vaya bien en la vida”.

En la primera etapa del trabajo concluimos que la orientación de los estudiantes se concretaba en la formulación de preguntas cotidianas -formales e informales por parte de docentes- y de una multiplicidad de dispositivos diseñados expresamente para que los jóvenes *definan su futuro*. La mayoría de estas preguntas y los proyectos de futuro elaborados durante el último año de la escuela secundaria dejaban de lado opciones ancladas en sus experiencias cotidianas presentes (actividades laborales que ya se encontraban realizando, posibilidades relacionadas con oficios y trabajos no profesionales de su entramado familiar cercano), que quedaban subsumidas tras estas expectativas de estudios superiores en las que el futuro era construido e imaginado a partir de una importante escisión de dichas experiencias -y con frecuencia de la propia localidad- y orientado a carreras universitarias que les permitirían ascender socialmente y “ser alguien en la vida” (Hirsch, 2017).

Diez años después los jóvenes han cambiado. No se han vuelto a ver desde la fiesta de egresados, a excepción de cruzarse espontáneamente. La mayoría recuerda su paso por la secundaria como una linda experiencia, aunque tengan pocos recuerdos precisos. Cercanos a los treinta, las actividades y proyectos de futuro colectivos ya no son parte de su cotidianeidad (sólo una de las jóvenes organizó la comisión de género en su trabajo y dos de los jóvenes tienen una banda rock reconocida en ámbito local). La mayoría de ellos están, o han estado, en pareja, tienen hijos y están construyendo sus propias casas y se fueron mudando a Cañuelas. A excepción de dos mujeres, una de las cuales vive en CABA por su profesión (es operadora en una importante emisora radial de CABA) y otra de ellas, quien pasa la mitad del año en otro pueblo, 9 de julio, por el trabajo de su pareja que es petisero.

Realizar estudios superiores en Cañuelas era muy difícil en el momento en que estos jóvenes egresaron de la escuela secundaria. Además las opciones eran muy escasas: había un par de profesados, un par de universidades privadas que no podían pagar, y algunos terciarios

¹⁰⁵ En el marco de la Ley Federal de Educación, cada escuela diseñó Espacios Curriculares Institucionales (ECI) creando materias afines a la institución.

orientados a gastronomía y otros oficios. Entre los títulos obtenidos relevamos: una profesora de matemáticas, una cocinera, una operadora de radio y una despachante de aduana. Todas ellas ejercen su profesión. El resto han empezado carreras en la Ciudad y fuera de ella y las han abandonado. La mayoría lamentan que esto haya sucedido y se plantean la posibilidad de volver a empezar “alguna vez”, “para ser mejores”. Una de las jóvenes y dos de los jóvenes transformaron sus hobbies en trabajo mientras aún continúan sus estudios terciarios y superiores (ella es bailarina y estudia psicología, ellos se dedican a la música y mientras uno de ellos estudia el profesorado de letras).

Respecto a las mujeres varias han manifestado que sus “maridos las mantienen” para poder pasar más tiempo con sus hijos y “que no se les críe otra persona”, además porque el costo de “las niñeras es cambiar la plata”. En algunos casos esto fue relatado con una sensación de “frustración” por “no poder desarrollarse personalmente” (en todos estos casos lo personal estaba ligado a lo profesional). Aunque les iba muy bien en sus carreras, dejaron al quedar embarazadas.

La mayoría continúa la trayectoria laboral iniciada durante la secundaria, como empleadas en comercios, en emprendimientos familiares, en trabajos informales y en el parque industrial. Varios aspiran a trabajar en Mercedes Benz.

Los proyectos de estos jóvenes, devenidos jóvenes-adultos, dejaron de lado la preocupación por elegir la “profesión correcta”, cuestión que tan centralmente había organizado sus proyectos de futuro anteriormente. Estos fueron transformándose en el marco de nuevas experiencias, preguntas y mandatos sociales en sus primeros trabajos, experiencias de educación superior mayoritariamente trunca, las nuevas familias que conformaron.

Los proyectos construidos en los 10 años de egresados viraron hacia la posibilidad de garantizar su reproducción social: pareja, vivienda, alimentación. El desplazamiento de la educación superior en los proyectos de futuro parece estar relacionado con distintas dimensiones de la vida cotidiana. Gran parte tuvo que ver con la escasa oferta que había en la zona hace diez años. Las posibilidades de estos jóvenes para estudiar y trabajar fuera de la ciudad implicaban costos altísimos para sus familias. Por otro lado, si bien la situación de la oferta cambió, varios de ellos consideran que las carreras que habían elegido no les gustaron, no les hubieran permitido desarrollarse en zona y que, además, no les gusta estudiar y “ya están grandes”, deben “asumir otras responsabilidades”: trabajar, cuidar a sus hijos.

A pesar de la ampliación de la oferta de educación superior local, los jóvenes entrevistados parecen haber perdido el interés de años anteriores. Desconocen las ofertas y sólo hablamos de ellas cuando la entrevistadora las introduce en las conversaciones. Las ventajas de la

educación superior como garantía de ascenso social quedaron relegadas en la mayoría de los proyectos, por la imposibilidad de conciliar su realización profesional y vivir en la localidad, a excepción de quienes eligieron profesiones u oficios orientados al área de servicios. Es llamativo cómo pasó de ser la mejor opción, sino la única, presente en sus proyectos a una opción que no es considerada en lo absoluto y, si se considera, sólo está ligada a la realización personal y no al empleo.

A modo de cierre: *Hay un tiempo para todo...*

En los últimos cincuenta años, el modelo agroexportador basado en la siembra directa ha aumentado el valor y concentración de la propiedad de la tierra, impulsando la migración de los trabajadores hacia las ciudades en la búsqueda de trabajo y mayor acceso a servicios públicos y entre ellos la educación (Barsky, 2005). Tal es el caso de gran parte de las familias de los jóvenes, que fueron dejando sus empleos en el campo para asentarse en ciudades y pueblos rurales. En estos contextos rur-urbanos, sustentados en los avances de la tecnología agrícola moderna con una mano de obra mínima, las posibilidades de inserción laboral están relacionadas al turismo, la agro industria, los servicios y el comercio, principalmente en la ciudad y pueblos rurales que la rodean.

La forma que asumió el crecimiento de la oferta de nivel medio y superior en la localidad de Cañuelas está vinculada a las políticas de desarrollo local y a la demanda de distintos actores sociales, que el Municipio, intenta encausar articulando las posibilidades laborales de la zona, las políticas de transporte, el acceso a la vivienda y las condiciones socioeconómicas familiares, en diálogo con las industrias locales, incidiendo en los proyectos de futuro de los jóvenes.

La disminución de empleos rurales, el aumento del sector del comercio, de servicios destinados a las nuevas zonas residenciales y la celeridad de las vías de comunicación con la CABA genera mayor estímulo para que los/as jóvenes migren hacia las grandes ciudades en busca de trabajo, así como para el estudio de oficios y profesiones menos relacionadas con el mundo rural.

BIBLIOGRAFÍA

- ACHILLI, E. (2005). Investigar en Antropología Social. Laborde Editor, Rosario.
- AISENSEN, D. y Otros (2008) “El sentido del estudio y el trabajo para los jóvenes que finalizan la escuela de nivel medio. Un análisis desde la perspectiva de la psicología de la

orientación” Facultad de Psicología – UBA. Secretaria de Investigación. Anuario de Investigación. Volumen XV.

BARSKY, A. (2005) “El periurbano productivo, un espacio en constante transformación. Introducción al estado del debate, con referencias al caso de Buenos Aires” Scripta Nova. REVISTA ELECTRÓNICA DE GEOGRAFÍA y CIENCIAS SOCIALES. Universidad de Barcelona. ISSN: 1138-9788. Depósito Legal: B. 21.741-98 Vol. IX, núm. 194 (36).

CRAGNOLINO, E (2001) Educación y Estrategias de Reproducción Social en familias de origen campesino del norte de Córdoba. Tesis de Doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras (Área Antropología) UBA.

DABENIGNO, V. y otros (2009). Orientaciones de futuro de los jóvenes del último año del nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires: una propuesta para su medición. Dirección de Investigación y Estadística. Ministerio de Educación – Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. II Congreso Internacional Educación Lenguaje y Sociedad. General Pico. La Pampa.

FILMUS, D. y otros (2004) “La construcción de trayectorias laborales entre los jóvenes egresados de la escuela secundaria”, Jacinto, C. (coord.) ¿Educar para que trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina. Buenos Aires: La Crujía, MTSS, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, REDETIS.

GUICHARD, J. (1995) La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes. LAERTES. Barcelona.

GUTIÉRREZ, T (2012) Políticas educativas y enseñanza agraria, una relación compleja Buenos Aires (Argentina), 1960-2010. Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 n.º 58/3 – 15/03/12 Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

HELLER, A. (1972). Sociología de la vida cotidiana. Ediciones Península. Barcelona.

HIRSCH, M.M. (2017) “Construyendo futuro en contextos de desigualdad social: Un abordaje etnográfico en torno a las elecciones de los jóvenes en la finalización de la escuela secundaria”. Tesis doctoral. Directora: María Rosa Neufeld. FFyL UBA- Mimeo.

HIRSCH, M. M. (2010) “¿Ya decidiste?” Reflexiones en torno a las construcciones del futuro de los jóvenes durante la finalización de la escuela secundaria” en: Docentes, Padres y Estudiantes en épocas de transformación social: Investigaciones etnográficas en contextos de desigualdad y diversidad sociocultural. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Bs. As.

KESSLER, G. (2002) La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires, IPE-UNESCO.

- LEVINSON, B. (2002) *Todos somos iguales: Cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*. Aula XXI. Santillana. México.
- MIRANDA, A. y otros (2007) “Tendencias en el tránsito entre la educación secundaria y el mundo del trabajo en el Gran Buenos Aires, Neuquén y Salta”. Publicación en CD, 8° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Organizado por la Asociación Argentina de Estudios del Trabajo, 8 a 10 de Agosto de 2007, Buenos Aires.
- NEUFELD, M.R., (2010). “Procesos sociales contemporáneos y el desarrollo de la antropología social y política”. En *Introducción a la Antropología Social y Política. Relaciones sociales, desigualdad y poder*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires.
- ORTNER, S. (1982). “Theory in anthropology since the sixties”, in *Comparative Studies in society and history*, Vol. 26, N° 1, Cambridge University (traducido por Elena Belli y Ricardo Slanutsky).
- PADAWER, A. (2010) “Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar: la conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como experiencia formativa”. En *Revista Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, año 16, n. 34, p. 349-375, jul./dez.
- PÉREZ EXPÓSITO, L. (2013) *Cultura y representaciones de futuro en los estudiantes de la preparatoria Emiliano Zapata, en Santa Ana Tlacotenco, Mipa Alta*. Tesis de Maestría. DIE. México DF.
- RIQUELME, G.C. y RAZQUIN, P. (1999) “Mercado de trabajo y educación: el papel de la educación en el acceso al empleo”, en *Revista de Ciencias Sociales*. Año 12, N° 16. Departamento de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. Fundación de Cultura Universitaria, Montevideo. Uruguay.
- ROCKWELL, E. (2009) *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- SANTILLÁN, L. (2012) *Quiénes educan a los chicos: infancia, trayectoria educativa y desigualdad*. Biblos. Buenos Aires.
- WILLIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Akal, Madrid.

Ver, juzgar, actuar: prácticas formativas en las publicaciones de un grupo empresarial de productores agropecuarios

Autora: Sofía Ambrogi

Pertenencia institucional: CIFFyH - UNC

Resumen La presente ponencia exhibe un análisis sobre la institucionalización y estandarización de prácticas formativas de un grupo de productores agropecuarios argentinos, plasmados en revistas de circulación bimensual entre los años 1970-1980. La selección del recorte temporal corresponde a un interés por circunscribir los orígenes de la institucionalización de prácticas formativas y estandarización de dinámicas de trabajo. Los productores empresariales agrupados en la Asociación Argentina de Consorcios Regionales de Experimentación Agrícola (AA-CREA) representaron la “punta de lanza” de la avanzada tecnológica en el agro. Uno de los elementos centrales consistió en la profesionalización de los productores en tanto empresarios organizados, que consistía entre otras cosas en la puesta en juego de una metodología de *prácticas de gestión*. En las publicaciones periódicas de la revista CREA se pueden apreciar las preocupaciones y prioridades en boga respecto a la implementación eficaz y eficiente de tal metodología, a través de la instigación a utilizar una serie de herramientas tanto acciones performativas como desde la cultura escrita. Se intenta mediante este análisis poder acercarse a los procesos y configuraciones de las prácticas formativas de este grupo de productores quienes se perfilaron como actores destacados en el mapa institucional del agro, como voz autorizada y acreditada que sentaría las bases morales y éticas para el Modelo de Agronegocios de las próximas décadas.

Palabras claves: Productores agropecuarios; Empresariado; prácticas Formativas; Modelo de Agronegocios; Antropología Rural

Un actor sobresaliente en el agro argentino

A fines de los sesenta nace en el seno de una clase alta terrateniente y productora de áreas históricamente ligadas al agro, la preocupación por perfeccionar y refundar el rol adjudicado al sujeto rural terrateniente, entendido éste como parasitario e improductivo. El primer Consorcio Regional de Experimentación Agrícola se forma en marzo 1957, en el campo ubicado al oeste bonaerense perteneciente al arquitecto Pablo Harry, reuniendo a trece

terratenientes pampeanos ganaderos de familias que tradicionalmente se encontraban ligadas a la producción agropecuaria. Su estancia en Francia y el conocimiento de los grupos franceses CETA (Centro de Estudios de Técnicas Agrícolas) con quienes mantenían fluidos vínculos, lograron inspirar la creación de una asociación de empresas agropecuarias. Ambos grupos compartían el interés en común por problematizar la eficiencia productiva, incorporando avances científicos.

Con la incorporación paulatina de la figura de técnicos, ingenieros agrónomos y veterinarios de la Universidad Nacional de Buenos Aires, y otros productores de la pampa húmeda, se funda en 1960 la Federación Argentina de Consorcios Regionales de Experimentación Agrícola, que cambia en el 1966 su nombre por “Asociación”, resultando en las siglas AA-CREA. Desde sus inicios los grupos CREA centran como principal dilema la falta de experiencia técnica y científica en las prácticas de labranza y explotación agropecuaria, por lo que se convierten en fundamentalistas de la creación de nuevas formas de trabajar y organizarse colectivamente en “movimiento”. Ya a mediados de los sesenta, con la incorporación de productores de la región chacarera de Santa Fe, se genera un anclaje más plebeyo entre los socios (Gras y Hernández, 2016), que con la expansión hacia otras zonas socioproductivas se intensifica. AA-CREA se afirma desde sus comienzos bajo una concepción desarrollista, ligada a la incorporación de nuevas tecnologías, para subsanar los problemas presentes en la economía agropecuaria argentina, en la cual el campo representado como latifundio se pensaba como sector retrasado y económicamente improductivo asociado a la obtención de renta agraria. A este interés se le sumaba la necesidad de transformar la figura del productor folklórico en un profesional de empresa, a través del cambio de gestión de la unidad de producción, el trabajo entre pares (productores y otros actores del sector) y la incorporación de herramientas de gestión. AA-CREA se diferenciaba de otros actores del campo argentino, tanto gremiales como técnicos, por las discusiones que se estaban desarrollando en su seno, el ámbito de actuación como grupo y la relación que establecían con el estado. Organizaciones gremiales, como la Sociedad Rural Argentina de esa época, estaba principalmente atravesadas por intereses de transformar la tenencia de la tierra, siendo el estado el principal interlocutor a quien plantear estas demandas. En contraste, la Asociación se define como un actor del sector pero ligando su pertenencia a una esfera estrictamente técnica, coordinando desde ese lugar con el estado únicamente a través de los organismos científicos con quienes elaboraban convenios. A la par del surgimiento de los grupos CREA se encuentra la aparición del Instituto Nacional de Experimentación Agrícola (INTA), cuyo interés inicial se centraba no tanto en la transferencia tecnológica sino en el

fortalecimiento de la explotación familiar pampeana. Esta preocupación llevaba a que el organismo estatal tuviera otra percepción sobre el desarrollo rural, enfocada en la mejora progresiva y constante de la población rural más desfavorecidas. Si bien se constituían entonces como actores diferenciados, se puede analizar en las revistas la asidua colaboración entre la asociación y aquellos sectores vinculados a ciencia y tecnología (INTA, INTI, Facultades de Veterinaria y Agronomía de Buenos Aires y La Plata, y otras instituciones extranjeras, entre las cuales aparecen los grupos CETA como actor espejo).

Los grupos CREA funcionaban en la práctica divididos en regiones y subdivididos por zonas, en los cuales cada grupo estaba conformado por no más de entre diez y doce productores. La justificación de esta composición era el diseño de la dinámica de trabajo, que contemplaba la visita una vez al mes a cada campo por parte del grupo entero para recorrer el campo, analizar las actividades que allí se realizaban, destinar espacios a experimentación, y realizar recomendaciones para optimizar la producción. Estas reuniones se encontraban mediadas por un asesor técnico estable y la invitación se asesores especialistas de manera esporádica. En esta ponencia se intentará analizar, a través del material recuperado de las revistas de divulgación de AA-CREA, guías de trabajo, planillas evaluativas, gráficos e infografías diseñadas para institucionalizar y estandarizar las formas de trabajo en las reuniones de los grupos CREA. Con el fin de simplificar las categorías de pertenencia, se hablará de AA-CREA a la hora de especificar los lineamientos directivos y editoriales, y de grupos CREA cuando se hace referencia a la conformación de productores asociados en las distintas regiones.

Cultura material escrita y circulación de conocimientos

La revista CREA surge a fines de los sesenta como una revista de difusión de las actividades realizadas por los distintos grupos CREA, artículos técnicos de interés sobre producción agropecuaria, información sobre trabajos de colaboración entre AA-CREA y otros sectores, entre otras cuestiones. Si bien las suscripciones las realizaban los socios miembros de los grupos, era una revista que tenía una circulación más amplia ya que en diversas bibliotecas de universidades nacionales del país se encuentran disponibles, y analizando las fechas de recepción del material coinciden frecuentemente con la de su publicación, por lo que se puede inferir que este tipo de instituciones se suscribían a ésta. Un dato interesante que no se encuentra presente en los números analizados, es el número de tiraje, que permitiría una evaluación más detallada de la recepción del material. Sin embargo se encuentra, sumada a la búsqueda de difusión, una necesidad por parte de quienes ocupan lugares jerárquicos en la

asociación por instalar e imprimir lineamientos ideológicos acerca del rol del productor-empresario, las técnicas y tecnologías recomendadas, la selección de áreas geográficas de interés, los imperativos éticos y morales que tenían que asumir los socios como representantes del sector del agro para con la Argentina. Las decisiones editoriales sobre la distribución y selección del contenido estaban mediadas tanto por los intereses y cuestiones de coyuntura del sector, pero también incidían como dispositivo formador de sujetos productores participantes de un colectivo mayor. Es por ello que se considera relevante el estudio de las secciones sobre formación en las metodologías de trabajo, ya que resultan elemento primordial para pensar cómo se diseñaban los espacios de socialización de los grupos CREA. Siguiendo a Gras y Hernández, “Los artículos tenían una aspiración tanto informativa como pedagógica, y en buena medida, militante, ya que apuntaban al convencimiento de quienes se resistían a cambiar su sistema de explotación de la tierra” (2016, p. 47).

Los números correspondientes a la década de los setenta incluye números interrumpidos desde el 21 al 80 incluido. Se han seleccionado apartados en los cuales se expusieron manuales, fichas evaluativas, gráficos e infografías pertinentes al recorte seleccionado. en las referencias bibliográficas se pueden apreciar los números seleccionados para este corpus documental.

Ver, juzgar, actuar: programas de trabajo y metodologías de evaluación

El título de la ponencia, “ver, juzgar, actuar” corresponden a las categorías nativas otorgadas por la asociación a las distintas etapas de trabajo presentes en las reuniones de grupos CREA. A partir de metodologías de trabajo recolectadas en distintas oportunidades, la editorial comienza a publicar materiales para elaborar planes de trabajo y brindar así las herramientas para mejorar las planificación de reuniones. Estas consisten en la organización previa por parte del dueño del campo y el técnico del grupo para organizar la reunión, el posterior recorrido de

todo el grupo por el campo, el análisis crítico de lo observado y la posterior evaluación de esa instancia y consideraciones a futuro. Cada una de esas etapas, llevada a cabo de mediante prácticas y metodologías correctas, distingue a los productores empresarios de los CREA de quienes no lo son. La distinción entre buenas y malas dinámicas de reunión, que llevan a resultados eficientes o estancados, se relacionan con la realización correcta de prácticas de gestión y animación categorías nativas que serán desarrolladas a continuación. A partir de los años setenta comienzan a ampliarse con cada vez mayor determinación las páginas dedicadas a elaborar guías de trabajo y planillas de evaluación para el trabajo a realizar en las reuniones

mensuales de los grupos. Al principio se trataban de colaboraciones de miembros ingenieros destacados, sin embargo a partir de la mitad de la década estos apartados comienzan a formar parte de los contenidos desarrollados por la misma editorial, en particular la Comisión Editorial o alguna comisión especial (Comunicación y Animación). 1

La dinámica de reunión comienza con la planificación previa, a cargo del dueño del campo y el técnico del grupo. En distintos números de las publicaciones es mencionado como primordial la figura del productor anfitrión en su calidad de animador, ya que de su correcto desenvolvimiento depende, en conjunción con otros elementos, una reunión exitosa. Frente a la situación observada en muchos casos de lo que se denomina el “estancamiento” de un grupo, surge la figura y la acción de la animación, que ayude a motivar y entusiasmar a los participantes, creando las condiciones para “un constante trabajo destinado a suscitar, mantener y desarrollar el dinamismo, espíritu innovador y vitalidad del Movimiento CREA” (Revista CREA n°30, p. 4). Si bien algunas publicaciones enfatizan en que esta tarea es llevada adelante por el anfitrión, consiste en una práctica que tiene que estar presente

1 Llamado más adelante también “Institucional y de Animación”, encargada de la coordinación de relaciones entre AA-CREA y grupos CREA, los asociados de los grupos entre sí, y las relaciones externas con otros grupos.

siempre, en todos los hombres CREA, desde el presidente hasta todos los productores. A partir de este empujón de “vitalización” se despliegue de cuatro pasos: conocer cómo resolver y descubrir los problemas, informar soluciones halladas, informarse de las soluciones que otros han encontrado, comparar soluciones. La animación es un término acuñado desde los grupos CETA en Francia, lo cual puede constatarse en distintos números de la revista, en otros momentos traducidos como “vida de grupo”, “dinamización de grupo”, definido por los representantes franceses como un “conjunto de métodos que deben ayudar a un grupo a trabajar eficientemente”. Ese conjunto de métodos comprenden programas de trabajo, técnicas de animación de grupos, instrumentación de métodos de reflexión y establecimiento de objetivos (pensados siempre a largo plazo).

La acción de animación debe ser llevada adelante en el marco de un detallado programa de trabajo y que incluye la elaboración de diversos registros que forman parte de la cultura material de escritura que se utilizará en distintas escalas de participación.

Las Planillas de gestión simplificada consisten en elementos de análisis para aportarle en “seriedad” a la información recaudada durante los encuentros. La falta de medidas comunes en la descripción de los informes mantenidos entre técnicos y productores, o muchas veces la falta de siquiera registros durante las reuniones, son prácticas duramente juzgadas por la

editorial. Esta importancia otorgada a la cultura escrita de los registros, y de los registros considerados “serios”, es decir que requieran de algún tipo de estandarización con el fin de ser comparados unos con otros, forman parte de lo que desde el AA-CREA se determina como prácticas de gestión. Estas prácticas parecieran diferenciar a los simples productores no organizados, folklóricos como se los denomina en distintas publicaciones, de los productores empresariales que tienen que integrar las filas de la flamante asociación. De la mano del correcto uso de estas prácticas de gestión devendría, como ritual performativo, la actuación empresarial. “Actuar como empresario” se lograba entonces recién mediante la realización efectiva de prácticas de gestión fuertemente atravesadas por un lado por una determinada manera de organizar las reuniones mensuales, al mismo tiempo que estas dinámicas fueran atravesadas por el ejercicio de una cultura escrita estandarizada. Poder medir la “eficacia” de los procesos y metodologías explyadas en los distintos campos dependían de la elaboración de “elementos medibles e índices estables”, y el correcto desenvolvimiento de este trabajo determinaba tajantemente la incorporación al mundo CREA. La invitación a utilizar las planillas de gestión simplificadas, era reforzada en las publicaciones mediante estrategias de reforzamiento de identificación al grupo de pertenencia tanto positivos como aleccionadores, conjugándose estos elementos de manera intercalada. Frases como “no sea un extraño en nuestro Movimiento, aprenda nuestro idioma”, “que no nos asuste la aparente complejidad del trabajo a realizar”, se mezclaban con mensajes formuladas en mayúscula que dictaminaban “De su responsabilidad y criterio depende que esto no sea una pérdida de tiempo”. Se pueden desprender de estas publicaciones un interés por parte de la asociación de crear un lenguaje corporativo ligado íntimamente al ejercicio de una práctica empresarial, que veían malograda y debilitada en distintos grupos. Además de disponer en los tirajes de las planillas mencionadas, se promocionaban espacios de apoyo e intermediación desde la Comisión de Gestión , presente en la estructura organizacional de AA-CREA, para aquellos 2 quienes no supieran manejar estos materiales o tuvieran duda en su aplicación.

Además de los planillas de gestión simplificada se encuentran planillas guías para el análisis del pasado y futuro del CREA, un cuadro con dos entradas en las cuales en cada celda se plantea una pregunta sobre el funcionamiento de una actividad en particular del grupo (relacionado al alcance de objetivos, periodicidad y calidad de encuentros, calidad de charlas organizadas, vinculación tranqueras afuera, entre otras cuestiones); en la entrada a la izquierda se tiene que puede tildar con una cruz respondiendo “sí, más o menos, no, no sé” respecto a cómo el productor considera que se cumplieron esas preguntas hasta la actualidad; a la derecha, cómo desearía que se cumplieran. Estas planillas tienen el objetivo explícito de

analizar el pasado y el futuro de un CREA, para a partir de ahí elaborar objetivos a corto, largo y mediano plazo sin que suceda una baja en la moral por la estancamiento del grupo.. A eso se le llama “análisis a futuro”. Llenar la planilla tiene un objetivo formativo, en tanto que se intenta que cada integrante tenga nociones “claras y concretas” sobre los problemas en el funcionamiento y que estas puedan ser expresadas en el grupo y ser resueltas. Instalar la práctica de la escritura sobre este tipo de instancias evaluativas, generan formas distintas de poder pensar la planificación y concreción de aquello que es deseable para los emprendimientos. Al mismo tiempo, estos materiales escritos son requeridos por la Asociación, mediante la entrega individual de los productores hacia los asesores técnicos, para que se puedan ir evaluando a una escala macro los resultados y transformaciones en el 2 Se encargan de la prestación de servicios directos a los asociados, siendo caracterizados como una comisión que logra mediante su ingerencia aportar elementos de motivación y revitalización en los grupos. trabajo de los grupos, entre otras cuestiones. La elaboración en conjunto de esta planilla, sumada a su puesta en discusión en grupo, apunta a la elaboración de programas anuales de actividades y objetivos realizados bajo criterios estandarizados, basados en el dinamismo, compatibilidad, lograbilidad, progresividad y variabilidad.

Otro elemento que vale la pena mencionar es la exposición del sistema Ver, Juzgar, Actuar, secuencias de etapas grupales que engloban distintas actividades en cada una de ellas. La primera se asocia a la identificación del problema, lo que implican momentos de recolección, profundización, ampliación de información con la posterior redefinición del problema. Cada uno de estos momentos apuntan en términos analíticos al despliegue de una lógica científica, en la cual se apunta generar hábitos y prácticas de lectura, análisis crítico, formulación y refutación de hipótesis, confrontación de teoría con empiria, etc, que representa el segundo momento, Juzgar. Por último se explicita la aplicación de la experiencia adquirida de las dos últimas instancias en el trazado de soluciones. Cada una de estas etapas involucra a que miembros de los grupos asuman roles diferenciados y jerárquicos, con el fin de poder aportar 3 desde las especificidades propias de cada quien a la solución general.

El objetivo de la estandarización de ciertos elementos a la hora de planificar las reuniones y la necesidad de detallar y transcribir estas experiencias en papel, consistía como fuente de suma relevancia para la dirección de AA-CREA, ya que este material era luego utilizado para ir comparando los relativos éxitos y fracasos de las experimentaciones realizadas en los campos de diversas regiones del país. Hay que recordar que uno de los objetivos principales como asociación era consolidarse como referente de la difusión de nuevas técnicas en el “ambiente agropecuario”. Esta difusión tanto hacia dentro del AA-CREA como hacia otros

actores, se podían manifestar en la impresión de la revista aquí analizada, la realización de encuentros anuales zonales y congresos nacionales, y sobre todo las jornadas organizadas “tranqueras abiertas” en las cuales se vinculaban con distintos actores del sector y extrasectoriales. Pero además de este afán por recolectar información y realizar auto-evaluaciones sobre las experimentaciones en marcha, los materiales aquí analizados apuntaban también a la creación de espacios de sociabilidad en la que se compartieran metas y objetivos en común, generando “nuevos hábitos de comunicación” para comenzar hablar en un “mismo idioma”.

Reflexiones finales

Este breve e inicial análisis de la creación de la institucionalización de la metodología CREA, permite pensar en los grupos CREA como comunidades de práctica (Lave y Wenger, 2007), en las cuales el aprendizaje y el empleo de las llamadas prácticas de gestión incide en la construcción de una identidad en común. Los discursos plasmados en las revistas, las guías, planillas, gráficas desplegadas en ellas, incentivaban a la adopción de formas específicas de hacer, estructurando las experiencias comunes al participar de una actividad social que buscaba ser reglamentada. La conformación de una filosofía y una identidad CREA quizás tenga que ser relacionada con tres dimensiones interconectadas: la base ético-moral cristinana que entre sus fundadores compartían, la aspiración como clase social a la construcción de hegemonía con los bloques de poder dominantes en aquel momento, y la inestabilidad política e institucional imperante durante esa década. Respecto al último punto, cabe remarcar que el período de estudio seleccionado corresponde a una década turbulenta para la política argentina, ya que comprende el ascenso por vías democráticas y antidemocráticas de presidentes del poder ejecutivo -R. M. Levingston (1970-1971), A. A. Lanusse (1971-1973), H. J. Cámpora (1973), R. A. Lastiri (1973), J. D. Perón (1973-1974), M. E. Martínez de Perón (1974-1976), concluyendo en la sangrienta dictadura cívico-militar en 1976. La inestabilidad social y política experimentada durante esa década y la fragilidad de una estructura estatal para brindar contención, hacen esclarecedoras las discusiones que se plasmaban en los representantes de AA-CREA. La llamada a responsabilidad y la necesidad de transmitir la filosofía CREA no solamente estaba direccionada hacia los asociados, sino que se asumía también como refuerzo moral para ejercer una figura tutelar desde la cual el empresariado tenía que estar presente en la sociedad, fomentando espacios de diálogo y formando a los jóvenes de las futuras generaciones.

Los grupos CREA se conformaban como espacios de reproducción social de clases con aspiraciones hegemónicas, que no estaban interesados, en principio, en el acceso a espacios de poder dentro del estado, pero quienes se erguían como portavoces del bien común.

Este trabajo se enmarca en una línea de indagación dentro de una investigación más general, que se encuentra en etapas iniciales. Se contemplan para futuras producciones la vinculación entre los análisis documentales y entrevistas realizadas a distintas generaciones de productores y técnicos del Movimiento CREA, para poder obtener una mirada etnográfica sobre el proceso de conformación de las comunidades de práctica. Asimismo resulta estimulante poder hacer comparaciones entre las prácticas de aquel entonces y las presentes en la actualidad, y qué relatos se construyen tanto desde las revistas actuales y la dirección de AA-CREA como hacia el interior de los grupos, que actualmente se multiplicaron en casi trescientos a lo largo de las distintas provincias del país.

Por último se expresa un profuso agradecimiento a la biblioteca y sus trabajadoras de la Facultad de Agronomía de la Universidad Nacional de Córdoba, que brindaron la posibilidad de realizar el análisis del material aquí seleccionado.

BIBLIOGRAFÍA

AACREA (1970-1980) Revista CREA, N° 26, 29, 30, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80

Gras, C. y Hernández, V. (2016a) Radiografía del nuevo campo argentino: del terrateniente al empresario transnacional. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores

Gras, C. y Hernández, V. (2016b) “Modelos de desarrollo e innovación tecnológica: Una revolución conservadora” Mundo Agrario Vol. 17 N°36.

Lave, J. y Wenger, E. (2007). Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press.

Trabajo docente en dos escuelas de isla de distintas jurisdicciones. Una aproximación comparativa desde el trabajo de campo

Autora: Macarena Romero Acuña

Pertenencia institucional: CONICET/CEACU-UNR

Resumen

Esta presentación se desprende de una investigación en curso que estoy realizando en el marco de obtención del Doctorado . El presente escrito, tiene como objetivo dar pistas (desde una perspectiva socioantropológica) de la complejidad que el trabajo docente adquiere en las escuelas de isla.

Para esto dividiremos el escrito en tres partes: Inicialmente realizaremos una caracterización de las escuelas de isla de la zona. Luego presentaremos la Escuela donde realizo trabajo de campo, para sumergirnos en las prácticas docentes allí registradas. Finalmente revisaremos reflexivamente qué supone el trabajo docente en estas “otras” escuelas primarias, como lo son las escuelas de isla.

Las escuelas, “el barrio” y las familias en la isla...

Para poder adentrarnos en la realidad de las escuelas de islas, debemos realizar un recorrido que nos permitan entender las dinámicas que en las mismas fueron penetrando en sus cotidianos histórico y normativo.

En esta zona de islas que contempla el área de estudio, hay actualmente un total de 11 escuelas que dependen del Departamento de Victoria, Provincia de Entre Ríos y 1 escuela que pertenece a la Provincia de Santa Fe. Esto suma entre las escuelas flotantes y las escuelas construidas en altura un total de 12 Escuelas Primarias.

Dentro de las 11 escuelas que pertenecen a Provincia de Entre Ríos cuatro están construidas sobre pilotes para evitar que la creciente las afecte; cuatro son flotantes, y se localizan función de la existencia de la población escolar; y tres se encuentran construidas al nivel de la tierra. Es importante dar cuenta de que cuando hablamos de Escuelas construidas en la tierra, nos referimos a los edificios escolares como los que conocemos en las ciudades. Los terrenos sobre los que se encuentran estos edificios están elevados de manera artificial o se encuentran en terrenos naturalmente altos (aunque de las tres estructuras es la más vulnerable ante una crecida). Mientras que cuando hablamos de Escuelas Flotantes, nos referimos a un formato de estructura edilicia que surge en el año 2013 y es único en América Latina. Estas, son barcos

que están equiparados para funcionar como edificio escolar. En caso de inundación no se ve afectado ya que la propia estructura permite la flotación y en caso de que las familias migren, pueden trasladarse y amarrar en una zona cercana donde éstas se encuentren.

Estas escuelas son entendidas desde la Dirección Departamental de Escuelas que depende del Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos y Supervisa las Instituciones Educativas de todos los niveles y modalidades de la esfera pública, como escuelas de islas bajo la modalidad de escuela rural. A su vez y en relación a su ubicación geográfica estas escuelas son categorizadas por el Ministerio de Entre Ríos como en “Zona Inhóspita”, tomando como parámetro de clasificación el grado de “urbanidad” en que se encuentran las mismas.

Respecto de la Escuela de Provincia de Santa Fe, a la que llamaremos Escuela Remanso y que es foco de nuestra investigación por las particularidades que presenta, encontramos que esta escuela figura en el Sistema de Gestión Escolar (Sigae) de Provincia de Santa Fe como escuela urbana en contexto de marginalidad. Algo aún más interesante y que quedará para profundizar en trabajos futuros es que cuando se rastrea el Código Único Educativo (CUE) en el Mapa Educativo Nacional del Ministerio Nacional de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología del Gobierno de la Nación Argentina, encontramos que esta escuela figura dentro del Departamento de Rosario pero en la zona declarada como Rural (dato actualizado a abril 2019) con acción del Proyecto de Mejoramiento de Educación Rural (PROMER).

La Escuela Remanso fue creada en el año 1938. El 15 de febrero del año 1946 a través del decreto 19940, el terreno de la isla Remanso fue expropiado por el Ministerio de Educación de Provincia de Santa Fe que a través de la Ley 3054 y Ley de Expropiaciones Expediente N°5493, otorgó la potestad de la entrega de permisos para habitar las tierras desde el 15 de agosto de 1947 hasta la actualidad a la cooperadora de la escuela (Reconstrucción de Campo – en adelante RC- a través de Documentos Escolares, Material de Ministerio de Educación de Provincia de Santa Fe). Es en este sentido que hay una suerte de manejo comunal de la tierra: Una vez otorgado el permiso por la cooperadora escolar (conformada por las familias de los estudiantes), la familia elige donde asentarse, construye su vivienda y, en caso de irse puede vender los materiales o llevárselos con ella, pero las tierras siguen siendo potestad de la cooperadora escolar y todos los movimientos deben ser consultados en las reuniones que ésta tiene. Entre los documentos escolares, figuran los permisos otorgados.

Este espacio social rural-isleño (Romero Acuña, Calamari, Arce, 2015), que presenta características de ruralidad pero con la particularidad de ser un contexto inundable, tiene 10 hectáreas de territorio y ha sido habitado desde fines de 1800 principios de 1900

principalmente por migrantes andaluces y gitanos según la reconstrucción realizada de la genealogía familiar realizada a los entrevistados. Actualmente hay en la escuela estudiantes que son 7ma generación de hijos de pescadores de esas familias. En su cotidianeidad, las aproximadamente 20 familias que viven dentro de estas 10 hectáreas alternan vida, trabajo y estudio con la ciudad de Rosario. Esto se debe a la proximidad: 10 minutos para cruce en lancha, mientras que la ciudad de Victoria Provincia de Entre Ríos, (a la que jurisdiccionalmente pertenecen) queda a 70 km por vía terrestre.

Es importante destacar que en la zona de islas del Departamento de Victoria según el Censo Nacional de Población (CNP) realizado en el año 2010, residen 758 personas: De éstas 181 son menores de 14 años, 508 tienen entre 15 y 64 años y 69 personas son mayores de 65 años. De los 294 hogares que representan el total relevado por el CNP 2010, encontramos que 164 son considerados con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), esto significa que el 55,78% de las familias no tienen las NBI cubiertas. Algunos estudios realizados en la zona indican que contemplando también otras variables del CNP 2010 (tenencia de agua, baño, nivel educativo alcanzado, etc.) podemos decir que las características de los hogares y la población incrementan los niveles de vulnerabilidad (Gomitolo, 2015).

Las escuelas y aquello que supone el trabajo docente en la isla...

Llamaremos Escuela Camalote a la perteneciente Provincia de Entre Ríos. En esta escuela trabajan las docentes Paula (37 años) y Andrea (50 años). Esta escuela se encuentra situada en uno de los brazos internos del Río Paraná, sin embargo, es una zona bastante poblada. En sus alrededores cuenta con dispensario, comisaría y un Centro Cultural de isla.

La escuela Camalote está ubicada dentro del ámbito rural disperso en el Mapa Educativo Nacional del Ministerio Nacional de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología del Gobierno de la Nación Argentina, perteneciendo a la segunda sección de Escuelas de Islas del Departamento de Victoria Entre Ríos. Funciona como Escuela Anexa con nivel inicial y primario. “Somos nosotras dos en primaria yo tengo de nivel inicial hasta 5to grado y ella tiene 6to y 1ero, 2do y 3er año de secundario. Porque no tenemos maestra para nivel inicial” (Paula, maestra Escuela Camalote, 3/11/2016).

Cuando nos acercamos por primera vez a esta escuela con compañeras del equipo de investigación por un Proyecto de Extensión Universitaria en 2011, el director de ese momento y la docente estaban tejiendo estrategias para la implementación del secundario en la Escuela Camalote. En el mes de octubre de ese mismo año, el Consejo de Educación de Provincia de Entre Ríos, dictó la resolución N° 4.144 que puso en marcha el Proyecto de Educación Secundaria en Zona de Sección Islas del Departamento Victoria, en los once

establecimientos primarios que desde ese momento dictan también el nivel secundario en un acuerdo realizado con la Escuela Normal Osvaldo Magnasco bajo el amparo de las leyes Nacional N° 26.206 y Provincial N° 9.890 de Educación. Esto se fue implementando progresivamente en las distintas escuelas y al respecto, la directora Andrea comenta: “Después viene una chica, una profesora de Victoria que a partir del año pasado, más o menos a mitad de año se hizo un proyecto de terminar la escuela secundaria en la isla. Entonces ella hace tutora y que les da todas las materias a los chicos para que terminen 4to, 5to y 6to año, para que terminen los chicos porque si no quedaban en 3er año y hasta ahí nomás. Así que bueno, tienen esa posibilidad. Es ella que bueno, trabaja con secuencias. Viene cada 15 días 3 días, porque también da clase en la otra escuela. Ella trabaja una semana acá y una semana allá”. (Andrea, directora Escuela Camalote, 3/11/2016).

La planta docente de la Escuela Remanso, se encuentra constituida por dos maestros. Juana que está encargada de nivel inicial y tiene niños de 3 a 5 años y Pedro que es director con grado a cargo que tiene de primer a séptimo grado. Los días miércoles va una maestra de inglés que le da dos horas de clase al grupo de Pedro por la modalidad de Multigrado. Esta maestra está incluida en las actividades escolares porque dentro de los Contenidos Básicos Curriculares (CBC) establecidos por Ministerio de Educación de Provincia de Santa Fe se encuentra para el 7mo grado la materia Inglés. Esta es la única materia “especial” que los estudiantes tienen. El resto de las materias (matemática, lengua, ciencias naturales y sociales, música, y educación física) son dadas por Pedro, el Director con grado a cargo. Hasta la actualidad la Escuela Remando no tiene secundaria incorporada o un sistema de docentes itinerantes como lo tienen las Escuelas de Entre Ríos. Sin embargo, como podemos identificar más arriba, las docentes de Provincia de Entre Ríos tienen otras dificultades.

En términos de la distribución escolar, ambos edificios escolares cuentan con casa para docentes. Esta instalación es usada por los y las docentes de manera diferencial en cada escuela y tiene que ver con la organización de la semana en la escuela, el traslado y las distancias que los/las maestras realizan para llegar a la escuela. Por ejemplo en la semana Adriana y Paula amanecen el lunes a las 5 de la mañana y “Nosotras viajamos el lunes y volvemos el viernes, cuando está la creciente que se complica también y las capacitaciones y convocatorias que tenes que estar...” (Paula, maestra Escuela Camalote, 3/11/2016). En este recorrido hay 60km por tierra que se realizan por la ruta 174 desde la localidad de Victoria hasta el peaje del puente Rosario-Victoria. Luego, son aproximadamente 13km en lancha hasta llegar a la escuela. Generalmente algún padre o madre de los/las estudiantes los van a buscar al peaje y las llevan a las escuelas. Una de las complejidades que manifiestan estas

docentes respecto de las distancias tiene que ver con que “A veces te ponen una capacitación el miércoles, que vos entras el lunes y tenes que volver a salir el martes y volver a entrar el jueves y volverte a ir el viernes” (Andrea, directora Escuela Camalote, 3/11/2016). Entonces, la dificultad no está en quedarse en la semana en la Escuela en la isla, sino en acercarse hasta la ciudad de Victoria porque esto supone toda una logística respecto de la organización de las actividades de la escuela, pero a su vez del traslado. Algo muy interesante que nos comenta la docente Paula mientras que hablamos de aquello que supone el traslado a la isla, es que ella tiene dos hijas que anotó en la Escuela Camalote. Esto es interesante porque empezamos a vislumbrar como la vida familiar y la vida escolar se van entramando. De esta forma comenta que ella hace uso de la casa de docentes junto a sus hijas, viviendo allí las tres durante la semana y el resto de los días en su casa en una localidad cercana a Victoria. “Vos podrías imaginarte que estando yo acá ¿cómo hacía con ellas y teniéndolas que mandar a la escuela en Victoria? Así que lo hablamos y probaron y ahora les encanta acá” (Paula, maestra Escuela Camalote, 3/11/2016).

En la Escuela Remanso el uso de la casa de docente es extraordinario, ya que se utiliza en caso de que haya tormenta y no se pueda volver, y generalmente auspicia de depósito de documentación escolar y donaciones. De igual forma, este espacio debe respetarse como casa de docente ya que la infraestructura es bastante pequeña y auspicia como sala de docentes y espacio de dirección. La dinámica en la Escuela Remanso es que en la semana Juana cruza a la isla a veces en la lancha con Pedro y a veces en la lancha con Dante (el portero de la escuela). Salen de la guardería a las 7:50 horas de la mañana y llegan a las 8:00 a la escuela, momento en el que suena la campana. Se iza la bandera y se ingresa a desayunar. Tanto Estela (cocinera) como Raquel (ayudante de cocina) viven en la isla y ya esperan con el desayuno listo a los/las 22 estudiantes. Ambas son primas de Dante, que cuando formó familia y sus hijos crecieron se mudó a la ciudad de Rosario para que pudieran continuar la escuela secundaria. Los tres son ex-estudiantes de la Escuela Remanso, pero cursaron sus estudios en el edificio que correspondió a la segunda construcción de la escuela. Estela tiene dos nietos (de 5 y 7 años) que actualmente van a la Escuela Camalote. Raquel tiene tres nietos (de 4, 5 y 13 años) en esta escuela. Cuando terminan de desayunar, las cocineras retiran todo del comedor mientras que Dante se va a realizar arreglos de la escuela. Los estudiantes más grandes van con Pedro al aula y los más pequeños ocupan la otra mitad del comedor donde se encuentran los materiales del nivel Inicial. Hay un solo recreo que generalmente es a las 10.30 de la mañana, minutos más, minutos menos. Luego se vuelve a trabajar, a veces en el aula a veces en el patio de la escuela dependiendo del frío. A medida

que transcurre la mañana el aroma del almuerzo se vuelve más intenso. A las 12 del mediodía suena la campana y comen. Los de nivel inicial son retirados de la escuela a las 12.30, mientras que los de primaria se quedan hasta las 13.30hs. Juana en este periodo de tiempo se queda charlando con las cocineras mientras terminan de ordenar lo del almuerzo, o también ocurre que se queda realizando tareas organizativas de la clase y administrativas. Cuando todas las actividades de la escuela terminan (y si no hay tormenta, niebla o sudestada) Juana, Pedro y Dante realizan el cruce a la ciudad de Rosario. Dante y Juana viven por la zona norte de la ciudad, mientras que Pedro vive en una localidad a 40km de Rosario. En la guardería de la ciudad donde dejan las lanchas tienen sus vehículos con los que se trasladan a sus hogares. En caso de tener que ir al Ministerio de Educación están a 10 minutos en auto, lo cual no genera un inconveniente. Inclusive, a la Escuela Remanso llegó el Programa Conectar Igualdad, por lo que Gabinete cibernético, 5 notebooks y Juana comenta que realizó la capacitación Tramas digitales. Las docentes de la Escuela Camalote comentan que las notebooks a su escuela nunca llegaron.

En la Escuela Remanso hay una cocinera, una ayudante de cocina y un portero. Mientras que dentro de la planta no docente, la Escuela Camalote cuenta con una cocinera para 15 estudiantes. “No tenemos ordenanza, esto implica: tenemos que cortar el pasto, sacar agua, ver el motor cuando se empaca, limpiar la escuela, arreglar la bomba, purgar la bomba” (Adriana, directora Escuela Camalote, 3/11/2016) Todos/as estos trabajadores/as son coordinados por los/as directores/as con grado a cargo, quienes también se encargan de la realización de las compras para las comidas de la semana y del abastecimiento de agua potable en las escuelas. Esto se hace a través del traslado de bidones de agua desde las ciudades hasta las escuelas de la isla. Respecto de los usos del agua en la Escuela Camalote “Prendemos el motor cargamos agua para los baños y todas esas cosas... del agua del río” (Paula, maestra Escuela Camalote, 3/11/2016. “Cargamos los tanques y con eso nos manejamos... y para consumir llevamos bidones, porque de esta agua no toman, es mala. Traemos agua en bidones. Estamos mal...” (Andrea, directora Escuela Camalote, 3/11/2016). Mientras que en la Escuela Remanso hay pozo del que se saca agua y tienen tanque y filtro. Esta agua se usa para cocinar, sin embargo el agua que es para tomar la cruzan o el director o el ordenanza todos los días en lancha desde Rosario.

La Escuela Remanso, cuenta sin embargo con energía eólica y solar, instalados desde el mes de Junio del año 2016, previo a esto contaban con un generador eléctrico a explosión. Uno de los diarios de la región relata que “La inversión superó los 250 mil pesos. Se colocó un sistema híbrido eólico-solar con una potencia total de 2000 watts, compuesto por un

generador eólico de 34 m de altura, módulos fotovoltaicos, un banco de baterías y un inversor” (Rosario Plus, 16/06/2016). Esta inversión fue realizada por el Ministerio de Educación de Provincia de Santa Fe, Ministerio al que responde la Escuela Remanso pese a encontrarse en Jurisdicción entrerriana. Entre las cosas que nos comenta el director de la escuela, indica que “La pena es que le habían prometido a las familias dos paneles por casa, y después cuando cambio el gobierno... (Silencio) no se continuó.” (Juana, maestra Escuela Remanso 3/11/2016) De igual forma Juana agrega: “Esto nos cambió la vida, porque imagínate que antes... no prendíamos nunca el generador por el ruido.” (Juana, maestra Escuela Remanso 3/11/2016)

Respecto de las instalaciones eléctricas de la Escuela Camalote las maestras y directora nos comentan que “Tenemos dos generadores con dos baterías y necesitamos mucha nafta... Nosotros tenemos allá el gasolero, que es grandote que hace no sabes el quilombo que hace, del año de María Castaña.” (Andrea, directora Escuela Camalote, 3/11/2016). “Nosotras estamos lidiando, saque una cargue, ponga, lleve la otra, prender el motor para cargar... son las baterías de camión, así que una sola no puede manejar, son pesadísimas.” (Paula, maestra Escuela Camalote, 3/11/2016). Esta actividad de carga de las baterías y arranque de los motores se hacen antes de que lleguen los/as estudiantes a la escuela y mientras la cocinera prepara el desayuno “porque es no tener luz directamente” (Andrea, directora Escuela Camalote, 3/11/2016).

Continuando con la infraestructura de la escuela, más allá de la casa del/la directora/a, las escuelas cuentan con cocina, comedor y baños. Las diferencias que encontramos en ambas escuelas es que, la Escuela Camalote cuenta con dos aulas: una para estudiantes de nivel inicial a 5to grado y otra para estudiantes de 6to grado a 3er año de la secundaria. Esta segunda aula es compartida cada 15 días con los y las estudiantes del secundario de 4to y 5to año en los días en que la docente itinerante no va a la escuela, formando parte de las tareas docentes de la directora con grado a cargo el supervisar y acompañar a estos/as estudiantes en las tareas que les fueron asignadas por su docente. Por otro lado, en la Escuela Remanso hay un solo aula que es para los/las estudiantes de primer a séptimo grado donde da clases Pedro. Juana no tiene aula de nivel inicial porque hace más de 5 años está en construcción. Lo que hicieron fue dividir el comedor con un placar y entonces del otro lado funciona la sala del nivel inicial.

“Todo esto por un sueldo básico de 4 mil pesos argentinos, después todos los códigos son códigos en negro... el que recién empieza estará ganando 8 mil pesos, que el jubilado no lo cobra...” (Paula, maestra Escuela Camalote, 3/11/2016). Nos dice la docente de la Escuela

Camalote, mientras que la directora con grado a cargo agrega: “Si se realiza paro hay descuento del día de trabajo “es una locura... así que tampoco se respetan los derechos del trabajador viste... que están amparados en la constitución, el derecho a huelga no está...” (Andrea, directora Escuela Camalote, 3/11/2016). “Nosotros creo que en ese sentido los docentes santafesinos estamos un poquito mejor...” (Pedro, Director Escuela Remanso, 03/11/2016). Pedro comenta que tanto él como Juana se encuentran afiliados a la Asociación de Magisterio de Santa Fe (AMSAFE) Rosario mientras que la cocinera, ayudante de cocina y el portero están agremiados en el sindicato de la Unión del Personal Civil de la Nación (UPCN) Santa Fe. Juana agrega el respecto “y acá no se sabe hasta que haces el paro... después a lo mejor te encontras con que te lo van a descontar...pero nuestro gremio es bueno, da mucha pelea por los docentes” (Juana, maestra Escuela Remanso 3/11/2016).

A modo de cierre...

Muchos estudios han dado cuenta de que el trabajo docente se inscribe en espacios más amplios, representados por la institución escolar, el sistema educativo y la formación social que condicionan y normativizan sus tareas (Achilli, 2000). De esta forma, las tareas docentes en estos contextos suponen más allá de la tarea pedagógica en el aula, tareas administrativas, trámites de comedor escolar, disputas por la implementación del secundario en el Ministerio en Provincia de Santa Fe, disputas por mejoras edilicias en Subsecretaría de Escuelas de Islas del Departamento de Victoria Entre Ríos, tareas docentes con las familias y de dirección con otros/as trabajadores de la escuela. Y entonces algo que reflexionan los y las docentes en este encuentro es que “No te da para todo y lamentablemente una de las cosas que primero descuidas siempre va por el aprendizaje...porque no te va a dar para todo” (Paula, 3/11/2016). Porque está la dificultad de que “Vos tenes que responder en tiempo y forma y no importa el viento...vos tenes que presentar una planilla y tenes que irte al Ministerio... nadando tenes llegar y salir” (Adriana, 3/11/2016). “Y desgraciadamente vos tenes que priorizar toda la parte administrativa por sobre lo pedagógico, porque lo administrativo te puede costar la cabeza... después si los chicos saben hacer la “O” con caligrafía perfecta o la hacen con la forma del vaso no interesa, pero el centavito que le tenes que rendir al Ministerio tiene que dar exacto” (Pedro, 03/11/2016).

Y en esta complejidad una de las mayores falencias que identifican es: “¿Sabes qué es lo que pasa? Que todo esto está hecho desde una persona que está sentado en un escritorio en base a los que ellos conocen de una escuela urbana” (Pedro, 28/10/2016). En este sentido es importante tomar que la burocratización del trabajo directivo desplaza el quehacer más específicamente pedagógico que el trabajo supone, y esto no sólo le pasa al director con

grado a cargo, sino que también se traslada a las/los maestra/os de la escuela: “Y las cosas están hechas generalmente cuando las hacen para las escuelas de ciudad y se desconoce la complejidad que todas las escuelas tienen, porque todas las escuelas tienen su particularidad y complejidad... pero estas aún más porque no se las piensa en donde están y se las piensa con lógica de ciudad aunque le pongan el rótulo rural o de isla y hacen que todo recaiga en nosotras” (Paula, 3/11/2016)

BIBLIOGRAFÍA

Achilli, E. (2000). Investigación y formación docente. Rosario: Laborde Editor.

Gomitolo, M. (2015) [inédito] Trabajo final para curso de Posgrado "Vulnerabilidad social como dimensión del riesgo ambiental. Aspectos conceptuales, metodológicos y de gestión"

Rockwell, E. (2009) La experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Paidós Voces de la Educación Editor.

Romero Acuña, M., Calamari, M. y Arce, I. (2015) La escuela un lugar de encuentro: Acerca de las prácticas docentes en contexto isleño. Universidad de Buenos Aires - Facultad de Filosofía y letras. Instituto de Ciencias Antropológicas - Sección de Antropología Social. <http://ica.institutos.filo.uba.ar/seanso/pae/boletin/index.html>

Estrategias de Enseñanza en Aula Multigrado Rural: un estudio de corte socio-antropológico

Autora: Yanina Mariel Olivera

Pertenencia Institucional: Universidad Nacional de Chilecito. La Rioja.

Resumen

El presente trabajo presenta los resultados obtenidos de un proceso de investigación desarrollado en una escuela primaria rural del departamento Chilecito, provincia de La Rioja. En esta oportunidad se analiza el trabajo del docente en contexto rural describiendo específicamente las estrategias de enseñanza que se utilizan en el primer ciclo del espacio curricular de Lengua y Literatura dentro del modelo organizacional denominado multigrado. Por lo tanto, la experiencia que se pretende compartir nos acerca al trabajo del maestro rural en condiciones de aula multigrado, que implica atender de manera simultánea a niños y niñas de diferentes edades e inevitablemente con diferentes recorridos escolares. Los maestros que laboran en contextos rurales no cuentan con una formación específica para atender a varios grados al mismo tiempo y en un mismo salón de clases. Sin embargo, ante la necesidad de hacerlo y muchas veces en condiciones de aislamiento y sin ayuda, los docentes han aprendido a dar respuestas desarrollando diversas estrategias que han resultado más o menos efectivas. A partir de ello, reflexionamos acerca de la complejidad que implica para el docente enseñar a leer y escribir a estudiantes dentro de un modelo que no ha sido contemplado durante su formación y que al mismo tiempo requiere del desarrollo de estrategias que se adapten a la heterogeneidad del alumnado en condiciones de enseñanza simultánea.

Palabras claves: Escuela Rural, Maestro Rural, Estrategias de Enseñanza, Aula Multigrado.

Introducción

La presente ponencia se inscribe en el marco de un Proyecto de Investigación en curso dirigido por la Dra. María Rosa Brumat, bajo la aprobación de la Universidad Nacional de Chilecito¹⁰⁶. Este proyecto tiene como objetivo analizar la complejidad que implican los

¹⁰⁶ Proyecto de Investigación "Educación rural y educación de jóvenes y adultos en la provincia de La Rioja. Un estudio de caso en el Departamento Chilecito", Directora: Dra. María Rosa Brumat. Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Chilecito. Aprobado por Resol. Rectoral N°883/18. Proyecto con subsidio de la Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de la Nación.

procesos de acceso y apropiación de la educación básica rural y de jóvenes y adultos a partir de la indagación de tres dimensiones tales como: las políticas educativas, los contextos institucionales de educación básica (adultos y rural) y los sujetos participantes de la educación rural y de la educación de jóvenes y adultos (maestros y alumnos).

Como integrante del proyecto antes mencionado es que en esta oportunidad se participa de la presente Jornada de Investigación en Educación, a fin de retomar los resultados alcanzados de un Trabajo Final de Investigación de corte socio-antropológico de la Licenciatura en Educación Primaria¹⁰⁷. Este trabajo tuvo como objetivo general analizar las estrategias de enseñanza que utiliza el maestro rural en el espacio curricular de Lengua y Literatura dentro del modelo organizacional de aula multigrado.

Para la organización y desarrollo de esta ponencia me centraré particularmente en tres categorías que han sido construidas durante la elaboración de mi Trabajo Final. En primer lugar, se describe el contexto de la escuela rural y las condiciones de trabajo docente. En segunda instancia, se expone el modelo de aula multigrado como trabajo pedagógico. En tercer lugar, se describen las estrategias de enseñanza utilizadas por la docente en el primer ciclo del área de Lengua y Literatura.

A partir del análisis de estas categorías, la intención central de esta ponencia es lograr un acercamiento y conocimiento a la vida cotidiana de esta escuela primaria rural reflexionando no solo en la complejidad que supone para el docente llevar a cabo su enseñanza dentro de este modelo organizacional que tiene sus propias particularidades, sino también en la necesidad de incluir desde las políticas educativas una formación específica que contemple las realidades particulares de estos contextos.

1. Contexto de la escuela rural y condiciones de trabajo docente.

Durante el proceso de investigación, se comenzó por explorar el contexto de la escuela rural y las condiciones en las que los docentes desempeñan su labor diaria. La escuela rural ha sido históricamente la primera forma en que la escolarización empezó a expandirse de modo masivo. Este tipo de escuela surge como necesidad de dar respuesta educativa a pequeños centros poblados con escaso número de habitantes que a su vez son condicionados por las circunstancias demográficas y geográficas del lugar en la que se asienta (Ames, 2004). Este es el caso de la escuela primaria rural estudiada, que se encuentra ubicada a 6 km del

¹⁰⁷Trabajo Final de Licenciatura “Estrategias de Enseñanza de Lengua y Literatura en Aula Multigrado Rural”, Alumna: Olivera Yanina Mariel. Escuela de Educación, Universidad Nacional de Chilecito, año 2018.

Departamento Chilecito. Este establecimiento escolar constituye el acceso a la educación obligatoria siendo la única institución pública en el territorio y la de mayor legitimidad social. Las características de la zona rural en la que se encuentra ubicada se caracteriza por el relieve escarpado, la ausencia de caminos asfaltados, el deterioro de sendas y caminos por las lluvias (Ezpeleta, 1992). Las familias de los niños que asisten a ella son en su gran mayoría de los llamados “golondrinas”, es decir, aquellas personas cuya actividad económica reside en la cosecha y de ellos depende cada año la inscripción de los estudiantes. En cuanto a los maestros que laboran en esta institución, son oriundos de diferentes lugares de la ciudad de Chilecito, por lo que deben viajar varias horas al inicio de cada jornada para arribar a la escuela.

La infraestructura del establecimiento presenta en general buenas condiciones, aunque carecen de algunas condiciones básicas necesarias para acompañar el proceso de aprendizaje de los estudiantes como tales como una sala de informática y biblioteca. Otra característica observada, es que se trata de una escuela de tercera categoría. Ser escuela de tercera categoría significa que en su estructura interna cuenta con dos secciones de grado y dos cargos: una maestra de grado y la directora que cumple una doble función. En este caso particular, la maestra rural observada pertenece al primer ciclo que comprende: Primero, Segundo y Tercer grado de la escolaridad primaria compuesto de 11 estudiantes. Desde este contexto, la tarea de la docente no solo se desarrolla en un entorno económico, geográfico, cultural particular que le imprime ciertos condicionamientos sino que además se desarrolla dentro de un modelo organizacional que supone enseñar de manera simultánea a estudiantes de diversos grados que cohabitan dentro de un mismo espacio áulico.

2. El aula multigrado como trabajo pedagógico.

A partir del 2006, con la Ley de Educación Nacional 26.206, desde la política educativa nacional se define una línea de trabajo del área de Educación Rural y desde allí se plantea la necesidad de reconocer modelos organizacionales propios de los contextos rurales. Se expone que la modalidad de aula multigrado radica en la escasa matrícula de estudiantes siendo la causa del agrupamiento de alumnos de diferentes años de escolaridad constituyendo unidades uni, bi o tridocentes.

Para comprender en profundidad el término multigrado utilizado por diversos autores como la expresión más aceptada y precisa por su fundamento y significado, se refiere a un tipo de agrupamiento escolar en el que el alumnado de diferentes edades comparte las condiciones

propias del aula (Jiménez, 2010). Por su parte, Lorenzatti (2007) en Litle conceptualiza al multigrado como aquella situación de enseñanza donde un docente utiliza más de un currículum de grado frente a un grupo de estudiantes de diversas edades, grados y capacidades. Teniendo en cuenta estas concepciones, el aula multigrado se caracteriza por la existencia de varios grados en un espacio en común, independientemente de la unidad organizativa del alumnado que la congrega.

Históricamente, el multigrado o plurigrado ha remitido a pensar en aspectos negativos de la enseñanza, parecería que es un obstáculo pensar la enseñanza desde otras formas que no impliquen la gradualidad de la escuela, en donde las explicaciones son colectivas, los contenidos que se imparten son los mismos, las actividades de aprendizaje que se proponen son idénticas o similares para todo el grupo de una misma edad. Esta ausencia de gradualidad supone un “problema” al que los docentes tienen que hacer frente y tratar de solucionar.

Es por ello, que desde esta perspectiva de trabajo que se planteó en tanto teórico y metodológico, el desafío del multigrado supone pensar la enseñanza en aquellos puntos que focalicen aspectos positivos. La ventaja de esta conformación heterogénea de los grupos implica reconocer los diferentes ritmos de aprendizaje que hay dentro de un salón de clases y que se dan a partir de las diferencias que existen en términos de edad, intereses y niveles educativos alcanzados. En este sentido, y tal como lo sostienen diversos autores, el multigrado favorece el “aprendizaje contagiado” entre los alumnos y el trabajo en equipo. Y esto se basa en el aprovechamiento de la estructura heterogénea de capacidades y edades que estimula la ayuda de unos alumnos a otros.

Siguiendo esta línea, Boix(2011) plantea la posibilidad de aprovechar la figura del “alumno tutor” para favorecer el aprendizaje mutuo y cooperativo. Algunos de estos autores avanzan en plantear la discusión de pensar una Pedagogía y/o Didáctica de la enseñanza en plurigrado pensando en el potencial pedagógico y la especificidad de este tipo en enseñanza.

Es así, que el multigrado en las escuelas además de potenciar el proceso de aprendizaje de los estudiantes implica también tener una mirada abierta y flexible, ya que la mejora de la calidad de la enseñanza y el cambio en la orientación de los procesos pedagógicos en este tipo de aulas supone reconocer además cual es la realidad concreta y cotidiana de los alumnos y de la institución. Es decir, trabajar con la diversidad curricular, lo cual es un desafío en la planificación y el desarrollo de la enseñanza. A partir de ello, poder ofrecer a los estudiantes alternativas diversas que contemplen lo local y lo global sin homogeneizar, dentro de un contexto y espacio simultáneo.

Aunque esta potencialidad o ventaja que supone el multigrado es fuertemente apoyada por diversos autores, es sin embargo una de las mayores complejidades que enfrenta la maestra rural observada en su labor diaria. Desde la mirada de la docente, trabajar en un aula multigrado tiene más desventajas que ventaja, esto se debe a que durante su formación como docente de EGB (Educación General Básica) no tuvo preparación específica para dar respuestas a las demandas que supone esta modalidad.

En este sentido, las exigencias que demanda el modelo organizacional inciden en la docente no solo en la compleja tarea de planificar su enseñanza en simultáneo para los diferentes grados sino también en seleccionar los contenidos e incluso pensar las actividades que sean apropiadas para cada grado y que den respuesta a la diversidad del alumnado. En estas condiciones, el multigrado lejos de ser un potencial para el proceso de enseñanza – aprendizaje supone desde la mirada de la docente una dificultad, una configuración de las relaciones educativas difícil de sostener.

Entendemos que las dificultades que enfrenta cotidianamente la maestra rural no son puramente de su responsabilidad individual sino que derivan de un tratamiento homogéneo de realidades pedagógicas institucionales claramente distintas como lo son lo urbano y lo rural, por el hecho de que la única referencia de la realidad que se regula es de la escuela urbana. O dicho de otro modo, se ignora la dinámica propia y las características y particularidades de la escuela rural

3. Estrategias de enseñanza en aula multigrado.

Como se explicaba anteriormente, la heterogeneidad propia del aula multigrado exige al docente una revisión constante de su accionar y conlleva a crear diversas situaciones que respondan a los estilos y ritmos de aprendizaje de sus estudiantes dentro de un mismo espacio y tiempo. De allí surge la importancia de considerar las estrategias de enseñanza, entendiendo a las mismas como las decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de los estudiantes. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando lo que queremos que los estudiantes aprendan, por qué y para que (Anajovich & Mora, 2010). En este caso, las estrategias de enseñanza que utiliza la docente, parten desde el momento en el que se diseña y se elabora la planificación para el desarrollo de la enseñanza. Este momento involucra un proceso reflexión y pensamiento que va desde el análisis del contenido disciplinar hasta la consideración de las variables situacionales en las que tiene que enseñarlo.

Desde el contexto de aula multigrado, la organización de los contenidos se presenta como la escena fundante de lo didáctico, en tanto es a partir de este elemento que se desencadena el resto (tiempos, espacios, recursos, organización de la clase, relaciones interactivas, evaluación), de acuerdo al grado de complejidad que implica el trabajo simultáneo de varios grados integrando un mismo grupo (Santos, 2011).

De este modo, si hablamos del carácter consciente e intencional de las estrategias, en este momento de reflexión que supone el proceso de elaboración de la planificación se ignoran las características propias del contexto social y cultural de los estudiantes en donde se evidencia la falta de vinculación que alude sobre todo a la adecuación de los contenidos. Entendemos que es necesario incluir contenidos regionales y locales que tiendan a promover procesos de aprendizaje y permitan incidir en la realidad vivencial e inmediata del estudiante, fortaleciendo el sentido de pertenencia e identidad. En esta línea, analizar la pertinencia de los contenidos curriculares no significa elaborar un curriculum esencialmente rural sino que se trata de aprovechar aspectos propios del trabajo que los estudiantes realizan ya sea en el plano doméstico o productivo (Cragolino & Lorenzatti, 2002).

Durante la experiencia vivida en el proceso de investigación se observó que la docente en el espacio curricular de Lengua y Literatura responde de diversas maneras a la heterogeneidad del aula multigrado desarrollando diversas estrategias tales como: **el establecimiento de rutinas, la propuesta de actividades diferencias y el uso del tiempo en el aula en la atención diferenciada a cada grado:**

3.a. Rutinas en la clase de Lengua y Literatura.

En relación a esta estrategia implementada por la maestra rural se observó que los inicios de cada clase son momentos que se plantean como rutinas, en donde la docente opta por tomar al grupo de estudiantes como un todo homogéneo sin diferenciación de edades. Es decir, la maestra da inicio a sus clases con la lectura de un texto en común para todos los estudiantes y las preguntas de comprensión son realizadas sin tener en cuenta las edades de los mismos, la docente es la única persona que lee en clases. Si bien esta manera de introducir de manera recurrente sus clases, logra una actitud eminentemente pasiva de los estudiantes que se limita únicamente a la escucha de la docente, es decir, se logra el orden y la disciplina dentro del salón de clases.

Desde el contexto rural, los maestros saben que es difícil enseñar a leer y escribir a los niños. En relación a ello y retomando los aportes de Lorenzatti (2007) en donde se relata la experiencia pedagógica del Maestro Iglesias quien destaca la importancia de la enseñanza visual en contextos rurales y específicamente a los primeros grados. El material para el estudio y desarrollo de cada tema deben ser preparados y pensados en un niños concreto que vive en un determinado contexto. Además, señala la importancia de la expresión oral y escrita de los niños en zonas rurales. Los niños deben expresarse y para ello se deberán organizar distintas actividades que tengan relación con el trabajo cotidiano.

3.b. Actividades de aprendizaje diferenciadas.

Como hemos observado, la maestra trabaja la misma área y en ocasiones el mismo tema para todos los estudiantes. Pero en las actividades que se proponen en el salón de clase son dispuestas de acuerdo al nivel de escolarización de los estudiantes. En relación a las actividades Terigi (2008) en Boix plantea que en el aula rural con plurigrado las actividades son desarrolladas a través de consignas o tareas en varios pizarrones.

Se trata de actividades individualizadas que nos dan la pauta de que el alumno rural necesita de la ayuda del maestro, para que le guíe, le informe, le atienda y le aporte estabilidad en sus acciones.

Si bien se observan actividades diferenciadas en el salón de clases. Todas son realizadas por los estudiantes de manera individual. Los registros evidencian que la docente no promueve tareas grupales o colectivas, y tampoco sucede que los alumnos conviertan las tareas individuales en grupales. En este caso, reunir grados no es poner a los estudiantes a trabajar juntos, sino darles las mismas actividades sin fomentar la colaboración entre pares. En este sentido, la intervención de la docente pasa por planificar dos niveles de actividades, cuando es posible integrar contenidos entre disciplinas y grados. En primer lugar, las diseñadas para enseñar contenidos específicos para cada grado o nivel según corresponda, cuyo objetivo es que, tras una secuencia de aprendizaje, los estudiantes se apropien de determinados conceptos, habilidades y actitudes. En segundo lugar, las actividades donde la integración entre los niveles y grados se manifiesta, no sólo al compartir actividades sino fundamentalmente por la circulación común de los saberes aprendidos o en proceso de apropiación (Santos, 2011).

3.c. Uso del tiempo en el aula en la atención diferenciada a cada grado.

Las actividades que se proponen en el salón de clases, requieren de la docente una atención diferenciada para el acompañamiento y guía en la realización de las mismas. Esto implica que el uso del tiempo debe ser distribuido en función de los diferentes estilos y ritmos de

aprendizaje de los estudiantes. En relación al tiempo escolar Terigi (2008) expresa que es un elemento fundamental en la escuela. Es una variable organizacional que el docente puede controlar y administrar.

En este caso, para distribuir el tiempo de atención en el acompañamiento de la realización de las actividades en primer lugar la docente: concentra la atención de tercer grado en alguna actividad compleja (los mantiene ocupados), luego se dirige a Primer y Segundo grado para proporcionarles alguna tarea que posteriormente la docente acompañara su realización durante el tiempo restante de clase. De este modo, el tiempo que establece la docente en el acompañamiento y atención a sus alumnos parece ser aprovechado únicamente por los más pequeños, esto se debe a que la mayor parte de su atención es otorgada a los grados inferiores.

El tiempo de ausencia que se produce cuando la maestra trabaja con los más pequeños, perjudica de manera directa especialmente a las alumnas de tercer grado quienes terminan con actividades incompletas y tareas por hacer en la casa. En estas condiciones es difícil que la docente mantenga una situación de aprendizaje efectivo a la totalidad de alumnos de todos los grados de manera simultánea. Este tipo de modalidad se hace necesario encontrar modos diferentes de enseñar a grupos diferenciados de alumnos en condiciones de enseñanza simultánea (Terigi, 2008). Cuanto mayor sea la diversidad de estudiantes en términos de edades, estilos de aprendizaje, tanto mayor es la necesidad de una planeación y organización cuidadosa.

Reflexiones Finales.

En esta investigación pudimos analizar que la escuela rural en tanto única presencia estatal en la mayor parte de las comunidades rurales constituye una institución de características singulares que permiten comprender las prácticas de los sujetos que en ella laboran. Desde este escenario social, la práctica de la docente no se da al vacío sino que es una respuesta al contexto en el que se encuentra inserta y que se presenta para ella como una condición y exigencia profesional. En este sentido, y de manera de cierre me gustaría destacar algunos aspectos.

Por un lado la diversidad y complejidad propia del grupo multigrado puede pensarse que es la de cualquier grupo, por lo que los efectos sobre la enseñanza que tienen las consideraciones acerca de la circulación de saberes entre niños de distintas edades, deberían producirse universalmente. La definición de la situación educativa del multigrado como una atención a

la diversidad desde lo didáctico, genera reflexiones acerca de la necesidad de diversificar prácticas educativas en cualquier situación y no solo en las que se dan en grupos multigrado. Por otro lado, la propuesta de enseñanza única y uniforme para un grupo se basa en la fantasía derivada de la didáctica psicologizada de que, por tratarse de alumnos de la misma edad, todos aprenden igual y al mismo tiempo. Cuando eso no sucede, se lo considera una anomalía y el niño es evaluado en consecuencia y derivado para el tratamiento de su problema.

Por esto, es necesario pensar la formación docente continua a partir de los problemas de las instituciones educativas y de la práctica docente. Entendemos que se trata de un maestro que necesita contar con herramientas metodológicas para analizar los contextos y los sujetos con los que trabaja, es decir, los niños rurales, sus condiciones objetivas de vida; las tareas cotidianas que desarrolla en su entorno rural y fundamentalmente que pueda abordar los conocimientos a enseñar considerando al conocimiento como construcción social de la realidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Ames, P. (2004). Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades. Ministerio de Educación. Perú.
- Anajovich & Mora. (2010). Estrategias de Enseñanza otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires: Aique.
- Boix, R. (2011). ¿ Que queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. Revista de curriculum y formación de profesorado, 14-22.
- Cragolino & Lorenzatti. (2002). Formación y Escuela rural. Dimensiones para abordar analíticamente esta problemática. Córdoba: Narvaja.
- Ezpeleta, J. (1992). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. Nueva Antropología Vol. XII, 28-42.
- Jiménez, A. (2010). Aproximación en las aulas de escuela rural: Heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrados. Revista de Educación, 353-378.
- Lorenzatti, M. (2007). El aula rural multigrado y la intervención pedagógica. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Santos, L. (2011). Aulas Multigrado y la circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. Revista de curriculum y formación del profesorado, 72-91.

Terigi, F. (2008). Organización de la Enseñanza en los Plurigrados de las Escuelas Rurales. Buenos Aires: Flacso.

Zamero, M. (2010). La formación docente en alfabetización inicial como objeto de investigación. Buenos Aires: IPESA

Olivera, Yanina (2018) “Estrategias de Enseñanza de Lengua y Literatura en Aula Multigrado Rural”, Alumna: Olivera Yanina Mariel. Trabajo Final de Licenciatura en Educación Primaria, Escuela de Educación, Universidad Nacional de Chilecito (mimeo) Proyecto de Investigación “Educación rural y educación de jóvenes y adultos en la provincia de La Rioja. Un estudio de caso en el Departamento Chilecito”, Directora: Dra. María Rosa Brumat. Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Chilecito. Aprobado por Resol. Rectoral N°883/18. Proyecto con subsidio de la Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de la Nación.

Cotidianidad y prácticas docentes en torno a la ruralidad en una escuela rural pública de la pampa húmeda

Autora: Guillermina Carreño

Pertenencia institucional: CIFFYH/FFYH/UNC

Resumen

Esta presentación tiene como objetivo retomar y reflexionar sobre algunos puntos nodales analizados y desarrollados en lo que fue mi trabajo final para adquirir el grado en Antropología. Este tuvo como propósito indagar sobre prácticas y sentidos construidos en torno a la ruralidad por maestras de nivel primario que ejercen la docencia en espacios rurales en transformación. De esta manera, el trabajo de campo fue realizado en una escuela rural pública que se encuentra dentro de una comuna del sur de la provincia de Santa Fe llamada Lazzarino. En esta localidad se ha consolidado un avance hegemónico del modelo de los agronegocios.

En esta instancia, a partir de los capítulos que conformaron el trabajo final, desarrollaré tres ejes de análisis: i) reflexiones en torno a la construcción del problema de estudio y la realización del trabajo de campo, ii) los espacios empíricos y las particularidades de la escuela de Lazzarino en este contexto y los procesos de transformaciones estructurales locales y la dialéctica con la escuela, iv) cotidianidad, prácticas docentes y espacio áulico. Los ejes por desarrollar son considerados como puntos de sutura, de encuentros y convergencia, de la categoría que hemos pretendido explorar: la ruralidad.

Palabras clave

Ruralidad - Prácticas docentes - Cotidianidad - Agronegocios - Transformaciones estructurales locales.

Reflexiones en torno al surgimiento del problema y cotidianidad en una escuela rural en la pampa húmeda

Lazzarino es una localidad que a partir de la década de los setenta, proseguido por la consolidación del modelo de los agronegocios (Gras y Hernández, 2013) en los noventa, ha

vivenciado procesos de transformaciones estructurales locales, y parte de ello es lo que se ha intentado comprender, mirando estos fenómenos desde aquello que sucede en la escuela.

A partir de un reconocimiento, recorrido y relevamiento de antecedentes relacionados al problema de estudio, se desprendieron ciertos interrogantes: ¿cuáles son las condiciones estructurales económicas, sociales y productivas particulares de la zona de estudio? ¿qué nociones se construyen sobre “la ruralidad” desde el orden normativo y desde las políticas para los pobladores rurales del sur de Santa Fe?

¿Quiénes son estos docentes de primaria en Lazzarino? ¿Son de origen urbano o rural? Actualmente, ¿habitan en la zona donde ejercen su labor como docentes? ¿Qué prácticas despliegan estos docentes de primaria? Ya sea dentro o fuera del aula ¿Cómo definen la ruralidad, la escuela y a sus alumnos?

¿Cómo las transformaciones estructurales en relación al agro y las políticas educativas nacionales y provinciales tensionan sus nociones acerca de la ruralidad? ¿Cómo atraviesan estas transformaciones estructurales la configuración de la noción de la “ruralidad” por parte de las maestras en Lazzarino? ¿Cuál es el posicionamiento y las (re)lecturas de las maestras a partir de sus prácticas docentes frente a estas transformaciones? ¿Cómo impactan particularmente en la estructura social local de Lazzarino?

Teniendo en cuenta estos interrogantes, pensándolas como orientadoras del proceso de investigación, me adentré al trabajo de campo. Durante el primer día, una de las maestras manifestó que la escuela primaria de Lazzarino no era una escuela rural, sino que era semi-rural. Entonces, ¿qué implica la noción de semi-ruralidad? ¿qué es lo que se encuentra en juego, lo que se disputa? Retomaremos este punto más avanzado el trabajo, para tratar desarrollar la complejidad que adquiere esta categoría.

En este sentido, considero importante resaltar los condicionamientos e implicancias que comprende hacer trabajo de campo en una escuela rural, es decir, la significación que adquieren los tiempos y ritmos allí, que se encuentran atravesados por una realidad local y concreta. Retomando a Ligorria y Schmuck, asumir la concreción de las mencionadas expectativas de trabajo conlleva “dar cuenta de la dificultad y complejidad que implica diseñar y sostener procesos de investigación de perfil socio- antropológico en los contextos rurales, por la considerable cantidad de tiempo que insumen los traslados y la complejidad del acceso y permanencia en el trabajo de campo en los territorios específicos” (2019: 71)

Además, significa también reconocer el trabajo docente, los viajes desde/a sus lugares de

localización, planificaciones de orden pedagógico. También aquello que estas maestras consideran que las excede, pero aun así se terminan haciendo cargo porque reconocen que ello forma parte de su labor docente en la escuela.

Entonces, la pregunta que surgió fue ¿cómo sumergirnos en esta realidad y abordar desde allí nuestro análisis? La idea no es hallar una respuesta a esta, sino poner en evidencia, hacer visible y con ello reflexionar sobre los tiempos del investigador dentro de una escuela rural. Concretamente adherimos a un pensamiento que considera “la relación práctica que el investigador mantiene con su objeto, es la del "que está excluido" del juego real de las prácticas que está analizando. No tiene allí su lugar, ni tiene porque hacerse allí un lugar: no comparte las experiencias vividas de ese espacio, ni las urgencias, ni el ritmo, ni las alegrías, ni los temores, ni los fines inmanentes de las acciones prácticas” (Gutiérrez, 2005: 4). Sin embargo, asumir esta perspectiva no implica ser ajenos a lo que allí sucede, sino que nos comprometimos conjuntamente a posibilitar espacios de encuentro y socialización con los sujetos allí presentes.

Una escuela rural pública en un pueblo rural: los ámbitos empíricos de análisis

En primera instancia, los esfuerzos estuvieron en lograr examinar, a través de diversos trabajos, las particularidades históricas, económicas y productivas de la zona de estudio, como también de la localidad de Lazzarino. Esto permitiría complejizar las indagaciones sobre cada uno de los espacios empíricos situados en la localidad, y así dar cuenta la dialéctica que la escuela mantiene con el contexto local: la comuna y la Estancia. Retomando a María Amalia Miano (2011) comprendo que los “espacios analíticos pueden ser pensados como “campos”, en tanto cada uno de estos espacios se construye como esferas separadas de las demás, con sus propias reglas, posiciones, disposiciones, maneras de actuar y visiones sobre el propio campo y los demás. Si bien cada uno de estos campos tiene sus propias reglas, comparten y están situados en un mismo espacio social e interactúan. Esta es una cuestión importante ya que permite considerar en el análisis el contexto social compartido en el cual se sitúa cada uno de estos campos” (Miano 2011:22).

Concretamente, lo interesante era observar y comprender cuáles eran las particularidades que adquiere la escuela rural de Lazzarino en los contextos de transformación estructural y cómo se construyen las visiones y sentidos en torno a la ruralidad. Es en este punto que se convirtió relevante abordar analíticamente los “orígenes” de los padres de los alumnos que asistían a la

escuela de Lazzarino, es decir la relación de los cambios históricos en la propiedad de la tierra, con el tipo de trabajo y fuente de ingresos de las familias. Existían dos opciones i) eran pequeños y medianos agricultores que se vieron obligados a rematar sus tierras a partir de la toma de créditos impagables en la década de los noventa; ii) eran asalariados, despedidos a partir de la reconversión productiva de la década. Entiendo que los padres de los chicos que asisten a la escuela tienen que ver con la segunda opción. Existe una vasta bibliografía que desde diferentes enfoques estudian y describen el corredor sojero de la zona de la pampa húmeda, los cuales se caracterizan por presentar un sujeto hegemónico: el chacarero, el pequeño productor, farmer. Sin embargo, no quiere decir que no existan otros agentes, en este caso los asalariados rurales. Es interesante ver como este agente hegemónico opera discursivamente en la construcción de lo que es “el campo” y también en estas otras identidades allí presentes.

Es así como se presentó la categoría de mensus, para hacer referencia a los trabajadores contratados muchas veces con contratos en blanco, para cubrir tareas mensuales. Estos contratos permitían a la estancia pagar el valor del trabajo que ellos consideraran conveniente, reproduciendo condiciones paupérrimas tanto materiales como simbólicas de trabajo de estos asalariados. En este sentido, me pregunto ¿la estancia ha subordinado históricamente a la clase obrera rural local?

En el Trabajo final, los procesos han intentado ser presentados en clave histórica, pero no han pretendido ser desarrollados de forma exhaustiva. Sino más bien, el interés estuvo puesto en reconocer a la reconstrucción historia como necesaria para enmarcar en procesos más complejos a los fenómenos que se daban en el presente dentro de Lazzarino. Una pregunta pertinente en este sentido sería: siendo Lazzarino presentado como un pueblo de colonos ¿Dónde y cuándo se produce el quiebre hacia una acumulación del capital en manos de una estancia? De las 20.902 ha caracterizadas como “zona rural” de la localidad, 19.810 ha son pertenecientes a la estancia, y solo 1.092 son destinadas para arrendamiento. En porcentajes, el 94,8% de las tierras se encuentran en manos de la Estancia y solo un 5,2% es arrendado por otros agentes . Además, son dueños de otras estancias en la provincia de Buenos Aires, San Luis y Neuquén. Parte de esa acumulación de capital en manos de la estancia, se inicia cuando comienzan a llevar adelante lo que denominan la diversificación como negocio. Estas estrategias de “diversificación” desplegadas por la estancia supone la instalación y consolidación de un nuevo modelo productivo en la zona, que además asume un aumento de la productividad, en una ecuación “más diversos, más productivos”.

El “impulso” económico a partir de la actividad agroindustrial está en poder de los dueños de la estancia. Muy pocas son las tierras pertenecientes a otros productores. Éstos en su mayoría son arrendatarios de las tierras que los dueños de la estancia destinan para alquilar. De esta manera, gran parte de las rentas obtenidas por esos otros productores son destinadas como forma de pago a la mencionada empresa agropecuaria. En cuanto a la mano de obra, la estancia ha contratado históricamente a habitantes de Lazzarino debido a la cercanía geográfica del pueblo, quedando así numerosas familias en una relación de dependencia con la misma.

Entonces ¿cuál es el lugar que en este contexto tiene la comuna de la localidad? La comuna, la “representante” del poder estatal dentro de la localidad, considero que también se encuentra en una relación de sumisión con la estancia. Ante la falta de presupuesto para el pago de los servicios básicos para la localidad, el Presidente de la mencionada comuna afirmaba

Varias veces los dueños de la estancia nos han ayudado a pagar los impuestos que no podíamos. Más que nada la luz. En los últimos años se nos ha hecho muy difícil, y no nos queda otra. Tenemos la luz más cara del país en esta zona (Presidente comunal. Diario de campo, año 2017).

De esta manera, las posibilidades de reproducción social de los agentes allí habitando se han reducido notablemente en los últimos veinte años. Sin embargo, no considero que esto imposibilite otras formas de acción social. Con ello quisiera referirme a las relaciones de fuerzas que se ponen en juego para configurar prácticas y sentidos en torno la ruralidad en la escuela de Lazzarino.

Prácticas docentes, el multigrado y estrategias de resistencia en la escuela de Lazzarino

Existen disposiciones del Ministerio de Educación tanto Nacional como Provincial y sus respectivas leyes, artículos y decretos que determinan el tipo de tratamiento de la realidad de las escuelas de tercer y cuarta categoría, es decir, rurales. Sin embargo, cuando consulté a las maestras sobre la condición de “escuela rural” de la institución en Lazzarino, refutaron esta calificación. Las maestras entienden a la escuela como semi-rural, estableciendo en primer lugar diferencias entre la escuela de Lazzarino y los CER (Centros de Educación Rural). La escuela en Lazzarino no es rural, rural; argumentaron. Las escuelitas de campo aparecen en las narraciones de las maestras de Lazzarino para hacer referencia a los CER, y las caracterizan por su ubicación, es decir en el medio del campo y lejos del pueblo. Históricamente en el sur santafesino las escuelitas del campo se han fundado dentro de las

grandes estancias de la región, como la escuelita de Albertengo, la escuelita de Teodelina, por nombrar algunas.

Entonces, me pregunto ¿a qué se hace referencia cuando se habla de que la escuela en Lazzarino es semi-rural? Por un lado, las maestras mencionan que la escuela se encuentra ubicada en un pueblo, y no en el campo. Esta visión dicotómica responde, en primer lugar, a la visión “extractivista” que se impone desde los sectores hegemónicos y los discursos sobre lo que es “el campo”, categoría que se relaciona históricamente a la praxis latifundista que caracterizó a estos pueblos y la repartición del territorio rural en manos de unos pocos.

También, en cuanto a las diferencias que se nombran en relación a los CER, las maestras se refieren a que, si bien en Lazzarino se habla de los grados fusionados, esto tiene relación con una cuestión de falta de espacio físico en la escuela. Una de las maestras de las nuevas indicaba

En escuelas como éstas solo se comparte el aula entre dos grados, y tres grados en el caso de primer, segundo y tercer grado. No están todos los grados juntos agrupados en un mismo espacio, como si en los CER. Bah, al menos así lo entiendo yo (Maestra Adriana. Entrevista año 2017).

Pero tampoco la escuela de Lazzarino es una escuela de ciudad. Desde estas, aquellas docentes que allí trabajan nombran a esta institución como la escuelita de Lazzarino. El diminutivo aplicado con connotación peyorativa tiene correlación con el posicionamiento de las docentes de la escuela, y del cual ellas quieren desmarcarse. La semi-ruralidad adquiere, en este sentido, otro grado de “legitimación” frente a los CER, que sí son rurales rurales. Esto permite a las maestras de la institución un acercamiento hacia el “imaginario pedagógico” que existe sobre los procesos educativos que se efectúan desde las escuelas de ciudad. Si bien el reconocimiento a nivel legislativo de las modalidades, en este caso la modalidad de Educación Rural, permitió un avance en la regulación y tratamiento de las escuelas rurales, la legitimación que las escuelas urbanas reciben, siendo el horizonte a donde aún se aspira llegar, determina lógicas y parámetros acerca de cómo tendrían que ser los procesos de enseñanza-aprendizaje en la institución escolar, como también marcar un deber-ser-docente particular. Cabe remarcar que la provincia de Santa Fe no cuenta con Ley de Educación Provincial, por lo cual a nivel educativo queda anclada a la Ley de Educación Nacional N° 26.206.

Sin embargo, no es posible reducir la lógica de la semi-ruralidad solo a partir de lo

mencionado anteriormente. En el contexto de inundación que atravesaba Lazzarino entre el año 2016 al 2017, el cual que afectó a todo el sur santafesino, varios CER de la zona fueron cerrados, y con ello numerosos alumnos quedaron sin escuela a la cual asistir. Las inundaciones también impidieron que varios alumnos de la escuela en Lazzarino pudieran asistir a la institución educativa. Entonces poder sostener la escuela, es decir sostener la matrícula, las maestras más allá de las dificultades para poder ingresar al pueblo decidieron como entrar como sea al pueblo para poder buscar por las casas a los chicos que pudiesen asistir. Una de las maestras relataba

Ingresábamos por el camino de tierra, todo inundado, con unas botas de agua y el barro nos llegaba hasta la cabeza. Pero no nos importaba, podíamos pedir a la regional que nos diera tareas en otra escuela, pero nos organizamos para poder seguir viniendo... los chicos tenían que poder venir a la escuela (Maestra Obelia. Entrevista del año 2018)

Las inundaciones formaron parte, por lo menos durante tres años, del paisaje cotidiano de la zona sur de Santa Fe como consecuencia de un factor meteorológico con el que hay que convivir. Gran parte de los caminos y los campos estuvieron afectados, como así también las casas y las escuelas de los pueblos rurales. Particularmente en Lazzarino, en el año 2016 hubo dos momentos de evacuación de la población hacia Rufino o al albergue comunal.

Este “aislamiento” producto en este caso en particular de las significativas lluvias y las inundaciones, tiene, siguiendo a Ezpeleta (1992), dos movimientos “encontrados” y en simultáneo hacia la población del lugar. Por un lado, fortalecer un vínculo con la población del lugar, y por otro, “defenderse del medio” en el sentido de “no dejarse tragar por él”. Más allá de que las precipitaciones han afectado al edificio de la escuela, por ejemplo, con el destape de un pozo ciego en el medio de la institución, sumado al difícil acceso a ésta a través de los caminos rurales, las maestras han decidido dictar clases pese a esta situación fortaleciendo así el vínculo con las familias y los alumnos.

Tanto el contexto de inundación con el que había que convivir, como también la carencia de acompañamiento hacia las maestras ante esta situación, ha sido considerado por éstas como producto de una falta total de presencia del Estado. El hecho de que las maestras pudieran, con el apoyo tanto del Ministerio de Educación como del gremio docente, ausentarse de la institución y pedir traslado de actividades hacia otras instituciones de la región, aun así podía poner en peligro a la escuela de Lazzarino. Como parte del desmantelamiento de la educación

pública que viene llevando adelante desde el año 2016 el gobierno de Mauricio Macri, según las maestras, en primera instancia se podría realizar una reducción de la planta docente, que luego podría producir el cierre de la escuela. Entonces me pregunto, ¿cómo influye este proceso de desmantelamiento en la configuración por parte de las maestras de la “semi-ruralidad” y la “fusión” de grados?

La categoría de “fusión” de grados no hace alusión a una cuestión meramente pedagógica, como expliqué anteriormente, sino también al corrimiento del Estado frente a las instituciones educativas ubicadas en contextos rurales. La “fusión” de grados como medida política de agrupación de los cursos en una institución educativa permite al Estado de despedir a docentes por baja matrícula, siendo este el primer paso para el cierre de los establecimientos, según las maestras en Lazzarino. Este proceso no solo afectó a la provincia de Santa Fe, sino también a Buenos Aires y Mendoza, entre otras . De esta manera, la “semi-ruralidad” para clasificar a la escuela se convierte en una categoría que sirve para desprenderse de este proceso que afecta a los CER, las escuelas consideradas por las maestras en Lazzarino como rurales rurales, y de esta manera continuar garantizando en Lazzarino no solamente el derecho a la educación primaria pública de los alumnos, sino también lograr continuar sosteniendo condiciones de trabajo “favorables” para la planta docente.

Entonces me pregunto ¿por qué las maestras en Lazzarino dicen que esta escuela no es rural? A la hora de “caracterizar” la modalidad de Educación Rural las maestras consideran que ésta está abandonada por el Estado. El abandono y la invisibilización se fundamenta desde el hecho que la escuela sea ubicada en un lugar “malo rural” por parte del Ministerio de Educación de Santa Fe. Entonces las maestras toman distancia de esto, ya que ellas consideran que llevan adelante otro tipo de educación. Me pregunto ¿esta “otra” educación que consideran que llevan adelante tiene que ver con el esfuerzo que realizan las maestras para distinguirse de las familias de los alumnos? Entiendo que los esfuerzos de las maestras apuntan a poder generar otras oportunidades para sus alumnos, con sus contradicciones. La creación y organización de estas oportunidades, a través de talleres, están relacionadas con poder acercar otras estrategias de reproducción social, que les permitan a sus alumnos a travesar de otra manera el contexto local, las nuevas lógicas de trabajo que instala el modelo de los agronegocios.

En relación a las condiciones de trabajo de las maestras, según una de ellas, la docencia permite acceder a mejores condiciones económicas en la zona, ya que como todos los habitantes de pueblos muy chicos nuestros viejos trabajaron en el campo. El acceso a

“mejores” condiciones de vida a las que estas maestras pudieron acceder, según ellas, tiene relación con la “misión altruista” que llevan adelante, ya que ellos (los alumnos) también pueden tenerlas.

Sin embargo, un aspecto no abordado fue si estas propuestas desarrolladas por las maestras correspondían con las posibilidades reales de realización. Es decir, a los fines y objetivos del trabajo final, no pude relevar si estas las mismas fueron apropiadas por los alumnos de la escuela. Considero importante retomar estos puntos en posibles indagaciones futuras.

De esta manera, intenté dar cuenta cómo las políticas públicas a nivel educativo y también productivo, no pueden ser pensadas como transferencias unidireccionales, sino que las diversas maneras en que éstas se apropian localmente tienen heterogéneas y complejas implicancias. Particularmente, pensar en cómo las maestras construyen la noción de ruralidad en Lazzarino no puede ser entendido de forma ajena al modelo de los agronegocios y las transformaciones estructurales a nivel productivo, social y económico que éste inserta en cada territorio, ni tampoco sin reconocer el “corrimiento” de la provincia de Santa Fe en relación a la modalidad de Educación Rural. Si bien existen diferentes disposiciones que la provincia ha intentado extender hacia el territorio, las apropiaciones que las maestras en Lazzarino han realizado en torno a ellas intentan de alguna manera alejarse del discurso y “prácticas oficiales” que se desprenden de estas disposiciones.

La semi-ruralidad se configura como una categoría que permite a las maestras ejercer una práctica docente que es traducida desde las lecturas que las mismas realizan del contexto local. De esta manera, ante una coyuntura hostil por las inundaciones y el cierre de numerosos CER en la zona, esta categoría aparece como una urdimbre de resistencia y refugio tanto para las mismas maestras y la escuela, como también para las familias y los alumnos. La noción de grados fusionados tampoco es ajena a lo mencionado, sino que se presenta, más allá de los correlatos pedagógicos y ministeriales, como una categoría de denuncia al corrimiento del Estado en torno al vaciamiento que la Educación Rural y las escuelas del sur santafesino, como también en otras provincias, vienen sufriendo hace dos años y medio con las medidas gestionadas y aplicadas por el gobierno de Mauricio Macri.

Consideraciones Finales

Recuperando el objetivo del enfoque etnográfico intentando “documentar lo no documentado” (Rockwell, 1987) y la diferenciación entre lo que se dice que se hace y lo que se hace concretamente, los esfuerzos en el presente trabajo estuvieron en presentar y

reflexionar sobre algunos aportes realizados y desarrollados en lo que fue mi trabajo final de Licenciatura.

Consideré relevante poder abordar la noción de la ruralidad y su complejidad, es decir las ruralidades que estaban configurándose en Lazzarino, y como se condensan las transformaciones estructurales en la escuela y operan discursivamente adoptando diferentes tintes con particularidades concretas. Estas ruralidades fueron:

- i) Para definir un contexto. Es decir, la ruralidad como “medio de vida” opuesto a la producción de commodities, en donde la mano de obra se reduce drásticamente a partir de la tecnificación, entonces se relaciona de este modo con un espacio que puede ser “habitado”.
- ii) Para definir a la escuela. Allí es cuando aparece la noción de semi-ruralidad.
- iii) Operando en el espacio áulico con los estudiantes.
- iv) Para mantener condiciones materiales de trabajo docente.
- v) Desde las políticas públicas, pero intentando romper con la visión ilusoria de las transferencias para poder comprender como las maestras disputan y tensionan estas políticas concretas en lo cotidiano.

Bibliografía

- Achilli, Elena (1986) La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario.
- Ligorria, V. y Schmuck, E. (2019) Investigar sobre juventudes rurales. Desafíos para superar la invisibilidad. Disponible en <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/11757/Publicacion%20RIAE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Gutierrez, A. (2005) Investigar las prácticas y practicar la investigación. Disponible en <http://www.fhycs.unam.edu.ar/carreras/wp-content/uploads/2017/03/Alicia-B.-Gutierrez-Las-practicas-sociale-s-una-introduccion-a-Pierre-Bourdieu..pdf>.
- Miano, A. (2014) A este pueblo le vino la modernización de golpe. Reconfiguración de saberes y sentidos en torno a la tecnología en una comuna del sur de la provincia de Santa Fe. Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Rockwell, E. (1987) Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985). Documento DIE. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigaciones y Estudios avanzados del IPN.

El trabajo docente en zonas rurales. Prácticas y saberes de maestros en la provincia de La Rioja

Autora: María Rosa Brumat

Pertenencia Institucional: Universidad Nacional de Chilecito. La Rioja.

Resumen

En esta ponencia presentamos reflexiones analíticas en torno al trabajo pedagógico en plurigrado de docentes rurales. Este trabajo se inscribe en el marco de un Proyecto de Investigación en curso con sede en la Universidad Nacional de Chilecito¹¹³. Este proyecto tiene como objetivo analizar la complejidad que implican los procesos de acceso y apropiación de la educación básica rural y de jóvenes y adultos a partir de la indagación de tres dimensiones: las políticas educativas, los contextos institucionales de educación básica (adultos y rural) y los sujetos participantes de la educación rural y de la educación de jóvenes y adultos (maestros y alumnos).

En esta oportunidad, abordamos las condiciones de trabajo de los docentes rurales, sus prácticas y los saberes que los mismos construyen vinculados al trabajo pedagógico en aulas multiedad. Recuperamos reflexiones a partir de este trabajo con los docentes en relación a sus prácticas docentes y condiciones de trabajo en escuelas rurales, analizando algunas dimensiones de este trabajo como son los contextos rurales, las condiciones de organización y funcionamiento de las escuelas rurales y la intervención pedagógica en plurigrado.

Palabras clave: docentes rurales – plurigrado – prácticas – trabajo docente.

Introducción.

Históricamente, la educación rural y la formación y práctica de docentes rurales ha sido un área desatendida desde las políticas educativas y desde los espacios de formación inicial y continua. Nos interesa conocer las características de las prácticas de estos docentes y sus saberes construidos sobre el trabajo pedagógico en espacios plurigrado rural. El interés radica en que estos saberes son construcciones sociales e históricas, que escasamente son sistematizados y reconocidos como saberes en los ámbitos académicos, y que escasamente son valorados por los mismos docentes.

¹¹³ Proyecto de Investigación “Educación rural y educación de jóvenes y adultos en la provincia de La Rioja. Un estudio de caso en el Departamento Chilecito”, Directora: Dra. María Rosa Brumat. Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Chilecito. Aprobado por Resol. Rectoral N°883/18. Proyecto con subsidio de la Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de la Nación.

Desde el año 2006, la Ley de Educación Nacional, considera a la Educación Rural como una modalidad específica del sistema educativo y con esta decisión se reconoce la especificidad de los procesos educativos en estos espacios. A partir de esta Ley también se reconoce la necesidad de formación docente inicial y continua para los docentes que se desempeñan en la modalidad. Es por esto, que desde el año 2008, desde el Ministerio de Educación de la Nación, en las distintas jurisdicciones provinciales se comenzó a implementar una Especialización docente de nivel superior en educación rural para el nivel primario. Esta propuesta de formación docente continua, con formato de postítulo, apuntaba a dar respuesta a una demanda de formación específica de los docentes rurales (Resol. CFE N° 57/08)

En la provincia de La Rioja, la Ley provincial de Educación de N° 8678 en el Art. 62 postula que “La Educación Rural es la modalidad del Sistema Educativo que garantizará la vinculación y relación necesaria con el mundo del trabajo y el desarrollo local socio-productivo, promoviendo las estrategias adecuadas para el no desarraigo, el fortalecimiento y el crecimiento de la región y la Provincia, se realiza en instituciones educativas específicas y/o a través de formas pedagógicas adecuadas (alternancia, nuclearización, itinerancia, becas, traslado de niños/as) a las necesidades y particularidades de las personas que habitan las zonas rurales, asegurando la trayectoria educativa en igualdad de oportunidades”. En tanto, desde el Art. 63 al 67 inclusive figuran los objetivos, instituciones y forma, donde se implementan garantías del M.E.C.yT., disposiciones sobre normativa, recursos materiales y pedagógicos “para hacer efectivo el derecho social a la educación y a la igualdad de oportunidades de las personas del ámbito rural...”. Por último, propicia la creación de un Consejo Socioeducativo de Acompañamiento a la Escuela Rural donde se prevé la participación del municipio, áreas locales de gobierno y organizaciones de la sociedad civil.

Prácticas docentes en espacios rurales.

Abordamos las prácticas docentes desde un enfoque multidimensional y complejo que supere una mirada limitada solamente a la perspectiva curricular. Entendemos que la dimensión curricular es la especificidad en la que se centra el trabajo de la enseñanza, pero haciendo foco en eso, se pretende complejizar y ampliar la mirada hacia el multigrado rural. Por lo tanto, la temática de la educación en espacios rurales entendida en su complejidad y en un sentido amplio permite recuperar aportes de investigaciones recientes que desde distintas vertientes contribuyen a analizar y comprender las prácticas educativas en los contextos rurales en que los docentes se desempeñan. En este sentido y desde esta perspectiva, recuperamos aportes de investigaciones que abordan el trabajo y la práctica docentes desde

una perspectiva multidimensional y compleja, en Argentina y en otros países (Mercado, 2000; Rockwell y Mercado, 2003; Cragnolino, 2007; Cragnolino y Lorenzatti, 2002; Brumat, 2011; Lorenzatti, 2007; Santos Casaña, 2011; Ames, 2004) Entendemos que el docente tiene un lugar central y privilegiado a la hora de la selección curricular y la elección de las formas en que presentará el contenido. Este trabajo en torno a los contenidos curriculares de enseñanza no puede hacerse en el vacío, sino que la intervención pedagógica está atravesada por múltiples dimensiones que la configuran.

Hemos identificado la multidimensionalidad de la escuela rural, lo que implica reconocer las características y dinámicas propias de un funcionamiento institucional que van más allá del trabajo del docente en el aula; conocer la organización de las escuelas rurales y reflexionar acerca de las estrategias docentes que permitan trabajar en grados múltiples frente a la heterogeneidad del alumnado, lo que implica un abordaje integral de la problemática (Cragnolino y Lorenzatti, 2002)

Las categorías y dimensiones centrales que permiten abordar analíticamente la problemática de la educación rural son: el espacio social rural; la escuela rural como producto histórico social y resultado de la acción de diferentes actores; la complejidad de la práctica del docente rural como resultado de múltiples determinaciones; la estructura institucional, la organización y el funcionamiento de la escuela en las zonas rurales; la intervención pedagógica en las escuelas rurales y las particularidades de la enseñanza en plurigrado (pluricurso y plurisala). El espacio social, sujeto a fuertes transformaciones en los últimos años, constituye la trama que sostiene y permite comprender las prácticas y las representaciones de los sujetos, las relaciones entre estos y con las instituciones. Estos procesos afectan a la escuela como constituyente de esa misma realidad y se actualizan en los sujetos que viven y actúan en estos ámbitos, en las relaciones que mantienen entre sí y con las instituciones, entre ellas las educativas.

Entendemos que el trabajo del maestro no puede entenderse sólo como resultado del cumplimiento de un rol o función o la respuesta a las normas que prescriben el funcionamiento escolar y su desempeño. La práctica docente es concebida como producto de sus trayectorias sociales, de formación, del contexto social y del contexto institucional particular de la escuela rural. Una práctica que se caracteriza fuertemente por lo que implica el trabajo pedagógico en multigrado (pluricurso y plurisala).

Se consideran aulas multigrado o aulas multiedad a situaciones de enseñanza donde los alumnos de diversos grupos y edades comparten un mismo espacio y tiempo dedicado a la

enseñanza con un maestro (donde encontramos situaciones de multigrado en la educación primaria, plurisala en el nivel inicial y de pluricurso en el nivel secundario).

En nuestro trabajo de investigación nos centramos en una perspectiva que caracteriza la escuela multigrado y apuntamos a abrir una discusión que recupere las dimensiones que potencian su trabajo pedagógico. Nos interesa profundizar en las características de la enseñanza en multigrado que desarrollan los docentes y reconocer sus experiencias construidas y los saberes que ellos construyen en su práctica.

Los saberes de los docentes rurales: aprender a trabajar en plurigrado.

En muchos países la escuela multigrado ha sido una respuesta a la existencia de pequeños centros poblados con escaso número de alumnos y a las restricciones presupuestarias de los gobiernos. La escuela multigrado surge entonces como una necesidad debido a dificultades geográficas, demográficas o materiales. Ésta es la situación que podemos observar en nuestro país, donde la existencia de pequeños poblados con un reducido número de estudiantes, alejados unos de otros y situados en condiciones de difícil acceso geográfico, hace necesaria la provisión de escuelas en cada

poblado a fin de que niños y niñas puedan acceder a la educación primaria.

Históricamente, el plurigrado ha remitido a pensar en aspectos negativos de la enseñanza; parecería que es un obstáculo pensar la enseñanza desde otras formas que no impliquen la gradualidad de la escuela. La “ausencia de gradualidad” es un “problema” al que los docentes tienen que hacer frente y tratar de solucionar. Desde nuestra perspectiva de trabajo (teórica y metodológica), el desafío del multigrado implica pensar la enseñanza en aquellos puntos que focalicen aspectos positivos. En este sentido, el multigrado favorece el “aprendizaje contagiado” entre los alumnos; el trabajo en equipo y la disminución de los conflictos, a la vez que buscando romper con la idea de “la edad” (cronológica) como criterio de apropiación del conocimiento (Bustos, 2010). En esta línea, Boix (2011) plantea la posibilidad de provechar la figura del “alumno tutor” para favorecer el aprendizaje mutuo y cooperativo.

Algunos de estos autores avanzan en plantear la discusión (necesidad?) de pensar una Pedagogía y/o Didáctica de la enseñanza en plurigrado (Boix, 2011; Santos, 2011) pensando en el potencial pedagógico y la especificidad de este tipo en enseñanza. Boix plantea que la Pedagogía Rural tiene un eje en el multigrado y en la idea de “escuela inclusiva” pero que los docentes no han sido formados para poner en práctica este enfoque.

Recuperando la práctica de los maestros rurales.

Como explicábamos anteriormente, nos interesa recuperar los saberes de los maestros rurales respecto a algunas dimensiones del trabajo pedagógico en plurigrado.

Los maestros con los que hemos trabajado describen su trabajo, sus días laborales en sus escuelas rurales, sus planificaciones de enseñanza, sus agendas de actividades, etc. Son innumerables los datos, hechos, dimensiones, anécdotas que emergen de estos relatos. En el análisis de sus prácticas, podemos reconocer analíticamente algunas de las dimensiones constitutivas de la enseñanza en plurigrado. En cuanto a la circulación de saberes entre los alumnos (Santos, 2011) los docentes reconocen que los trabajos en grupo entre los alumnos favorecen el diálogo entre ellos y los aprendizajes. De todas formas, pareciera que esta dimensión quedaría en una especie de voluntad de los alumnos y no aparecería como parte de la planificación del trabajo de los docentes.

El docente piense su intervención pedagógica para otorgar libertad al proceso de aprendizaje por parte de los alumnos. A modo de hipótesis, parecería que delegar o depositar esta libertad en los alumnos, correría del lugar central de poder al docente y como único depositario del saber.

Límber Santos explica que la situación educativa de multigrado implica pensar y organizar de otra manera los elementos de la práctica educativa: la organización de los contenidos, la distribución de espacios y tiempos; las relaciones interactivas; la planificación de las actividades; la evaluación, entre otros. Como plantea este autor, esto implicaría pensar la Didáctica desde otro lugar, una lógica más epistemologizada, centrada en la lógica del contenido y poder desplazarse de una Didáctica centrada en un criterio cronológico/psicológico del aprendizaje.

Se puede observar una especie de “vaivén” entre aspectos o dimensiones positivas que se reconocen del trabajo en plurigrado, que entra en tensión con la formación inicial de los docentes. Esto que los docentes dicen que “no les resulta fácil” son estos aspectos que reconocen que no han aprendido en su formación inicial como maestros:

*“El trabajo en pluricurso es complejo, es complicado... nunca aprendí cómo se hace, nunca me enseñaron. El agrupar los cursos me parece más fácil. Algunos alumnos trabajan más que otros, algunos vienen de otras escuelas, con otras experiencias... y a veces ellos aportan más”
(Docente 10)*

“Nunca aprendí cómo se trabaja en plurigrado... yo trabajo agrupándolos a los alumnos en grupos o en forma individual, según lo que se trabaje, el tema y el área...” (Docente 1)

“En realidad... cuando estudié en el profesorado nunca vimos nada de multigrado... la primera vez que llegué a una escuela y era personal único no sabía qué hacer!!! (risas) Y bueno, fui haciendo, aprendiendo sobre la marcha, después vas conociendo otras colegas y ves cómo hacen... vas compartiendo...también eso es importante creo” (Docente 4)

Limber Santos (2011) aborda este punto recalcando la ausencia de una didáctica del multigrado en la formación docente inicial. La formación de un maestro es un proceso de construcción de una concepción pedagógica; un proceso que es individual y a la vez colectivo, personal y social (Lesvia Rosas, 2003). En este sentido, no podemos entender la formación de los maestros como un asunto que comience y finalice en las instituciones formadoras, sino que va más allá de eso, implica una continuidad donde lo que importa es el sujeto que se forma, (Lesvia Rosas, 2003). Las propuestas formativas para docentes rurales, escasamente contemplan la complejidad social, institucional y pedagógica de la práctica educativa en esos contextos.

Los saberes docentes respecto al trabajo en plurigrado.

Muchos docentes reconocen que han aprendido a trabajar en plurigrado en su práctica, en el “aprender haciendo”. Parecería que existen saberes, que tienen un status de oficio, de saber hacer, pero que no han sido lo suficientemente indagados, reconocidos, legitimados y puestos en circulación como saberes pedagógicos.

Para realizar su trabajo, los maestros cuentan con lo que aprendieron en su formación inicial, con su experiencia de vida y con su práctica profesional. En las escuelas rurales, los maestros muchas veces se encuentran frente a tareas que no han realizado anteriormente, como por ejemplo, tener que organizar toda la escuela completa y gestionar la misma, trabajar con la comunidad escolar (otras instituciones y actores del medio), atender situaciones que no son específicas del espacio escolar (realizar trámites para las familias la comunidad), resolver conflictos, etc. Algunos de los maestros hacen memoria sobre la forma en que sus propios

maestros resolvían cuando ellos eran alumnos, otros averiguan con colegas, otros indagan lo que se hace en otras escuelas (Mercado, 2000)

Al mismo tiempo, el trabajo en una escuela rural, sobre todo cuando se atiende plurigrado, proporciona a los docentes una formación en aspectos pedagógicos que no se adquiere fácilmente en otros medios. En esas condiciones, los maestros aprenden a echar mano a todos los recursos que tiene a su alcance para resolver su trabajo pedagógico. Ensayan distintas formas de trabajar con los alumnos, utilizando diferentes recursos, resolviendo distintos problemas, y de esa forma aprende en la práctica a resolver problemas que desconocía.

Los docentes reconocen que su formación inicial “fue buena”, sin embargo no ha constituido una base sólida que pudiera dar respuesta a sus primeras experiencias como docentes rurales. Ellos expresan que cuentan con conocimientos generales en relación a las disciplinas a enseñar; sin embargo la mayoría de los docentes expresan que su formación inicial no les proveyó elementos para abordar la tarea de enseñar con grupos multigrado.

Expresan que “la teoría” no les sirvió para trabajar como docentes rurales, en lo que implica organizar el multigrado y/o gestionar una escuela como docente personal único. En este sentido, evalúan su “formación inicial de bajo impacto” (Mórtola, 2010), ya que se perciben con escasas herramientas y conocimientos para afrontar este tipo de trabajo. Estos docentes, también expresan que los espacios de prácticas y residencias de la formación inicial no fueron espacios donde se abordaran estos temas ni adelantaran algunas de las características de las escuelas rurales, con las que podían llegar a encontrarse una vez recibidos como maestros.

Es por esto, que muchos docentes remarcan que los inicios como docentes rurales han sido experiencias difíciles y en algunos casos, preocupantes y angustiantes. Para muchos docentes, iniciarse en la docencia en medios rurales, implicó temores que se fueron resolviendo de muy diversas maneras.

Los docentes rurales reconocen que es en el espacio de la práctica donde aprenden a enseñar, “aprenden a enseñar al mismo tiempo que se enseña” (Mórtola, 2010). Los maestros van probando, ensayando, poniendo a prueba “lo que sirve” y “lo que no sirve” en la enseñanza en multigrado. Los docentes van haciendo por “ensayo y error”, en el espacio de la enseñanza de las disciplinas como así también en otras actividades, como por ejemplo, la elaboración de registros de asistencia, elaboración de informes de progreso escolar, y otras documentaciones administrativas presentes en la vida cotidiana de las escuelas.

Muchos docentes remarcan esta dimensión de trabajo institucional al tener que hacerse cargo de una escuela rural como personal único y tener a su cargo toda la gestión de la escuela. Se remarca la gran cantidad de trabajo que insume la práctica docente: realizar las planificaciones para varios grados en simultáneo, tiempo, energía y recursos materiales y simbólicos invertidos.

Los saberes que los docentes han construido respecto a su trabajo pedagógico están en relación a su experiencia. Tomamos la definición de Agnes Heller (1977) cuando define que la noción de saber remite “al conocimiento sobre la realidad que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana, del modo más heterogéneo, como guía para las acciones”. Los maestros se apropian de los saberes necesarios para la enseñanza en interacción con sus alumnos, padres, otros colegas, informaciones que llegan a la escuela, noticias. En ese proceso de apropiación, los docentes asumen o rechazan algunas propuestas pedagógicas de distintas épocas y ámbitos sociales; por ello se considera que estos saberes son históricos y socialmente construidos (Mercado, 2002). Lo que los maestros dicen y hacen sobre la enseñanza no puede verse solamente desde una perspectiva individual; son construcciones históricas y colectivas ya que contienen

huellas de distintas épocas y ámbitos sociales locales, como es el caso específico de los maestros rurales.

La formación de docentes rurales en la provincia de La Rioja.

Algunos docentes han participado de la Especialización Superior para docentes rurales impartida desde el Ministerio de Educación de la Nación a partir del 2008 y para todo el país. Los docentes rescatan y valoran este espacio de formación docente continua y específica para docentes de la modalidad, lo resignifican como un espacio para construir confianza y seguridad frente a la tarea que hacen, por “no saber si están haciendo bien”. Esta expresión de ir construyendo seguridad, parecería (según algunos relatos) que se interrelaciona con la posibilidad de titularización en sus cargos, ya que esta experiencia de capacitación cuenta con puntaje docente que suma puntos a la carrera docente.

Algunos docentes también señalan que espacios como éste son productivos para experimentar y probar con otros: se ponen en común las experiencias, los recursos, las situaciones, las propuestas metodológicas.

Trabajar en forma colectiva con otros colegas ayuda a la motivación y al compromiso con otros en esa tarea. Muchos docentes expresan que “se animan a innovar”, cuando trabajan con otros, es difícil pensarlo en soledad.

En la Ley de Educación Provincial, en su ART. 40° se establece que los Institutos de Educación Superior de Formación Docente, de gestión estatal, privada, cooperativa o social actuales y/o a crearse, son unidades pedagógicas responsables de los procesos de enseñanza-aprendizaje propios del nivel superior, los que deberán estar vinculados a la vida cultural y productiva, local y regional. Las Instituciones de Educación Superior reconocidas, oficiales o privadas, tienen por función la formación inicial y continua para el ejercicio de la docencia en los distintos niveles y **modalidades de la educación formal** obligatoria y para la educación no formal del sistema educativo provincial.

Con respecto a los docentes y su formación, la Formación Docente inicial y continua tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas. Promover la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los niños/as (ART. 156°), sin mencionar específicamente los contextos rurales.

Por su parte, la política provincial de formación docente tiene entre sus objetivos “Desarrollar las capacidades y los conocimientos necesarios para el trabajo docente en los diferentes niveles y **modalidades** del Sistema Educativo de acuerdo a las orientaciones de la presente Ley” (Art. 157, b). Ésta es una línea para continuar nuestras indagaciones y conocer y analizar acciones de política educativa en este sentido.

El Desarrollo Profesional Docente constituye una prioridad política educativa de la jurisdicción toda vez que a través de ella se dará respuesta a las necesidades de formación continua inherentes a la complejidad de la tarea formativa y de mediación cultural de los docentes en los nuevos escenarios sociales. Los dispositivos de Desarrollo Profesional Docente tenderán a instalar la cultura del crecimiento personal y profesional como constitutivas de la función docente, y se traducirán en acreditaciones significativas a considerar en las instancias relativas al ingreso, ascenso y permanencia en la carrera docente (ART. 158°)

Respecto a la formación docente inicial, los maestros resaltan que ha sido insuficiente para poder abordar sus prácticas reales en la ruralidad. El Diseño Curricular de formación docente inicial para nivel Primario vigente en la provincia de La Rioja (2016) plantea que “*El docente de Educación Primaria debe poseer capacidades para desempeñarse en modalidades que atiendan a diferentes contextos socioculturales tales como educación urbana, **educación rural**, educación domiciliaria y hospitalaria y también que atienda a diferentes grupos que*

respondan a características propias del sujeto que lo componen, tales como educación de jóvenes y adultos. Por ello es necesario brindar en la formación inicial andamiajes para posibles trayectos de profundización y/o especialización posteriores a la formación inicial”.

En este Diseño Curricular vigente no existen espacios específicos dedicados a la educación rural. En el plan de estudios se presentan dos espacios curriculares que incluyen algunos contenidos referidos a la educación rural y otras modalidades.

En la unidad curricular “Problemáticas Contemporáneas de la Educación Primaria” (segundo año) se hace referencia a los contextos complejos en los que desarrolla la tarea de enseñar (relacionados a la pobreza, desigualdad social, exclusión, sobreedad, abandono, repitencia, contextos vulnerables).

En este espacio curricular se trabaja la “escolaridad primaria y el trabajo de enseñar” refiriendo la “intemperie” como la nueva condición de los docentes, “el maestro “errante”: “para ser maestro debe dejar de serlo”. Posicionamiento del docente en la era de las fugas, de la incertidumbre, de los flujos, de los vínculos líquidos, en la inconsistencia. Lo no escolar como problema de gestión. La “perplejidad” del docente ante la realidad educativa. El “pensar” en la intemperie. **Las “otras” primarias: La Educación Rural: sujetos; contextos e instituciones.** La Educación Intercultural Bilingüe: sujetos; contextos e instituciones. La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos: sujetos; contextos e instituciones.

En este espacio curricular se incluye la educación rural, los sujetos, contextos e instituciones de la misma como contenido específico.

En otra unidad curricular “Sujetos de la Educación Primaria” (segundo año) se aborda el contexto y su incidencia en la constitución del sujeto. Se incluyen como contenidos las distintas constituciones familiares, el “mundo adulto” sus problemáticas y su relación con la niñez; **los diferentes contextos:** urbanos, suburbanos, **rurales**, marginales, excluidos, expulsados, etc. Las influencias ambientales: pobreza, estrés, alimentación, cultura.

Los docentes de nivel primario como así también un directivo de un Instituto Superior de Formación Docente remarcan “una pérdida” en relación a la formación inicial, ya que el anterior plan de estudios contemplaba un seminario específico dedicado a la educación rural. También algunos docentes de la zona referencia a un Instituto Superior de Formación Docente que contaba con una formación y titulación con orientación en educación rural. El análisis de diseños curriculares de la formación docente inicial, actuales y anteriores) y las propuestas de formación docente continua es una línea a seguir profundizando en nuestra investigación con la intención de poner en relación con la práctica de los docentes.

Reflexiones finales.

A modo de cierre de esta presentación, nos interesa recuperar algunos de los puntos centrales desarrollados en este trabajo. En primer lugar, queremos destacar la importancia de que la educación rural sea considerada una modalidad del sistema educativo argentino. Es a partir de la Ley de Educación Nacional, que se instituye con fuerza de modalidad y a partir de allí se diseñan líneas de acción respecto a la especificidad que asume la enseñanza en estos espacios y especialmente la formación de los docentes que se desempeñan en estos contextos. Esto constituye un avance en términos de política educativa nacional respecto a décadas anteriores donde la educación rural no había sido considerada. Por su parte, la Ley de Educación de la Provincia de La Rioja también establece la educación rural como modalidad y plantea líneas en ese sentido.

En segundo lugar, en esta experiencia de capacitación, los docentes con los que trabajamos han destacado la distancia entre su formación inicial y sus prácticas docentes como maestros de la modalidad. Parecería que esta disociación entre formación inicial y práctica estaría dada porque en las instancias de formación docente inicial no se incluyen estos temas (como a ruralidad), como dicen algunos autores, parecería que en la formación inicial no se adelanta esa dimensión de la práctica “indeterminada” que se desarrolla en la misma experiencia docente. Se va produciendo así una fragmentación de la formación docente en tanto proceso; la formación inicial y la formación continua como desarticuladas y sin conexiones. Se debería poder entender la formación docente como un proceso y un continuum, donde se trabaje a partir de problemáticas que presentan las prácticas docentes.

En tercer lugar, históricamente se ha centrado la formación (inicial y continua) de los docentes desde una fuerte centralidad en la dimensión curricular, haciendo hincapié en los métodos, actividades, contenidos y recursos de enseñanza. Hace unos pocos años, a partir de la reforma de los planes de estudio de la formación docente inicial se han ido incluyendo otros temas y dimensiones que hacen a esta práctica. Se ha ido produciendo un desplazamiento que es conceptual y metodológico: pasar de centrarse solamente en la práctica de la enseñanza a considerar la práctica docente como espacio y contenido de formación. En este sentido, recuperamos los aportes de Elena Achilli (2001) cuando realiza esta distinción de práctica pedagógica (enseñanza) y práctica docente, explicando que la práctica pedagógica se basa a partir del vínculo entre el docente, alumno y conocimiento; mientras que la práctica docente se constituye en ésta pero la trasciende. La práctica docente incluye una variedad y multiplicidad de tareas que los docentes realizan y que van más allá del espacio del aula, en el espacio de la institución e incluso, fuera de ella. En el contexto

jurisdiccional parecería haber operado “una pérdida” en términos de formación docente inicial, sobre lo que este actual Diseño Curricular de Formación Docente Inicial ha suprimido respecto al anterior.

En cuarto lugar, y en relación al punto anterior, muchas de las dimensiones sociales y políticas de las condiciones de trabajo docente, históricamente no han sido consideradas e incluidas en los espacios de formación (inicial y continua). En este sentido, la dimensión política del trabajo docente necesita encontrar un espacio en los dispositivos de formación. Creemos que los desafíos con los que se encuentran cotidianamente los docentes no son exclusividad de su responsabilidad individual; se trata de problemas que tienen una raíz política y por lo tanto, colectiva. Por esto, necesitan de un abordaje del mismo tipo, político.

BIBLIOGRAFÍA

Achilli, Elena (2001), *Investigación y Formación Docente*, Laborde, Rosario, Argentina.

Ames Patricia (2004), *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades*, Ministerio de Educación – DINFOCAD GTZ – PROEDUCA – Componente Educación Bilingüe Intercultural, Perú, Depósito legal: 1501052004-2048.

Brumat María Rosa (2015) “Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana”, En *Educación de Jóvenes y Adultos y Educación Rural. Aportes para la formación de futuros maestros*, Cuadernos de Trabajo, UniRío Editora, (pag. 121-129), ISBN 978-987-688-1517, Disponible en: <https://www.unrc.edu.ar/unrc/comunicacion/editorial/repositorio/978-987-688151-7.pdf>

Cragnolino, Elisa y María del Carmen Lorenzatti. (2002), *Formación docente y escuela rural: dimensiones para abordar analíticamente esta problemática*. En *Páginas*, Escuela de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Córdoba, Año 2 Números 2 y 3. Narvaja Editor, Córdoba.

Santos Casaña, Limber, (2011), *Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural*, En *Profesorado Revista de curriculum y formación del profesorado*, VOL. 15, N° 2 (2011)

Lorenzatti María del Carmen (2007), “El aula rural multigrado y la intervención pedagógica. Aproximaciones a una realidad compleja”, En Cragolino Elisa (comp), Educación en espacios sociales rurales, Editorial Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Mercado, Ruth (1999), El trabajo docente en el medio rural, DIE – CINVESTAV, México.

Mercado, Ruth (2002), Los saberes docentes como construcción social, Fondo de Cultura Económica, México.

Mortola, Gustavo (2010), Enseñar es un trabajo: construcción y cambio de la identidad laboral docente, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, Argentina.

Pitman, Laura (2012), Manual del capacitador. Capacitación docente, enfoque y método, En: Alejandra Birgin (comp), Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio, Paidós, Buenos Aires.

Rosas, Lesvia. (2003). Aprender a ser maestro rural. Un análisis de su formación y su concepción pedagógica, CEE, México

Representaciones Sociales Sobre Inclusión Escolar Y Trayectorias Estudiantiles en Escuelas Rurales del Departamento Chilecito

Autoras: Susana Beatriz Araya, Estela Iris Butel Pantazzis, Amalia Noemí Mercado

Pertenencia Institucional: Universidad Nacional de Chilecito

Resumen

El objeto de estudio de esta investigación está referido a las representaciones sociales acerca de la inclusión escolar y su vinculación con las trayectorias estudiantiles de los alumnos de escuelas rurales del departamento Chilecito, provincia de La Rioja, República Argentina. Se describen las representaciones sociales y se analizan las trayectorias escolares de los alumnos, estableciendo vinculaciones entre las dimensiones que configuran el problema.

La metodología fue cualitativa de alcance descriptivo permitiendo trabajar la perspectiva de los implicados. Las estrategias de recolección de información fueron entrevista semiestructurada, grupo focal, observaciones de clase. El análisis de la información permitió la construcción de categorías en un diálogo permanente entre lo empírico y lo teórico.

Los significados construidos por los maestros y directores acerca de la inclusión escolar, dan cuenta de diferentes miradas de este concepto. En las escuelas operan procesos de flexibilización de las propuestas de enseñanza, sistema de evaluación y de asistencia; tendientes a acompañar el recorrido, vinculado al sentido de brindar igualdad de oportunidades y garantizar el derecho a la educación. Los docentes no identifican el impacto que sus propuestas de enseñanza tienen en estas trayectorias. Los alumnos manifestaron expectativas favorables a la educación como posibilidad de movilidad social ascendente.

Palabras Claves: Representaciones sociales, inclusión escolar, trayectorias estudiantiles, factores condicionantes, escuelas rurales.

Introducción

En esta investigación centramos nuestro interés en analizar el vínculo existente entre las representaciones sociales (RS) de los docentes sobre inclusión escolar y las trayectorias estudiantiles. Las RS, en cuanto construcción individual y social de la realidad, se materializan en actitudes y prácticas particulares propias de grupos sociales específicos, en este caso los docentes de las escuelas rurales de Chilecito.

"Las escuelas rurales son instituciones que dan respuesta a la demanda educativa de comunidades pequeñas, generalmente aisladas, con población dispersa y mayoritariamente caracterizadas por bajos niveles socio-económicos" (Nieto, 2012, p. 3). En este tipo de instituciones la matrícula es reducida, por lo general menos de cien alumnos. Conforme a ello, se asigna la cantidad de cargos docentes y se agrupa a los estudiantes en plurigrado.

El espacio social en que se sitúan las escuelas rurales, se caracteriza por la presencia de peones rurales, medianos y pequeños productores, agricultores y ganaderos que producen para la subsistencia familiar, requiriendo la colaboración de los hijos en el trabajo. Además, empleadas domésticas, planes sociales y empleo estatal.

En estos espacios, se pueden constatar algunos de los siguientes rasgos:

- ❖ En un alto porcentaje, los niños y jóvenes que concurren a estas escuelas pertenecen a los sectores más pobres de cada zona. Razón por la cual se ausentan de la escuela por períodos prolongados, por incorporación a trabajos temporarios o cuidado de hermanos menores.
- ❖ Son escasas las alternativas que contemplan la ruralidad en la formación docente inicial y continua.

El problema de investigación se construyó a través de los siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son las RS de los docentes de escuelas rurales sobre inclusión escolar del Departamento Chilecito?
- ¿Qué características tienen las trayectorias de los alumnos de escuelas rurales del Departamento Chilecito?
- ¿Cómo se relacionan las RS de los docentes sobre inclusión escolar y las trayectorias de los alumnos de escuelas rurales del Departamento Chilecito?
- Se planteó un objetivo general:
- Analizar la vinculación entre las RS de los docentes sobre inclusión escolar y las trayectorias estudiantiles en escuelas rurales.

Y se especificaron los siguientes:

- Describir las RS de los docentes sobre inclusión escolar.
- Describir las trayectorias escolares de los alumnos en las escuelas rurales.
- Establecer relaciones entre los significados construidos por los docentes acerca de la inclusión y el recorrido que realizan los alumnos en la escolaridad.

Los referentes teóricos proceden del campo de la Psicología Social: la teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici, y otros autores que reinterpretan su teoría

(Jodelet, Farr, Araya Umaña, Abric, entre otros). De la Pedagogía se recuperaron aportes realizados por Flavia Terigi y Juan Carlos Tedesco, entre otros, respecto de las trayectorias escolares. En relación a la educación inclusiva referentes como Parrilla Latas, Aiscow y Susinos permitieron elaborar un marco teórico para abordar la problemática planteada.

La investigación fue de carácter cualitativo y alcance descriptivo, dada la pertinencia de esta metodología para acceder a los significados construidos por los sujetos y reconstruirlos desde su perspectiva. En el departamento Chilecito existen veintinueve escuelas de Nivel Primario, de las cuales nueve son rurales, ubicadas en diferentes distritos. Se decidió trabajar con el total de dichas escuelas. La recolección de los datos se realizó a través de: encuestas y entrevistas con los docentes y directivos, observación de clases, grupo focal con estudiantes de 6to. y 7mo. grado. El análisis de los datos fue de carácter inductivo. La construcción de categorías se realizó a partir de la información proporcionada por la realidad desarrollando e integrándolas en un esquema teórico.

Desarrollo

Significados Otorgados a La Inclusión

Cada docente fue otorgando al concepto de inclusión diferentes significados permitiendo la construcción de las categorías que se describen a continuación.

Incluir es integrar

Sistematizamos significados que dan cuenta de interpretaciones conceptuales que presentan a la inclusión escolar como sinónimo de integración. Citamos el fragmento de una entrevista: “Incorporar al niño que tenga otras capacidades u otras dificultades para aprender, incluirlo en el grupo que uno llamaría normal o común en el aula (...) (Doc. 1ero. 2do y 3er. grado Esc. A). En este mismo sentido, consideraron que incluir implica realizar adaptaciones: (...) “porque hay que hacerlas para lograr su integración” (Doc. 1ero. 2do y 3ero. Esc. B).

Estos sentidos se sitúan en uno de los hitos que ha caracterizado a la integración como proceso de aceptación y tolerancia de los alumnos con discapacidad a las escuelas comunes. El sistema permanece más o menos intacto, mientras que quienes deben integrarse tienen la tarea de adaptarse a él. La integración se basa en la normalización de la vida del alumnado con necesidades educativas especiales. Mientras que la inclusión es:

Una búsqueda interminable de formas de responder a la diversidad. Por tanto, no es un estado que se alcanza tras el logro de determinados objetivos, sino que se trata de un camino que emprenden las escuelas con el fin último de conseguir

progresivamente que todos sus miembros se sientan parte integrante del centro, aceptados y bienvenidos. (Susinos, 2005, p.3-6)

Ello requiere de la reorganización de las escuelas que conlleva no solo aspectos organizativos, metodológicos y de formación de los docentes, sino un cambio actitudinal de todos los actores implicados en el proceso educativo, que garantice la participación y la calidad educativa.

Incluir es Brindar Igualdad de Oportunidades

Un porcentaje significativo de docentes vinculó el concepto de inclusión con igualdad de oportunidades, como derecho de las personas de acceder y permanecer en el sistema educativo, establecido en la Constitución Nacional y Provincial como en la Ley de Educación Nacional N° 26.206.

Citamos a continuación un fragmento de entrevista que da cuenta de esta idea: “Poder darle a los niños oportunidades, sobre todo a los que presentan alguna discapacidad, física o psicológica. Que puedan tener la mismas oportunidades que los otros chicos para aprender” (Doc. 4to. grado Esc. D).

Por otro lado, el concepto igualdad de oportunidades se vincula a la acción de reincorporar a los alumnos, que por razones de trabajo, no pueden concurrir regularmente a la institución, elaborando cuadernillos como estrategias para favorecer el proceso de aprendizaje.

La idea de igualdad de oportunidades puede conducir a pensar desde la tendencia a brindar a todos lo mismo, y de esta manera afirmar la orientación hacia la homogeneización. Planteamos aquí la paradoja entre igualdad de oportunidades y equidad. Hablar de igualdad implica reconocer un principio jurídico universal que establece que todas las personas son iguales: todos somos seres humanos y por lo tanto, debemos gozar de los mismos derechos y oportunidades. Principio que se constituye en fundamento de las leyes que regulan el Sistema Educativo Argentino. En el contexto educativo equidad implica reconocer y aceptar la existencia de diferencias individuales, sociales y culturales, vinculadas a trayectorias particulares y frente a estas, garantizar resultados comunes mínimos al final de la educación obligatoria.

Incluir es contener

La mayoría de los maestros de las instituciones participantes vincularon inclusión a contención social y afectiva de los estudiantes, como una forma de retenerlos en la institución educativa proveyéndoles de afecto: “En la ruralidad es muy importante la parte afectiva, a la

casa llegan, salen y andan divagando por ahí, en cambio en la escuela están contenidos, siempre hay afecto, los queremos mucho, les hablamos, apreciamos y hacemos una caricia” (Doc. 4to. y 5to grado Esc. A).

Relataron situaciones de descuido, de abandono, de falta de atención por parte de algunas familias, generando sentimientos de impotencia ante la imposibilidad de cambiar desde su rol, situaciones tan adversas. Estas expresiones se vinculan a la necesidad de compensar las carencias afectivas de los alumnos.

Gabriel Noel (2009) propone entender que la idea de contención no se reduce a la satisfacción de necesidades materiales, sino que también se refiere a “mantener a los chicos alejados de la calle y sus influencias perniciosas, compensar la imputada deprivación moral y afectiva de la que los chicos serían objeto en sus hogares, complementar o sustituir una socialización primaria que se supone ausente o deficiente” (p.108).

El término contención se vinculó también a la idea de asistencialismo, de allí la necesidad de proveerlos de ropa, calzado, útiles escolares, alimentos no perecederos, ya que la población que concurre a estas escuelas posee carencias materiales importantes. Por ello “(...) el maestro no sólo se tiene que abocar a la tarea pedagógica sino también a lo social, a todo (...)” (Doc. 4to. y 5to. grado Esc. F).

La función asistencialista se cumple tanto hacia la escuela, a través de acciones del Estado, como de organismos no gubernamentales y desde la escuela hacia las familias de los alumnos más carenciados. Tiene como objetivo retener a los estudiantes, lo que contribuiría a evitar la deserción.

Incluir es aceptar al otro

Analizamos en este apartado el concepto de alteridad. La relación docente- alumno, al interior de los contextos institucionales, implica un vínculo que asume características particulares conforme a cómo se posicionan los diferentes actores. Las características socio-económicas de los estudiantes, generan en los docentes ciertas representaciones acerca del otro (alumno y su familia), posicionándose desde la aceptación, tolerancia, caridad y beneficencia. Achilli (2009) plantea que frente a estas realidades de carencia no solo económicas, sino también afectivas, se refuerza el vínculo afectividad-vocación que impacta fuertemente en la enseñanza.

En la mayoría de los casos, el otro es para el docente el niño pobre, carente de afecto, su contexto es vulnerable, “(...) el niño no viene solamente con la intención de aprender, busca cariño, contención, apoyo, alimentación. Situaciones que nos desbordan” (Doc. 2do. y 3er.

grado Esc. F). Se vincula negativamente la procedencia social, económica y cultural con las trayectorias escolares generando en el profesor la sensación de estar sobrepasado, tanto intelectual como emocionalmente, frente a situaciones que tensionan su rol.

En una de las escuelas, el otro es el niño de otra nacionalidad, que habla un idioma diferente, constituyéndose en una barrera para la comunicación y el aprendizaje. Lo que generó la inquietud de tratar de aprender el idioma de los estudiantes “aprender con ellos...para poder comunicarnos” (Doc. 1er. grado Esc. F).

Podemos inferir un cambio de paradigma que va desde la multiculturalidad hacia la perspectiva del interculturalismo. Un docente expresó como se dio el vínculo de intercambio y aprendizaje a través de la música: “Me enseñaron cómo era la música y cómo se baila caporal. Yo traía canciones en español, ellos las conocían y así aprendimos muchas palabras, canciones con fragmentos en quechua, en realidad aprendí un montón de cosas de ellos” (Doc. de música. Esc. F).

Características de las trayectorias escolares en contextos rurales

En este apartado, daremos cuenta de las trayectorias escolares analizándolas a partir de la incidencia de múltiples factores.

Docentes y directivos expresaron que la mayoría de las trayectorias son lineales, esto significa según Terigi, “recorridos que respetan la progresión lineal y los tiempos marcados por el sistema educativo” (2009, p. 19). Dicha apreciación se da en concordancia con el reconocimiento que estos actores realizan de la baja tasa de repitencia existente en estas escuelas, vinculada al acompañamiento de las trayectorias de los alumnos que permite este tipo de institución: “lo que no se logró este año lo puede lograr el año que viene” (Director Escuela A).

Otras trayectorias son reconocidas por docentes y directivos, como reales, como modos de transitar la escolarización, heterogéneos, variables y contingentes (Terigi, 2009), vinculados a situaciones de repitencia, de sobreedad, ausentismo prolongado, inaccesibilidad a los centros educativos y deserción. Las inasistencias reiteradas son consideradas como un factor que incide en las trayectorias de los alumnos deteriorando el proceso de aprendizaje, causadas porque los niños trabajan a la par de los adultos, en determinadas épocas del año o quedan al cuidado de sus hermanos menores.

Representaciones sociales sobre inclusión y trayectorias escolares

Las representaciones construidas por los docentes acerca de la inclusión escolar dan lugar a propuestas y prácticas pedagógicas que asumen características particulares en función de las peculiaridades de la población escolar. En este sentido, operan procesos de flexibilización de las propuestas de enseñanza. La abordamos a continuación como uno de los factores que consideramos relevante en el desarrollo de las trayectorias escolares.

Terigi (2006) afirma que en nuestro país se han generado dos modelos organizacionales: el aula graduada y el plurigrado (que agrupa a niños cursando distintos grados en una misma sección escolar) pero un solo modelo pedagógico, el del aula graduada. Fainholc señala que se transforma el modelo funcional de una escuela urbana en un “deber ser” del que las aulas de escuelas rurales no hacen sino alejarse.

Se observó en las distintas escuelas que los docentes realizan idénticas propuestas de enseñanza, dirigidas a alumnos de distintos grados, unificando tareas que son resueltas individual o colaborativamente. El nivel de complejidad del contenido es inferior al prescripto en el Diseño Curricular para el ciclo correspondiente.

En las propuestas de enseñanza, no observamos complejización de las actividades ni de los contenidos, tampoco metodologías de enseñanza adecuadas a un aula multigrado. Problemática que no es privativa de las instituciones que formaron parte de esta indagación, sino que se constituye en algo propio de esta modalidad. Son pocos los casos que presentaron mayor organización al contar con fotocopias, tarjetas, actividades diferentes para cada grado; aunque no se logró la complejización de las actividades ni el desarrollo de contenidos pertinentes para el grado superior del agrupamiento.

Consideramos que la práctica pedagógica y su propuesta metodológica son fundamentales en el acompañamiento de las trayectorias escolares, el profesor tiene el rol de facilitador, orientando y guiando el aprendizaje. Los estudiantes deben trabajar solos o en grupo, con la ayuda de otros alumnos.

La escuela rural tiene un rol vital, puesto que puede constituirse como único medio social para el desarrollo del potencial intelectual del niño. Sin embargo, las propuestas de enseñanza se flexibilizan en pos de priorizar o dar respuesta a diferentes necesidades de alimentación, vestimenta, salud. Una estrategia que se aplica ante la ausencia a clase de algunos alumnos es la utilización de cuadernillos de actividades “para nivelarlos”. La flexibilización en el porcentaje de inasistencia y de contenidos se lleva a la práctica como una forma de acompañar la trayectoria, evitar la repitencia y el abandono.

En estas instituciones se prioriza la enseñanza de Matemática y Lengua por falta de tiempo, aunque frente a la existencia de evaluaciones externas definidas por el Ministerio de

Educación de la Nación, los docentes manifestaron la necesidad de reforzar la enseñanza de Ciencias. Fundamentaron la reducción de contenidos en la necesidad de brindar desayuno y almuerzo en la jornada escolar de cuatro horas. Esta situación de flexibilización de contenidos se recuperó también cuando los docentes se refirieron a la planificación: “Tratamos de hacer una bajada, una adaptación curricular, porque uno tiene que bajar al nivel de conocimiento en el que está el niño” (Doc. de 2do. y 3er. grado Esc. F).

Advertimos cierta tensión entre flexibilización de las propuestas educativas en pos de dar respuesta al paradigma de la inclusión escolar, y la calidad de la enseñanza. Por un lado, este paradigma sostiene que es necesario la eliminación de todo tipo de barreras, con la finalidad de asegurar la participación plena de los estudiantes en la vida escolar y la apropiación del currículum. Sin embargo, la excesiva flexibilización conduce a situaciones en las que la calidad, cantidad y complejidad del contenido escolar se ve debilitado.

Además, los docentes no identifican el impacto que sus propuestas de enseñanza tienen en los aprendizajes de sus alumnos y principalmente en el recorrido que estos niños realizan por la escuela. Cuando se refirieron a las acciones institucionales de acompañamiento a las trayectorias mencionaron en primer lugar aquellas vinculadas a la contención social y afectiva, como al asistencialismo. Las de carácter educativo, que abordan problemáticas tales como lectura y escritura, dificultades de aprendizaje, inasistencias prolongadas, fueron descriptas a partir de preguntas específicas de las investigadoras.

En las escuelas analizadas, se carga de valor a los programas de asistencia social, nacionales y provinciales, que permiten tener un control sobre problemáticas de salud, vacunación y enfermedades endémicas. Esto tiene sentido en relación a las condiciones de vulnerabilidad en las que viven los niños.

La voz de los alumnos: expectativas acerca de la educación

A la voz de los estudiantes se accedió mediante la implementación de la técnica denominada grupo focal realizada con alumnos de sexto y séptimo grado. Pudimos inferir el valor que los estudiantes otorgan a la educación como motor de movilidad social, generando en ellos expectativas tendientes a progresar en el sistema educativo formal.

Se utilizó un video con el objetivo de recuperar su visión acerca de las propias trayectorias, de reconstruir el recorrido escolar desde su propia perspectiva, pero los estudiantes expresaron sus expectativas y valoraciones acerca de la educación, de cómo las familias y los docentes influyen en estas construcciones.

Una de las frases recuperadas del video fue la siguiente: “La educación abre las puertas del mundo”, frase que es asociada a la elección de una profesión, que les brinde la posibilidad de un desarrollo personal y económico: “tener plata, comprar comida y ropa” (Escuela A). Inferimos una actitud favorable de los alumnos por lograr continuidad escolar y el deseo de acceder al Nivel Secundario, eligiendo instituciones escolares que brindan, a través de una tecnicatura, una salida laboral o un oficio (Escuela F).

Tanto docentes como alumnos, poseen una visión de la educación como un medio de movilidad social ascendente. Consideramos que si bien, la educación es un factor importante en el desarrollo individual y social, no es el que determina por sí mismo el ascenso en una sociedad desigual. Frente a los factores sociales, políticos y económicos del contexto que actúan como limitantes de las posibilidades de los sujetos, se necesita de una educación de calidad que brinde equidad. Ponemos aquí en tensión los conceptos de la escuela como generadora de oportunidades y la escuela que consciente o inconscientemente genera la reproducción del orden social. Decimos esto ya que los datos de la realidad nos mostraron docentes, que ante un contexto de vulnerabilidad, que limita las posibilidades de los alumnos, ofrecen una propuesta de enseñanza empobrecida.

Conclusiones

La inclusión escolar para maestros y directores adquiere diferentes sentidos que se traducen en sus prácticas cotidianas otorgándoles características particulares. Algunos docentes vincularon integración a discapacidad, dejando de lado un amplio universo de sujetos con necesidades educativas especiales. Se piensa en adaptar propuestas de enseñanza para aquellas personas que poseen una discapacidad, generando para los otros estudiantes propuestas homogeneizantes.

Otro significado otorgado a la inclusión ha sido el de contención debido a las características socioeconómicas de la población que asiste a estas escuelas. Las instituciones se corren de su función específica, que es enseñar, y se abocan a la realización de otras actividades de índole asistencialista con el objetivo de evitar la deserción.

En la categoría incluir es brindar igualdad de oportunidades, identificamos cierta vinculación entre la idea de inclusión/integración y la de igualdad de oportunidades. Los términos igualdad - equidad, deberían complementarse, para responder a la diversidad del alumnado con propuestas de enseñanza acordes a lo que cada estudiante necesita.

La representación incluir es aceptar al otro, permitió analizar el tipo de vínculo que el docente establece con los alumnos que proceden de un contexto socioeconómico vulnerable. Los actores institucionales señalaron las carencias materiales, simbólicas y hasta afectivas de las

familias, generando sentimientos de compasión. Por un lado, se valora a esta institución primaria en la educación de sus hijos, y por otro se deja trascender la desazón que genera la poca participación de los padres en la educación, y la impotencia al no poder modificar cuestiones que trascienden el dominio de las instituciones educativas.

Cuando el otro es el alumno de nacionalidad boliviana, donde el idioma se constituye en una barrera para la comunicación y el aprendizaje, se realizaron acciones tendientes a mejorar esos procesos, proponiendo talleres desde las diferentes áreas curriculares.

Estas RS construidas por los docentes acerca de la inclusión escolar dan lugar a propuestas y prácticas pedagógicas que asumen características particulares en función de las peculiaridades de la población escolar. En estas instituciones se observan procesos de flexibilización de las propuestas de enseñanza, sistema de evaluación y de asistencia; tendientes a sostener o acompañar el recorrido de los alumnos en el Nivel Primario, vinculado al sentido de brindar igualdad de oportunidades y garantizar el derecho a la educación. La flexibilización de las propuestas conduce a situaciones en las que la calidad, cantidad y complejidad del contenido escolar se ve debilitado, sin haber observado estrategias metodológicas adecuadas al plurigrado.

Los docentes vincularon las acciones institucionales de acompañamiento a las trayectorias, tanto a la contención social y afectiva como al asistencialismo, impidiendo el normal uso del tiempo destinado al desarrollo del currículum, lo cual influye negativamente en las trayectorias estudiantiles.

La falta de un modelo pedagógico específico para enseñar en plurigrado complejiza la tarea docente. También se reconoció falta de formación y capacitación, tanto en ruralidad, como en inclusión escolar lo cual agrava la problemática de estas escuelas.

Destacamos como aspectos positivos de la práctica docente, el clima favorable creado en el aula, la motivación para la participación de los estudiantes, y el espacio generado por algunos de ellos para que los alumnos más avanzados colaboren en el aprendizaje de sus pares.

Este trabajo instala en estas investigadoras cuestionamientos acerca de la necesidad de generar instancias de trabajo colaborativo que permita a estas instituciones la elaboración e implementación de propuestas curriculares contextualizadas.

BIBLIOGRAFÍA

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

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid. Narcea.

Araya, S., Butel Pantazzis, E., Mercado, A. y Moyano, M. (2018). *Trayectorias Escolares en el Nivel Primario en contexto rural*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología Inclusión, trayectorias y diversidad cultural - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. 130 – 149.

Baquero, R. y Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de las políticas educativas*. Buenos Aires: Ministerio de educación.

Carda Ros, R. y. (2007). *La organización del Centro educativo. Manual para maestros*. Alicante. España: Club Universitario. Obtenido de <https://google.com.ar>

Hirschberg, S. (2004). *Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio en escuelas de nuestro país*. Buenos Aires: DINIECE- UNICEF.

Nicastro, S., Greco, M. (2009). *Entre trayectorias: escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens.

Noel, G. (2009). *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar*. Buenos Aires: UNSAM Edita.

Rodríguez, Y. (2004). *Estrategias docentes en escuelas multigrado. Educación, procesos pedagógicos y equidad: cuarto informe de investigación*. Lima: GRADE, editor CLACSO.

Susinos, T. (2005). *¿De qué hablamos cuando hablamos de educación inclusiva?*. Escuela Española N° 13, p.3-6.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

Tedesco, J., Bralavsky, C., Carciofi, R. (1983). *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976 – 1982*. Buenos Aires: Flacso.

Terigi, F. (2006). *Módulo de Educación en Contextos rurales, Especialización Superior en Educación Rural*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Terigi, F. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. Buenos Aires: Flacso.

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Trilla, J. (1985). *Ensayos sobre la escuela*. Barcelona: Laertes.

Weiss, E. y. (1996). *Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros*. Revista mexicana de investigación educativa, 53 - 69.

Alimentar y compartir: experiencias formativas en el comedor escolar

Autora: Guadalupe Montenegro

Pertenencia Institucional: Centro de Investigaciones FFyH- Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

En las escuelas es posible reconocer, además de las actividades que los docentes proponen para el trabajo en torno a los contenidos y objetivos curriculares, un conjunto de actividades lúdicas y domésticas que cubren un periodo significativo del tiempo que los niños permanecen en el espacio escolar. Las actividades que se desarrollan en torno a la alimentación constituyen parte de estas escenas cotidianas. En este escrito nos interesa detenernos en el análisis de esta actividad en su carácter de experiencia formativa. Es decir, el comedor escolar como un espacio en el que se producen aprendizajes vinculados a esa práctica particular.

Analizamos el desarrollo de esta experiencia formativa de niñas y niños en una escuela albergue de nivel inicial y primario ubicada en la región sur de la Provincia de Mendoza. En este caso no focalizamos en los saberes que se ponen en juego sino en las relaciones que se producen entre los niños y en las cambiantes maneras de participar en el desarrollo de las actividades del comedor.

Palabras claves: Experiencia formativa- comedor escolar- Escuela albergue- relaciones entre niños- fases de participación

Introducción

La conformación de un colectivo infantil, característica del núcleo “duro” de la escolaridad (Trilla, 1985; Varela y Álvarez Uría, 1990), ha sido ponderada de diversas maneras por la teoría pedagógica. Entendida como un mal necesario o un potenciador del aprendizaje, la escuela no ha podido rehuir qué hacer con la grupalidad en el aprendizaje y organización escolar. Niños y niñas se reúnen en aulas, baños, salones, patios, pasillos, cantinas y comedores. Todas estas instancias resultan significativas en términos formativos en tanto al participar en las actividades que se desarrollan en esos espacios, junto a sus compañeros/as, aprenden y amplían las habilidades, valores y conocimientos de su comunidad.

Los comedores escolares, por su presencia en multiplicidad de escuelas con diversas características institucionales y contextuales, se constituyen en un espacio de particular

interés al pensar las experiencias formativas, más allá del aula, que se producen actualmente en las escuelas.

En este escrito, analizamos las experiencias formativas de niñas y niños, en una escuela albergue de nivel inicial y primario ubicada en la Provincia de Mendoza, a partir del trabajo de campo desarrollado durante los años 2013 a 2016. Las escuelas albergues son un elemento relevante de las políticas de escolarización de los espacios rurales, particularmente de aquellos áridos y semiáridos, en las que los niños participan de manera conjunta de un amplio espectro de actividades vinculadas al ámbito de lo doméstico. Por esta característica constituyen espacios privilegiados para analizar el modo en que, en los espacios escolares, se desarrollan las experiencias formativas vinculadas a lo doméstico. Si bien consideramos que el objetivo de este tipo de investigación no es la generalización de los resultados obtenidos, entendemos que es posible realizar aportes en la formulación de las relaciones del objeto de estudio de tal manera que sean susceptibles de estudiarse en otros casos (Rockwell, 1987: 32).

Para analizar las actividades del comedor escolar en términos de experiencia formativa me voy a detener, no tanto en el contenido del aprendizaje, como en las formas de relación que se producían entre los niños y en las transformaciones que se iban produciendo en las maneras en que los niños participaban de la actividad del comedor.

La organización de niños y niñas en el comedor de la escuela albergue

En esta escuela no era habitual que los niños se involucraran en las actividades de obtención y cocción de los alimentos, por lo que todas las situaciones descriptas a continuación se sitúan en el espacio del comedor; en este sentido, el análisis se centra en las formas en que los alimentos se compartían, es decir, en el contexto de consumo, y deja en un segundo plano los procesos de producción, gestión y preparación de los alimentos.

Cinco veces al día más de noventa niños/as, de entre cuatro y trece años, se reunían en el comedor para alimentarse, junto a maestros y celadores. El desayuno, *refuerzo*¹¹⁴, almuerzo, merienda y cena, eran algunas de las pocas situaciones, además del izado y arrío de la bandera, que reunían al alumnado de todos los grados, varones y mujeres, para realizar una actividad de manera conjunta.

Durante estas situaciones, dos celadoras/es terminaban de preparar la comida en la cocina mientras las docentes organizaban a los niños en el comedor. Los alumnos de 6° y 7° grado

¹¹⁴ Refiere a la comida que las/os niñas/os reciben a las 11 de la mañana. Se encuentra organizada de la misma forma que las restantes comidas y el alimento que se sirve es similar al del desayuno y la merienda.

tenían tareas diferenciales que implicaban *estar a cargo* de los siete u ocho niños de grados inferiores con quienes compartían la misma mesa. Es decir, que en el comedor los niños se diferenciaban en niños *encargados* y niños *a cargo de [otro]* de acuerdo a las diferentes maneras de involucrarse en el desarrollo de las actividades.

En estas denominaciones –niños *encargados* y niños *a cargo*– subyace una compleja diversidad de posiciones, relaciones y formas de participación. El término niño *a cargo de [otro]*, incluye a todos los niños que no son *encargados*, es decir a la diversidad de niños entre jardín y 5° grado. Sin embargo, los niños de 4° o 5° grado se involucraban de maneras significativamente diferentes respecto a los más pequeños a pesar de que todos eran incluidos dentro de niños *a cargo de*.

Solo para los niños de jardín y 1° grado y de 6° y 7° estas posiciones son fijas: *jardineritos* y *primeritos* están siempre *a cargo de* y los niños de 6° y 7° son siempre *encargados*. Entre 2° y 5° grados las posiciones son fluctuantes y definidas en función de la posición de otros. Así, por ejemplo, un niño de 5° grado en distintas circunstancias puede posicionarse como niño *encargado* o *a cargo de* en función de estar con alumnos mayores o menores.

Las cambiantes formas de participar en el comedor

Para dar cuenta de esta complejidad en las formas de involucramiento infantil recuperamos el trabajo de Lave y Wenger (1991), quienes proponen el concepto de “participación periférica legítima” para referirse al proceso por el que los nuevos participantes se convierten en parte de una comunidad de práctica, proceso social que incluye, de hecho subsume, el aprendizaje de destrezas conocibles. En su concepción el aprendizaje es una dimensión integral e inseparable de la práctica social; el aprendizaje es así entendido como un aspecto de las actividades en las que personas son constituidas por (y se constituyen en) la participación en comunidades de práctica.

En una investigación que Lave (1982) realiza sobre el proceso de conversión de los aprendices de sastres en representantes del oficio reconocidos como tales, identifica dos grandes fases en las formas de participación de quienes se encuentran en proceso de conversión. La primera de ellas, la fase de “entrada”, remite a cualquier aspecto que vaya de un estado de alta ignorancia acerca de cómo hacer algo a un estado en el cual se puede hacer una primera aproximación; en este texto me refiero a las niñas y niños que se sitúan en esta primera fase como *chiquitos*, etapa que incluye a *jardineritos* y *primeritos*, tal como son denominados en el espacio escolar.

La segunda fase, “práctica”, es más prolongada e incluye aquellas actividades designadas para mover al aprendiz desde la primera aproximación hasta el desarrollo de un nivel de habilidades elevado; en el contexto escolar los niños y niñas situados en esta fase eran tanto los *medianos*, entre 2° y 5° grado, como los *grandes*, de 6° y 7° grado. A medida que avanzaban en su trayectoria escolar, a partir de 2° grado, los niños comenzaban a pugnar por mayor autonomía, alejándose progresivamente de la definición de *chiquitos*, y acercándose, sin serlo, a la posición de *grandes*. Los niños iban paulatinamente modificando su manera de participar en las actividades, a partir del desarrollo de habilidades. Estos cambios implicaban al mismo tiempo una mayor carga de responsabilidad y un mayor margen de autonomía. De los *grandes* es de quienes se esperaba el mayor nivel de habilidad y quienes obtenían mayor responsabilidad y autonomía.

Si bien esta posición les posibilitaba, además de dar indicaciones, *retar*¹¹⁵ a sus compañeros en cuestiones menores, es importante señalar que en ningún momento el reconocimiento de los y las *grandes* era equiparable al de los docentes. Los *grandes*, participaban de las actividades del comedor, en calidad de alumnas/os. Como en la organización escolar existe una diferenciación tajante entre las posiciones que institucionalmente ocupan los distintos actores, alumnos y docentes, los niños nunca llegaban a “ocupar” el lugar de maestros, sino que en todo caso llegan a constituirse como miembros plenos en tanto alumnos *grandes*.

Las relaciones que establecen los niños entre sí se encuentran mediadas por las fases que transitan. Luiz Costa (2013) analiza la forma en que las relaciones que se establecen en torno a la alimentación producen lazos; en su análisis propone diferenciar “alimentación” y “comensalidad” como dos tipos de relación en que se establecen modalidades diferentes de distribución y consumo de alimentos. Por una parte, el acto de alimentar, o dar de comer, define una relación de “maestría” es decir, un lazo que involucra control, protección y cuidado. Por otro parte, la “comensalidad” implica producir y propagar las relaciones sociales. Maestría y comensalidad dan cuenta de dos posibilidades diferentes, pero interdependientes, de relación con el otro (2013:474).

Recuperando esta propuesta es posible identificar en el comedor escolar, por una parte, relaciones de maestría, paradigmáticamente la que se establecía entre *chiquitos* y *grandes*; y por otra parte, relaciones de comensalidad que se producían entre quienes se consideran pares

¹¹⁵ Por *reto* me refiero a la situación en que una persona expresa a otra que desapruueba su actuación a través tanto de palabras como de gestos. El *reto* manifiesta disgusto u enojo, y exige, implícita o explícitamente, un cambio de conducta. En cambio *indicaciones* incluye, tanto la comunicación de las formas adecuadas como el señalamiento de la inadecuación de una acción que realiza el otro, sin manifestar disgusto con la persona.

entre sí. En el caso de la escuela los grupos de afinidad se encontraban definidos, en general, por la proximidad etaria y la pertenencia al mismo grado.

Es importante notar que las relaciones entre los niños no eran estables ni unívocas. Los mismos sujetos podían entablar entre sí un tipo u otro de relación, de manera dinámica. Sin embargo, la distinción que realiza Costa nos permite avanzar en la diferenciación de los múltiples procesos que se producían en el espacio del comedor. Aun cuando esta distinción estuviera lejos de ser estática en las relaciones entre sujetos particulares, es posible identificar diferencias entre lo que para los niños representaba “alimentar a” o “compartir con” otro niño los alimentos. Si las relaciones entre pares representaban la comensalidad de los grupos - *chiquitos* entre sí y *grandes* entre sí- y las relaciones entre *grandes* y *chiquitos* representaban la maestría, las relaciones de *medianos* entre sí y entre *medianos* y *grandes* eran particularmente variables y complejas.

Esta organización con niños y niñas *encargados* en cada una de las mesas distribuía las habilidades de manera tal de garantizar el desarrollo de la alimentación de todos, al distribuir en cada uno de los grupos niños con habilidades diferenciales. Los *encargados* desempeñaban actividades de servicio: llevaban los platos desde la cocina a las mesas, verificaban y volvían a servir a aquellos niños que querían *repetirse*, buscaban y servían el agua.

Primeros tiempos en el comedor de la escuela: la participación de los *chiquitos*

Las posibilidades de un desempeño autónomo en el comedor implicaba el desarrollo de un conjunto de habilidades que les permitía a niños y niñas adecuar sus acciones a las múltiples pautas que organizaban las actividades. Durante la fase que, recuperando el trabajo de Lave, denominamos “de entrada”, los niños novatos observaban a los maestros y a niños y niñas más adelantados/as, quienes focalizaban su atención sólo en algunas de las formas de actuar, que siendo solo una parte, permitían participar de las actividades con un mínimo de pertinencia.

En el comedor escolar el modo en que se desarrollaban las actividades domésticas, y las distintas maneras en que *chiquitos*, *medianos*, *grandes*, celadores y maestras las acompañaban eran accesibles para todos los niños desde el inicio de la escolaridad. En el comedor los niños estaban todos juntos, a diferencia de los grados cuyas actividades se organizaban en función de la edad. En este sentido, “un período extendido de periferialidad legítima ofrece a los novatos las oportunidades para hacer suya la cultura de la práctica. Desde una perspectiva periférica amplia, los aprendices gradualmente se organizan una idea

general de lo que constituye la práctica de la comunidad” (Lave y Wenger, 1991:). Durante este periodo los *chiquitos* tenían la oportunidad de observar la dinámica del comedor: quiénes eran las personas que participaban -celadores, los distintos grupos de niños, docentes en general y docentes de turno-y de qué maneras lo hacían, el modo en que se conformaban las mesas, los tipos de alimentos y los horarios en que se comía.

En la perspectiva sociocultural la regulación, que va a permitir controlar las propias acciones de manera cada vez más precisa, es inicialmente social. Los constantes *retos*, gestos e indicaciones verbales que pueden identificarse en la cotidianeidad escolar, de los maestros hacia los niños y de los niños entre sí, pueden pensarse como parte del andamiaje inicialmente social que sostiene la participación de los/as alumnos/as novatos/as. Estas indicaciones se expresaban en infinidad de comentarios y gestos por parte de todos los compañeros de mesa y de los docentes. A través de chistidos y gestos -llevarse el dedo a la boca indicando silencio, fruncir el ceño o morderse el labio inferior- los alumnos se recordaban permanentemente entre sí, las pautas del comedor.

Los niños y niñas novatos no desarrollaban el conjunto de habilidades relativas a la actividad de comer como práctica experta. Los *chiquitos* solo se concentraban en mantenerse donde y con quienes debían sentarse, permanecer sentados, sin levantar la voz de manera excesiva, y esperar con los alimentos servidos que los maestros de turno indicaran que podían empezar a comer. No participaban de las acciones vinculadas a la distribución de los alimentos y bebidas ni de los rituales de organización. Esto limitaba las novedades que necesitaban desenvolver a través de la observación y la imitación y de esta manera facilitaba la progresión en el desarrollo de habilidades.

Para empezar a comer de su plato, los alumnos debían esperar que todos tuvieran su porción y se realizara la bendición de la mesa. Esta bendición era parte infaltable del ritual diario de la alimentación, por lo que pasaba a formar parte de la forma de participación adecuada en el espacio escolar.¹¹⁶

En las etapas iniciales en que los niños se incorporaban a la escuela, mientras bendecían la mesa, los más pequeños miraban a su alrededor, callados. La noción de participación intensa que propone Rogoff (2003) nos permite entender la escucha y observación que los sujetos que desarrollan al involucrarse inicialmente en una tarea compartida no como un aspecto

¹¹⁶ La presencia de prácticas religiosas en la cotidianeidad escolar y en la historia institucional fue objeto de reflexión en “La dimensión religiosa de la sociabilidad escolar: prácticas cotidianas y procesos provinciales en una escuela rural mendocina” VIII Jornadas de Investigación en Antropología Social, julio de 2016.

pasivo, como una mera presencia, sino que implica una observación atenta e intencionada, un proceso activo de participación en las actividades. A fin de bosquejar una idea general de la organización de la actividad resulta necesario inicialmente observar y escuchar, y por tanto el sujeto ya se encuentra participando al “hacerse una idea” de la propia actividad.

Es el tercer día de clases, mientras bendicen la mesa, los jardineritos callados, miran a los compañeros, sin hacer nada más. Salvo Sole quien también mira a su alrededor y junta las manos, imitando a los otros niños, sin decir nada. Después de la bendición de la mesa, Lucía (de séptimo grado), le explica a esta niña que lo que hicieron fue bendecir la mesa, cómo tiene que colocar las manos para bendecir la mesa, le muestra el gesto de unir las manos y la niña lo imita nuevamente (Nota de campo, 1-03-2016).

Como es posible identificar en esta nota, progresivamente, luego de observar atentamente el modo en que se realiza las actividades, las niñas comienzan a imitar algunos de los gestos. Posteriormente a esa acción de imitación, una de las alumnas grandes enuncia una explicación y ratifica que fue adecuado lo que hizo la más pequeña. Nadie en la escuela explica previamente qué es lo que van a hacer ni de qué manera se espera que las niñas nuevas se integren en las actividades. En este sentido las instrucciones orales acompañan, se encuentran embebidas, en los esfuerzos que están realizando las niñas. Como plantea Rogoff, en algunas formas de organización del aprendizaje el habla es usada principalmente para involucrar en la actividad, aumentando y guiando el aprendizaje experiencial y observacional de la niña (Rogoff et al., 2003).

La transición de los/as alumnos/as: de *medianos* a *grandes*

El período en que niñas y niños eran considerados *chiquitos* no se extendía por mucho tiempo en la trayectoria escolar. A partir del 2° grado en que ya dominaban ciertas habilidades y maneras de hacer propias del albergue, asumían un papel más activo en el desarrollo de su alimentación. Las niñas y niños eran *medianos* durante un periodo extenso, que es posible situar entre el 2° y el 5° grado, y particularmente diverso: entre el 2° y el 5° grado las formas de participación de niños y niñas diferían significativamente. Pese a esta diversidad, los incluimos en una misma categoría, en oposición a los alumnos *grandes*. Es decir las formas de participación de los *medianos*, presentaban diferencias marcadas respecto a los *grandes* que se encontraban a cargo de los alumnos menores.

En la trayectoria escolar el pasaje a *grandes* constituía una transición significativa. Identifico este momento como transicional, en tanto se esperaba que las alumnas y alumnos, además de

adecuar sus acciones a las maneras de hacer propias del albergue, estuvieran “formalmente” a cargo de otros niños; es decir se trataba de un momento clave donde se producía un cambio de estatus importante y socialmente reconocido (Vogler y otros, 2008). Los niños eran designados por los docentes, y la denominación específica, *encargados*, los distinguía de los demás, incluso para referirse a un grupo-mesa los docentes solían utilizar el nombre de ese alumno: la mesa *de Luis*.

Los *encargados* debían servir la comida y la bebida a los demás, cortar la comida de los *chiquitos*, levantar utensilios y limpiar la mesa cuando terminaban de comer. Además de estas tareas de sencilla identificación estaban a cargo de una más difusa: transmitir *modales* y mantener el *buen comportamiento*. Mientras más pequeños eran los alumnos a cargo, mayor parecía ser la carga de trabajo para los *encargados*, en tanto eran más dependientes en los aspectos más instrumentales de la actividad de comer (era necesario cortarles la comida, se les caía el agua, solían desparramar comida sobre la mesa). Sin embargo, se *portaban mejor* que los niños más grandes. Eran menos desafiantes que los *medianos* quienes, al disputar el margen de su autonomía, cuestionaban al alumno *encargado*.

Ser responsable de mesa implicaba una mayor carga de trabajo pero también permitía obtener un margen más amplio de movimiento. El levantarse durante las comidas era una acción que implicaba, potencialmente, un castigo para todos los niños, salvo aquellos que eran *encargados*. Después de la cena, se quedaban mirando televisión mientras terminaban de acomodar las mesas, mientras los más pequeños se retiraban a las habitaciones. Es decir que la mayor responsabilidad en este sistema de participación implicaba asimismo una mayor autonomía.

Este momento de cambio, el pasaje a *encargado*, tenía un carácter procesual, involucraba un proceso previo que estaba dado por el extenso período en que niñas y niños son *medianos*, en el que se iban implicando en las actividades de alimentación de maneras cada vez más complejas. En este proceso desarrollaban un amplio conjunto de habilidades y saberes. Participar en las actividades domésticas en la escuela implicaba acompañar el involucramiento de otros. El cuidado de otros, el atender a las necesidades de otros, implica una habilidad relacional que se va adecuando de manera constante a las circunstancias específicas del contexto, que introduce variaciones, que está atenta a la complejidad de lo que sucede. Para pensar en la destreza que los niños y niñas van desarrollando en el transcurso de su escolaridad resulta potente recuperar el planteo del antropólogo británico Tim Ingold (1948-) para quien las habilidades (*skill*) no pueden ser reducidas a la aplicación de un cuerpo de conocimiento experto, ni resulta de un automatismo o de un patrón, sino de la conjugación

de percepciones y acciones que entran en el desempeño de un gesto. No se trata de un proceso de aplicación de representaciones internas mentales en una práctica sino que las habilidades envuelven cualidades de cuidado, juicio y destreza. “El secreto de esa destreza debe residir en el reajuste continuo o “sintonización” del movimiento como respuesta a un seguimiento perceptual permanente de la tarea emergente” (2000: 27).

Tanto la actividad de comer en sí como en particular el acompañamiento de la alimentación de otros pueden ser pensando en los términos en que Ingold analiza la progresión de la torpeza a la destreza en el desarrollo de una habilidad. “El profesional torpe es precisamente el que ejecuta de manera mecánica una secuencia de instrucciones recibidas mientras permanece insensible a las condiciones que se desarrollan en el momento en que lleva a cabo la tarea. Al contrario, acostumbrarse a lo que uno está haciendo implica moverse de un modo que responda de forma continua y con exactitud a los matices de las relaciones que uno tiene en el desempeño de una tarea” (27). Es posible reconocer que en la fase de práctica inicialmente los estudiantes imitan una serie de secuencias de acción de una manera rígida, para progresivamente en el transcurso de su experiencia ir adecuando sus acciones a la infinidad de matices que surgen en la práctica.

El comedor como espacio formativo: cierre para abrir preguntas

Como hemos observado, en el comedor escolar niños y niñas aprenden a partir de su participación cotidiana y a través de la intermediación de otros niños. Nos interesa preguntarnos, por una parte, respecto a los vínculos entre estas experiencias formativas en relación a las que se desarrollan en otros espacios sociales: ¿cuáles son las maneras de participar y las fases que atraviesan niños y niñas en sus contextos familiares? ¿Qué define las formas y fases de participación en unos y otros espacios?

Por otra parte, interesa indagar las relaciones que se establecen en las distintas actividades que se producen en el espacio escolar –en el aula, el patio, los baños–: ¿las fases, formas de participación y relaciones entre niños que se producen en las distintas actividades escolares se solapan, se contradicen, se complementan?

Estos interrogantes ayudan a visualizar la complejidad de la experiencia formativa de niños y niñas aún en una actividad que parece ser tan acotada como la que se desarrolla en el espacio del comedor escolar.

BIBLIOGRAFÍA

Montenegro (2016) “La dimensión religiosa de la sociabilidad escolar: prácticas cotidianas y procesos provinciales en una escuela rural mendocina” VIII Jornadas de Investigación en Antropología Social, julio de 2016

Costa, Luiz (2013) “Alimentacao e comensalidade entre os Kanamari da Amazonia Ocidental” *Mana* 19 (3): 473-504.

Lave, Jean y Wenger, Etienne (1991) *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

Lave, Jean (1982) “A Comparative Approach to Educational Forms and Learning Processes”, *Anthropology & Education Quarterly*, 2:181-187.

Rockwell, Elsie (1987) Reflexiones sobre el proceso etnográfico, Documento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México

Rogoff, Barbara et al. (2003) “Firsthand learning through intent participation” *Annu. Rev. Psychol.* 54:175–203

Trilla, Jaume (1985) *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Barcelona: Laertes

Álvarez Uria, Fernando y Varela, Julia (1990) *Arqueología de la escuela*. Madrid: Ed. de La Piqueta.

Vogler, P., Crivello, G. y Woodhead, M. (2008) *La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano* N° 48. La Haya: Fundación Bernard van Leer.

Ser alumno en una escuela rural del departamento Chilecito, La Rioja

Autora: Maria Victoria Illanes

Pertenencia Institucional: Universidad Nacional de Chilecito

Resumen.

En este trabajo presentamos los resultados de un Trabajo Final de Investigación de la Licenciatura en Educación Primaria de la Universidad Nacional de Chilecito denominado “*La Práctica Docente de los Maestros Rurales. Un estudio de caso en una escuela rural de Colonias de Malligasta*”. En esta investigación construimos conocimientos sobre la educación rural y la práctica de los docentes rurales, considerando que esta última se configura y se construye con diferentes características relacionadas al contexto, cuestiones específicas de la práctica y características de los alumnos rurales.

Esta ponencia centra el desarrollo y análisis en los alumnos rurales considerando importante conocer sus características, sus vínculos, sus experiencias, sus historias de vida.

La educación rural se constituye hoy en una realidad olvidada y esto se traduce en que los alumnos de estos espacios sociales no tengan igualdad de oportunidades y no puedan vivir plenamente el derecho a la educación.

La educación rural es considerada una modalidad en la Ley de Educación Nacional N°26.206, pero en políticas educativas anteriores y en investigaciones se demostró que ha sido poco abordada y se encuentra en gran desventaja respecto al resto del sistema educativo y desatendida por las instancias gubernamentales que deberían dar respuesta a sus demandas y especificidad.

Palabras clave.

Educación rural- Espacio social rural- Alumnos rurales-Maestros rurales

Introducción

Esta ponencia se inscribe en un Proyecto de Investigación mayor en curso desarrollado en la Universidad Nacional de Chilecito¹¹⁷. Este proyecto tiene como objetivo general analizar las políticas educativas de educación rural y de educación de jóvenes y adultos a nivel nacional y

¹¹⁷ Proyecto de Investigación “Educación rural y educación de jóvenes y adultos en la provincia de La Rioja. Un estudio de caso en el Departamento Chilecito”, Directora: Dra. María Rosa Brumat. Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Chilecito. Aprobado por Resol. Rectoral N°883/18. Proyecto con subsidio de la Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de la Nación.

jurisdiccional durante el período comprendido entre 2003 y 2017, y conocer la conformación de la educación rural y de educación de jóvenes y adultos en la provincia de La Rioja.

En el marco de este proyecto, presentamos resultados de un Trabajo Final de Licenciatura en Educación Primaria que tuvo como objetivo¹¹⁸ conocer las características que asume el trabajo docente en una escuela rural de nivel primario en Colonias de Malligasta, Departamento Chilecito, La Rioja. El objetivo fue conocer las actividades que desarrollan los docentes de esta escuela rural en su práctica cotidiana, como así también las relaciones y vínculos que éstos establecen con otros actores e instituciones del espacio social. La práctica de estos docentes, en esta escuela rural se configura y se construye con diferentes características relacionadas al contexto, cuestiones específicas de la práctica y características de los estos alumnos rurales.

Espacio social y escuela rural.

El espacio social donde se encuentran estos alumno rurales cuenta con los servicios básicos, donde gran parte de la población viven en condiciones de pobreza extrema y al ser un pueblo con pocos recursos económico crece de forma muy lenta.

La escuela rural de Colonias de Malligasta, tiene condiciones edilicias que no presenta todas las comodidades para el docente y alumno.

Esta escuela que tiene 46 años dentro de este espacio asume un gran sentido y significado para la comunidad rural, si bien es la única institución escolar, no solo es un lugar de estudio, sino que además de enseñar los contenidos curriculares correspondientes, funciona como una institución de contención para los niños del lugar albergando sus experiencias e historias.

En esta escuela recaen todas las demandas sociales de la población y esto conlleva que la práctica docente dentro de este espacio social rural efectivamente se diferencie de la práctica docente en espacios sociales urbanos.

Los maestros en esta escuela rural.

En la escuela rural que desarrollamos nuestro trabajo, todos los docentes viven en la localidad de Chilecito, a 8 km de la escuela. Ninguno de ellos tiene una formación específica en educación rural. Según lo que expresan los docentes en los diferentes relatos informales que pudimos acceder, ellos decidieron trabajar en escuelas rurales porque existe mayor

¹¹⁸Trabajo Final de Licenciatura “*La Práctica Docente de los Maestros Rurales. Un estudio de caso en una escuela rural de Colonias de Malligasta*”. Escuela de Educación, Universidad Nacional de Chilecito, año 2018.

posibilidad de empleo para comenzar a trabajar en estas escuelas, como así también existe un pago adicional según la zona desfavorable en la que se encuentran las instituciones.

Todos los docentes en Colonias de Malligasta, tuvieron su primera experiencia como maestros rurales en esta escuela, y si bien ellos plantean que al principio no les resultó agradable hoy se sienten orgullosos de estar en esta escuela.

Los maestros rurales en su práctica realizan actividades y acciones que van desde asistencialismo y contención relacionadas a la salud, alimentación, vestimenta, cuidado y protección del niño, hasta la planificación y desarrollo de actividades de enseñanza para que los alumnos de las aulas del plurigrado puedan lograr el aprendizaje. Al estar respondiendo a esta diversidad de tareas, muchas veces la función docente de transmitir conocimientos queda en segundo lugar. Es decir, el proceso de enseñanza queda impreciso ante tantas exigencias o situaciones por resolver. Se admite cómo la práctica docente se va disociando de la especificidad de la práctica pedagógica, y se reconoce cómo se priorizan situaciones cotidianas de los alumnos, las cuales requieren atención inmediata, debido a la vulnerabilidad en la que se encuentran. Los docentes se encuentran frente a la toma de decisiones sobre ¿por dónde empezar?

Los maestros día a día llevan a cabo una esforzada tarea, y sin embargo muchas veces pese a la buena voluntad y dedicación, no siempre pueden responder a todas las demandas de la escuela.

Los alumnos y escuela rural.

En cada escuela los niños son diferentes; diferentes características, personalidades, culturas, creencias, conocimientos, obligaciones, juegos, entre otras cosas hacen al niño rural y su historia. Los alumnos de esta escuela no son la excepción.

Al inicio de nuestro trabajo de campo, los alumnos se mostraron tímidos ante nuestra presencia, pero luego se fueron adaptando, pudimos conocerlos y rescatar datos importantes sobre su vida dentro y fuera de la escuela.

Un gran aporte sobre los niños y niñas del medio rural nos hace Ruth Mercado (1998), quien sostiene que “los alumnos-especialmente las niñas- muestran timidez ante los extraños, sobre todo cuando viven alejados de otras poblaciones y no tienen medio de comunicación, pues no están acostumbrados a ver personas desconocidas (Mercado 1998. Pág. 62).

Si bien las Colonias de Malligasta no están tan alejadas de la ciudad, las familias son muy humildes lo cual esto no le posibilita viajar hacia la ciudad y tener contacto con otra gente. Las mismas se relacionan con la comunidad rural, donde hay pocas personas y la gran

mayoría pertenece a las zonas de parcelas. Gran parte de los alumnos no conoce la ciudad, y añoran poder hacerlo.

Para los alumnos poder asistir a la escuela es un motivo más que importante en su vida, ellos sostienen que la educación será lo que les permitirá el día de mañana poder tener cambios en su vida. Expresiones como que “para ser alguien en la vida“, “para no ser burros”, “porque quieren leer y escribir” “para después poder estudiar”, “para irnos de acá”, son unos de los motivos por los cuales ellos asisten a la escuela.

Diferentes realidades tristes y duras perturban a algunos alumnos de la escuela rural. Alumnos en situación de extrema pobreza donde sus familias no pueden cumplir con su alimentación, alumnos muy pequeños que viven solos, constantemente la falta de atención, de amor y cariño por parte de sus familias, casos de abusos sexuales, trabajo infantil, violencia familiar fueron algunas de las situaciones y casos que pudimos conocer mientras realizábamos nuestro trabajo investigación.

Muchos alumnos son abandonados por sus madres, y son criados por sus padres o sus abuelos. En esta escuela, existe el caso de un alumno de 12 años que vive solo; su familia trabaja en los puestos del Velazco y bajan al pueblo cada 7 o 10 días. El alumno permanece solo en su casa, su rutina consiste en levantarse, ir a la escuela donde desayuna y almuerza, luego a la vuelta de su casa descansa y por la tarde hace trabajos cuando tiene. El alumno permaneció por mucho tiempo sin luz y sin gas en su casa:

“Hay chicos que no comen en la casa. Hay chicos que no tienen para comer, hay chicos que viven solos. Chicos pequeños que tienen muchísimos hermanitos y sus padres no tienen plata para darles de comer. Hay chicos que ya viven solos porque sus padres trabajan todas las semanas, y bajan de los puestos cada semana o cada 10 días. Hay chicos que sus padres trabajan todo el día entonces no tienen quien les prepare o les de la comida. Están solos. Ellos viven solos, algunos salen a buscar algún trabajo acá nomas y con eso se compran unas galletitas si les da hambre por la noche. Eso me cuentan los chicos, ellos por más que estén enfermos, ellos vienen por el comedor” (Fragmento de entrevista a maestra. Fecha 02/10/2018)

“Ellos no tienen contención, no son escuchados, hay mucha violencia, hay muchos chicos que fueron abandonados por sus madres, la mayoría sus mamás los abandonó. Viven con los papás solos. Hay chicos que viven solos, tan chiquitos y viven solos, no tienen a sus familias, quien les cocine, quien los espere, entonces ellos vienen a la escuela” (Fragmento de entrevista a la directora. Fecha 31/10/2018)

Algunas alumnas de la escuela rural sufrieron casos de abusos sexuales y violaciones, casos de violencia familiar de padres hacia los niños fueron otros casos que pudimos conocer a partir de nuestro trabajo.

Los alumnos rurales de este lugar albergan duras realidades, es por ello que los docentes y la escuela están ahí para contenerlos. Para los docentes cada alumno rural es especial, y sus definiciones sobre ellos están cargadas de significado:

“Lo definiría como un niño que necesita amor, ser escuchado, prestarle atención, contenerlos, contenerlos, y contenerlos (la maestra llora). Empezar a pensar que no es un niño que viene solo a estudiar, sino en un niño que dentro de él hay un montón de cosas por lo que él es así, pasó muchas cosas tristes y tiene su historia de vida muy personal, que por ahí lo lleva a actuar de determinada manera que lo lleva a donde ahora están parados, con dificultades para el aprendizaje. Lo defino como un niño lleno de amor, que apenas lo acaricias te entrega todo su corazón, te hace sentir querida, importante porque les das una cuota de confianza o lo mínimo que les des, se aferran, a eso, te dan lo mejor de ellos para aprender” (Fragmento de entrevista a maestra. Fecha 02/10/2018)

“Mira, para mí es difícil definirlo, te lo podría definir en dos palabras, pero vos sabés que a mí me emociona, perdón, me quiebra (la maestra llora).

¿Sabes por qué me emociona? porque siento que nuestros chicos son carentes de cariño, de amor. Muchos de ellos al amor lo conocieron en la escuela, y eso duele. Porque ellos no tienen el abrazo de su madre, ni un cariño o un saludo de su madre, la mayoría son abandonados por sus madres. Y del padre es muy poco. Ellos no tienen un fin de semana de paseo, ellos tienen un fin de semana terrible, de terror”. (Llora) Fragmento de entrevista a la directora. Fecha 31/10/2018)

Más allá de todas las situaciones que pudieron describirse, los alumnos de la escuela rural asisten a la escuela, como pueden, pero asisten:

“Hay algunos niños que vienen enfermos, hay algunos niños que se vienen a la escuela que los padres no saben que vienen, porque ellos están durmiendo, y ¿sabes que me decían los niñitos?, Porque el ordenanza una vez me dijo que unos niños venían muy temprano, había un niño que venía a las 7 y le digo: Mauro ¿porque venís tan temprano? No te vengas tan temprano, hace frío. Y me contesta, no seño, porque cuando apagan la luz de la calle, yo ya sé que amanece, y sé que me tengo que levantar, ósea... Ese era su reloj, pobrecito mi ángel. Y la madre ni sabía que el niño venía a la escuela, no saben si vienen o no vienen, no sabe qué hace su hijo, se entera cuando se levanta” (Fragmento de entrevista a la directora. Fecha 31/10/2018)

“Ellos tienen un fin de semana terrible, y entonces ellos comienzan la semana tristes y hasta que el miércoles o jueves se recuperan de lo que pasó y luego vuelve el fin de semana de terror. Y eso nos duele, por eso en nuestra escuela el amor prevalece, si, ósea que yo podría decirte que ellos no son felices, y eso es doloroso, porque los niños deben ser felices” (Fragmento de entrevista a la directora. Fecha 31/10/2018)

“Así tengan que venir solos a la escuela, se tengan que venir con mucho frío o mucho calor, ellos vienen, porque le demuestras amor, y que ellos son importantes, ellos vienen, acá tienen alguien que los escucha, que los quiera... ellos vienen, estén enfermos o no estén enfermos, ellos vienen con ropa sucia, o sin guardapolvo, pero vienen” (Fragmento de entrevista a maestra. Fecha 02/10/2018)

En esta escuela rural pudimos observar que los alumnos hacen promesas con los maestros. Eso sucede al inicio de la jornada o al finalizar. Todos los alumnos prometen diversas cosas, es una especie de pacto entre ellos:

“(...) nosotros prometemos, prometemos ser mejores personas, porque estamos en ese afán de ser mejores personas. Cuando nosotros ingresamos a la escuela tenemos una bolsita acá en nuestros hombros que está vacía y cuando nosotros nos vamos a fin de año, esa bolsa debe estar bien pesada, de todo lo que yo aprendí, entonces yo lo que prometo se mejor persona es con todos. Prometo portarme bien, prometo ayudar a mi compañero, prometo no ser indiferente con el otro, todo lo que le pasa al otro a mi debe importarme, y debo acompañar, ya sea con la palabra o con el silencio. Pero estos, estoy acompañando y que mi compañero siempre se sienta acompañado y que sepa que no está solo. Y con mi seño también, porque nosotros le decimos que como ellos, también podemos tener problemas, entonces necesitamos el amor de ellos y siempre le decimos que su amor nos abastece para seguir y estar cada día mejor para ellos” (Fragmento de entrevista a la directora. Fecha 31/10/2018)

“Nosotros siempre en la formación la dire les dice van a prometer, entonces ellos dicen si prometemos, y levantan su manito de esa promesa. Promesa de portarse bien a la mañana,

de no hacer renegar a la seño de no maltratarse entre ellos, siempre estamos inculcando eso.

Si hay situaciones que se portaron mal, la hablamos en formación y entonces ellos prometen de acuerdo a los que paso la dire siempre les dice: me trato con amor, me trato con respeto, me amo y amo a mi compañero, entonces ellos prometen, y así es como ellos se hacen la idea de que deben cumplir esta promesa” (Fragmento de entrevista a maestra. Fecha 02/10/2018)

Si bien el contexto golpea a los alumnos en este pueblo existe también otra realidad en la escuela. Dentro de ella los alumnos una vez que tienen confianza con el resto, son cariñosos y amables, buscan el contacto físico y brindan un abrazo en cualquier momento, un abrazo o una caricia inesperada, en el recreo, durante la clase, ellos te sorprenden.

En los recreos ellos juegan, juegan a las escondidas todos juntos, sonríen, ríen a carcajadas y gritan. Los alumnos de los grados más altos arman pequeños grupos, los varones juegan al fútbol y las niñas bailan en el patio.

Son alumnos que están predispuestos siempre a aprender, son alumnos que participan en clase y hacen aportes. Algunos tienen facilidad para algunas materias y ayudan a los otros alumnos. Cada uno a su ritmo aprende y realizan las actividades en la clase. Es muy importante resaltar cómo los alumnos realizan y resuelven mejor sus actividades cuando los docentes vinculan el contenido a enseñar con su entorno. Por ejemplo, se pudo observar como los alumnos se entusiasmaban en realizar un cálculo con una situación de sumar y restar vacas y cabritos. Mercado (1998) sostiene que “los niños y las niñas tienen una curiosidad natural que los impulsa a aprender. Observan lo que ocurre en su medio; reflexionan sobre lo que ellos mismos hacen, ven escuchan; descubren y comprenden cosas nuevas cada día. Continuamente se hacen preguntas; buscan sus propias respuestas o bien averiguan con los demás lo que necesitan saber” (Ruth Mercado, 1998. Pág. 66).

El docente comprende, respeta y acompaña a los alumnos y esto beneficia para su crecimiento y posibilidades del día de mañana tener un futuro mejor:

“Todos en este mundo venimos a ser felices, especialmente los niños, porque los niños que nos son felices, es muy difícil que de adultos lo sean, no creo.

Tendría que luchar mucho para eso, entonces eso es lo que nosotros hacemos también , enseñarles a luchar, y es como que ellos tiene todos para ser felices, pero no tienen quien los haga felices... y bueno.. Ellos son felices en la escuela, acá ellos si son felices...

Vos conversas con cualquier niño y lo notas, acá es muy raro que un niño se encuentre solo, acá en la escuela, todos acá andan jugando, ellos se divierten a sus modos, con sus juegos, y cuando llega el fin de semana y deben irse a sus casas, nos ponemos mal, por miles de motivos que les pasan. Acá los chicos trabajan poco. Ayudan a sus padres”

(Fragmento de entrevista a la directora. Fecha 31/10/2018)

Propuesta pedagógica de aceleración y fortalecimiento. “Entre el refugio y el cementerio”.

Esta escuela tiene un plurigrado que corresponde al proyecto denominado “Programa de Trayectorias Escolares” que se ejecuta a través de la Resolución del Ministerio de Educación de la Provincia de La Rioja N 2131/15. Este proyecto plantea los siguientes objetivos:

- **Objetivo de Terminalidad:** Posibilitar a los alumnos con elevada sobreedad (3 o más años de sobreedad) la finalización del Nivel Primario.

- **Objetivo de Aceleración:** Disminuir el índice de sobreedad en el Nivel Primario, a través de la conformación de grados o grupos de aceleración, para alumnos con 2 años de repitencia escolar, en escuelas urbanas y rurales de la provincia.

- **Objetivo de Fortalecimiento:** Prevención de la repitencia escolar, a través de estrategias institucionales de fortalecimiento de aprendizajes específicos (recuperación en proceso) y al finalizar cada.

Durante nuestro trabajo de campo pudimos rescatar datos importantes que nos resulta de interés analizar. En esta escuela, al grado de fortalecimiento y aceleración asisten alumnos de 7 a 16 años, es un plurigrado que se implementó en el año 2018 con el objetivo de fortalecer y acelerar los contenidos de lectura y escritura y de cálculos simples en el área de matemática.

Datos aportados por diferentes docentes reconocen la dificultad de estos alumnos para llevar a cabo el aprendizaje. La docente que fue designada para este plurigrado, es una docente con una formación en inclusión e integración escolar y es una de las docentes más queridas dentro de la institución escolar según los relatos de los alumnos:

“Tímidos nos cuentan que quieren mucho a la directora, al igual que la seño de plurigrado de fortalecimiento y aceleración, porque siempre está diciéndoles cosas buenas.(Mientras conversamos muchos asienten que es así) Otros comentan que esta maestra cuando están enfermos los lleva a que le pongan una inyección, porque sino después tienen fiebre” (Fragmento de registro N°4. Fecha 09/10/2018)

El trabajo de los alumnos en este plurigrado es de manera ordenada, la maestra rural todo el tiempo debe asistirlos, en realizar las actividades, en el manejo de la lapicera, en la ubicación del cuaderno, corrige como se expresan con el compañero, los tratos y modos de hablar y dirigirse.

Siempre hay un trato amable entre la maestra y los alumnos, y se observa cómo los alumnos obedecen y responden a ella como una autoridad en el aula, sin dejar de lado la relación cercana y de cariño que predomina.

En una conversación con la docente, mientras los alumnos realizaban la tarea en el plurigrado, ella nos comentó en qué consistía el mismo:

“El grado es muy complejo. Nos comenta Que ella volvió hace dos semanas luego de una licencia, que termino muy estresada luego de varios casos de los alumnos.

Nos invita para ir un día y acordamos, nos dice que ella ama a sus alumnos, pero que desde que ella se fue por su licencia dejaron muchos, que ahora hay muy pocos alumnos, pero que es muy complejo trabajar con ellos, no solo porque tiene casos de que hay alumnos que no reconocen las letras y números sino que son casos personales muy duros, y que eso a ella le afecto mucho. Nos comenta que hay niños que viven solos, porque fueron abandonados por su madres, y sus padre trabajan todo el día, solo va los fines de semana. Nos cuenta

que tiene alumnas que fueron abusadas y otra violada por un familiar cuando su madre la abandonó. Que ahora esa alumna está a cargo de su padre y que el padre solicitó que por favor ella lo ayudara con el tema de la justicia, debido a que la alumna no quería ir a declarar debido a reiteradas amenazas por parte de la familia del acusado. La docente me comenta que la alumna le consultaba a ella que debía hacer, porque ella no entendía el procedimiento, al igual que su padre debido a que es una persona analfabeta.

La docente plantea que muchos casos y realidades son tristes, que sus alumnos tienen varios inconvenientes en sus familias” (Fragmento de registro N°4. Fecha 09/10/2018)

El grado de fortalecimiento es un grado particular, los alumnos afirman que es un lugar donde ellos sienten contención, amor, comprensión y no quieren irse de ahí. Recuperado algunas testimonios los alumnos dicen: “a mí me gusta este grado, no quiero volver al otro, acá estamos bien, la seño siempre nos abraza, la seño me ayuda siempre, la seño nos ayuda con los útiles, la seño nos escucha y dice que no debemos tratar mal, la seño nos enseña despacito, acá leemos cuentos lindos”.

Entre los alumnos existe una clasificación entre pertenecer a este grado de fortalecimiento o no. Permanecer bastante tiempo en la escuela, nos permitió conocer cómo se diferencian los alumnos entre sí y la mirada negativa respecto al grado de fortalecimiento. Los alumnos que no pertenecen a este plurigrado lo denominan “el cementerio”:

“Mi grado es especial, los que no están acá le dicen el cementerio, acá están los muertos, los olvidados... así le llaman ellos. Yo les digo no es así, acá es como cualquier otro, pero ellos me responden no es así seño, acá estamos los peores” (Fragmento de entrevista a maestra. Fecha 02/10/2018)

A este plurigrado asisten los alumnos con historias de vida más fuertes, tristes, duras y dificultades de aprendizaje. Situaciones dolorosas que viven condiciona el proceso pedagógico de aprendizaje. También podemos afirmar que condiciona el proceso pedagógico de enseñanza debido a que esta realidad que viven los alumnos repercute y se produce un

mayor ausentismo en los alumnos, lo cual la planificación del plurigrado se encuentra fuertemente condicionada.

En una segunda etapa de recolección de datos en el proceso de investigación pudimos saber que el plurigrado de fortalecimiento y aceleración se disolvió. Lo que nos lleva a preguntarnos ¿cómo es posible que el plurigrado más importante, en relación a la contención y propuesta pedagógica, haya sido disuelto?

Nuestro trabajo nos permitió visibilizar cómo diferentes situaciones que ocurren en espacios sociales rurales son naturalizadas por los actores de este lugar; abusos sexuales, abandonos, descuidos, violencia y maltratos, derechos vulnerados viven algunos alumnos de esta escuela. La escuela siendo la única institución escolar no cuenta con la ayuda de una psicóloga, psicopedagoga, una asistente social, o asistente de protección y cuidado de los niños o adolescentes. En esta población existe una ausencia del Estado o de los organismos correspondientes al cuidado de los niños.

Reflexiones finales.

Con respecto a lo expuesto cabe reflexionar que si bien en la actualidad la educación rural es considerada una modalidad en la Ley de Educación Nacional 26.206, es una modalidad que se encuentra en gran desventaja y desatendida por las instancias gubernamentales que deberían dar respuesta a sus demandas y especificidad.

Los alumnos de esta escuela son asistidos por sus docentes logrando, crear una relación y un vínculo que va más allá del rol docente; un vínculo cercano donde asume un compromiso de responder y ayudarlos, adquiriendo una fuerte responsabilidad.

Los alumnos de esta escuela son niños donde el contexto muchas veces los golpea y viven situaciones dolorosas. Son niños que viven en extrema pobreza donde sus familias no pueden alimentarlos, alumnos que viven solos, falta de atención y contención por parte de los tutores, casos de abandono por parte de las madres, falta de amor y cariño por parte de sus familias, casos de abusos sexuales, trabajo infantil y violencia familiar, casos donde no existe ni el cuidado ni la protección de los niños.

Esta última información sobre el cierre de este proyecto de aceleración y fortalecimiento, nos llevó a reflexionar y preguntarnos: ¿Los alumnos de la escuela algún día tendrán la “oportunidad” de ser asistidos y cuidados por alguien más que su maestro rural?

BIBLIOGRAFÍA

Achilli, Elena (2001) *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor. Rosario. ISBN: 9789879459836.

Brumat, María Rosa (2011) “Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana”. En *Revista Iberoamericana de Educación Versión Digital*, Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Sección “De los lectores”, apartado Educación Rural. ISSN: 1681-5653, n° 55/4

Cragolino, E. y Lorenzatti, M. (2002) “Formación docente y escuela rural: dimensiones para abordar analíticamente esta problemática”, En *Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Año 2 Números 2 y 3, Córdoba, Narvaja Editor.

Duschatzky, S. (2008) *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Editorial Paidós SAICF. (Buenos Aires-Argentina)

Ley de Educación Nacional 26.206

Lorenzatti, M.C: Brumat, M. Rosa; Beinotti, Gloria: “Políticas de formación docente inicial para educación rural en Argentina (2007-2013)”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Volumen 7, Número 2, Noviembre de 2014 ,Disponibles en: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num3/art3.pdf>

Mercado, R. (1998). *El trabajo docente en el medio rural*. Secretaría de Educación Pública. México.

Las representaciones de los alumnos sobre una escuela rural de Chilecito (La Rioja)

Autoras: Silvana Paola Bravo y María Laura Toledo

Pertenencia Institucional: Universidad Nacional de Chilecito.

Resumen.

La siguiente ponencia es el resultado del desarrollo de un Trabajo Final de Investigación de la carrera Licenciatura en Educación Primaria de la Universidad Nacional de Chilecito. El trabajo de tesis denominado “Las Representaciones de los Alumnos sobre una escuela Rural de Chilecito”, tuvo como población a los alumnos de 1° y 2° grado conformado como un plurigrado y a los alumnos de 6° y 7° grado también un plurigrado, tomar los extremos de la escuela primaria rural nos permitió analizar las similitudes y diferencias que existen entre ambos grupos. Teniendo en cuenta las edades de ambos grupos se utilizaron diversas estrategias de recolección de datos, para 1° y 2° análisis de dibujos y para 6° y 7° grado entrevistas semi-estructuradas.

Conocer cuáles son las representaciones de los alumnos sobre la escuela rural a la que asisten nos permitió conocer su comprensión y análisis la de realidad y de la escuela rural. En esta ponencia presentamos algunos resultados de esta investigación en relación a tres categorías de análisis sobre los resultados de la población de 6° y 7° grado, donde trabajamos tres categorías de análisis:

- 1- La escuela como espacio de socialización y contención (Percepción – emoción)
- 2- La escuela como espacio de Expresión Artística y Expresión Lúdica (imagen – sentimiento)
- 3- La escuela como horizonte de posibilidades hacia el futuro (sentido)

Palabras clave: Representaciones de los alumnos - Escuela rural - Socialización y contención – Arte - Futuro.

Introducción

Esta ponencia se inscribe en un Proyecto de Investigación mayor en curso desarrollado en la Universidad Nacional de Chilecito¹¹⁹. Este proyecto tiene como objetivo analizar las políticas educativas de educación rural y de educación de jóvenes y adultos a nivel nacional y

¹¹⁹ Proyecto de Investigación “Educación rural y educación de jóvenes y adultos en la provincia de La Rioja. Un estudio de caso en el Departamento Chilecito”, Directora: Dra. María Rosa Brumat. Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Chilecito. Aprobado por Resol. Rectoral N°883/18. Proyecto con subsidio de la Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de la Nación.

jurisdiccional durante el período comprendido entre 2003 y 2017 y conocer la conformación de la educación rural y de educación de jóvenes y adultos en la provincia de La Rioja.

En este trabajo presentamos resultados de un Trabajo Final de Licenciatura en Educación Primaria¹²⁰. Este proyecto tuvo como objetivo, conocer, describir y analizar las representaciones que tienen los alumnos de 1° y 2° grado (plurigrado) y los alumnos de 6° y 7° grado (plurigrado), de nivel primario sobre la escuela rural de Chilecito.

Las escuelas en las zonas rurales, como expresión física, organizativa y administrativa del Sistema Educativo, responden a las normas y principios que rigen la política educacional en su conjunto. Se encuentran sujetas a normas y regulaciones de diverso orden que comparte con el resto de los establecimientos, como la asignación de un currículum específico y un conjunto de leyes, decretos, reglamentos y otros instrumentos que regulan el ingreso, la permanencia y el egreso de los alumnos, la situación laboral de docentes y directivos y otros grupos que trabajan en las escuelas, la participación de padres y miembros de la comunidad en su vida cotidiana.

A su vez, existen también condiciones particulares en la estructuración, organización administrativa y funcionamiento de estos establecimientos rurales que la caracterizan y que la diferencian de otras instituciones.

Las representaciones sociales constituyen una modalidad de conocimiento que hace referencia a la comprensión del sentido común y al análisis de la cotidianidad, y son comprendidas como el conjunto de interpretaciones que un grupo realiza sobre algún aspecto de la realidad, en este caso de la escuela, que a su vez, guían las acciones correspondientes (Moscovici, 1961; Jodelet, 2000).

El abordaje de las representaciones sociales en este estudio, permitió comprender la dinámica de las interacciones sociales de los estudiantes en la cotidianidad escolar, y los determinantes de las prácticas en las que se hallan inscritos; ya que de acuerdo con Abric (2001), la representación, el discurso y la práctica se generan mutuamente.

En este sentido, las representaciones sociales de los niños y las niñas que participaron en el estudio, se configuraron como resultado de las categorías que emergieron del análisis, las cuales se estructuraron, alrededor de tres perspectivas: a) La escuela como espacio de socialización y contención; b) la escuela como espacio de expresión artística y expresión lúdica, y c) la escuela como horizontes de posibilidades hacia el futuro.

¹²⁰Trabajo Final de Licenciatura “Las representaciones de los alumnos sobre una escuela rural de Chilecito”, Escuela de Educación, Universidad Nacional de Chilecito, año 2018.

1. La escuela como espacio de socialización y contención (Percepción – emoción)

Situar a la escuela en las expectativas como espacio de socialización y contención, supone traspasar el umbral de las funciones que debe cumplir y las que en realidad cumplen la escuela rural en la actualidad.

En la escuela rural los alumnos de 6° y 7° grado están agrupados en plurigrados a cargo de un solo maestro de grado, quien es el encargado de planificar para ambos grupos de forma integrada, relacionada a los contenidos a enseñar.

Es un trabajo complejo en el que los maestros planifican su enseñanza en simultáneo para los alumnos de todos los ciclos, este tipo de trabajo implica trabajar con dos o más grados y sus correspondientes programas y niños al mismo tiempo en un mismo salón. (Brumat: 2010: 7)

Observamos diversas estrategias de trabajo de los maestros: dividiendo el pizarrón por ciclos, utilizando un pizarrón para cada ciclo, enfrentando grupos de alumnos por ciclos o agrupándolos según las tareas o temas desarrollados, los alumnos que se encuentran en los últimos años de escolaridad primaria, donde la mayoría de ellos comenzaron a escolarizarse desde el jardín de infantes. (Ezpeleta, 1992: 34):

“Es como la escuela materna, empecé acá y quiero terminar”

(Entrevista a alumno)

Es una trayectoria compartida juntos varios años, desde aquí consideramos que el valor asignado que le dan a la escuela se deben a las experiencias particulares que ellos vivencian en la escuela, muestran las representaciones que tienen sobre la misma.

Estos alumnos tienen una mirada particular desde una perspectiva simbólica sobre la escuela. Geertz (1987) entiende por símbolo cualquier cosa (objeto, acto, gesto, palabra etc.) que sirva como vehículo de una concepción. Símbolo es cualquier cosa que en ausencia de una presencia fáctica.

“Lo que más me gusta es estar en clase que puedo aprender cosas nuevas” “me gusta escribir mucho, hacer dibujos” “siento que esta es la escuela más buena de todas” “me siento a si feliz cuando vengo”.(Entrevista- alumno)

En cuanto a lo mencionado Silvia Duschatzky (2008) expresa que: “La escuela no es posible de cualquier significación sino que representa el lugar privilegiado para enseñar, aprender y socializarse”.

Silvia Duschatzky (2008) “La escuela es vivida por los jóvenes como el espacio fundador de una nueva socialidad, marcada por la posibilidad de simbolizar las diferencias y despojarlas. Lo interesante de esta nueva socialidad no está en la naturaleza de la escuela, sino en el uso que de ella hacen sus actores”.

“En la escuela me siento más tranquila” “Me gusta ver todos los chicos que vienen” “Me siento contenta, me dan ganas de jugar todo el día y cuando voy a mi casa me aburro porque extraño a mis compañeros” “Si no hubiera escuela me quedaría todo el día en casa sin conocer a nadie”. (Entrevista- alumna)

Gilly cfr. Banchs, (1986) define como uno de los conceptos de las representaciones sociales a, “La percepción se centra en los mecanismos de respuestas sociales y de procesamiento de la información, en los modos de conocimiento y los procesos simbólicos en su relación con la visión de mundo y la actuación social de los seres humanos”.

Por otro lado, en la escuela se sienten contenidos por las personas que trabajan allí, por las que le llevan cosas para donarlas , ya que los chicos son de escasos recursos y necesitan ayuda, por los médicos quien les realizan controles de su salud, en especial a la señora directora quien los ayuda en todo momento.

*“Visitan los odontólogos de la Plata hacer revisión”
“Los chicos de Mar del Plata vienen a dejar regalos, juguetes, ropa, alfombra, pelotas” “Si nos sentimos cómodos porque cuando hace frío estamos calentitos aquí” “Las señoras son respetuosas y las personas que trabajan aquí son buenas” (Entrevista- alumno)*

Valoran mucho el medio rural y sus ventajas, aunque son conscientes de las carencias en términos de acceso a servicios de salud, esparcimiento, educación superior, comunicaciones, etc. Sus familias valoran, a su vez, que sus hijos sientan afecto por el medio rural y su entorno y prefieran permanecer en él.

Cragnoilino y Lorenzatti (2002) se refieren a la escuela rural como pequeñas escuelas atendidas por un solo maestro que cumple funciones directivas y atiende “un grado múltiple”. Además de las funciones pedagógicas y el diseño e implementación de los Proyectos Educativos Institucionales, este director-maestro asume todas las tareas administrativas que implican la gestión escolar: listado de asistencia y rendimiento y movimiento de alumnos; administración del comedor, mantenimiento del edificio y mobiliario, administración de los recursos y organización y coordinación de fondos en aquellos lugares donde funciona la cooperadora escolar, relación con otras instituciones y/o programas nacionales, provinciales y de la zona.

El maestro rural no solo cumple esas funciones sino también como asistencialista, que contiene y protege a los chicos que asisten con diferentes problemas familiares.

“Es la forma de ser de todas las señoritas, porque ellas te escuchan, te entienden, te comprenden, eso no lo cambiaría” “son buenas y cuando las necesitamos están ahí” “y... como amor así a la escuela, que no me gusta faltar a la escuela, yo cuando estoy caído vengo a la escuela y me levanto, estoy triste vengo a la escuela y me da más fuerza”. (Entrevista- alumno)

Los niños y las niñas valoran el apoyo de sus docentes en las actividades, reconocen y agradecen a sus maestros por sus enseñanzas y de igual manera, identifican actitudes y comportamientos.

La práctica docente puede implicar actividades que van desde las ‘planificaciones’ del trabajo áulico a las actividades de asistencias alimenticias, de salud, legales, de colaboración con documentación de los alumnos u otras (...) cuando se es maestro rural no sos docente simplemente. Sos el enfermero, sos el que escucha a los matrimonios que se llevan mal, sos el que trata de solucionar las cosas entre vecinos, sos el que le hace un trámite a alguien que necesite entre otras cosas (Achilli, 2001. pp.23):

Desde este punto de vista en la escuela se observa una adecuada convivencia escolar, generando a su vez, espacios de interacción, de diálogo, que permiten construir relaciones armónicas y esto se refleja en los comportamientos y en los lazos de amistad que construyen los educandos con sus maestros y sus compañeros.

Desde esta óptica, la escuela es donde se enseñan valores como el respeto, la amistad, la confianza, el amor por aquellos con los que se convive en esos espacios cotidianos.

“Quiero resaltar un equipo de docentes muy comprometidos y responsable en sus tareas, sin eso no sería posible se ve la capitalización del saber de ellos”. (Entrevista- directora)

También dentro de esta buena convivencia institucional para algunas mujeres significa salir de las tareas que se realizan en los hogares, ya que hay niñas que asumen responsabilidades domésticas.

“Acá en la escuela me porto bien, y en casa maso menos porque en casa me pongo nerviosa porque tengo miedo que se caiga mi hermanita” (Entrevista- alumna)

En relación a lo expresado por la alumna, la autora: Silvia Duschatzky (2008) expresa: “ir a la escuela significa salir del lugar de lo doméstico”. Recordemos que las chicas asumen la responsabilidad de las tareas hogareñas. Ellas se ocupan del cuidado de los hermanos, la limpieza de la casa y la atención al padre”.

2. La escuela como espacio de Expresión Artística y Expresión Lúdica (imagen – sentimiento)

La escuela para los estudiantes implica, más allá de su rutina escolar de enseñanza y aprendizajes, un cambio en la organización escolar que establece tiempos de trabajos, de atención, producción, alteran el carácter regular de la vida diaria y sitúa a los jóvenes a experiencias escolares asociada a los proyectos Institucionales.

Al hablar de la escuela como espacio de Expresión Artística y Expresión Lúdicas hacemos referencia a las representaciones que tienen los estudiantes en cuanto a la educación en estos contextos rurales ya que la mencionan como lo más importante para ellos.

“En la escuela se aprende a cantar, a bailar, a estudiar” “Me gustaría ser artista, dibujar, bailar” “los juegos que hacemos, a veces jugamos al fútbol o nos ponemos a jugar a los bolillos”. (Entrevista- alumno).

Considerando al arte, al juego en un primer lugar y al conocimiento lógico en un segundo lugar, mostrando una visión de escuela como portadora de educación artística y lo lúdico, ya que la mayoría de los alumnos mencionaron los juegos que realizan en la escuela como lo que más les gusta.

Read también desarrolla una idea de la educación artística como vehículo de globalización.

«El arte es un modo de integración, el modo de integración más natural para los niños. Es el único modo que puede integrar cabalmente la percepción y el sentimiento.» «El niño piensa más como el artista que como el lógico. Si el niño aprende a organizar su experiencia mediante el sentido estético, es evidente que la educación debería tener como objetivo reforzar y desarrollar tal sentimiento»’

Los alumnos muestran las representaciones sobre el arte por medio de las imágenes que tienen sobre ellos. Es decir, aunque la representación alude a imágenes y figuras, la representación es algo más que un puro reflejo del mundo exterior por el marcaje social que contiene y por la función que cumple en la interacción social.

Los chicos expresan lo que más les gusta de la escuela, es cantar, bailar, les gustaría ser artistas, ya que en la escuela se incorporó el taller de danzas como un proyecto institucional, destinado a mejorar las conductas que traían los alumnos, plantea la señora directora lo siguiente:

“Estas conductas insanas que ellos traían nos preocupaba y nos movilizaba” “Entonces como medida terapéutica nos sugiere un equipo interdisciplinario de salud mental de la zona sanitaria III que incorporemos un taller de danza algo que ellos pudiesen descargar sus energías y poder canalizar a través de la música y la expresión corporal estas necesidades, estas cosas que les pasaba a ellos en la vida” (Entrevista- directora)

Eso influyó mucho en la concepción que tienen los chicos sobre la escuela porque para la mayoría es la actividad más importante que ellos llevan a cabo, como así también las artes plásticas.

“Lo que más nos gusta es “Plástica, y danzas”. Justificando a la vez “porque me alegra, me hace sentir bien...” “a la danza... la llevo en la sangre, todos en mi casa bailan danzas...” (Entrevista- alumno)

María Acaso López-Bosch (2000), recupera el planteo de Piaget y pone de manifiesto la tesis de que el desarrollo de la expresión plástica constituye un proceso de simbolización imprescindible para el desarrollo intelectual del niño, tiene por nombre la formación del símbolo en el niño y fue publicado por primera vez en 1959 (la edición que se ha manejado es de 1986 del Fondo de Cultura Económica de México).

Considerando a Pesttalozzi como uno de los primeros investigadores sobre la expresión plástica infantil, podemos decir que esta arranca sobre una concepción intelectualista de la misma. Tras Pesttalozzi, aparecen otros estudiosos del arte infantil como Scully, Barnes, Kerschensteiner, Cooke y Dewey los cuales desde Inglaterra y EEUU consideran la expresión plástica infantil como un proceso de simbolización que impulsa el desarrollo intelectual del niño.

“Lo que hay acá que más me gusta son las polleras de danza” “me gusta hacer danza, música, físico porque me alegra, me hace sentir bien”.

(Entrevista- alumna)

El arte un método de enseñanza artística progresivo donde se pone en relación lo que plantea Lowenfeld en su libro, las ideas principales que expone pueden reducir en seis puntos:

- El propósito de la expresión plástica es desarrollar la creatividad del niño para conseguir que los individuos sean cada vez más creativos a todos los niveles (no sólo al nivel plástico).
- En la educación artística el arte está considerado como un proceso y no como un fin en sí mismo de tal manera que no importa el producto final sino el proceso mismo de creación.
- El arte infantil ha de considerarse bajo la idea de que la expresión creadora sólo puede ser comprendida en relación con las etapas de crecimiento.
- Los dibujos infantiles no son representaciones objetivas de la realidad sino expresión plástica de sus sentimientos.
- El crecimiento estético consiste en el desarrollo logrado desde lo caótico hasta la organización armoniosa de la expresión, donde se integran completamente el sentimiento, el pensamiento, y la percepción. .

Lo más importante para los estudiantes además de la danza y plástica son los juegos. El juego en el niño comprende todas las facetas de su vida: desenvolvimiento social, relación con los demás compañeros, relación familiar ya que los alumnos mencionan primero los juegos y después que les gusta leer o estudiar.

“Me gusta jugar a mí” “Jugar al fútbol y estudiar” “Aquí juego mucho, converso con los chicos” “La cancha tenemos para jugar, los libros tenemos para leer”. (Entrevista- alumno)

Esta escuela rural tiene espacios recreativos para el juego, como una cancha de fútbol, un tejo, un lugar para jugar a los bolillos y a los alumnos las actividades que más le gustan hacer es jugar.

“Lo que nunca cambiaría es la cancha” (Entrevista- alumno)

Vygotsky (1991), por su parte, se muestra muy crítico con respecto al significado del juego, y dice que lo que caracteriza fundamentalmente al juego es que en él se da el inicio del comportamiento conceptual o guiado por las ideas. La actividad del niño durante el juego transcurre fuera de la percepción directa, en una situación imaginaria. La esencia del juego consiste fundamentalmente en esa situación imaginaria, que altera todo el comportamiento del niño, obligándolo a definirse en sus actos y proceder a través de una situación exclusivamente imaginaria.

Aisilia Andino (2011) determina las siguientes conclusiones: El juego recreativo es el pilar fundamental para el desarrollo mental de los niños y niñas en el aprendizaje dentro y fuera del aula. El juego recreativo es el mejor trabajo que realizan los niños y niñas en el aula constituyéndose en un recurso valioso para consolidar la misión y visión.

Gracias al juego el participante potencia su fuerza de voluntad y su plenitud afectiva, adquiere conciencia de sus cualidades y potencialidades y disfruta de ella; aprende a elaborar sus vivencias del medio ambiente y a conseguir una adaptación emocional. Es muy importante favorecer tanto el aspecto creativo, como el efectivo, motriz, actitudinal y social.

3. La escuela como horizonte de posibilidades hacia el futuro.

La escuela implica para los estudiantes, una cadena de significados, en sentido que le asignan, como portadora de variación simbólica. La escuela como horizonte de posibilidades hacia el futuro, es otra representación que tienen los alumnos sobre la escuela otorgándole un sentido de posibilidades que tienen al acceder a ella para el futuro.

“A través de las representaciones sociales, las personas construyen y son construidas por la realidad social. Pero además, nos aproximan a la “visión de mundo” que las personas o grupos tienen, pues el conocimiento del sentido común es el que la gente utiliza para actuar o tomar posición ante los distintos objetos sociales”. (Araya, 2002, p. 12).

Los estudiantes expresan claramente el sentido que tienen para ellos acceder a la escuela, haciendo mención como portadora de posibilidades hacia el futuro al responder ante la pregunta ¿Para qué se viene a la escuela?

“Para aprender algo para el futuro” (Entrevista- alumno)

Silvia Duschatzky (2008) “...la escuela se presenta como institución proveedora de derechos, del derecho de participar del “progreso” y a recibir la confianza del otro. La idea de progreso tiene aquí un sentido particular, no es el progreso entendido como ascenso social sino como posibilidad de despegue de la fatalidad de origen. Para estos jóvenes, participar de la cultura escolar implica apropiarse de los códigos necesarios para dialogar con el mundo...”

De este modo, la escuela se presenta como la posibilidad de imaginar un cambio en el presente.

*“Para estudiar, para aprender” “Para ser un poco más inteligente”
“Para ser algo como la gente” y si no existiera escuela: “y sería robar
nomas creo yo, porque la escuela es como si nos salvaría, nos rescataría, de
hacer eso de robar...” (Entrevista- alumno)*

Silvia Duschatzky (2008) “... en el seno de un contexto altamente fracturado, la escuela funciona como sostén del sujeto...”

La escuela es vista como una institución necesaria para construir y tener un mejor mañana, que garantice mejores condiciones de vida.

“Lo lindo que es, cuando seas grande tienes un título y puedes ser algo”

(Entrevista- alumno)

Desde este punto de vista, la escuela es representada como el lugar que permite forjar proyectos de vida, porque enseña pautas, estrategias y mecanismos para que las personas organicen su vida y puedan alcanzar las metas que se han trazado en los diferentes escenarios en donde se desenvuelven y donde se pretenden desarrollar.

Silvia Duschatzky (2008) “La escuela adquiere sentido para el sujeto cuando la experiencia escolar entra en el horizonte de sus expectativas de vida. La escuela es el pasaje de reconocimiento social, es la posibilidad de experimentar otra socialidad y es la entrada a nuevos soportes discursivos... La distinción en el interior del barrio está asociada al tributo del prestigio. Ir a la escuela prestigia y en consecuencia deferencia”.

En otros relatos se percibe la escuela como la institución social que enseña a ser educado, a comportarse y demostrar la educación que se imparte. En ese orden de ideas, es un espacio importante para lograr reconocimiento social que se adquiere en el momento en que las personas se profesionalizan; la escuela es el puente que acerca a la vida profesional.

“Yo estudio para ser alguien en la vida” “para aprender y ser algo para el futuro de nosotros” (Entrevista- alumno)

De acuerdo con lo anterior, es oportuno señalar que la escuela significa para los niños y las niñas, la posibilidad de adquirir un empleo; construir proyectos de vida y un mejor mañana; acercarse a la vida profesional; hacer frente a las adversidades y cumplir las metas o sueños personales.

Tiramonti (2005, p. 15), expresa: “La escuela contiene una promesa de futuro. La promesa de integración e inclusión a través de la incorporación al mercado laboral y a los códigos del intercambio social y la promesa de la autonomía individual mediante el despliegue de las potencialidades que portamos como individuos. Desde esta perspectiva el presente escolar, se justifica porque contiene una hipótesis de futuro, una promesa a alcanzar”.

Los sueños no son más que las metas, los anhelos e intereses personales que tienen los educandos para el futuro; pensar en el futuro, no depende sólo de ellos, sino de las condiciones socioeconómicas y culturales, del apoyo familiar y de la integración e interacción con una institución fundamental como la escuela.

Con respecto al apoyo familiar, en esta institución se presenta como gran debilidad la falta de apoyo de los padres hacia la educación de sus hijos.

“...acá una gran amenaza nuestra es la falta de acompañamiento de la familias es como la educación está en otro plano para ellos...” (Entrevista-directora)

“Cuando hay acto vienen la mamá, papá a ver como bailamos”
(Entrevista- alumno)

Los chicos claramente mencionan que los tutores, familiares solo asisten a la escuela cuando tienen actos escolares.

Según Jordi Garreta Bochaca (2007) sostiene que las relaciones entre las familias y la escuela debe situarse en un contexto histórico e institucional. Más concretamente se inscriben en la articulación entre dos instituciones, la escuela y la familia, con asimetría de poder y en un contexto social y político que las sitúa en el debate entre intereses públicos y privados. Esta relación entre estos dos agentes, son contempladas actualmente como un factor de gran importancia en la educación del alumnado. La educación comienza en la familia y se prolonga en la escuela.

Entonces, sobre esto la institución debe hacer hincapié en la educación de los chicos, y que esta visión de futuro esté presente en todos ellos pasando a representar como lo más importante, en un primer plano en sus vidas no descartando la implementación del arte que también es importante ya que funciona como una ayuda emocional de relajación que permite superar, a sobrellevar los problemas cotidianos que viven diariamente los alumnos.

Reflexiones finales

Para los alumnos, la escuela tiene una variedad de sentido simbólico, como posibilidades para tener un buen futuro, al mencionar que asistían a la escuela para ser alguien en la vida, para saber, para ser más inteligente, para no robar.

Las representaciones sociales que han construido los niños del presente estudio, develan la escuela como un lugar que promueve la convivencia desde principios y valores dentro de un orden social, se enseña los valores, de socialización y de contención al que más necesita, como así también como un lugar de expresión del arte, y del juego, como lo más importante que a través de ellos los alumnos liberan sus emociones y sus malas conductas ocasionadas por la vida cotidiana que tienen.

A consecuencia de esto dejamos abiertas las preguntas, ¿Qué función cumple en realidad hoy la escuela rural?, ya que se nota desdibujada la función principal de la escuela como portadora de conocimientos mediante los procesos de enseñanza y aprendizaje, ¿Cuál es el rol del maestro en la institución? ¿Está formado el maestro rural para enfrentar diferentes situaciones que llevan los alumnos diariamente.

BIBLIOGRAFÍA

- Bravo Silvana Paola – Toledo María Laura (2018) “Las representaciones de los alumnos sobre una escuela rural de Chilecito.”, Trabajo Final de Licenciatura en Educación Primaria, Escuela de Educación, Universidad Nacional de Chilecito (mimeo)
- Acaso, María- López-Bosch- (2000) Arte, Individuo y Sociedad- - simbolización, expresión y creatividad de desarrollar la expresión plástica infantil- pág. 41 a 52
- Araya Umaña, Sandra. (2002). Cuaderno de Ciencias Sociales 127, Las Representaciones Sociales: Ejes teóricos para su discusión. Editorial: Asdi.
- Brumat María Rosa. (2010). Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).
- Cragnolino Elisa – Lorenzatti María del Carmen. Formación Docente y Escuela Rural. Dimensiones para abordar analíticamente esta problemática.
- Duschatzky, Silvia. (2008) “La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares”.
- Ezpeleta Justa y Weiss Eduardo. (1996). Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras. Revista Mexicana de Investigación Educativa enero-junio 1996, vol 1, núm 1, pp. 53-69.

Nuevas trayectorias escolares: estudiantes urbanos en escuelas rurales

Autores: Susana Mayer, Verónica Vlasic y Alejo Mayor.

Pertenencia Institucional: Universidad Autónoma de Entre Ríos.

Resumen

En esta ponencia se enfoca un proceso específico de escolarización que ocurre en escuelas secundarias localizadas en ámbitos rurales próximos a centros urbanizados. Se trata del desplazamiento de jóvenes urbanos hacia escuelas rurales. Este fenómeno alcanza proporciones significativas en algunas instituciones localizadas de modo accesible desde las ciudades, lo que permite el traslado diario de quienes, residiendo en el ámbito urbano, concurren a estas escuelas. La obligatoriedad del nivel secundario ha visibilizado como también incrementado este fenómeno, preexistente en el nivel primario.

La presencia de estudiantes provenientes del medio urbano en escuelas rurales constituye un indicador del cambio en el sentido de las migraciones que se producen en los espacios rurales relativamente próximos a ciudades con urbanizaciones crecientes. La cuestión evidencia nuevos intereses y necesidades de las familias relacionadas con la escolarización de los adolescentes. Algunas de las características institucionales de estas escuelas constituirían el motivo de inscripción de estos adolescentes ciudadanos: la adecuación curricular en tiempos de desarrollo comprimidos, la atención personalizada de la enseñanza en aulas con grupos pequeños, la flexibilización horaria de la organización escolar, son los aspectos sobresalientes.

Introducción

Nuestros trabajos de nivel exploratorio, nos permitieron relevar numerosos casos de estudiantes urbanos que concurren a escuelas secundarias ubicadas en el ámbito rural. (Mayer y Vlasic, 2018). Estas decisiones de las familias implican movimiento de transportes, gastos en movilidad y tiempos destinados para los traslados a la escuela de estudiantes que tiene servicios educativos cercanos a su domicilio.

Estos hechos son analizados también por Ligorria (2009, 2007) quien pone en evidencia los niveles de conflictividad interna que se producen en algunas instituciones escolares de ámbito rural con el ingreso de alumnos llegados de las ciudades. Asimismo, reconocimos posiciones a veces ambivalentes, y otras antagónicas, de las decisiones institucionales respecto al ingreso de estos jóvenes en las escuelas rurales.

Impacto de la obligatoriedad escolar en las escuelas secundarias rurales

La extensión de la obligatoriedad escolar hasta el tercer ciclo de la Educación General Básica con la Ley Federal de Educación (Ley Nacional 24.195/93) y hasta la finalización del nivel secundario con la Ley Nacional de Educación (Ley Nacional 26.206/06), diversificó y amplió la presencia de las instituciones educativas en el ámbito rural (González, 2015; Cappellacci y Ginocchio, 2010). Este fenómeno indujo, por un lado, la apertura de escuelas en pequeños poblados y parajes rurales que hasta ese momento no tenían otra alternativa para continuar estudios de nivel medio que no fuera en las instituciones que disponían de internado. Por lo que parte del tradicional alumnado de las escuelas agrotécnicas fue absorbido por estas nuevas escuelas secundarias. Además incorporaron un segmento de jóvenes que hasta ese momento no ingresaba al nivel secundario.

Pero también, estas nuevas instituciones comenzaron a ser identificadas por las familias de las ciudades próximas, como factibles para enviar a estudiar a los hijos en edad escolar. Así, se produce una confluencia de intereses entre escuelas rurales y familias urbanas. Las primeras completan un número mínimo de alumnos que garantiza el funcionamiento institucional; las segundas resuelven la escolaridad de adolescentes con experiencia insatisfactorias en escuelas secundarias de la localidad donde residen.

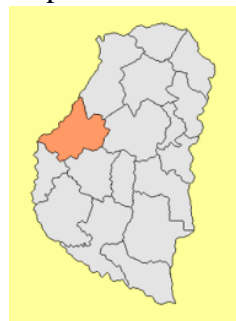
Lo expuesto anteriormente nos llevó a la necesidad de analizar la pluralidad y diversidad presentes en los itinerarios concretos que caracterizan el tránsito por la escolaridad secundaria en contextos rurales. Terigi (2010) describe los particulares itinerarios escolares de quienes fracasan en la trayectoria escolar prevista y recurren a otras modalidades, turnos e instituciones para continuar la escolaridad. Estas referencias nos advierten sobre las probables trayectorias escolares discontinuas y no encauzadas de quienes asisten a escuelas rurales provenientes del ámbito urbano.

La investigación realizada

El territorio estudiado en este trabajo concreto presenta condiciones objetivas particulares que se vinculan a una localización periurbana, accesible desde los centros urbanos. El diseño de la investigación fue de tipo flexible y mixto, comprendiendo una instancia de relevamiento más estructurada y cuantificable y otra de carácter abierto y cualitativo. La muestra, conformada con un criterio de saturación, abarcó escuelas rurales ubicadas en tres distritos que bordean el conurbano paranaense (Espinillo, Quebracho y Sauce). Esta construcción muestral se combinó con un criterio de accesibilidad, burocrático y material, que constituye un anillo periurbano en torno a la ciudad de Paraná. La muestra alcanzó a zonas rurales vinculadas con otros centros urbanos del mismo departamento (Viale y Crespo). El

relevamiento entrecruzó la encuesta a estudiantes que reunían la condición de residencia urbana y matriculación en escuela rural y la entrevista con referentes escolares. En total abordamos seis instituciones realizando 153 encuestas a estudiantes.

Ubicación del departamento Paraná en la región litoral y la provincia de Entre Ríos.



Características socio-demográfica de los estudiantes urbanos en escuelas rurales

Para la muestra estudiada, los estudiantes provenientes del medio urbano representan una media de 47,7% dentro de un rango entre 34% y 74% de la matrícula en las escuelas analizadas.

Datos de escuelas y estudiantes comprendidos en la muestra. 2018.

Escuela secundaria rural	Ubicación	Matrícula total	Estudiantes urbanos	
			Total	Porcentaje sobre matrícula total
N° 11 “Ma. Elena Boyocchi”	Aldea San Antonio	71	24	33,8%
N° 63 “El Ramblón”	Ramblones	40	21	52,5%
N° 87 “René Favaloro”	Sauce Pinto	66	49	74,2%
N° 7 “Del Centenario”	Aldea María Luisa	64	27	42,2%
N° 69 “Juan XIII”	Villa Fontana	65	25	38,4%
N° 62 “Yapeyú”	Quebracho	44	21	47,7%
Totales		350	167	
Promedios		58	28	47,7%

En relación a los estudiantes encuestados, el 69,9% de los mismos son de sexo masculino, mientras que el restante 30,1% se trata de mujeres. Esta disparidad empero, no la encontramos distribuida homogéneamente en las distintas escuelas. Con respecto a las edades, estas se distribuyeron entre los 11 y los 20 años, concentrándose casi el 80% entre los 13 y 17 años. La mayoría de los estudiantes encuestados, a su vez, pertenecen a tres localidades: San Benito (29,8%), Viale (26,5%) y Paraná (25,2%).

Las distancias de más de 15 kms., que recorren diariamente los estudiantes para llegar a las escuelas, demandan a las familias tiempos y costos adicionales para los traslados. Éstos se resuelven de diversas maneras, dependiendo principalmente de la disponibilidad de transporte público, o no, que llegue hasta el lugar donde se encuentra ubicada la escuela. Al respecto, la mayor cantidad de los estudiantes (el 42,1%) viaja más de 15 km. para asistir a la escuela, mientras que el 29,6% entre 6 y 10 km. y el 28,3% entre 11 y 15 km.; y lo hace principalmente por una ruta asfaltada (68%). Con respecto al medio de transporte utilizado por los estudiantes, el principal es el colectivo (45,1%), seguido por el transporte escolar (32,3%). En menor proporción emplean medios de transporte particulares, como el automóvil (15,7%) o la motocicleta (6,5%).

Se advierte, por las distancias recorridas y los medios empleados en los traslados, que las familias que hacen la opción por estas escuelas disponen de los recursos económicos para sostener durante todo el año la asistencia a la escuela de sus hijos. Con lo cual, indirectamente, se reconoce que esta estrategia no estaría al alcance de todos los sectores sociales.

Los motivos de ingreso a la escuela secundaria rural

Ahora, ¿cuáles son los motivos que llevan a estos estudiantes y sus familias residentes en ámbitos urbanos a optar por matricularse y cursar en escuelas rurales? En este punto, no existe una motivación que los estudiantes puedan identificar mayoritariamente sino que las respuestas se distribuyen equitativamente. De hecho, más allá de identificar un motivo como prioritario, muchos señalaron más de uno. Si bien prevalecen haber repetido o quedado libre en una escuela a la que asistieron antes, también se identifican los horarios más convenientes, la enseñanza en cursos poco numerosos y la mayor atención dispensada en la institución rural. Mudanzas familiares, falta de vacante en las escuelas próximas al domicilio, conflictos escolares y de relación con compañeros anteriores también son mencionadas como causas del cambio de escuela. Algunas expresiones registradas en las encuestas son clarificadoras de las razones que se enuncian:

Son más tranquilas, no hay droga como hay en las escuelas de Paraná y aparte son más buenos que allá

Porqué venían mis hermanas y las otras escuelas son más conflictivas

Las otras escuelas son un desastre

Es la única opción que me quedaba sino ni estaría acá

Me gusta el ambiente escolar

Me gusta el ambiente, la naturaleza y la tranquilidad que nos rodea

Porque tengo una quinta al lado

Los estudiantes manifiestan cuestiones que hacen referencia a su pasado escolar y remiten a eventos sucedidos en instituciones a las que asistieron antes de inscribirse en la escuela en la que fueron encuestados. En la comparación mencionan las nuevas relaciones que establecieron con los compañeros y los docentes. Al mismo tiempo trasuntan representaciones idílicas de los espacios rurales y dan cuenta de estilos de vida familiar que se trasladan al ámbito rural. Pero también evidencian que la alternativa por la escuela en el campo fue la salida posible a una situación de encerrona social en la que se reconoce una estrategia de evitación social (Gómez Schettini, 2007:117). Asimismo, el entramado de las relaciones familiares que se orientan hacia una misma escuela muestra una red de vinculaciones existentes entre quienes concurren diariamente a estudiar desde la ciudad.

Según los directivos entrevistados, los padres al inscribir sus hijos en estas escuelas aducen tanto motivos centrados en las experiencias escolares en las instituciones donde los adolescentes han concurrido o podrían hacerlo como otros, focalizados en las expectativas puestas en lo que consideran características propias de la institución rural a la que solicitan ingresar. Entre los primeros señalan la conflictividad social de los grupos de pares, la duración y carga horaria del curriculum (especialmente en las escuelas técnicas y privadas), o el rendimiento escolar insatisfactorio, que en ocasiones ha significado para el adolescente la repitencia de un curso. Entre los segundos, manifiestan el interés por la concurrencia a clase en el turno mañana, la concentración horaria de las clases sin horario extendido ni actividades en contraturno, la organización de los cursos poco numerosos que supondría una interrelación más fluida entre docentes y alumnos.

Las trayectorias escolares de quienes ingresan a la escuela rural

En cuanto al curso en que estos estudiantes ingresaron a la escuela rural, se distinguen dos situaciones: quienes lo hicieron desde primer año, inmediatamente después de finalizar la escuela primaria, y quienes transitaron una experiencia escolar previa en otra institución de nivel secundario e ingresaron “con pase” de escuela.

Un grupo había cursado el nivel primario en esa misma escuela con la que el nivel secundario comparte el edificio. Esto se explica en parte, porque alguno de los hermanos mayores ya asiste o asistió a la escuela secundaria rural y los padres tomaron la decisión de organizar el traslado de todo el grupo familiar a la misma escuela. Al respecto, en las entrevistas con los directivos de las escuelas, se mencionó repetidamente que la escuela fue recomendada por familiares que enviaban sus hijos por lo que es común la asistencia de hermanos y primos que comparten los viajes.

Respecto a quienes ingresaron con “pase de escuela”, se ha relevado para la muestra estudiada que el 61,2% de los estudiantes encuestados, ha cambiado alguna vez de escuela, lo que nos conduce a interrogarnos sobre los motivos que los condujeron a haber dejado su escuela anterior. En relación a estos, el 22,68% sostuvo que fueron los horarios de clase, un 18,59% sostuvo que fueron las calificaciones, un 16,49% sostuvo era por los compañeros, un 15,46% por la cantidad de alumnos y, finalmente, un 5,15% que señaló que se trataba por los docentes. El 20% restante adujo otras razones. Para explicar el cambio de escuela, los estudiantes comentaron:

Llego más temprano a mi casa

El secundario era muy fuerte

Unas compañeras me peleaban

Porque me tratan mejor y venía mi hermana

A diferencia de lo que suponíamos que encontraríamos cuando iniciamos la investigación, una parte de estos estudiantes tienen buen rendimiento escolar y algunos están entre los mejores promedios de la escuela. En general, estos alumnos también se integran satisfactoriamente en el nuevo grupo escolar.

El ingreso de estos estudiantes a la escuela rural está asociado a una estrategia familiar y personal futura para su trayectoria formativa general y educativa concretamente. Algunos son estudiantes que decidieron no terminar el nivel secundario en escuelas técnicas por la duración de siete años que tiene la carrera. En este subgrupo también se identificaron estudiantes que hacen una opción por el turno mañana para liberar el horario de la tarde que ocupan con otras actividades, como las prácticas deportivas que son reiteradamente mencionadas. Esta alternativa predomina en aquellas escuelas que han concentrado todas las actividades escolares en el turno mañana, incluidas las clases de Educación Física.

Simultáneamente, otros estudiantes llegaron a la escuela rural con diversas experiencias previas insatisfactorias en las instituciones educativas a las que concurrieron. En algunos casos por bajo rendimiento en los aprendizajes, en otros por dificultades en la convivencia escolar. En relación a la trayectoria escolar de los alumnos, cerca de la mitad de la muestra (el 45,7%) reconoce haber repetido de curso al menos una vez.

Porque estaban muy adelantados y me gusta más esta escuela, además tengo muy buenos amigos en esta escuela y me siento muy cómodo en la escuela que estoy ahora

Por el comportamiento de mis antiguos compañeros

Las escuelas urbanas de las que provienen los estudiantes que ingresan con “pase”

Al analizar las escuelas a las que asistían los estudiantes que han cambiado de institución, se ha identificado que el 33% concurría a una escuela de gestión privada y el 31% a escuelas con orientación técnica y agrotécnica. Cuando los directivos expresaron que los estudiantes que ingresaron han repetido o tuvieron bajo rendimiento en la escuela anterior, también comentaron que el cambio los ha beneficiado sosteniendo que ahora “pueden concentrarse”, “se hace un seguimiento de los aprendizajes”, “los profesores los conocen”. Asimismo, en los casos que se produce el pase de escuela por razones de convivencia escolar, los docentes que trabajan simultáneamente en la escuela donde ingresa y aquella de la que proviene el estudiante, afirman que se observan cambios actitudinales respecto a la disposición para concurrir a clase y relacionarse con compañeros y profesores. Sobresalen en las entrevistas, situaciones particulares en que los padres buscan en la escuela rural una alternativa para salir de experiencias de violencia y agresiones de las que era blanco el adolescente. También se vincula a la búsqueda de opciones para alejar al adolescente de ambientes en los que ha tomado contacto con hábitos adictivos. No faltan estudiantes a los que desde la escuela a la que asistían se les propuso cambiar de institución debido a numerosos llamados de atención y apercibimientos acumulados.

Las escuelas rurales a las que ingresan los estudiantes urbanos

Otro supuesto inicial del trabajo, consistió en considerar la posibilidad de que la escuela rural fuera una opción para aquellos estudiantes que requieren algún tipo de adaptación curricular o proceso de integración educativa. Esta hipótesis hemos podido constatarla parcialmente, ya que no serían los condicionantes para aprender lo que predominaría entre los estudiantes provenientes de las ciudades que concurren a las escuelas rurales. Si bien se han identificado algunos casos, cuando existen no siempre están fehacientemente diagnosticados y orientados por profesionales.

También hemos advertido que los procesos de integración escolar que existen en las instituciones escolares estudiadas difieren entre sí. En este sentido hemos comenzado a reconocer distintos tipos de instituciones escolares ubicadas en el medio rural a las que accede la población estudiantil urbana. Aunque algunas de ellas, precisamente pueden caracterizarse por la presencia de varios estudiantes con procesos de integración educativa específicas orientadas por profesionales. Otras se insinúan como receptoras de estudiantes autodesplazados de escuelas en las que padecieron algún tipo de agresión social (Veleda, 2007: 142; Gómez Schettini, 2007: 114). En otro caso, se pone en cuestión la representación idílica de las escuelas rurales identificadas como “tranquilas” y “armoniosas en las interrelaciones entre pares”, reconociendo una institución con conflictos asimilables a los

descriptos para aquellas de las que migran algunos de los estudiantes. Lo que ocurre se explicaría provisoriamente por la alta proporción de estudiantes provenientes del medio urbano que han ingresado a ella y que replicaría en esta escuela los problemas que aquejan al medio del que provienen. Este mismo caso, obedece al perfil de una escuela rural receptora de matrícula que no logran absorber las escuelas de contextos rápidamente urbanizados en los últimos años. Por lo tanto, la escuela rural sería una alternativa para la población urbana que no encuentra vacante. Estos traslados están sostenidos en la disponibilidad de transportes y caminos que configuran una red factible de transitar y que tanto posibilita como limita las opciones disponibles.

El sentido de las experiencias escolares en los contextos rurales

Verónica Ligorria (2009), en el trabajo ya citado, muestra que en nuestros días, la escuela rural adopta nuevos sentidos como lugar de inclusión y contención donde la población urbana inscribe a sus hijos cuando no encuentra en las instituciones escolares próximas posibilidades de integración. Retomando categorías analizadas por Plencovich (2009), evidencia la representación estigmatizante por un lado, y bucólica por otra, que frecuentemente se asigna a la escuela rural y la elección de estas instituciones para enviar a los jóvenes a estudiar. Al respecto Talía Gutiérrez (2007) ha mostrado como a estas instituciones se adjudicó históricamente la atención de población en riesgo social (2007:142).

En relación a nuestros resultados, observamos precisamente la presencia de estudiantes provenientes de las ciudades que son inscriptos en las escuelas secundarias con la expectativa de superar rendimientos insatisfactorios. También registramos el interés por integrarse en un medio social que les facilite la relación con el grupo de pares. Queda abierto el interrogante acerca de si estas condiciones podrían encontrarlas en escuelas urbanas. Esto teniendo en cuenta que la representación de la escuela rural como “tranquila” y “armoniosa” no se evidencia en todos los casos analizados. Por otra parte, no todos los alumnos urbanos que asisten a la escuela rural presentan dificultades en el aprendizaje. Esta perspectiva nos advierte acerca de la heterogeneidad de situaciones existentes tanto en el ámbito rural como urbano, y la necesidad de complejizar los análisis de las escuelas ubicadas en distintos contextos socioculturales.

Los casos analizados pueden interpretarse desde el concepto de trayectorias escolares reales que expone Terigi (2007 y 2010), quien describe el cambio de modalidad en el cursado de la escolaridad obligatoria como una forma de discontinuidad en las trayectorias teóricas de los estudiantes. Estas situaciones las reconocimos en estudiantes provenientes de escuelas técnicas que cambiaron de modalidad sin perder años de cursado. Asimismo podemos

identificar similitudes con los casos de alumnos que cambiaron la dependencia administrativa de la escuela a la que concurrían pasando de escuelas privadas a escuelas rurales que son de gestión pública.

Golzman y Jacinto sostienen que en estas escuelas "...la flexibilidad otorgada en relación a requisitos de asistencia y plazos de promoción permite mayor adecuación a las condiciones de vida rural, y una mayor individualización del proceso de aprendizaje, que posibilita a los adolescentes continuar con la escolaridad..." (2006:242). Al respecto podemos preguntarnos si estas condiciones no son las requeridas por los adolescentes en sus procesos de aprendizaje, con independencia de su procedencia rural o urbana.

Conclusión

La extensión de la obligatoriedad escolar al nivel secundario completo ha comenzado a consolidar un proceso preexistente en el nivel primario, consistente en la migración escolar hacia instituciones periurbanas. Este fenómeno se inscribe en un proceso más amplio referido a las elecciones de las escuelas y la movilidad de la matrícula, abriendo numerosos interrogantes que interpelan el sistema educativo en su dinámica y formas más convencionales.

Consideramos que la descripción de estas condiciones institucionales y las características socioeducativas de los jóvenes procedentes del ámbito urbano que son inscriptos en ellas, permite identificar algunas de las vacancias del sistema educativo que se canalizan a través de estas elecciones familiares en relación a la escolarización de sus hijos.

El análisis de los resultados obtenidos permite inferir que el proceso de integración social y académica se encuentra facilitado en las escuelas rurales por las relaciones cercanas y personales de los alumnos con los docentes. La escuela representa un espacio de socialización y de encuentro entre pares que contribuye a la significación de la asistencia escolar para los adolescentes (Olivera Rodríguez, 2009). Esto además operaría como factor de retención en términos de Vincent Tinto (1987).

Las escuelas rurales son identificadas por las familias urbanas como espacios donde los estudiantes que necesitan acompañamiento y flexibilización de las condiciones de cursado, pueden transitar de manera satisfactoria la escolaridad obligatoria. Presuponemos, entonces, que son las características institucionales de estas escuelas y no el ámbito rural en sí mismo, lo que propicia el ingreso de estudiantes que requieren procesos de integración educativa y/o social. Asimismo, suponemos que algunos de estos estudiantes urbanos inscriptos en escuelas secundarias rurales presentan alguna forma de discontinuidad en su trayectoria escolar.

BIBLIOGRAFÍA

Cappellacci, Inés y Ginocchio, María V. (2010): Boletín Temas de Educación 7: La educación secundaria rural en la actualidad. 1a ed.- Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Golzman, Guillermo y Jacinto, Claudia (2006): “El programa Tercer Ciclo en Escuelas Rurales. Una estrategia para extender la escolaridad en La educación básica argentina”. En Cailloids, F y Jacinto, C. *Mejorar La equidad en La educación básica. Lecciones de programas recientes en América Latina*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. UNESCO. París

Gómez Schettini, M. (2007) “La elección de los no elegidos. Los sectores de bajos ingresos ante la elección de escuela en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires”. En: Narodowski, M. y Gómez Schettini, M. (comp.) *Escuelas y Familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social*. Prometeo. Buenos Aires.

González, Delia; Mamanis, Susana; Prudent, Elías y Scarfó, Gabriela (2015): *Panorama de la Educación Rural en Argentina*. Boletín N° 12. Área de Investigación y Evaluación de Programas Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) Subsecretaría de Planeamiento Educativo. Secretaría de Educación. Ministerio de Educación de la Nación

Gutiérrez, Talía (2007): *Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampeana, 1897-1955*. Bernal. UNQ.

Ligorria, Verónica (2009): Los de afuera los avivan... aproximaciones al estudio del carácter disciplinador de la escuela secundaria rural. Una mirada inicial de los procesos actuales en Córdoba. VI Jornadas de Investigación en Educación. Córdoba: CIFYH. UNC.

Ligorria, Verónica (2007): El ciclo básico unificado rural en el norte de Córdoba: ¿alternativa para la inclusión y el cumplimiento de la escolaridad obligatoria? En: Cragnolino, E (comp.) *Educación en los espacios sociales rurales*. Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades – UNC.

Mayer, María S. y Vlastic, Verónica (2018): “Escuelas Secundarias Rurales: Estudio descriptivo de la modalidad rural de educación secundaria en Entre Ríos (Argentina)” *Scientia Interfluvius* 9 (1): 38-54, 2018. Paraná.

Olivera Rodríguez, Inés (2009). Los sentidos de la escolaridad. O la relación juventud rural–escuela frente a los procesos de exclusión. *Revista Peruana de Investigación Educativa*. 1(1) 61-90

Plencovich, María C.; Costantini, Alejandro y Bocchicchio, Ana M. (2009): *La educación agropecuaria en la Argentina. Génesis y estructura*. Buenos Aires. CICCUS.

Terigi, Flavia (2007): *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. III Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Fundación Santillana.

Terigi, Flavia (2010): Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. *Jornada de apertura del Ciclo Lectivo*. Santa Rosa. La Pampa.

Tinto, Vincent (1987): *Leaving College: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.

Veleda, C. (2007) “Entre querer y poder. Las clases medias y la elección de la escuela en el conurbano bonaerense”. En: Narodowski, M. y Gómez Schettini, M. (comp.) *Escuelas y Familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social*. Prometeo. Buenos Aires.

Aproximaciones a las apropiaciones de experiencias formativas propuestas en la Escuela Campesina de El Quicho, Córdoba- Argentina

Autores: Roberta Mina y Hernán Flores

Pertenencia Institucional: Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

En este trabajo describimos algunas de las transformaciones estructurales en la zona donde se ubica la escuela, para dar cuenta del surgimiento del Movimiento Campesino de Córdoba que le da origen a la demanda por educación campesina, con la posterior conformación de la escuela. Se procede a dar cuenta del transcurso de un día típico en la escuela, con la finalidad de facilitarle al lector el acceso al universo local, las categorías nativas y los espacios que serán analizados. Luego se seleccionaron tres casos que permiten, a partir de la descripción densa de experiencia del trabajo de campo, extraer ejes de análisis para poder contrastar tensiones, conflictos y apropiaciones de experiencias formativas propuestas desde la educación campesina de la escuela.

Este trabajo se enmarca dentro de la participación de un colectivo de investigación en Antropología de la Educación radicado en el CIFYH-UNC y la realización de Prácticas Profesionales Supervisadas de la Licenciatura en Antropología de la UNC.

Palabras clave

Escuela campesina; Movimiento Campesino de Córdoba, Experiencias formativas; Apropiaciones

Contextos de producción e investigación

Las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS en adelante) constituyen una nueva modalidad de finalización de la carrera de Antropología a través de convenios con otras instituciones. La tarea como estudiante-practicante consiste en el relevamiento, análisis y procesamiento de la información del trabajo de campo en base a una demanda presentada por la institución, concluyendo con la presentación de un informe a la institución correspondiente -que responda a la demanda inicialmente planteada-. En base a este trabajo de campo, se problematiza la demanda para la posterior escritura de un trabajo final.

En el marco de realizar las PPS en la Asociación de Productores del Noroeste de Córdoba (APENOC), nucleada por el Movimiento Campesino de Córdoba (MCC) en una plaza vinculada a las Escuelas Campesinas (EC) surge mi acercamiento a la temática de la educación rural. La elección de esta plaza de práctica continuó la lógica de mi trayectoria

académica que comienzo con mi experiencia en el Voluntariado de Escuelas Campesinas¹²¹ y continua con mi participación en el Programa de Investigación¹²² sobre Educación Rural de Jóvenes y Adultos.

De acuerdo con el enfoque sostenido por el equipo de investigación, guiamos nuestras investigaciones desde la problematización sobre cuáles son y cómo se configuran las prácticas educativas rurales en los territorios seleccionados, y las relaciones sociales que las atraviesan. Como equipo advertimos no sólo que objetivamente la ruralidad no es homogénea, y que debe ser siempre explicada, sino que se construye diferencialmente según la posición y los intereses del enunciante. Definiciones acerca de la ruralidad que supone en todos los casos construcciones acerca de qué es la Educación Rural. Se trata de analizar y describir una serie de cuestiones: cuál es el sujeto social que habita y habitará el campo; cómo y para qué se forma a ese sujeto; cuál el lugar de su educación en el sostenimiento y la reproducción generacional de los habitantes de estos territorios y en el desarrollo de los mismos; quienes son los responsables de asegurar esta educación y por lo tanto que instituciones o agentes individuales y colectivos se involucran; entre otras cuestiones. En base a estas preguntas generales, nos interesa reflexionar sobre la configuración particular de las escuelas campesinas en el norte de Córdoba gestionadas por el MCC.

En este trabajo intentaremos analizar posibles apropiaciones de experiencias formativas en la escuela campesina de El Quicho. Sostenemos como anticipación hipotética que los estudiantes que participan en espacios por fuera de la propuesta curricular - talleres, jornadas, campamentos, etc que organiza el movimiento- se apropian de herramientas que a luego utilizan en los distintos espacios que la escuela propone.

Acerca del Movimiento Campesino de Córdoba

Durante los últimos veinte años se consolidó una red de agentes del agronegocio en el noroeste cordobés que promueve y profundiza la modernización agrícola: fomenta la especialización de los lugares en torno al monocultivo mediante el uso de técnicas y herramientas necesarias para adaptar los lugares al ritmo de producción del mercado internacional (Astegiano, 2015). Esto generó una expansión de la frontera agrícola en el

¹²¹ Proyecto Voluntariado Universitario “Escuelas Campesinas como Derecho”

¹²² Proyecto que resulta de la convergencia de estudios desarrollados durante la última década que trabaja desde el “Programa de Investigaciones en Educación Rural de Jóvenes y Adultos (CIFYH-FFYH-UNC RES 21503/06) y el proyecto “Transformaciones estructurales, políticas públicas y disputas por la educación” (RES 441/2016).

norte cordobés, la titulación de tierras y la suba de precios generó que los campesinos de la zona se vieran desplazados de los espacios de reproducción socio-económica. Dando lugar a la organización, en el marco de estas reconfiguraciones de las condiciones sociales y productivas, en agosto de 1999, surge la primera organización campesina de Córdoba: APENOC.

El MCC en particular, siguiendo a Cragnolino (2017), es una organización provincial de tercer grado¹²³ constituida por seis centrales que nuclean organizaciones zonales de segundo grado: Asociación de Productores del Noroeste de Córdoba (APENOC); Unión Campesina de Traslasierra (UCATRAS); Organización de Campesinos Unidos del Norte de Córdoba (OCUNC); Unión Campesina del Norte (UCAN); Unión Campesina del Oeste Serrano (UCOS) y El Zonal de Cruz del Eje. Estas están formadas a su vez por organizaciones de primer grado, las comunidades. La organización provincial está constituida – aproximadamente- por mil familias¹²⁴ que participan activamente de las asambleas a través de delegados y otras mil quinientas que se vinculan a través de los proyectos (productivos, educativos, formativos, etc) que se promueven desde el movimiento.

El MCC, a su vez forma parte del Movimiento Campesino Nacional Indígena (MCNI) – organización nacional-, que son representadas a nivel continental por la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC) y todas ellas se aglutinan en la organización internacional Vía Campesina

El movimiento define como objetivos principales la reivindicación de la producción rural y la vida campesina, condiciones más equitativas de trabajo que aseguren una mejor distribución de las ganancias, el derecho a la tierra, la salud, el acceso a la educación, la demanda de la responsabilidad del Estado y el reconocimiento social de la Educación Campesina.¹²⁵

¹²³ Según su nivel, las organizaciones pueden ser clasificadas en organizaciones de primer, segundo o tercer nivel o grado. Una organización de primer nivel está formada por personas naturales. Una organización de segundo nivel surge cuando dos o más organizaciones de primer nivel se unen para integrar esfuerzos, coordinar acciones y alcanzar objetivos comunes más amplios. Las organizaciones de tercer nivel surgen cuando se unen dos o más organizaciones de segundo nivel. Tanto las organizaciones de segundo nivel como las de tercer nivel son formas de integración vertical de las organizaciones.

http://www.fao.org/tempref/GI/Reserved/FTP_FaoRlc/old/prior/reclnat/laderas/asocia/clasificacion.pdf

¹²⁴ Cifras que corresponden al año de publicación de Cragnolino, E. (2017) Desde las escuelas primarias a las escuelas secundarias campesinas. Luchas por la educación pública en Córdoba, Argentina. *Educacao & Sociedad*.

¹²⁵ Movimiento Nacional Campesino Indígena: Movimiento Campesino de Córdoba. En: http://movimientoscampesinosargentinos.blogspot.com/2010/07/el-movimiento-campesino-de-cordoba-nace_894.html (Recuperado el 8 de junio de 2018)

Las demandas por educación cobraron mayor fuerza en el marco de la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) (N° 26.206) sancionada el 14 de diciembre del 2006. Esta ley establece la estructura del Sistema Educativo Nacional en todos sus niveles y modalidades, aborda la extensión de la obligatoriedad escolar, las responsabilidades y obligaciones del estado nacional y las provincias en relación a la educación.

En el año 2004 el equipo técnico del movimiento realizó un diagnóstico que registró un gran porcentaje de niños, jóvenes y adultos campesinos que no accedían a la educación media y un alto índice de deserción de quienes comenzaban a cursar. El MCC identificó la necesidad de modificar los dispositivos escolares y por este motivo surgió la necesidad de crear escuelas secundarias campesinas en los territorios (Cragnolino, 2017). En el marco de la necesidad identificada, se creó un puente entre el Movimiento Campesino de Córdoba y la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Córdoba, dentro del Programa Espacio Rural con el asesoramiento de equipos docentes y de investigación de la Facultad de Filosofía y Humanidades y la Escuela de Trabajo Social.

Este trabajo conjunto entre instituciones implicó un proceso que culminó con la escritura de un proyecto que propuso la creación de Escuelas Campesinas de nivel medio, de alternancia, de gestión pública, co-gestionadas con las familias de las comunidades y ubicadas en territorios del MCC. La propuesta se presentó ante el Ministerio de Educación en octubre del 2008 y se inició un expediente. Luego de ser evaluado por la Secretaría de Educación, el proyecto pasó a una etapa de discusiones que, con frecuencia derivó en consultas técnicas, pero nunca se aprobó (Cragnolino, 2017).

Tras la negativa de aprobación del proyecto, se generaron instancias de negociación. En 2010, el Gobierno de la Provincia de Córdoba puso en marcha el Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria y de Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT); un programa alternativo que busca dar respuesta a la obligatoriedad de la educación secundaria¹²⁶. Esta propuesta fue tomada por el MCC -quien organiza y gestiona el PIT en distintas escuelas del interior de Córdoba- como oportunidad de terminalidad secundaria en el campo. Este programa es una iniciativa provincial de reinserción de jóvenes de entre 14 a 17 años que propone “alternativas escolares” para incluir a quienes tienen dificultades de acceso escolar y permitirles finalizar la educación obligatoria que, a

¹²⁶ El PIT 14-17, un programa diferente de escolarización secundaria. (2015, noviembre 29). Recuperado 15 de octubre de 2018, de <https://revistaeducar.com.ar/2015/11/29/el-pit-14-17-un-programa-diferente-de-escolarizacion-secundaria/>

partir de la Ley de Educación Nacional 26206, incluye la educación secundaria completa (Vanella y Maldonado, 2015).

Siguiendo a Vanella y Maldonado 2015, el PIT privilegia la atención personalizada y reconoce las materias aprobadas del secundario que trae el alumno en los casos en que haya tenido un tránsito incompleto por el nivel; de modo que, el estudiante no repite en caso de reprobación, sino que avanza en el trayecto escolar adeudado. Ello implica una modificación de la estructura organizativa y pedagógica, como la reducción de seis a cuatro años del tiempo de cursado y la disminución de cinco a tres días de clase semanal obligatoria. También, se crean modalidades de enseñanza alternativas tales como pluricurso, tutorías y talleres de formación laboral.

Es entonces cómo a partir del año 2011 en el paraje de El Quicho, Departamento de Cruz del Eje, el movimiento dicta en la escuela Rubén Darío, el PIT, como extensión áulica del IPEM N° 306 Dr. Amadeo Sabattini -de Villa de Soto-.

Acerca de este trabajo

Intentaremos presentar y analizar a través de tres casos aportadas por el trabajo campo, las tensiones, conflictos y posibles apropiaciones de experiencias formativas por parte de estudiantes de la Escuela Campesina El Quicho. Los casos presentados forman parte del trabajo de campo realizado en dicha escuela desde el 12 de octubre de 2018 hasta el 07 de agosto de 2019. Del repositorio de registros de observaciones participantes y entrevistas se seleccionaron tres situaciones caso a partir de las cuales se desarrollará el análisis.

La metodología empleada fue la “perspectiva etnográfica” que creemos es la que más se ajusta a los objetivos de investigación. Siguiendo a Rockwell (1985) la etnografía se caracteriza por “documentar aquello no documentado” de la realidad social, que generalmente en las sociedades “letradas” se asocia a lo cotidiano, lo familiar.

La presencia del etnógrafo en el campo y la inseparable tarea de recolección de datos y análisis, también es una característica de la etnografía, interpretar dichos datos requiere integrar los conocimientos locales en la construcción de la descripción. Estar en el campo me permitió compartir tiempos, espacios y charlas con docentes, estudiantes y padres, lo que me permitió establecer vínculos de confianza necesarios para llevar a cabo el trabajo. Se realizaron entrevistas a alumnos/egresados, docentes y padres de la escuela. Las entrevistas fueron grabadas con celular, siempre y cuando los interlocutores lo consintieron, tras la explicitación del alcance de la práctica y el empleo de la información.

Situaciones caso abordadas

Ronda de inicio, ronda de noticias

La jornada escolar comienza alrededor de las 9:00 am, reunidos en semicírculo se hace el saludo formal entre todos los presentes, dando inicio a la primera actividad: la ronda de noticias. Por lo general forman grupo de tres o cuatro personas para intercambiar las noticias, o en todo caso si nadie llevó alguna se puede buscar en el celular, mientras se sucede este intercambio llegan algunos estudiantes y se suman a los grupos. Luego de unos 10 minutos aproximadamente, se hace la puesta en común donde se comenta las noticias charladas, a medida que se comparten los diferentes anuncios, va pasando el desayuno que suele ser vainillas con malta o facturas con mate cocido. Para la puesta en común se puede elegir un vocero por grupo o que cada integrante hable. Siempre se intenta que todos los presentes participen aportando una noticia o comentarios, como por lo general los estudiantes buscan muchas notas deportivas, los docentes incentivaron a que las distintas secciones (política, deportiva, económica, local, nacional,internacional,etc) tengan un número similar de noticias a la hora de compartirlas

Por lo general los docentes anotan algunas fuentes informativas para consultar - Pág 12, La tinta, Clarín, La mañana de Cba y Cba 24- y así tensionar la misma noticia en distintos periódicos.

La ronda de noticias es un espacio colectivo donde tanto docentes como estudiantes proponen una nota periodística a partir de intereses personales, esta característica descentra el discurso de la propuesta del docente, en relación a los otros espacios curriculares. Las notas son seleccionadas con anterioridad es en ese sentido el lenguaje es oral, ya que las notas se leen, pero no se construyen en la inmediatez de espacio. Este rasgo del discurso en que la primera parte se selecciona un texto, por lo tanto es un lenguaje escrito, y posteriormente en la ronda es comentado, en donde predomina un lenguaje oral, es una diferencia importante con los otros casos seleccionados que presentamos -la asamblea y la ronda de evaluación-. Entendemos que la preparación diferida que esta actividad, se prepara en la casa y se desarrolla en la ronda, le brinda a los estudiantes la oportunidad de pensar previamente lo que posteriormente será compartido. Llevando incluso comentarios en relación al tema o noticia que se haya elegido para compartir.

Ronda de cierre o evaluación

Cada jornada termina con una ronda de cierre, donde nuevamente todos juntos en un círculo expresan los aprendizajes más significativos de la jornada, también agradecimientos, reflexiones y evaluaciones, tanto grupales como personales. A veces direccionan la ronda

de evaluación preguntas disparadoras como por ejemplo: ¿ qué cosas aportaste? ¿qué podés decir de las actividades que se llevaron a cabo?.

En este espacio los docentes y estudiantes reflexionan de manera conjunta sobre lo acontecido en la jornada, es una evaluación cualitativa, por lo tanto no se hacen valoraciones como en la escuela tradicional sino que se promueve el análisis a partir de diferentes ejes, estos buscan ampliar la mirada más allá de los contenidos curriculares.

Resulta interesante tensionar este espacio con comentarios de docentes y otros colegas que han realizado trabajo de campo en esta escuela, ya que aparentemente esta experiencia no siempre fue un espacio de diálogo tan fluido, sino que constituyó un proceso que implico tiempo hasta construir la confianza y las herramientas argumentativas para debatir y reflexionar sobre las jornadas escolares.

“En esta escuela no hay reglamento, hay acuerdos y se deciden en asamblea”

La Asamblea en la Escuela se lleva a cabo los primeros miércoles de cada mes, es un espacio de toma de decisión y formulación de acuerdos docentes y estudiantes.

En primer lugar se organiza un círculo o semicírculo y se comienza con una ronda de presentación, el paso siguiente es la elección de un coordinador o moderador y dos encargados de tomar nota de los acuerdo que se establezcan. En segundo lugar se elabora el temario que aborda diversas temáticas (grupos de limpieza, grupos encargados de proponer lecturas y ordenar la biblioteca, actividades puntuales en relación al año -fiestas, festivales, actividades deportivas, etc.-) . En tercer lugar una vez terminado el temario, se dividen en pequeños grupos para debatir los ítems y se pauta un horario de reencuentro para la puesta en común de lo charlado en cada grupo. Luego de la instancia de debate por grupo se procede a la puesta en común, el reencuentro entre todos respetando el horario y lugar pautado, así siguiendo el orden del temario cada grupo aporta lo conversado. Se abordan los acuerdos no llevados a cabo y aquellos que se deciden mantener. Se recuerdan fechas importantes como entrega de trabajos o documentación de los estudiantes. Cada ítem es charlado y se vota de manera grupal sobre su implementación o no. Una vez tratado todo el temario se da por terminada la asamblea.

En una ocasión en el temario de asambleas surgió el ítem propuesto por un estudiante: “Hacer remeras para la escuela”. Esta propuesta fue evaluada primero en los grupos, donde se apuntó que “está bueno, como identificación de la escuela”, “me encantan las de la EFA¹²⁷

¹²⁷ Las Escuelas de la Familia Agrícola (EFA) son establecimientos educativos públicos de gestión privada y de alternancia.

como salpicadas de pintura”. Se propuso que diga el nombre del alumno y de la escuela, también que Carlos Julio - docente ilustrador- hacer el logo, “puede ser parecido al de APENOC” , “puede tener el chorro”. En una segunda instancia, se trató la proposición de manera colectiva - todos los grupos presentes- algunos acordaban con la idea, otros no y a un tercer grupo dijo que le daba igual. El docente moderador de asamblea pregunto para qué serían las remeras, se le contestó “como uniforme”, “como identidad de la escuela”. Contestó con otra pregunta; ¿serían todas iguales o diferentes?, “iguales” se le respondió a modo de obviedad, ¿y por qué serían iguales? Para mí uniformada la cana nomas”.

A partir de esos interrogantes se comenzó una negociación entre los alumnos que estaban de acuerdo con la propuesta y el docente. Una de las alumnas aportó ideas de serigrafía, o de talleres para hacer las remeras, de que Carlos Julio - docente dibujante- diseñara el logo y que saliera el chorro, “podemos hacer diseños y votar en asamblea cuál queremos la mayoría”, entre otros proyectos. Tras las distintas instancias que la alumna fue planteando y argumentando para la elaboración del proyecto remeras, el docente comenzó a considerar la propuesta -que en apariencia en primer instancia no parecía interesarle demasiado-. Finalmente la propuesta de las remeras quedó en seguirse evaluando, así como la concreción de los talleres.

El dispositivo que ha adoptado el MCC para la toma de decisiones es la asamblea, en este sentido las Escuelas Campesinas retoman este mecanismo para definir acuerdos que regulan muchas de las actividades escolares.

En este fragmento de una asamblea escolar en donde el tema debatido era la posibilidad de tener un elemento distintivo, en este caso una remera (elemento que poseen la mayoría de las escuelas) observamos cómo los estudiantes con trayectorias en otros espacios de decisión propuestos por el Movimiento son quienes toman la palabra para argumentar sobre los beneficios de la confección de dicha remera. Esta estrategia discursiva no es propia de las trayectorias escolares, sin embargo son necesarias para sortear las actividades propuestas por el cuerpo docente y que se acercan a estas prácticas extraescolares. No obstante, las asambleas si bien buscan establecer relaciones más horizontales, tomando distancia de los vínculos que propone tradicionalmente la escuela, no logra diluir de manera total la asimetría docente-alumno.

Los casos seleccionados para nuestro análisis revelan un rasgo distintivo de la Escuela Campesina. Estos espacios tanto la ronda de noticias, como las asambleas y las ronda de

evaluaciones, son parte de la cotidianeidad escolar y de las experiencias formativas que propone el Movimiento. Estas prácticas tensionan con algunos con de la organización de la Escuela tradicional. Tanto las rondas de noticias, las evaluaciones de jornada y las asambleas son instancias colectivas que buscan construir espacios horizontales, y la circulación del habla.

Estos tres casos que forman parte de las experiencia formativa de la Escuela campesina del Quicho son propuestos por el equipo docente. Los estudiantes que participan de otros espacios del MCC, en donde se despliegan prácticas similares de toma de decisión, se apropian de otras herramientas discursivas, y en ese sentido tienen mayor participación tanto en las rondas como en las asambleas, estos jóvenes construyen trayectorias que se adecuan a las propuestas curriculares del PIT tendientes a la integración.

Marco teórico

Para pensar el espacio escolar retome la concepción propuesta por la antropóloga Elsie Rockwell (2005) quien entiende a las escuelas como lugares de intersección de redes y procesos que superan los límites físicos e institucionales del espacio escolar, es decir, como lugares permeables a las transformaciones culturales y sociales del entorno. Las transformaciones estructurales y políticas condicionan las prácticas y procesos educativos que se despliegan en ámbitos rurales, dando lugar a apropiaciones y relaciones sociales específicas entre diferentes actores que construyen y se apropian diferencialmente de la educación. El concepto de apropiación desarrollado por Rockwell (2005) reúne al mismo tiempo el sentido activo y transformador del sujeto y, a la vez, el carácter coactivo e instrumental de la herencia cultural.

Para pensar la educación también recuperamos la perspectiva de Cragolino -enmarcada dentro de las investigaciones y aportes teórico metodológicos de la etnografía educativa latinoamericana- que la entiende como “una dimensión crítica, estratégica y significativa, por lo tanto, disputada a nivel social y político por diferentes conjuntos sociales” (Cragolino; 2009, p. 2).

Entendemos que el aprendizaje es una dimensión integral e inseparable de la práctica social e involucra a la persona toda; implica no solamente una relación con actividades específicas sino una relación en comunidades sociales (Lave y Wenger, 1991).

De acuerdo a lo expuesto, intentamos observar las experiencias formativas que remiten al conjunto de prácticas y relaciones cotidianas en las que se involucran estudiantes de la Escuela Campesina. Entendemos a las experiencias formativas a “aquellas prácticas que los

sujetos desarrollan a lo largo de su vida en ámbitos vinculados a su cotidianidad. Esos ámbitos abarcan una variedad de instituciones y espacios”(Espoturno,2017)

Fue necesario realizar una identificación de los sujetos sociales que transitan la escuela, poniendo el foco en el estudiantado, particularmente jóvenes entre 16 y 25 años.

A partir de la propuesta teórico-metodológica asumida, ampliamos la mirada desde lo educativo a procesos y espacios sociales del ámbito rural que exceden lo escolar. Por ello algunas situaciones descritas y analizadas toman lugar en la escuela campesina y se relacionan con la organización escolar, mientras que otras se desarrollan por fuera del espacio de la escuela.

Reflexiones finales

Este artículo busca abrir puntas para reflexionar y articular las distintas experiencias aportadas por el trabajo de campo en un enfoque interdisciplinar entre antropología y ciencias de la educación, nos resultó interesante compartir y reflexionar en estas jornadas sobre nuestros incipientes análisis, para continuar buscando herramientas que puedan aportar a continuar analizando la problemática y anticipación hipotética presentada en este escrito.

BIBLIOGRAFÍA

-Cragolino, E. (2017) Desde las escuelas primarias a las escuelas secundarias campesinas. Luchas por la educación pública en Córdoba, Argentina. Educacao & Sociedade, Cedes.

-Cragolino, E. (2018) Experiencias formativas en territorios rurales en transformación. Estudios en casos en regiones seleccionadas de Argentina. (Proyecto de Investigación) SeCyT, Córdoba, Argentina

-Espoturno, Pavesio y Romero Acuña Intervenir desde un enfoque socio-antropológico. Un análisis de procesos de investigación en torno a las experiencias formativas intergeneracionales. En IV Seminario-taller Red de Investigación en Antropología y Educación (RIAE). Córdoba, Abril 2018..

-Movimiento Nacional Campesino Indígena (2010) Movimiento Campesino de Córdoba. Recuperado 14 de septiembre de 2018, de http://movimientoscampesinosargentinos.blogspot.com/2010/07/el-movimiento-campesino-de-cordoba-nace_894.html

-Rockwell, E. (1987) Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985).Documento DIE, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México.

-Rockwell, E. (2005) La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.

Vanella, L y Maldonado, M. (2015) El PIT 14-17, un programa diferente de escolarización secundaria. Recuperado 15 de octubre de 2018, de <https://revistaeducar.com.ar/2015/11/29/el-pit-14-17-un-programa-diferente-de-escolarizacion-secundaria/>

Escuelas rurales y fumigaciones con agro-químicos. Silenciamiento social y controversia desde un enfoque etnográfico

Autora: Lucía Caisso

Pertenencia Institucional: CIFFyH / INC

Resumen

En este trabajo retomo el análisis de un trabajo de campo realizado entre 2015 y 2016 en comunidades rurales del centro-norte de la provincia de Córdoba. En esta ocasión me propongo abordar la temática de las fumigaciones en las escuelas rurales de los parajes y poblados de esa zona. El objetivo del escrito será mostrar, a partir de un abordaje etnográfico, tanto el “silencio social” que se teje en torno a la cuestión de las fumigaciones como las prácticas y sentidos docentes controversiales que buscan ser silenciadas. Al mismo tiempo, veremos cómo ambos elementos se inscriben en un marco general de transformaciones estructurales del mundo del agro pampeano configurado por el desfinanciamiento estatal de las escuelas, la caída de matrícula y el despoblamiento de la zona.

Palabras Clave:

ESCUELAS RURALES-FUMIGACIONES-SILENCIO SOCIAL-CONTROVERSIA

I. Introducción

A finales del año 2015 decidí iniciar una investigación etnográfica en torno a escuelas rurales fumigadas de la provincia de Córdoba. Persiguiendo ese objetivo, realicé varios viajes a un departamento de la zona centro-norte de la provincia –al que llamaré Corrales¹- y en cuya ciudad cabecera entrevisté a algunos funcionarios. Luego enfoqué mi trabajo de campo en la zona de la ciudad de Vaguada, y parajes y comunas aledañas. En Caisso (2017) realicé los primeros análisis de ese material de campo. Abordé allí la aparente inexistencia de la problemática de las fumigaciones con agro-químicos para los pobladores locales, y propuse que, antes que inexistente, se trataba de una temática “silenciada”.

En esta ocasión, me detendré a analizar particularmente la cuestión de las fumigaciones con agro-químicos en el ámbito de las escuelas rurales y semi-rurales que visité en el marco de esa investigación. Como veremos en las próximas páginas, también en estos contextos educativos se produce un silenciamiento del tema. Hacer etnografía *tanto de ese silencio*

social como de aquello que busca ser silenciado me llevó a abordar la cuestión de manera tangencial, soterrada, o persiguiendo un acontecimiento que me fuera confiado “en secreto”. En ese camino, reconstruí al mismo tiempo un paisaje educativo rural configurado por el despoblamiento, la escasez de demanda de mano de obra y la caída de matrícula.

El foco de mi interés estuvo puesto en la *politicidad* que se teje en –y en torno a- las instituciones educativas. Si bien esa politicidad no adquiere en el universo educativo estudiado formas de confrontación abierta entre actores sociales, sí supone prácticas de cuestionamiento, controversia o crítica velada a las fumigaciones con agro-químicos. No obstante, no conceptualizo estas prácticas como una “resistencia cotidiana” (en los términos de James Scott) sino como las evidencias de procesos hegemónicos: es decir, de relaciones históricas, dialécticas y socialmente situadas que, desde diferentes posiciones de poder, entablan los sectores dominantes y los subalternos. Recupero por esto como categoría central del análisis el concepto de *hegemonía* -proveniente de la teoría gramsciana- como una herramienta que nos permite analizar la realidad desde el punto de vista de la “lucha” entre sectores subalternos/dominantes antes que desde el punto de vista de la construcción de “consenso” en torno a la dominación (Roseberry, 2007). En la misma perspectiva teórica se inscribe la concepción de las instituciones educativas que retomo: entendiéndolas como campos de disputa política, atravesados por procesos cotidianos tanto de *reproducción* social del status quo como de *apropiación* cultural de saberes, prácticas y sentidos colectivos por parte de los sujetos (Ezpeleta y Rockwell, 1983; Rockwell 1987, 1994)

II. Corrales: “*un tema difícil*”

Cuando comencé a interesarme por esta temática de estudio –a fines del año 2015- se venían desarrollando en Córdoba algunos conflictos de importancia en torno a la cuestión de las fumigaciones con agro-químicos y del modelo productivo “sojero” en general. En junio de 2012 se había iniciado el juicio pionero donde se imputó por primera vez a productores por la fumigación abusiva de una población: la de barrio Ituzaingó anexo, de mostró judicialmente por primera vez los bestiales niveles de leucemia, cáncer, lupus, hipo e hipertiroidismo, abortos espontáneos y enfermedades varias que padecen las poblaciones linderas a los campos de cultivos transgénicos. Poco tiempo después, en 2014, el pequeño pueblo cordobés de Malvinas Argentinas se volvió escenario de uno de los conflictos socio-ambientales más importantes por esos años, y uno de los pocos plenamente victoriosos: la lucha del pueblo

malvinense y de todo el activismo ambientalista que lo acompañó contra la instalación de una mega planta de acopio de maíz transgénico de la firma Monsanto.

La asociación entre exposición a agroquímicos y la aparición de patologías cada vez más extendidas en el interior de la provincia comenzó a tener variadas aristas. Una de ellas la constituían las denuncias de docentes de escuelas fumigadas de diversos puntos del interior provincial: *“Aulas pegadas a los campos”*, *“Denuncian que más de 1500 escuelas están expuestas a las fumigaciones”*, *“Escuelas rurales padecen las fumigaciones”* eran algunos de los títulos periodísticos del momento. Una de las crónicas más extensas sobre el tema señalaba a la pequeña localidad de Vaguada, en el departamento Corrales, como uno de los sitios con mayor cantidad de escuelas fumigadas. Dado que yo tenía a una conocida, Cristina, que vivía en la cabecera de ese departamento y era maestra de artes plásticas en escuelas rurales de la zona, decidí iniciar allí mi trabajo de campo.

Cristina me recibió en su casa de Corrales y fue mi primera interlocutora de campo. Se interesó por mi tema de investigación, pero en simultáneo me advirtió:

“mirá, acá en la zona hay varias maestras que denunciaron lo de las fumigaciones...y muchas de ellas están enfermas además... pero es un tema difícil, les han metido presión, y ya no hablan más”

Estas primeras advertencias, realizadas en el primer día de mi primer viaje a la región, me ubicaron en la atmósfera social en la que estaba a punto de sumergirme y que iba a recorrer además sola, sin pasar precisamente desapercibida. Entre otras cosas, condicionaron la forma en la que presenté a las inspecciones correspondientes mi pedido de autorización para ingresar a las instituciones educativas: sin faltar a la verdad, me mostré como una investigadora interesada en la situación actual de las escuelas rurales del departamento y su vinculación con otros actores sociales y productivos, pero sin mencionar “fumigaciones” o “agro-químicos” como foco de mi interés.

La primera de estas presentaciones “oficiales” la realicé al inspector de nivel primario de las escuelas de la zona de Vaguada. El hombre era oriundo de la zona, residía en Vaguada y había sido maestro rural, y luego vice-director y director de escuelas rurales de la región durante toda su vida, por lo que conocía muy bien la realidad del lugar. Su relato iba delineando un paisaje educativo rural atravesado por la falta de servicios básicos (fundamentalmente de caminos asfaltados y de transporte público adecuado) y por el despoblamiento que había traído el avance del agro-negocio, con la consecuente caída de

matrícula en las escuelas rurales: relató que eran tres los centros educativos que se habían cerrado en los últimos tres años. Comencé a indagar en posibles conflictos que se hubieran desatado en las escuelas bajo su jurisdicción. Me dijo que no eran para nada frecuentes los conflictos ni las discrepancias, y que sólo recordaba un caso:

“había una docente muy problemática, muy gremialista, que por suerte ya se fue a otro departamento... pero enfrentaba a la comunidad en vez de trabajar para integrarla, para armonizarla, que es lo que siempre les digo que es la tarea más importante del maestro rural”

El Inspector no quiso darme más detalles acerca de los motivos por los cuales esta docente había provocado “problemas”, y si bien la temática de las fumigaciones no fue abordada explícitamente en ninguna parte de la entrevista, su relato me llevó a reflexionar sobre la concepción de la máxima autoridad educativa de la zona acerca de lo “comunitario”. En esa concepción -que me remitió a la relevada por Santillán (2013) para otros contextos educativos- la comunidad aparecía como un “ente abstracto” cuyas prácticas, expectativas y valores se suponen homogéneos y consensuados. La conflictividad podría o debería, en tanto fenómeno excepcional, ser “armonizada” por los actores escolares. Me pregunté cómo se respondería desde esa concepción a un conflicto en torno a las fumigaciones con agroquímicos, dado que guarda en potencia la confrontación de actores comunitarios (docentes, alumnos y padres, aplicadores y productores).

En mi siguiente viaje a Corrales, Cristina me esperaba con novedades. Creía que había una escuela, la del Paraje Las Pircas, que yo debía cautelosamente visitar.

III. Las Pircas: “el programa verde”

La escuela de Las Pircas se encontraba sobre la ruta provincial que atraviesa el departamento de punta a punta. Cristina asistía una vez por semana a dar clases y se encontraba allí con Clara, la joven maestra que había tomado como suplente el cargo de personal único de la institución. En una ocasión, Clara le había mostrado fotos que había tomado con su celular: una avioneta fumigando con viento en contra el campo vecino, separado de la escuela solamente por el ancho de la ruta. Cristina le sugirió que diera aviso al Inspector. A la semana siguiente, Clara contó que éste le había respondido que nada podía hacerse al respecto porque era “*un asunto muy engorroso*”.

Esta escuela formaba parte del conjunto de instituciones que yo estaba autorizada a visitar. Contacté a Clara luego de prometerle a Cristina que no revelaría lo que ella me había confiado. No obstante, no fue fácil coordinar mi visita a la escuela de Las Pircas: según Clara expresaba telefónicamente, se encontraba desbordada por las tareas que debía cumplir como personal único de una institución de existencia precaria:

“no sé cuándo te puedo recibir porque estoy muy desbordada, no doy abasto! ... hago de maestra, directora y también estoy cocinando, limpiando, desinfectando los baños, recibiendo al albañil que va a poner rejas porque entraron a robar... me la paso haciendo notas para pedir todas estas cosas...”

A pesar de la situación, finalmente Clara dispuso de una mañana para recibirme. Cuando llegué al lugar pude observar que el terreno de la institución limitaba hacia el sur con una chacra, hacia el oeste con un campo de trigo y hacia el este con un campo destinado a la cría de caballos. Hacia el norte con la ruta, y apenas después de ella, se extendía un campo de soja y maíz cuyos límites no se alcanzaban a ver. En las zonas del predio más visibles desde la ruta –el frente del edificio, el sector este- había árboles, una pequeña ermita con una figura de una virgen, el mástil para la bandera y también un espacio para jugar a la pelota, con dos arcos de fútbol. En la parte más oculta –el lado trasero y la zona oeste- había un gran piletón de material lleno de trastos viejos, un pozo con bolsas de basura que se amontonaban, un molino roto y una habitación sin terminar donde se acumulaban partes viejas y nuevas de sanitarios.

Ya adentro, Clara me contó que estaban sin luz desde hacía tres días. Mientras esperábamos el arribo de los estudiantes –seis en total, de distintas edades, y todos hijos de peones de la zona-, la maestra me mostró algunos de los movimientos, reorganizaciones y arreglos que había hecho en la escuela desde que había tomado posesión del cargo. Me explicó que aún planeaba hacer mucho más: reutilizar espacios, limpiar el predio, cambiar mobiliario, pintar el edificio, cortar los yuyales. Para todo eso había aprendido a redactar y “elevar” notas, principalmente dirigidas a los Intendentes y jefes comunales de ciudades y comunas cercanas. Salimos a recorrer el predio y vamos charlando sobre cada campo vecino. Cuando quedamos de espaldas a la escuela y frente a la ruta le pregunté:

-¿Y el vecino de enfrente... qué tal?

-Es un señor... bieeen... con mucha plata y mucho campo...

-¿Y lo conocés vos?

-Yo no lo conocía, pero un día vino a preguntarme qué necesitaba la escuela... ¡Le pedí de todo! La pintura... plata para desbloquear las netbooks, si pueden ser juguetes... ¡lo que sea! Acá estos chicos necesitan de todo...

-¿Y qué te dijo?

-Bueno, que iba a ver, pero por lo pronto me trajeron la pintura... me falta ahora quien pinte la escuela... También lo conozco al Ingeniero del campo porque viene y me pregunta qué día no voy a estar así fumigan.

-Aaah... ¿fumigan acá nomás, del otro lado de la ruta?

-Sí...yo no séeee [con cara de desconfianza]... me dijeron que no me preocupe porque lo que fumigan ellos es el “programa verde”, que no hace mal...

-Claro, pero es el Ingeniero que puso el dueño... ¿qué te va a decir?

-Sí... [asiente y cambia de conversación]

Es necesario realizar dos aclaraciones. En primer lugar, que la práctica de “dar aviso de fumigación” o de fumigar las escuelas rurales “cuando están vacías” se ha vuelto, en estos últimos años, una práctica habitual de productores y aplicadores. No obstante, no representa una práctica para nada segura ni evita la exposición crónica a los pesticidas que dañan la salud (Ávila Vázquez, Di Filippo, 2018). En segundo lugar, que no existe ningún programa “verde” de plaguicidas. Por el contrario, numerosos estudios comprueban la toxicidad que los plaguicidas utilizados actualmente en el agro cordobés poseen sobre la salud humana (Peralta et al. 2011; Aiassa et al. 2012, Gentile et al. 2012)

Pero fundamentalmente, la visita a Las Pircas y la conversación con Clara exponían varias de las facetas que configuran el *silencio social* en torno a las fumigaciones: una maestra sola, invitada por su autoridad más próxima a no tratar ningún tema “engorroso”, con una escuela y unos alumnos de múltiples necesidades materiales, configuran un escenario propicio para el favor de sus vecinos más poderosos. No se trata de un caso aislado: tal como se desprende de trabajos tales como Cragolino (2015) o Ambroggi (2017) son cada vez más y mejor publicitadas las redes de “apadrinamiento de escuelas”, programas de capacitación y diversas acciones asistenciales por parte de las mega empresas del agro pampeano hacia las instituciones educativas rurales. En un contexto de carencias múltiples, estas acciones de

“responsabilidad social empresarial” construyen, entre otras cosas, legitimación social para el modelo del agro-business, invitando a pasar por alto sus “daños colaterales”.

Si bien es importante reconocer las condiciones en las cuales se trama el silencio social –y que involucra diversos actores sociales y condiciones estructurales precarias- es igualmente necesario registrar que ese silenciamiento opera sobre actos potencialmente controversiales por parte de los sujetos: Clara fotografió la avioneta, charló con su colega respecto de lo que vio y presentó el caso ante el inspector. Inclusive después de haber recibido instrucciones de dejar de lado la cuestión, recursos materiales y explicaciones “ecológicas”, se animó a mencionar el tema -aunque dubitativa- ante una investigadora extraña. En la escuela que visité luego de Las Pircas, otro silencio y otras voces reforzaron también esta idea.

IV. La Candela: “*tomando conciencia*”

La Candela es una comuna de 250 habitantes, situada a 17 kilómetros de Vaguada. Logré llegar allí para visitar la escuela secundaria en medio de un temporal que duró cuatro días, y que cortó casi todos los caminos de la zona. El tedio que reinaba en la institución en medio de la lluvia continua hizo de mi visita una novedad. Los docentes que habían logrado llegar hasta la escuela –y que casi no tenían alumnos ese día- se turnaron para ser entrevistados, y me mostraron todos los espacios del edificio, que compartían junto con el nivel primario y el albergue del mismo.

La entrevista central la realicé a la Coordinadora de Curso de la institución, quien me relató cuestiones pedagógicas e institucionales de la escuela haciendo referencia constante a las características de La Candela como condicionantes de aquellas: un pueblo pequeño, con falta de actividades de esparcimiento y formación extra-curricular para los jóvenes, sin ofertas laborales para los adultos o recién graduados, y con carencias en la prestación de servicios públicos (de salud y de transporte, fundamentalmente). Cuando comencé a realizar preguntas más históricas acerca del poblado y de la escuela, la Coordinadora quiso presentarme a Octavio, el docente de mayor antigüedad.

Octavio era, además de profesor de Ciencias Naturales en La Candela, el veterinario de Vaguada. Por su profesión, conocía muy bien la zona y a los productores de la misma. Conversamos durante una hora bajo la silenciosa compañía de la Coordinadora de Curso y de

un profesor joven del establecimiento. Los dos se sentaron a cebarnos mates mientras Octavio y yo hablábamos. Ya hacia el final de la charla, pregunté:

-Y la soja acá, tan cerca de las escuelas, ¿no genera enfermedades con las fumigaciones?

Octavio- No, no... ¿por qué sería? ¿Por la contaminación y eso? No, porque se está regulando... hoy en día tenés que tener una receta, un profesional que la firma... si hay un problema ya hay responsables...

Fue sólo a propósito de este intercambio sobre las fumigaciones que tanto la Coordinadora como el joven profesor intervinieron, por primera vez en una hora, en nuestra conversación:

Coordinadora- Pero esta zona no es muy controlada tampoco... Yo me enteré de dos campos donde fumigaron a la gente trabajando... Pasaron los aviones por arriba y los fumigaron...

Octavio- Pero los aviones están muy bien reglamentados... contaminan menos que un fumigador terrestre... salvo que el aviador tenga la mala intención de decir “mato a este”, no pasa nada!... por supuesto hay cosas que vos no las podés medir, porque hay un poco de desconocimiento entre la gente acá en estos lugares más chicos... los productores grandes yo sé que no van a contaminar a nadie... y está todo reglamentado ahora

Coordinadora- No sé... Puede ser que la gente esté tomando consciencia, no lo sé...

Profesor Joven- Pero... ¡Octavio! ... vos fijate los problemones que tenemos! las plantas de la plaza se están secando todas... quiere decir que pasan fumigando sobre la plaza del pueblo, y ahí estamos todos... mi cuñado tiene los mosquitos y los pasea por el pueblo!!! y está reglamentado supuestamente!!!

Octavio- ¡Por eso te digo!... cuesta controlar, pero la gente está tomando consciencia...”

Me resultó sumamente significativa la ambigüedad que adquirió en el marco de esa conversación la frase “la gente está tomando consciencia” dicha tanto por la Coordinadora como por Octavio. ¿Son los aplicadores/los productores los que están tomando conciencia sobre cómo fumigar “inocualmente” o son los maestros y vecinos los que están tomando

conciencia acerca de lo pernicioso que resulta el modelo productivo? Esa ambigüedad, expone la heterogeneidad de posicionamientos docentes: como vimos en el apartado anterior, a pesar del silenciamiento (nótese la primer respuesta de Octavio: “No... ¿por qué sería?”) no es menor que haya algunos docentes dispuestos a enunciar una opinión discordante, realizar un acto controvertido o sostener una conversación polémica.

La heterogeneidad y las tensiones que se desprenden de la misma nos indica que la escuela rural, aunque abatida por el despoblamiento, la caída de matrícula y la precariedad material, continúa siendo un sitio donde se trama el involucramiento en torno a cuestiones que son sentidas como injustas. En ellas, todavía hoy “*numerosos maestros reconocen la obligación de denunciar las injusticias locales, ya sea por un sentido de indignación moral o por su adhesión a ideas liberales*” (Rockwell 1994:202, la traducción es propia)

V. Reflexiones finales

En los tres años y medio transcurridos entre mi último viaje de campo a la zona de Vaguada y el presente se han incrementado notablemente las denuncias, acciones judiciales y movilizaciones en torno a la temática de las fumigaciones sobre las escuelas rurales (fundamentalmente en la provincia de Entre Ríos y en el interior de la provincia de Buenos Aires) También se han fortalecido las redes de maestros que luchan por agrandar las distancias perimetrales libres de fumigaciones en torno a sus escuelas rurales. Más allá de estos avances en relación a la conciencia ambiental y sanitaria, y a su reflejo en acciones políticas concretas, considero que ha sido valioso e importante poder indagar en la cotidianeidad de espacios sociales y educativos donde el silencio social sobre las fumigaciones era la práctica prevalente. Persistir en la etnografía del silenciamiento para lograr registrar también aquello que es silenciado, puede decirnos tanto sobre los procesos de dominación y resistencia como la investigación en torno a las formas más habituales con las cuales identificamos la *politicidad*. En este sentido, Jhon Gledhill nos recuerda que

“el verdadero problema no es decidir qué es o qué no es ‘auténtica’ resistencia. Debemos analizar tanto las posibilidades como las limitaciones de los actos individuales y de los movimientos colectivos en los contextos históricos concretos”

(Gledhill, 2000:148)

Como hemos visto, las prácticas de resistencia solapada aquí analizadas se desenvuelven en un contexto histórico concreto de relaciones de poder que desalientan la denuncia, silencian los efectos nocivos de los agro-químicos, y acallan voluntades con la dádiva material en un escenario de necesidades múltiples. No obstante, ese silencio social, aunque puede ser más o menos eficaz, no es absoluto. Aunque en medio de temores, dubitaciones y tensiones, los sentidos docentes que construyen la temática de las fumigaciones como controversial existen, y pueden ser el inicio sobre el que se construya una resistencia más orgánica y persistente a un modelo productivo devastador.

Bibliografía

Ávila Vázquez, M. y Di Filippo, F. (2018) “Escuelas Fumigadas vs Agronegocio”. Disponible en: www.biodiversidadla.org/Documentos/Escuelas-Fumigadas-vs-Agronegocio. [Consultado el 08 de Agosto de 2019]

Aiassa, D., Mañas, F., Bosch, B., Gentile, N., Bernardi, N., Gorla, N. (2012). Biomarcadores de daño genético en poblaciones humanas expuestas a plaguicidas. *Acta biológica Colombiana*, 17(3):485-510.

Ambrogi, S. (2018) “Los tejidos reticulares: alianzas y solidaridades empresariales en la territorialización del modelo de agro-negocios (Córdoba, Argentina)” *Kul-tur* ISSN 2386-5458 - vol. 5, nº10, 2018 - pp. 125-142

Caisso, L. (2017) “¿Una temática ‘en boga’ o un problema silencioso? Primeras reflexiones sobre el abordaje etnográfico de una problemática socio-ambiental en una localidad rural (Córdoba, Argentina)”. En *Runa, archivo para las ciencias del hombre*, pp.57-73, 38 (1). Julio 2017-Issn 1851-9628 (en línea) / Issn 0325-1217 (impresa). Buenos Aires, Instituto de Ciencias Antropológicas.

Cragolino, E. (2015) Políticas públicas de educación en el campo: análisis de procesos de construcción y disputas de espacios educativos en Córdoba (Argentina) *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 199-226, jul./dez. 2015.

Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos* 37, México.

Gentile, N. Mañas, F. Bosch, B. Peralta, L. Gorla, N. Aiassa, D. (2012). Micronucleus Assay As A Biomarker Of Genotoxicity In The Occupational Exposure To Agrochemicals In Rural Workers Bull. *Envirom. Contam. Toxicol*, 88(6):1-7.

Gledhill, J. (2000) *El poder y sus disfraces. Perspectivas antropológicas de la política*. Barcelona: Bellaterra.

Peralta, P., Mañas, F., Gentile, N., Bosch, B., Méndez, A. y Aiassa D. (2011). Evaluación del daño genético en pobladores de Marcos Juárez expuestos a plaguicidas: estudio de un caso en Córdoba, Argentina. *Revista Diálogos*. 2(1):7-26.

Rockwell, E. (1987). Repensando institución: una lectura de Gramsci. Documento DIE, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México.

Rockwell, E. (1994) “Schools of Revolution: Enacting and Contesting State Forms in Tlaxcala, 1910-1930”. En G.M. Joseph y Daniel Nugent (editores): *Everyday forms of state formation: revolution and the negotiation of rule in modern Mexico*. Pp: 170-208. Durham: Duke University Press.

Roseberry, W. (2007) “Hegemonía y el lenguaje de la controversia”, en María Lagos y Pamela Calla, *Antropología del Estado*, Cuadernos de Futuro No. 23, PNUD, La Paz.

Santillán, L. (2013) El trabajo de la Escuela con la Comunidad: algunas reflexiones desde la antropología social. Plaza Pública. Tandil, año 6 - n° 10, diciembre de 2013 – issn 1852-2459 pp. 61-81

Territorio en tensión: entre el modelo de agronegocios y las luchas cotidianas por la vida en una población rural de la Provincia de Buenos Aires

Autor: Erik Said Lara Corro

Pertenencia Institucional: LICH EH-UNSAM/CONICET

Mesa de trabajo: 5. Educación rural y de jóvenes y adultos: políticas, prácticas y sentidos de los sujetos históricos

Correo electrónico: elara@unsam.edu.ar

Resumen

En un territorio signado por un modelo corporativo y extractivo que despoja, explota y reprime, exploro etnográficamente prácticas y sentidos que emergen en la organización de la acción por parte de familias, docentes, trabajadores y productores rurales, así como organizaciones de base que luchan por mejores condiciones de vida. Para ello, reflexiono sobre las apropiaciones, en tanto luchas y resistencias, que los sujetos construyen cotidianamente ante la territorialización del modelo de agronegocios y sus expresiones, es decir, la precarización de la vida, las fumigaciones reiteradas sobre las escuelas rurales, la contaminación del agua y el suelo por agrotóxicos, el despojo de tierras o la movilización-desarraigo de las personas por la falta de empleo. Aquí una escuela rural de alternancia es atravesada por estos movimientos y tensiones sociales y políticas, por lo tanto, se constituye como un espacio de encuentro “formativo y autogestivo” que genera posiciones político-pedagógicas en defensa del territorio que se habita, interpelando las esferas “Estado-empresariales”.

Palabras clave: escuelas rurales de alternancia; resistencias; agronegocios; territorio; hegemonía

Introducción

El análisis de la ruralidad argentina nos posiciona en escenarios de luchas ante la economía capitalista, el modelo agropecuario corporativo y extractivo, y las legislaciones que permiten el uso indiscriminado de productos agrotóxicos. Cuestiones que abren las puertas a problemáticas, como las fumigaciones de escuelas rurales, la explotación ambiental, la precarización de la vida y la vulneración de la salud y los derechos de las personas. Una historia de explotación y negación promovida históricamente a partir del papel que ejercen el Estado, los diversos procesos de globalización, los mercados de consumo y trabajo, y la territorialización del modelo de agronegocios.

Estas expresiones territoriales han generado resistencias y luchas, respuestas y manifestaciones (pequeñas en su forma, pero relevantes políticamente por expresar las contradicciones del modelo de agronegocios y visibilizar las relaciones de poder hegemónico locales) por parte de las poblaciones y organizaciones de base para contrarrestar dichos efectos, en aras de construir formas alternativas de vida de la signada desde las esferas Estado-empresariales. A partir de estos movimientos y tensiones locales, los territorios se han conformado como un entorno político. Raúl Zibechi (2008) dice que los territorios son espacios donde se genera una nueva organización de la sociedad y donde los excluidos aseguran su cotidiana sobrevivencia. Por tal razón, el territorio es el entorno donde los grupos sociales co-construyen historias y modos de vida en permanente transformación. Estas co-construcciones cotidianas insisten en que “otra alternativa es posible”, cobrando relevancia la generación de diversos espacios de lucha, como las escuelas rurales insertas en territorios que experimentan las lógicas del modelo de agronegocios. Al ser la educación parte de condiciones de producción y reproducción y un proceso de construcción de hegemonías, también es innegable que esta forma parte de un largo

proceso sociohistórico de luchas por parte de muchos movimientos (pequeños y grandes) que defienden sus territorios.

Lo anterior, por cierto, me traslada a una de las tesis del Subcomandante Insurgente Marcos presentada en el Coloquio Aubry: “las grandes transformaciones no empiezan arriba ni con hechos monumentales y épicos, sino con movimientos pequeños en su forma y que aparecen como irrelevantes para el político y el analista de arriba” (2007, p. 9). Las luchas cotidianas que documentamos han generado una controversia social y política a partir de diversas acciones para contrarrestar los efectos de ese modelo; por ejemplo, numerosas asambleas y organizaciones socioambientales autoconvocadas se reúnen desde 2006 en los Encuentros de Pueblos Fumigados de la Provincia de Buenos Aires para discutir modelos alternativos y estrategias para confrontar las fumigaciones de escuelas. Estos encuentros muestran “una posible hoja de ruta donde germinan vínculos y puentes hacia la solidaridad, que trascienden las fronteras de lo rural y lo urbano, incluso lo transnacional, y de posibles modelos alternativos que priorizan lo comunitario, los derechos y la soberanía de los pueblos” (véase Ricca et. al., 2019, p. 13).

Este escrito surge de una investigación doctoral en proceso donde analizo etnográficamente procesos de disputa y resistencias en la vida cotidiana de una población rural a unos 103 km de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: el Partido de San Andrés de Giles. Estos territorios han dado indicios de cómo se experimenta, por ejemplo, el modelo de agronegocios. Son contextos donde hay concepciones políticas heterogéneas del conflicto social y de las transformaciones estructurales del agro pampeano. También focalizo la tarea en un Centro Educativo para la Producción Total (CEPT, de ahora en adelante) –una organización con educación por alternancia– que juega un papel importante en esa constitución y en disputar “el poder establecido o, alterando el proyecto de las clases dominantes, hacia la transformación de las relaciones sociales” (Ezpeleta & Rockwell, 1983, p. 70).

El trabajo de campo fue iniciado en julio de 2017 en una estancia académica de tres meses en la Argentina. En ese periodo conocí a diversas personas de la población; también presenciamos las reuniones del Consejo de Administración del CEPT. Posteriormente, realicé otra estancia de cinco meses en 2018 donde comencé a involucrarme en otros espacios de formación, como los encuentros Desde el Pie. Asimismo, me he reunido con algunas docentes y personas de las localidades de Franklin y Villa Espil, y generado primeros acercamientos con estudiantes de los parajes de Espora, El Candil y Tuyutí. Aquí la experiencia propia en el campo ha sido crucial. Estas estancias en localidades relativamente pequeñas me han permitido generar relaciones de confianza con algunos de los habitantes y, por consiguiente, tener acceso a acontecimientos públicos y documentar dichas experiencias. La tarea principal es acercarme a las prácticas, los sentidos y los conocimientos locales (llámense discursos, ideología, saberes, sentimientos, subjetividades), así como pensar continuamente las configuraciones (en términos de transformación o reproducción) de una dimensión territorial y educativa que no podemos separar del contexto histórico actual. Entonces, ¿qué prácticas y sentidos emergen en la organización de la acción por parte de familias, docentes, trabajadores y productores rurales, así como organizaciones de base que luchan por mejores condiciones de vida? ¿Qué tensiones, luchas y resistencias pueden identificarse en los procesos locales? En los apartados que siguen intentaré dar respuestas parciales a estas preguntas.

La territorialización de la lucha

En el periodo de 1940-1975 la producción pampeana adquirió una gran centralidad, así como la unidad familiar capitalizada como “modelo hegemónico” de explotación agropecuaria, que además impidió que se centrara la discusión en los aspectos del desarrollo agrario del resto de las regiones del país (Barbetta, Gómez, Hadad, & Martín, 2009). Más tarde, bajo las presidencias de Carlos S. Menem

(1989-1999), Argentina profundizó el neoliberalismo como modelo económico, político y social. En este proceso, parte de la Sociedad Rural Argentina se ancló en el poder asociándose con multinacionales y “preparando el terreno para que veinte años más tarde una empresa como Monsanto entrara por la puerta grande sin que nadie le pusiera resistencia” (Barruti, 2013, p. 38).

Desde entonces “la Argentina fue el mascarón de proa con el cual los cultivos genéticamente modificados alcanzaron los 24,5 millones de hectáreas sembradas” en la campaña 2015 (Pengue, 2016, p. 8). Entre 1996 y el 2015 el uso de agrotóxicos para sostener la producción de transgénicos aumentó 423%, según datos de la Cámara de Sanidad Agropecuaria y Fertilizantes (CASAFE) elaborados por la Red Universitaria de Ambiente y Salud (REDUAS). Entre las secuelas más importantes de este modelo productivo están los impactos en el ambiente y la salud (Teubal, 2006). Los espacios más vulnerados de las poblaciones rurales han sido, por ejemplo, las escuelas, pues son escenarios de exposición reiterada a agrotóxicos al ser establecimientos inmersos en zonas de cultivos de transgénicos. Se estima “que alrededor de 700 mil chicos se encontrarían expuestos a la aplicación de agroquímicos en los alrededores de los establecimientos educativos rurales y periurbanos de Argentina” (Marino, 2017, p. 128).

Ante esos escenarios de omisiones, arbitrariedades e impunidades, Pablo reconocía una lucha cotidiana que tiene su correlato en esas formas de territorialización del modelo de agronegocios: “gracias a esos descocados, se armó una revolución bárbara” (Nota de campo. 15 de julio, 2019). Él hace referencia a las arbitrariedades de algunos grandes productores que generaron los movimientos que hoy representan formas de cuestionamiento ante las fumigaciones reiteradas sobre las escuelas rurales, la contaminación del agua y el suelo por agrotóxicos, las condiciones precarias de los caminos y el despojo de tierras. Desde luego, esos problemas sitúan a las poblaciones en un ambiente hostil y violento, condición que demuestra las relaciones claramente asimétricas de dominación en la complejidad capitalista y que han inoculado estos territorios.

Es innegable el componente sociopolítico, como lo exhibe Pablo. De hecho, se advierten las huellas del pasado histórico y el reconocimiento de las condiciones estructurales que enfrentan: “el sistema nos conduce a eso”, dijo una madre de familia. Y, ante la idea de conducirse a la lucha, es necesario “poner el cuerpo para que nos reconozcan”, expresó una ex estudiante del CEPT aludiendo a cómo ella ha tenido que ir en muchas ocasiones a las oficinas a denunciar la violación de algunas Ordenanzas Municipales. Ellas enuncian la consigna que interpela a las esferas Estado-empresariales, que históricamente han configurado las relaciones campo-ciudad. Esferas que se desarrollaron históricamente a partir del saqueo de las tierras, la concentración del capital y la precarización de la vida rural y urbana en la Argentina. Clara evidencia de las relaciones entre los sectores empresariales y los grandes productores, con sus estrategias y tácticas, en clara complicidad y contubernio con el poder público; aspectos que, además, permean las estructuras del Estado nacional. Problemáticas como éstas son puestas sobre la mesa en espacios, como, por ejemplo, el Primer Encuentro Nacional de la Red Federal de Docentes por la Vida. Docentes, familias, vecinos, activistas, periodistas y académicos se convocaron. Todas y todos reunidos con un fin común: reflexionar desde el territorio las estrategias y tácticas que permitan un flujo interno hacia diferentes puntos del territorio nacional.

[...] me parece que, con la propuesta capitalista occidental y la forma de vida de agregarnos en la estructura de cemento, hemos perdido, me parece, la razón como especie, como ser vivo. ¿Vos dónde querés que viva? [se refiere al Estado y las empresas]. Y los que viven en la ciudad, dónde piensan que se producen los alimentos. O vos me venís a proponer la hidroponía o la carne sintética. Flaco, ¿dónde querés que yo viva? Porque de ahí que el desarrollo rural, que sí que no, que esto..., o sea, es un derecho inalienable e imprescindible. No debemos perder eso (Nacho, docente y vecino, 28 de julio, 2019).

Pareciera que planteamientos como el de Nacho nacen desde un “pensarse desde la territorialidad” (Zibechi, 2008). Un pensarse que evoca sentidos que posicionan político-ideológicamente a los sujetos rurales en una lucha cotidiana en defensa de la vida y sus territorios en medio de la voracidad y prepotencia de agronegocio. Se trata de visibilizar cómo estos movimientos son portadores de un mundo nuevo, como dice Raúl Zibechi. Este mundo que se lucha por construir desde el territorio enfatiza, siguiendo a Gramsci (1984), la necesidad de una profunda lucha ideológica para lograr la hegemonía. Cuestión que asimismo demanda la reunión y la conformación de distintos grupos que contienen demandas heterogéneas, pero que en el proyecto político-ideológico adquieren consistencia (Alvarez Gómez, 2016).

Con el desarrollo del capitalismo, muchos trabajadores rurales y pequeños productores se han incorporado a este modelo de producción; entonces, estas estructuras y dinámicas no pueden entenderse de otra manera. Por supuesto, también estamos ante un modelo que constituye una práctica discursiva y de legitimidad (Bageneta, 2015). Los diversos movimientos sociales locales y las escuelas rurales ofrecen herramientas para resistir al proceso de expansión del capitalismo en el territorio, el cual excluye a los sujetos rurales de sus derechos sociales y los expulsa de sus tierras. Las coaliciones de trabajadores y organizaciones nos invitan a explorar las posibilidades de que determinados tipos de alianzas tienden a oponer resistencia. Estas “solidaridades” no son de un tipo especial: nacen, como en otros lugares y tiempos, para la lucha, y se forjan por la lucha. En este caso, las escuelas de alternancia están inicialmente vinculadas a un reflejo de clase (Lara, 2019). Incluso hoy, es su base de “clase rural subalterna” la que puede explicar la facilidad de su difusión internacional, a pesar de la distancia de las sociedades en las que florecen. En el siglo XIX, el éxodo rural francés se convirtió en “el enemigo”. De ahí que, dice Pierre Idiart, las Maisons familiares se dieron como primer objetivo el “retener a los mejores elementos en la tierra” para formar líderes campesinos y contrarrestar estos efectos (Idiart, 1980). Respecto a esto, Paulo Freire (1968) hace tiempo nos insistió en la importancia del saber popular y su importancia dentro de las escuelas, con intención de favorecer el ejercicio del poder a los marginados.

La lucha necesita el corazón de un nido

Gaston Bachelard (2000) dice que “la intimidad necesita el corazón de un nido” (p. 74). Significa que, así como la vida requiere de un espacio físico desde el cual desplegarse y hacer presencia, “los sueños también demandan sus propios espacios imaginados para poder volar”. Entonces, ¿la intimidad también es resistencia y lucha cotidiana? Considero que sí. Bachelard señala que el principal valor que entraña una casa es el de la protección. Los espacios de la casa son espacios vividos, donde cada lugar y objeto tienen memoria y significado. Las escuelas rurales (de alternancia) también guardan la memoria y el significado de los infortunios históricamente enfrentados por el campesinado argentino (véase, por ejemplo, Ferrara, 2007). Estas escuelas se han conformado como “metáforas”, es decir, sus lugares –entendidos como el encuentro de espacio y tiempo (Massey, 2005)– se han acogido como la casa “que ve el mundo y tiene el mundo”. Sin embargo, “lo que une en la casa el pasado más próximo al porvenir más cercano, lo que la mantiene en la seguridad de ser, es la acción doméstica [las cursivas son mías]” (Bachelard, 2000, p. 75).

Las escuelas rurales de alternancia se han fundado a partir de prácticas basadas en la “cogestión”, lo que supone la “participación formal” de las familias en la gestión institucional para sostener estas escuelas como organizaciones “escolares y comunitarias”. Esta característica ha generado diversos espacios de toma de decisiones que abarcan aspectos administrativos, pedagógicos, legales, económicos y comunitarios del funcionamiento de las escuelas. Sin embargo, el movimiento de las escuelas rurales de alternancia ofrece las posibilidades de construir formas alternativas de vida. De ahí que la riqueza de la alternancia está en sus raíces históricas ligadas a la lucha por la emancipación

desde el territorio; es decir, la acción doméstica desde la casa, lo local. Las entrevistas con una maestra y una Consejera de la localidad insistían en estas cuestiones: “queremos reivindicar la ruralidad, pensarlo como algo que tiene un valor. Como algo que busca transformar. Es un espacio para luchar”; asimismo, la profesora Natalia sostiene: “la escuela y aquí el pueblo es donde prevalecen los lazos comunitarios y por eso está bueno resaltarlos desde la educación” (Notas de campo. 29 de julio, 2019).

A partir de diversos procesos asamblearios que se llevan a cabo en esta escuela rural de alternancia (CEPT) a partir de convocar a las poblaciones y organizaciones de base, es pensada por una docente “como el espacio de resistencia, de sociabilidad, que nos vincula al territorio” (Notas de campo. 5 de diciembre, 2018). Como decía la maestra Patu en otro momento: “la escuela rural es para todos. Nos lleva a vincular distintas voluntades” (Notas de campo. 28 de marzo, 2018). Sabemos que las poblaciones rurales enfrentan muchas dificultades, como la falta de financiamiento público de sus escuelas, el desarraigo en un contexto donde no se tiene la seguridad de la propiedad de la tierra, el enfrentamiento a diversas metodologías extractivas, y la “ausencia” municipal en su falta de compromiso “para legislar a favor de los vecinos que se ven afectados” a causa de las fumigaciones, así como a “las condiciones de los caminos rurales [...] hacen que todos se vayan” (Consejera. 5 de diciembre, 2018). Esto ha generado un proceso de despoamiento muy marcado en diversos espacios rurales (Miano & Lara, 2018). De ahí que la alternancia es pensada y vivida también como un bloque desde abajo para contrarrestar estas correlaciones de fuerza.

El CEPT también se ha conformado como una alternativa o “salida laboral” para algunas familias:

Nosotros estamos tratando de hacer una red en el CEPT, donde vamos los sábados y ponemos un puesto en la feria del pueblo [...] tenemos un grupo de WhatsApp donde todo el que tenga algo que ofrecer agroecológico, lo pueda ofrecer al grupo, y el que quiera lo compra y lo pasa a comprar con la escuela. Y las familias... es una opción de trabajo, le da la opción de vender los huevos, productos que ellos tienen producen en sus casas. Le da una opción de un trabajito porque muchos no tienen laburo (Yani. Docente, vecina y militante. 7 de noviembre, 2018).

Si bien lo anterior nos alerta de la uberización del trabajo por la fragilidad laboral y el resquebrajamiento de derechos, también es evidencia de prácticas relacionadas con la vecindad, como formas de establecer y fortalecer lazos entre los habitantes del pueblo y con otros sujetos más amplios, como las organizaciones socioambientales mencionadas. Esta situación me recuerda a lo que Carlos Fuentes (1990) ensayó en *Valiente mundo nuevo*, donde nos habla de generar lazos y fortalecerlos, y esta es una de las tantas maneras que tiene el pueblo “de tener su banquete en su mesa y no depender de las migajas de la civilización”. El énfasis en esos lazos vecinales es puesto por una Consejera: “los vecinos es la primera fortaleza interna, porque sin el movimiento de los vecinos vos no tenés nada” (Notas de campo. 22 de agosto, 2018).

En una de las entrevistas con una maestra de la región me comentó que “hay personas que vienen aquí [la escuela] que son del agronegocio, que fumigan, también creo que algunos saben que eso no está bien, pero no les queda de otra”. Esto evidencia las formas de penetración “Estado-empresarial”. Formas que se implantan y operan como dominio y control político (Williams, 2000). No obstante, estas escuelas rurales han generado espacios que “valorizan puntos de vista”, las creencias y las perspectivas de quienes habitan los territorios –evidencia de las relaciones complejas en los elementos voluntarios y organizativos en las luchas, donde coexisten significados, valores y creencias articulados y formales que propaga la clase dominante y generan concepciones políticas heterogéneas del conflicto social y la situación del agro en la Argentina. Son aspectos que, como decía Fuentes, tornan visible el problema de la vida y tratan de encontrar soluciones. Es decir, es la generación de formas de

cuestionamiento que no ocultan el origen de los problemas y se preguntan constantemente: “¿por qué el agronegocio es exitoso?”.

Algunas reflexiones

Las escuelas rurales se han conformado históricamente como un campo de disputa, una plataforma para generar espacios de luchas y resistencias. Estos espacios han brindado la posibilidad de intercambiar conocimientos y afectos sobre las diversas esferas de lo que acontece en las realidades. Me refiero, por ejemplo, a síntomas como el miedo al que alude la maestra Claudia en unos de los encuentros Desde el Pie: “hay miedo también, hay mucho temor de la gente porque a veces –en un pueblo chico que nos conocemos todos, que hay muchas familias que dependen de grandes productores que aplican [agrotóxicos]– no todo el mundo está dispuesto a denunciar cuando puede correr el riesgo de perder su trabajo. Eso pasa” (Notas de campo. 3 de octubre, 2018). Comportamientos que visibilizan los efectos de la dominación del “gran productor”, el patrón. Haciendo referencia a esto, una docente apuntó: “porque a los productores grandes no les importa qué sucede con el resto de la sociedad” (Docente. Notas de campo. 22 de agosto, 2018).

Esto subraya el proyecto mismo que intenta reconocer alguna de las continuidades (y discontinuidades) entre el contexto sociohistórico pasado y el actual marcado por la hegemonía de las lógicas neoliberales. Particularidades mismas que han llevado a la población vivir y experimentar estas formas de violencia cotidianas de aquél “patrón” o “vecino” que se encuentra inserto en las lógicas “del sistema, del modelo productivo que involucra agrotóxicos, y eso es violencia” (Vecina. Notas de campo. 3 de octubre, 2018). Cabría preguntarnos si los miedos anulan la posibilidad de lucha; aunque sería simplificadora una pregunta/respuesta dicotómica ante la complejidad de las problemáticas y la heterogeneidad de situaciones a las que se enfrentan muchas personas. Por ejemplo, aquel trabajador que no puede denunciar por temor a represión y “perderlo todo”. Sin embargo, también nos encontramos con una trama de afectos que, como hemos visto, pasan a las esperanzas y, por supuesto, a la acción por parte de una población que intenta organizarse, y en tanto (auto)organizada, realiza un ejercicio cotidiano que responde al proyecto mismo de “promoción política” desde el CEPT: la “producción total”; es decir, un posicionamiento político de que “la realidad se puede transformar”, de ahí la lucha cotidiana en defensa de sus derechos y por mejores condiciones de vida.

Nos encontramos ante conflictos de enorme repercusión para la población –llevadas por la territorialización del modelo de agronegocios– que se compaginan con la crisis estructural que padecen los espacios rurales de la Argentina. Sin embargo, las luchas cotidianas que se desenvuelven en la trama territorial ante el capitalismo transnacional salvaje evidencian la generación constante de resistencias. Siguiendo las reflexiones de Massimo Modonesi, la conclusión política de este acercamiento nos lleva a pensar que hay un intento por dismantelar las telarañas de la hegemonía de los agronegocios, no es un simple “acto voluntarista” por parte de estos grupos, sus propuestas, considero, evidencian que esas tramas de dominación son “reconocidas y destejidas, paulatinamente, de la misma manera en que fueron tejidas, en el mismo terreno subjetivo que recubrieron” (Modonesi, 2010, p. 37). Es necesario pensar si nos encontramos ante procesos, en el caso de estos movimientos en torno al Centro Educativo, donde se generan prácticas hacia la generación de conciencia (crítica) y, sobre todo, de la construcción de una hegemonía alternativa en clave educativa y local –por medio de la conexión práctica de diferentes formas de luchas, incluso de las formas que no resultan fácilmente identificables (Williams, 2000). Reconocemos que estamos ante “espacios de encuentro” (no son los únicos, por supuesto) donde convergen y emergen demandas por mejores condiciones de vida que, asimismo, son la expresión de deseos, esperanzas y miedos que cuestionan las relaciones de poder que atraviesan la vida rural, pero que también “configuran la experiencia del estado biopolítico” (Das &

Poole, 2008, p. 45).

Poblaciones rurales como esta son víctimas de una omnipresente violencia “Estado-empresarial”. Víctimas también de las maneras de vivir y de estudiar en campos inundados de agrotóxicos y de trabajo precarizado, del despojo de sus territorios. Estas cuestiones también generan, como nos dice Rockwell (2007), la fragmentación de los espacios educativos. Hay personas que toman partido: “no tenemos de otra y si decimos algo perdemos el laburo” (Notas de campo. 3 de octubre, 2018). La diversidad de apropiaciones que los habitantes realizan en torno a las construcciones hegemónicas se expresan, en otros aspectos, en el “tomar partido”. Esas elecciones por no tener de otra son el sometimiento de las condiciones estructurales que ha perpetuado el capitalismo. Nos encontramos, además, con un Estado que abre paso a las concesiones mineras, a las empresas agroindustriales, al despojo de los recursos naturales. Estamos, desde luego, ante un Estado que reprime o elimina a quienes protestan y se oponen a las fuerzas que invaden los territorios. Por eso, estas luchas nos muestran que desde el territorio “nace una nueva forma de practicar y teorizar el cambio social” (Zibechi, 2008, p. 146).

Analizar este territorio en tensión a escala cotidiana nos permite posicionarnos en escenarios de luchas ante nuevos órdenes (e.g., un régimen de explotación tecnificado y el incremento agresivo de la productividad) que se apoderan del mundo e imponen por doquier diversas transformaciones neoliberales. Sin embargo, tampoco deseo tener una visión romántica; es decir, no estoy hablando de una revolución en curso en estos territorios; de luchas cotidianas, sí. Por esta razón, hoy, como reflexiona el Subcomandante Marcos, no se puede entender y explicar el sistema capitalista sin el concepto de “guerra”. También Antonio Gramsci (1975) nos alertaba que en el proceso histórico de la acumulación de capital existen mecanismos de fuerza y violencia sin los cuales la economía capitalista no funcionaría. Disputas que han logrado poner en la agenda pública varias de las problemáticas que enfrentan las poblaciones. Y aquí la educación rural (de alternancia) no ha sido ajena a esos procesos.

Referencias

- Alvarez Gómez, N. (2016). El concepto de hegemonía en Gramsci: Una propuesta para el análisis y la acción política. *Revista de Estudios Sociales Contemporáneos*, (15), 150–160.
- Bachelard, G. (2000). *La poética del espacio*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bageneta, J. M. (2015). *Del algodón a la soja. Territorio, actores y cooperativas en el Gran Chaco Argentino (1960-2010)*. Buenos Aires: Editorial Intercoop.
- Barbetta, P., Gómez, C., Hadad, G., & Martín, D. (2009). Argentina. En N. Giarracca & M. Teubal (Eds.), *La tierra es nuestra, tuya y de aquel... Las disputas por el territorio en América Latina* (pp. 153–204). Buenos Aires: Antropofagia.
- Barruti, S. (2013). Welcome to Argentina. En *Malcomidos. Cómo la industria alimentaria argentina nos está matando* (pp. 38–40). Buenos Aires: Faldegort.
- Das, V., & Poole, D. (2008). El estado y sus márgenes. *Etnografías comparadas. Cuadernos de Antropología Social*, (27), 19–52.
- Ezpeleta, J., & Rockwell, E. (1983). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos*, (37), 70–80.
- Ferrara, P. (2007). *Los de la tierra: De las ligas agrarias a los movimientos campesinos*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Fuentes, C. (1990). *Valiente mundo nuevo: Épica, utopía y mito en la novela hispanoamericana*.

México: Fondo de Cultura Económica.

Giarracca, N. (2002). Movimientos sociales y protestas en los mundos rurales latinoamericanos: Nuevos escenarios y nuevos enfoques. *Sociologías*, 4(8). Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/sociologias/article/view/5858>

Gramsci, A. (1975). *Notas sobre Maquiavelo, la política y el Estado moderno*. Buenos Aires: EDICOL.

Gramsci, A. (1984). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: EDICOL.

Heras, A. I., & Miano, M. A. (2017). Educación, auto-organización y territorio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(73), 533–564.

Idiart, P. (1980). Les Maisons familiales rurales. *Revue Internationale d'Action Communautaire*, (3), 25–31. <https://doi.org/10.7202/1034984ar>

Lara Corro, E. S. (2019). La alternancia, una lucha en defensa del territorio. La memoria en perspectiva. Presentado en I Jornada Doctoral Franco Argentina, Buenos Aires.

Marino, D. (2017). El grito de los invisibles. En P. Piovano, *El costo humano de los agrotóxicos*. Berlín: Kehrer Heidelberg.

Massey, D. (2005). *For Space*. London: SAGE.

Miano, M. A., & Lara, E. S. (2018). Temáticas, geografías y debates en el campo de la pedagogía de la alternancia. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (27), 60–89. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i27.2558>

Modonesi, M. (2010). *Subalternidad, antagonismo, autonomía: Marxismos y subjetivación política*. Buenos Aires: CLACSO.

Pengue, W. A. (2016). *Cultivos transgénicos, ¿Hacia dónde fuimos? Veinte años después: La soja en Argentina 1996-2016*. Buenos Aires: Heinrich Böll Stiftung / GEPAMA.

Ricca, C., Dubois, D., & Lara Corro, E. S. (2019). Escuelas fumigadas: Ganancias a corto plazo vs derechos de la niñez y juventud. III Congreso Latinoamericano de Teoría Social. Presentado en Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Rockwell, E. (2007). Repensando el trabajo educativo y cultural en tiempos de guerra. En L. M. Meyer & B. Maldonado (Eds.), *Comunalidad, educación y resistencia indígena en la era global*. México: CSEIIO.

Subcomandante Insurgente Marcos. (2007). I. Arriba, pensar el blanco. La geografía y el calendario de la teoría. Primer Coloquio Internacional In Memoriam Andrés Aubry. Presentado en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México. Recuperado de <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2007/12/13/conferencia-del-dia-13-de-diciembre-a-las-900-am/>

Teubal, M. (2006). Expansión del modelo sojero en la Argentina. De la producción de alimentos a los commodities. *Realidad Económica*, (220), 71–96.

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

Zibechi, R. (2008). *Territorios en resistencias. Cartografía política de las periferias urbanas latinoamericanas*. Buenos Aires: Lavaca Editora.

La experiencia estudiantil universitaria de estudiantes campesinos en la UNC. La universidad y la ciudad como “nuevos territorios” de militancia y participación política

Autora: Roxana Mercado

Pertenencia Institucional: Universidad Nacional de Córdoba – Facultad de Ciencias Sociales - Facultad de Filosofía y Humanidades

Resumen

En este trabajo me interesa presentar algunas categorías analíticas vinculadas a la experiencia estudiantil universitaria que están realizando un grupo de siete estudiantes campesinos en la universidad y en otros espacios de educación superior. Pertenecen al Movimiento Campesino de Córdoba y llegan a la UNC en el marco del Proyecto de Estudiantes Campesinos en la Universidad (PECU). Algunas dimensiones de esta experiencia estudiantil universitaria que estoy analizando se vinculan con sus trayectorias educativas; con los cambios del lugar de residencia ya que vienen del campo a vivir en la ciudad para estudiar; con la cuestión laboral como una posibilidad de autosustentarse ya que las becas son escasas. En esta presentación me detendré en la presentación de una dimensión que me parece muy interesante para considerar en este análisis, y que refiere a su participación política en lo que ellos denominan los “nuevos territorios” de lucha política, considerando así a la universidad y a diversos espacios sociales y políticos que encuentran en la ciudad. De esta manera intentan confrontar con los sectores dominantes, y disputan posicionamientos para lograr un mayor reconocimiento de sus derechos, y para transformar las injusticias sociales.

Palabras clave: experiencia estudiantil universitaria – participación política – disputa – nuevos territorios

Introducción

Esta ponencia es un recorte de una investigación más amplia que estoy llevando a cabo¹³², en la que intento comprender y analizar cómo se constituye la experiencia estudiantil universitaria de un grupo de siete estudiantes campesinos que iniciaron sus carreras en la UNC. Algunos ya no cursan estas carreras, otros dejaron de cursar las carreras iniciales y comenzaron a estudiar otras, y otros dejaron la universidad para estudiar profesorado en

¹³² Estoy desarrollando esta investigación en el marco del Doctorado de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.

Institutos de Formación Docente de la provincia de Córdoba. En esta investigación me propongo abordar los siguientes interrogantes: ¿Cómo configuran su experiencia estudiantil universitaria los estudiantes migrantes de zonas rurales de la provincia de Córdoba cuando llegan a la universidad para estudiar? ¿Qué significados y prácticas construyen estos estudiantes en relación a la vida cotidiana en la universidad y en la ciudad? ¿Cómo juegan sus condiciones sociales objetivas familiares y su clase social de origen en relación a la apropiación de la propuesta universitaria?

Los estudiantes con quienes estoy desarrollando esta investigación son siete jóvenes que vinieron a estudiar a la UNC como integrantes del PECU (Proyecto de Estudiantes Campesinos en la Universidad), proyecto que se propuso como una de las tantas acciones consideradas para implementar dentro de un convenio marco que se firmó en 2010 entre la Universidad Nacional de Córdoba y el Movimiento Campesino de Córdoba (MCC).

Esta investigación está orientada a documentar y comprender cómo realizan sus estudios en las carreras que están cursando, haciendo foco en el análisis de cómo van configurando su *experiencia estudiantil universitaria*. En relación a este eje de análisis, me interesa explorar cómo se relaciona esta experiencia estudiantil con sus prácticas de estudio cotidianas, y las trayectorias educativas que lograron conformar en la universidad y en otros niveles educativos. Otras dimensiones que analizo en relación a esta experiencia, se vinculan con los cambios del lugar de residencia ya que vienen del campo a vivir en la ciudad para estudiar; la cuestión laboral como una posibilidad de autosustentarse ya que las becas son escasas; los vínculos con los profesores y compañeros, etc. Una de las dimensiones que también tomo en consideración en mi investigación, refiere a la militancia de estos jóvenes en diversos espacios de participación política y ciudadana, tales como el MCC, la UNC, y otros espacios políticos, barriales y urbanos. En este trabajo expondré algunas categorías analíticas sobre las cuáles estoy problematizando la conformación de esta experiencia estudiantil, en relación a la militancia política.

Los estudiantes del PECU

Entre 2003 y 2016, un grupo de jóvenes de zonas rurales del Noroeste cordobés y Traslasierra (Serrezuela, El Chacho, El Medanito, El Duraznal) vienen a la capital cordobesa a estudiar Agronomía, Comunicación Social, Arquitectura, Abogacía, Geografía y Psicología en el marco del PECU. Los jóvenes puntualmente pertenecen a APENOC (Asociación de Productores del Noroeste de Córdoba) y a UCATRAS (Unión Campesina de Traslasierra); ambas organizaciones pertenecen al MCC (Movimiento Campesino de Córdoba). El

proyecto se pone en marcha en 2003, y con el correr de los años va sufriendo algunos cambios. En 2003 llega Claudio a estudiar Agronomía, que es uno de los primeros estudiantes con quien se da inicio al proyecto. En 2006 vienen dos estudiantes más, procedentes del Noroeste cordobés y de la región de Traslasierra: Mariela (Comunicación Social) y Germán (Arquitectura). En 2009 llega Marcela (Ciencias Económicas) y en 2010, Anabel (Abogacía). En 2013 llega Magalí (Agronomía) y Luciana (Psicología) es la última que viene en 2016; ambas son hermanas de los primeros estudiantes que llegan en 2006. Hubo algunos cambios en relación a los proyectos de estudio iniciales: algunos cambiaron de carrera universitaria, y otros dejaron la universidad para estudiar profesorado en el ámbito de la provincia de Córdoba. Todos debieron desplazarse hacia la ciudad para estudiar, dejando atrás la tranquilidad de los entornos rurales donde crecieron, y a sus familias, y afrontar los grandes cambios que les implicó vivir en la ciudad de Córdoba y estudiar en la UNC. El enfoque desde el que desarrollo la investigación es *socioantropológico o etnográfico*¹³³, y está orientado a documentar las prácticas, perspectivas y experiencias de estos siete estudiantes campesinos, para poder comprenderlas de manera situada en un momento histórico, en el contexto de la universidad pública y de la ciudad de Córdoba.

Para recuperar el punto de vista de estos jóvenes campesinos migrantes, trabajo desde el enfoque biográfico, particularmente con la presentación de *relatos de vida* (Berteaux)¹³⁴ que me resultan convenientes para acceder a información significativa a partir del testimonio de los sujetos que se constituyen en informantes. El autor plantea que estos son relatos de experiencia, uno de los conceptos centrales de mi investigación, mediante los cuales el investigador puede acceder a conocer el universo de sentidos de sus informantes, para poder comprender el contexto más amplio de relaciones sociales donde esto acontece.

La militancia y participación política en “nuevos territorios”

Aquí me propongo profundizar mi análisis en una temática que identifiqué de gran relevancia para comprender la complejidad de la experiencia estudiantil universitaria que estoy analizando. Me refiero a la militancia política de algunos de estos estudiantes, si bien todos

¹³³ Autoras como Rockwell y Achilli le dan un sentido similar a ambos enfoques, aunque los denominan de manera diferente. En el texto iré exponiendo lo que las autoras entienden por esta particular manera de investigar.

¹³⁴Berteaux, D. (2011) “El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades”. *En Acta Sociológica Nº56: Enfoque biográfico y narrativa en el análisis de lo social. Sustento teórico y razones prácticas*. Revista digital de la Universidad Nacional Autónoma de México.

<http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras/article/view/29458>

tuvieron alguna experiencia de participación desde niños o adolescentes en el MCC o en la escuela secundaria. Considero que esta dimensión de la experiencia estudiantil es significativa en tanto les permite realizar una construcción de sentido en sus historias de vida, que promueve la inserción en lo que denominan un “nuevo territorio” para la lucha política. Esto posibilita la continuidad de sus estudios universitarios, a pesar de los múltiples avatares que sufren, particularmente en los primeros años.

La noción de territorio ha sido estudiada desde diversas disciplinas, pero particularmente desde la geografía y también el urbanismo. Los jóvenes del PECU mencionan estas cuestiones en sus relatos, y creo que estos puntos de vista se constituyen en categorías nativas que permiten problematizar algunos procesos y dinámicas sociales que estoy abordando en esta tesis. Estos estudiantes han realizado prácticas de militancia política en el territorio de las comunidades campesinas de las que son originarios. Allí han aprendido las bases y los beneficios de la organización social para enfrentar los conflictos que tuvieron que atravesar sus familias, algunos de los cuales aquí se exponen. Pero cuando se desplazan hacia la ciudad de Córdoba, para estudiar en la universidad, ellos hablan de “nuevos territorios”. Ya no se trata de una lucha localizada en las comunidades de influencia del MCC, sino que se amplía y extiende hacia otros espacios geográficos y sociales: la ciudad de Córdoba, la UNC, otras organizaciones políticas. Por ello me parece relevante recuperar conceptualizaciones de geógrafos y urbanistas que abordan la idea de territorio desde miradas críticas, problematizando la configuración del territorio en relación al capitalismo como contexto, y considerando la acumulación del capital, la productividad, el trabajo, la apropiación o desposesión de la tierra, desde la imposición de las clases dominantes y los sectores subalternos. Estos autores, tienen experiencia de investigación relacionada con los movimientos sociales en Brasil y abordan la noción de territorio desde una perspectiva marxista al analizarla en relación con la cultura, las interacciones humanas, las relaciones de producción y de poder que se configuran entre las clases sociales. (Porto Gonçalves: 2001; Haesbaert: 2011; MançanoFernandes: 2013).

A continuación, para analizar y problematizar algunas de las cuestiones que antes he planteado, presentaré el relato de una de las estudiantes del PECU.

- **ANABEL:** *“Cualquier ámbito donde estemos, es un territorio fértil para poder plantar esa semilla de la transformación”*

Anabel elige la carrera de Abogacía, *“por una convicción de estar organizada”*. Las prioridades del MCC están situadas en la lucha por las tierras, por lo tanto, ella creyó que sería importante ser una abogada que pueda defender esas luchas. A pesar de que en el primer año de estudios no logra avanzar con las materias, decide quedarse para hacer el proceso de aprender a vivir en una ciudad como Córdoba y estudiar en la UNC. Conversamos sobre sus inicios como militante del MCC, que se remontan a sus años adolescentes:

-A: Empecé a militar en el Movimiento Campesino de Córdoba desde mi adolescencia hasta que me vine acá a Córdoba. Por la lejanía y por no estar ya viviendo en el campo se complicaba la militancia orgánica y cotidiana. Me vengo acá a Córdoba en el marco del grupo PECU. El grupo PECU era más una militancia de subsistencia del estudiante campesino en Córdoba.

E: ¿Cómo empezaste a militar en APENOC?

-A: Nosotros con mi familia somos una de las primeras familias que se organiza dentro de lo que es la central de APENOC, y esta es la primera central que le da origen al Movimiento Campesino en Córdoba. Mis papás empezaron a militar en la comunidad, y empezaron a tener una lógica de organización, porque antes no tenían una matriz de estar organizados, digamos, en Argentina. Y esto también tiene que ver con una construcción del individualismo y del individuo. De que yo sigo con mi esfuerzo, que en el medio no me ayuda nadie, si estoy sola es mejor y soy exitosa. ¡Todo eso! Entonces contrarrestar eso con una lógica colectiva de organización, y más en el territorio que es el campo, que no hay luz, no tenemos transporte público, hay una ausencia total del estado, ¡solamente aparece cuando tenés que votar! (ríe). Creo que es fundamental poder contar con el otro. Porque si no, no te escuchan, no te ven y te olvidan, también. Porque con el proceso productivo de Argentina y del capitalismo, el consumo y todo eso, todo tiende a que la forma de producción campesina familiar desaparezca. Entonces la herramienta que es la organización es fundamental. Nosotros en ese momento éramos chicos. Empieza en el 1999, 2000. Fue un hachazo muy grande a todo lo que es el campo. Ahí fue uno de los auges de la revolución verde, tener la mercancía de la tierra para poder sembrar soja y productos de exportación. Entonces ahí también se agudizó lo que eran los desalojos. Si bien el desalojo existió desde que existe Argentina, siguieron con un claro objetivo. Entonces nosotros empezamos a tener un pensamiento crítico. Pensábamos que se lo debíamos a nuestros viejos.

Anabel tiene seis hermanos de diferentes edades, todos trabajaron o trabajan en la producción agropecuaria familiar. Algunos dejaron el hogar paterno para trabajar en ciudades vecinas o estudiar, como es su caso. Es interesante el lugar que les asigna a sus padres como impulsores de sus primeros aprendizajes en la participación política dentro del MCC. Por otro lado, aparece la idea de retribuir a sus padres lo que ellos hacían por sus hijos, aceptando este

convite a la participación política. Siendo una estudiante de la escuela secundaria, Anabel participa inicialmente en el área de Jóvenes de APENOC. De esta manera se empieza a configurar una trayectoria de militancia que se fortalece con el correr del tiempo, y en los diferentes espacios institucionales donde ella la despliega.

E: ¿Dónde empezaste a militar?

-A: *En el grupo de Jóvenes. Porque en la comunidad si bien en las reuniones que tienen todos los meses, que son de padres y madres de familia, se empezó a cuestionar el hecho de poder trabajar con los adolescentes, con los jóvenes, con los niños, con las mujeres. Entonces ahí empieza mi militancia, digamos. He participado en un montón de campamentos de jóvenes, de las Escuelas de la Formación, en formación política también. Eso también se lo debemos a nuestros viejos, porque nosotros teníamos muchos vecinos y amigos que no participaban porque no los dejaban ir, porque eran chicos, porque tenían miedo. O porque simplemente pensaban que eso era ir a perder el tiempo. Porque también hay militantes y hay gente que participa dentro de la misma comunidad, pero por algún beneficio personal. Porque estar organizados también significa que puedas acceder a la campaña del maíz, ser beneficiario de tal proyecto, que hace a un pensamiento económico de la familia. Que no me parece mal, me parece que es uno de los mejores logros que puedan tener ahí en la organización. Porque también el fin es ese, digamos. Que se pueda vivir mejor. Pero bueno, se llegaba hasta ahí nomás. Lo conseguíamos, y hasta ahí nomás. No se podía leer algo más allá que lo cotidiano. Nuestros padres también nos invitaban a que participemos, que vayamos, eso también ayudó a que nosotros seamos lo que somos ahora.*

Entiende que las mejoras de los emprendimientos económicos y productivas, son un logro de la organización, aunque estos objetivos le parecen de alcance limitado, cuando se puede trabajar para avanzar hacia una transformación más amplia, de otro orden, que involucra la subjetividad de las personas, y también genera cambios en su entorno. Decándido (2010)¹³⁵ explora las significaciones y valoraciones sobre la experiencia colectiva de APENOC. Una de las categorías analíticas que aborda la investigadora, es la configuración del “nosotros”. El proceso de identificación se da en torno a considerarse campesinos organizados, y la construcción del sujeto colectivo se plantea desde la unidad social y política. El “nosotros” campesino no es sólo una cuestión discursiva, estos sujetos comparten la condición social y también una experiencia de tal condición. Han sufrido la opresión y la explotación desde una condición de subalternidad, pero desde la acción política intentan transformar esto disputando un lugar más digno en la estructura social. Los mayores conflictos se concentran en los problemas con la propiedad y posesión de las tierras, por la expansión de la frontera

¹³⁵ Decándido, E. (2010) *Lo simbólico, lo político y lo social. Su confluencia en las significaciones y valoraciones sobre la experiencia colectiva en APENOC*. Tesis inédita de Licenciatura en Sociología. Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Villa María.

agropecuaria. En el marco de esta configuración de prácticas y sentidos la acción colectiva se orienta a disputar contra la hegemonía del modelo productivo neoliberal.

Dentro de APENOC se valoran en forma significativa los procesos de transmisión y formación pedagógica de sus miembros. La educación atraviesa diversas facetas y dimensiones de esta organización campesina, la transmisión pedagógica se da de manera informal, mediante campamentos de jóvenes, Escuelas de la Formación, participación en foros, reuniones y actividades de diversa índole, como bien recuerda Anabel en su relato. También han desarrollado propuestas de escolaridad primaria y secundaria en la región. Esto es común en la experiencia de todos los jóvenes del PECU; se inician en la participación política siendo niños o adolescentes.

- Militancia estudiantil universitaria

Al llegar a Córdoba en el marco del PECU se pone en contacto con una agrupación estudiantil de la Facultad de Derecho, “La Revuelta en La Bisagra”. Refiere que en esta agrupación encontró también un grupo de contención que era muy importante en ese primer año del ingreso universitario, para no abandonar los estudios. Desde esta participación e inserción política, considera que ahora “*la universidad es también su territorio*”. Anabel fue desplegando un pensamiento crítico sobre problemáticas sociales en el MCC, que se continúa conformando una mirada crítica sobre la educación, la universidad, su carrera, la vida en la ciudad.

-A: Cuando me vengo conozco también la organización estudiantil en la facultad de Derecho, la Revuelta en la Bisagra. Y empiezo a militar ahí, en la militancia estudiantil. Y ahí aprendí un montón de cosas. Encontré un grupo de contención, encontré a mucha gente buena dentro de la facultad de Derecho. Yo tenía un pensamiento crítico, pero tuve la construcción de un pensamiento crítico de lo que es la educación, de la Universidad, de los mismos contenidos de la facultad, el mismo contenido de la carrera. ¡Porque los profesores no te dan ese contenido en las clases! (...) Ahí la organización está dividida por áreas de trabajo y yo trabajaba en el área de Extensión, que trabajaba y articulaba con el Movimiento Campesino en otros territorios fuera de la universidad. En un momento trabajaba en las pasantías en el Movimiento Campesino de Córdoba, que todavía se hacen. En los trabajos comunitarios, que íbamos estudiantes de la universidad a trabajar en el Movimiento Campesino, a dar una mano por ejemplo si había algún corte de ruta o algún conflicto, íbamos a dar un apoyo.

La participación que hace no está planteada sólo en su facultad, tiene alcances de carácter regional, ya que estas articulaciones con el MCC se producen desde distintas agrupaciones estudiantiles, que pertenecen a diferentes facultades, y se nuclean en La Bisagra. Con el

tiempo, las condiciones económicas se hacen más adversas, comienza a trabajar, y esto le restringe la disponibilidad de tiempo para la militancia. Deja de realizar una participación más orgánica, y se suma a colaborar en actividades más específicas. En un plenario, logra plantearles a sus compañeros de militancia sus dificultades y limitaciones, exponer cómo le estaban afectando en el cursado de su carrera. Otros estudiantes toman su lugar en la agrupación y ella se aboca a cursar y rendir materias.

- Militancia en el Movimiento de Mujeres

En la ciudad de Córdoba y mediante una de las madrinas del PECU que es parte de una organización vinculada al Movimiento de Mujeres, se pone en contacto con “Católicas por el Derecho a Decidir”. Desde allí comienza a militar por la defensa de los derechos de las mujeres por una vida sexual y reproductiva sin violencia ni discriminación, y por la legalización del aborto en Argentina.

E: ¿Cuándo empezás a participar en esa organización?

-A: *Con Católicas (por el Derecho a Decidir)¹³⁶yo empecé en el 2015. Estuve haciendo unas pasantías ahí. Y me empapé un poco más de lo que es el derecho al aborto.*

E: ¿Qué es Católicas? Explícame.

-A: *Católicas es una asociación civil que tiene varios años ya, está en otras provincias también y también articulan a nivel internacional. Es una organización que trabaja por el derecho al aborto, por la legalización del aborto. Una organización que intenta tener incidencia política y dar formación también en otros sectores y en otras organizaciones sociales. (...) También participé en los Encuentros Nacionales de Mujeres, fui al encuentro que hubo en La Plata, eso fue en 2016. (...) Yo no estoy teniendo ahora una militancia orgánica en ningún espacio, ¡pero sí mi vida es militante! Siempre voy a las marchas, estoy muy cerca de lo que es La Revuelta también, o de actividades de mujeres. (...) Pero yo como que ahora estoy en esto de que también sigo trabajando y estudiando y queriéndome recibir, quiero sacar todas las materias que se pueda. Porque creo que a la hora de la militancia o de aportar a la transformación, es mejor hacerlo con un título. ¡Y más si es un título de abogada! Que aporta mucho más que si me sigo atrasando. Y bueno, también la decisión personal de ya querer recibirme.*

Si bien la militancia es algo que la apasiona, entiende que si destina demasiado tiempo a todas las actividades que las agrupaciones políticas y organizaciones sociales le demandan, no podrá avanzar con sus estudios, y eso es una prioridad para ella. También visualiza con agudeza que no es lo mismo realizar una colaboración como estudiante, que como una profesional que entiende y puede operar con las leyes. Considera que es más eficaz su aporte,

¹³⁶ Para mayor información sobre esta organización, se puede consultar en su sitio web:

<http://catolicas.org.ar/>

en términos de generar alguna transformación, con un título, que sin él. La militancia en esta agrupación feminista le permite construir y resignificar sus perspectivas en relación a la lucha política, porque a partir de ella se amplían sus reivindicaciones en relación a otros colectivos sociales, como el de las mujeres y sus derechos.

- Militancia orgánica, militancia cotidiana

Hablando sobre estas actividades relacionadas con la militancia política, Anabel hace una distinción entre la militancia orgánica, y otro tipo de militancia, que es la que desarrolla actualmente, porque se mantiene al margen de una estructura organizativa en lo político, ya sea en el MCC, en la universidad y en la organización feminista. En sus relatos, comparte ejemplos con los que intenta esclarecer sus ideas. Lo piensa particularmente en relación a las problemáticas de las violencias de género, que se presentan de manera recurrente en la dimensión de la vida cotidiana.

E: ¿Qué es hacer militancia para vos? Eso que vos me decís, mi vida es eso.

-A: *Para mí hay una diferencia en lo que es hacer militancia orgánica dentro de una organización y de responder a una estructura orgánica. Yo desde que existe el Movimiento Campesino en Córdoba tengo una trayectoria en eso. En ese sentido, para mí, en vivir la vida de alguna manera en que siempre va a estar en mí el querer transformar algo que para mí es injusto. Por ejemplo, si hay una discusión familiar, o alguien hace algo, un comentario machista o violento. El intervenir y dar una opinión, no solamente pensar: Ah, no! porque sos una loca, o no tenés sentido del humor, o lo que sea. Es darle un contenido teórico a lo que está sucediendo para que esa otra persona se sienta interpelada por la situación y pueda reflexionar en lo que está haciendo.*

Anabel se representa a sí misma haciendo intervenciones en situaciones e interacciones cotidianas, en discusiones familiares, como una forma de generar algún cambio sobre prácticas de violencia que no se pueden advertir porque están naturalizadas. Considera que es importante interpelar al otro, para darle la posibilidad de reflexionar sobre estas prácticas. Considera que es importante hacer lecturas teóricas, para que las personas sepan qué está sucediendo. Ese es un lugar que le asigna al conocimiento, como potencial transformador de lo social. Anabel siempre va a “*querer transformar algo que para mí es injusto*”, una imagen de sí misma que expresa en la entrevista.

Anabel está atravesada en toda su subjetividad y perspectivas de vida, por estos posicionamientos políticos, donde destaca el sentido de la justicia como algo a conseguir en los diferentes espacios por los que transita. Con claridad y convicción me dice: “*mi vida es militante*”. Situaciones de opresión y vulnerabilidad vividas en el pasado por ella y su familia

han dejado huellas en su biografía. Su trayectoria de militancia, que se inicia cuando era una adolescente en la escuela secundaria en el área de Jóvenes de APENOC, se ha seguido construyendo con mayor fuerza y nuevos sentidos. Al llegar a la ciudad de Córdoba, y a la UNC, ha tenido que lidiar también con la injusticia y la desigualdad en estos nuevos territorios de disputa que ahora intenta conquistar. Profundizamos en torno a sus militancias, en un ejercicio reflexivo que introduce otras cuestiones, como la correlación de fuerzas en los grupos políticos, las limitaciones de prácticas militantes que no son orgánicas, el pensamiento político propio.

-A: Yo creo que a la hora de estar en una organización como en cualquier grupo hay correlaciones de fuerza, disputa de poder y de ideas. Que no necesariamente está mal. Yo creo que eso también construye cosas. Y poder construir con el otro siempre tendrá un buen fruto, digamos. Pero también de alguna forma es limitado, es limitado al grupo y también a la temática que se destine. Si es en la universidad, vamos a tener necesariamente más incidencia dentro de la universidad o la facultad. O si es en el territorio del barrio en la parte de deporte, capaz que sólo tenés militancia sólo en eso. (...) En general la universidad nos hace tener otras vivencias, y tener otro modo de vida, al mismo grupo que más o menos viene del mismo lado. Es lo que de alguna forma nos retroalimenta, ellos a mí y yo a ellos. Hay algunas cosas que no se entienden sino las vivís. Por ejemplo, la vida campesina, no te la puedo explicar o si te la explico no la vas a entender. O con una situación de violencia de género, no la vas a entender si no la viviste. Entonces tener un militante que haya tenido diferentes vivencias me parece que hace un producto mucho más enriquecedor.

Si bien es complejo enfrentar el tema de la disputa de poder en el marco de una organización política, considera que es importante poder construir con otras personas, a pesar de las confrontaciones. Sin embargo, compara los alcances de una militancia orgánica, y piensa que queda más referenciada a los objetivos políticos de la organización. Anabel está reflexionando sobre su experiencia, y desde esta idea me parece muy interesante como la estudiante asocia la militancia a la posibilidad de enlazar sus diferentes vivencias, a partir de su participación política. Como militante que ha vivido la experiencia de la vida campesina, como mujer que ha sufrido discriminación y desigualdad en los entornos donde se mueve y participa socialmente. Ella advierte que ubicarse en estos colectivos implica pensarse en situación de subalternidad frente a otros grupos sociales. Y por eso disputa, para lograr igualdad en el reconocimiento de sus derechos. La militancia de Anabel, como la de los otros estudiantes del PECU que realizan participación política en diversos espacios sociales y estudiantiles, está impregnada por estos sentidos de lucha política para lograr mayor justicia social. Si volvemos a revisar los interrogantes iniciales de mi investigación, que se focalizan

en cómo configuran su experiencia estudiantil universitaria los siete estudiantes del PECU, me parece de gran relevancia atender lo que relatan en relación a la participación política en la universidad, y en otros “nuevos territorios”. Porque esta participación en muchos casos es el motor desde el cual se impulsan y logran producir sentidos para poder quedarse en Córdoba y seguir estudiando en esta ciudad, en la universidad o en otros espacios de educación superior. Para cambiar las desigualdades que ellos enfrentan, para transformar algunas prácticas sociales de este mundo complejo y hostil en el que hoy les toca vivir su juventud y conformar un proyecto de vida.

BIBLIOGRAFÍA

-Haesbaert, R. (2011) El mito de la desterritorialización: del fin de los territorios a la multiterritorialidad. Ediciones Siglo XXI. México.

-Mançano Fernández, B. (2013) “Territorios: teoría y disputas por el desarrollo rural”. En *Novedades en población*. N° 17. CEDEM Editorial. Universidad de La Habana. Cuba. <http://www.cedem.uh.cu/revista>

-Porto Gonçalves, C. (2001) *Geo-grafías. Movimientos Sociales, nuevas territorialidades y sustentabilidad*. Ed. Siglo XXI. México.

Mujeres y ruralidad: Experiencias formativas entre el trabajo, la organización y el encuentro

Autoras: Catalina Figueroa y Macarena Romero Acuña

Pertenencia institucional: Lic. en Antropología/FFyH-UNC Becaria SeICyT, CONICET/CEACU-UNR

Resumen

Esta ponencia se enmarca en un proyecto colectivo denominado “Experiencias formativas en territorios rurales en transformación. Estudios en casos en regiones seleccionadas de Argentina”, que se nutre de investigaciones de los distintos integrantes (tesis de grado y posgrado) y experiencias de extensión bajo la dirección de Elisa Cragolino.

Compartimos la preocupación de analizar las experiencias formativas vivenciadas por distintos sujetos rurales que, en tensión con condiciones socio-históricas constituyen prácticas y sentidos que se articulan en procesos de construcción, acceso, apropiación, negociación y disputa, en distintas regiones seleccionadas del país.

Para alcanzar la comprensión exhaustiva de dichas experiencias, es necesario vincularlas relacionamente con los procesos económicos, sociales, culturales y políticos en los que se desarrollan. Pero a su vez, es necesario comprender la dialéctica al interior de cada proceso particular, mirando relacionamente “hacia adentro” y “hacia afuera” sin perder la perspectiva histórica. Fortalece en este proceso la mirada comparativa de los distintos campos en estudio. Para esta presentación nos interesa poner en tensión dos espacios de trabajo de campo diferenciales, con el objetivo de problematizar las experiencias formativas que construyen mujeres rurales en relación a la organización, el trabajo y los espacios de encuentros en dos áreas distintas de nuestro país: El Noroeste Cordobés y la zona del Delta Medio del Río Paraná.

Palabras Claves: Experiencias formativas, Género, Espacio social rural, Extensión Universitaria, Políticas públicas.

Introducción

Como explicitamos previamente, esta ponencia se enmarca en un proyecto del cual participamos como estudiantes de grado y doctorado. Los campos que se pondrán en tensión son los que abordamos en nuestras respectivas tesis. Sin embargo, es el proyecto “Experiencias formativas en territorios rurales en transformación. Estudios en casos en

regiones seleccionadas de Argentina” el cual articula las preguntas que van a ir atravesando nuestros intereses para este escrito. Situamos este trabajo en el núcleo teórico empírico que el proyecto se propone a abordar en torno a las experiencias formativas. De esta forma, algunas de las preguntas que encuentran nuestros trabajos de campo son: ¿Cuáles son las experiencias formativas rurales actuales y qué relaciones sociales las atraviesan?; ¿Qué continuidades y rupturas, o diferencias encontramos en las experiencias formativas analizadas en los distintos territorios donde realizamos nuestras investigaciones?; ¿Cuáles son y de qué modo se construyen, disputan, negocian y son apropiadas dichas experiencias formativas por los diferentes sujetos que componen nuestros campos de estudio? Entendemos que estas preguntas buscan ser respondidas en un proyecto más amplio que nuestras investigaciones particulares, pero es un punto de partida.

Estructuramos la ponencia de la siguiente manera. En principio daremos cuenta de cómo desde el equipo de investigación entendemos la investigación con sujetos sociales. Presentaremos la perspectiva teórico-metodológica que nos orientan y a su vez presentaremos discusiones sostenidas respecto de cómo entendemos las experiencias formativas, los sentidos y las prácticas construidas desde los distintos colectivos con los que trabajamos. Luego presentaremos dos experiencias en las que hemos trabajado a partir de nuestras tesis de grado y doctoral, experiencias que, vale remarcar, han surgido a través de proyectos de Extensión Universitaria radicados en dos universidades públicas nacionales.

La experiencia abordada por Macarena Romero Acuña se inscribe en la Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas de la Universidad Nacional de Rosario a través del Laboratorio Mixto de Biotecnología Acuática, y trabaja con mujeres del Delta Medio del Paraná (Rosario-Argentina).

La experiencia estudiada por Catalina Figueroa surge de un proyecto extensionista inserto en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, vinculado a las Escuelas Populares de Género del Movimiento Campesino de Córdoba (MCC), proyecto que habilitó la posibilidad que la estudiante abordará, junto a la Asociación de Pequeños Productores en el Noroeste de Córdoba (APENOC), central del MCC, una Práctica Profesional Supervisada (PPS), como trabajo final de Licenciatura en Antropología, llevada a cabo durante 2018 y 2019 .

Nos interesa poder dar cuenta de cómo en el trabajo, la organización y el encuentro entre mujeres, se sedimentan experiencias formativas que generan distintas prácticas y sentidos que

no sólo las nuclea generando una identidad (contradictoria) de “mujeres rurales” (isleñas o campesinas) sino que además encarnan tensiones respecto de aquello que ellas afirman de sí mismas y en relación con las opresiones vividas en un contexto que desde nuestro equipo de investigación nombramos como “*espacio social rural*”(Cragolino, 2011), en tanto “sistema pluridimensional de posiciones definidas a partir de los recursos de los que disponen los agentes en tanto sujetos sociales; supone relaciones entre esas posiciones que se han construido históricamente”(Ibíd:5) .

“Amasando” el proceso reflexivo: “organizando” los aspectos teórico-metodológicos...

Retomando la tradición dialéctica planteada por Marx a fines del SXIX, entendemos la realidad social desde una perspectiva totalizadora. “En esa perspectiva la realidad es concebida como dinámica e inherentemente permeada de conflictos, “una totalidad concreta, es decir un todo estructurado y en vías de desarrollo y autocreación” (Kosik, K; 1967). Desde esta concepción que “parte del supuesto de la realidad como movimiento” (Nemcovsky, 2015: 3), donde la realidad es tanto histórica, como un proceso inacabado es de donde partimos para problematizar las experiencias formativas de las mujeres campesinas y las mujeres de isla respecto de dos procesos de organización acompañados desde propuestas de Extensión Universitaria.

Desde la Red de investigación en el que nos encontramos (RIAE) consideramos que las experiencias educativas (en este caso relacionado con las mujeres) no son procesos cerrados que sólo se producen o quedan en la escuela (Achilli, 2008). Los mismos son parte de experiencias amplias. Es en este sentido que entendemos que las experiencias formativas no responden únicamente a lógicas escolares y/o normativas, sino que remiten a la complejidad de la vida social, familiar y laboral. Desde esta concepción de realidad de la que partimos, planteamos que las experiencias formativas son aquellas prácticas que los sujetos desarrollan a lo largo de su vida y en su cotidianidad, las mismas sedimentan en tanto huellas. Es por esto que siguiendo a Espoturno, Romero Acuña y Pavesio (2018) entendemos a las mismas como aquellas “prácticas que los sujetos desarrollan a lo largo de su vida en ámbitos vinculados a su cotidianidad. Esos ámbitos abarcan una variedad de instituciones y espacios, desde la escuela, la familia, el trabajo, grupos políticos, la iglesia, etc. (Espoturno, 2017). Estas tienen una temporalidad que es doble: una histórica y que remite a procesos que si bien constituyen al sujeto lo trascienden en su historia “para atrás”, generando sentidos que se anclan en las

prácticas y experiencias que se viven en lo cotidiano. Pero también, hay una temporalidad que tiene que ver con un sentido 'de futuro' (Romero Acuña, 2017)". (*Ibíd*:80) .

Desde nuestra perspectiva teórico-metodológica "la sociedad no se compone de individuos, sino que remite a posiciones sociales que son independientes de la voluntad y de la conciencia, porque están estructuralmente determinadas. En este sentido, "lo social" expresa la suma de relaciones en la que están insertos los agentes sociales."(Cragolino, 2011: 5). A su vez, proponemos el trabajo desde un enfoque socio-antropológico que nos permite pensar críticamente las problemáticas de las mujeres rurales ya que sugiere la intención de "documentar lo no-documentado de la realidad social" (Rockwell 2009: 21), esto es: lo oculto, lo cotidiano, lo familiar. Consideramos que los aportes que brinda un enfoque antropológico relacional son dobles: en un sentido porque apunta a la construcción de nexos que permiten articular las diferentes dimensiones y escalas de la problemática bajo estudio, buscando trascender las clásicas dicotomías entre lo micro y lo macro (Achilli, 2005). En otro sentido, porque desde esta perspectiva, cuya mirada está puesta en la dimensión de la vida cotidiana (Heller, 1977), se considera que los sujetos particulares están involucrados y experimentan su realidad como sujetos activos, que reproducen, conocen y transforman la realidad social que habitan y transcurren.

A su vez, se busca arribar a una noción de "género" que dialogue con las agencias propias de los sujetos sociales y problemáticas en las que investigamos, poniendo énfasis en las opresiones que sistemáticamente se infringen sobre cuerpos feminizados (Segato, 2003: 82) y atravesados por la colonialidad del poder: opresiones superpuestas, en las que el género no puede sino ser leído a partir de procesos históricos de racialización, etnización, y configuración de clases sociales. Nos nutrimos de teorías políticas feministas que desafían a leer "el género como una especificación de las relaciones de clase" (Federicci, 2010: 27). Desde esta perspectiva, asumimos el desafío reflexivo de identificar, "la historia de las mujeres [como] la historia de las clases"(Federicci, 2010), partiendo de la premisa de que en la sociedad capitalista la feminidad se ha constituido como una función-trabajo que oculta la producción de la fuerza de trabajo bajo la cobertura de un destino biológico" (*Ibíd*.80)

Finalmente, entendemos que no puede pensarse la vida cotidiana y las experiencias formativas que allí sedimentan, sin pensar la articulación que tienen con estos procesos las políticas públicas. En este sentido, entendemos las políticas públicas recuperándola a Achilli (1998) que señala que "cuando hablamos de políticas educativas hacemos referencia –en un

sentido amplio- al conjunto de actuaciones que se generan tanto desde los ámbitos estatales–hegemónicos, como desde los distintos sujetos implicados – ya sean docentes, padres, grupos étnicos, movimientos, los que, en una dialéctica con las anteriores, pueden reforzarlas, rechazarlas, confrontarlas” (Ibíd.2). Esta manera pensarlas en tanto categorías, es extensiva a las políticas públicas en general. Y a su vez, supone también reconocer que existen diferentes niveles o escalas de construcción de políticas: locales, regionales, nacionales, internacionales, donde participan agentes y grupos con intereses y proyectos, a menudo contrapuestos.

“Manos a la masa”. Consolidación de mujeres isleñas en un ambiente de trabajo inclusivo y autogestivo con co-participación universitaria en el Delta Medio del Paraná¹³⁷

A raíz de un proyecto de Extensión Universitaria presentado en 2016 nos consolidamos como equipo interdisciplinario que tiene como objetivo de trabajo, el intercambio de saberes en un trabajo colaborativo y co-participativo con pescadores. Por esta vía, nos acercamos a las mujeres de la isla El Espinillo. Tras varios intercambios, identificamos como una de las problemáticas que las atraviesan, su invisibilización como trabajadoras de/en el humedal y la necesidad de generar una independencia económica para tener autonomía de gestión.

“Pese a que muchas de nosotras somos pescadoras y amas de casa, son nuestros maridos los que “se ven más” porque son generalmente los que comercializan el pescado” (CulinaRias del Paraná 2019). Este registro nos interpeló como investigadoras: ¿cómo articulamos esta demanda con las herramientas que tenemos? La forma que encontramos fue a través del ejercicio de escritura de proyectos y del conocimiento de políticas públicas que nos permitieron conseguir financiamientos presentar proyectos de capacitación. De esta forma, junto con las mujeres de la isla nos presentamos a la convocatoria Ingenia 2019 con un Proyecto de Panadería que se desarrolla en la Escuela Primaria 1139 “Marcos Sastre” en la isla. El curso de panadería se realizó con la modalidad de talleres que se dictaron una vez por semana en el transcurso de dos meses los días martes de 13.30 a 18.30hs. Participaron del mismo 16 mujeres. Este espacio intergeneracional de trabajo constaba de 3 momentos: iniciaba con una asamblea, el momento de desarrollo de la receta y el de horneado. Este último abría espacios de diálogos que nutrieron las discusiones de las asambleas, y que a su

¹³⁷ El título aquí utilizado se desprende de la presentación de póster: “‘Manos a la masa’. Consolidación de mujeres isleñas en un ambiente de trabajo inclusivo y autogestivo con co-participación universitaria en el Delta Medio del Paraná” Autores: Romero Acuña, M.; Ginberg, A.; Arranz, S.; Villanova, V.; Sciara, A.; Gallo, I.; 1er Congreso Internacional Bianual de Género en Ciencia, Tecnología e Innovación en la ciudad de Santa Fe, Argentina, el 6 y 7 de junio de 2019

vez, consolidaron espacios de organización y tejido de estrategias para la recaudación de dinero (y su gestión) y presentaciones de nuevos proyectos.

“Gracias a este incentivo inicial, nos organizamos las mujeres porque para nosotras este espacio es importante porque es nuestro momento, donde dejamos a los hombres y nuestros hijos en casa para tener un espacio para nosotras” (CulinaRias del Paraná 2019). Analizamos que por un lado había una valoración del poder organizarse para escribir un proyecto, conseguir financiamiento a la par que se valoraba con un peso aún mayor el sostener un espacio llevado adelante por mujeres de la isla y para ellas mismas

Por otro lado hubo un proceso de aprendizaje como investigadores del trabajo interdisciplinario y co-participativo para potenciar los intercambios de saberes. La experiencia formativa del proyecto llevado adelante por “CulinaRias”, supuso tensiones, negociaciones, reformulaciones al interior del equipo entre las participantes a la vez, que lo supuso para el afuera.

Género, ruralidad y políticas públicas en el Noroeste de Córdoba: Tensiones entre políticas públicas destinadas a *mujeres rurales* y políticas públicas construidas por *mujeres campesinas organizadas*.

En este breve espacio nos interesa reflexionar acerca del modo en que es construido el sujeto social “*mujeres rurales*” por el gobierno de la provincia de Córdoba y qué tensiones plantean las mujeres organizadas en el Movimiento Campesino de Córdoba (MCC) respecto a los modos en que ellas mismas se perciben como sujeto político insertas en el espacio social rural (Cragolino2011) del noroeste de Córdoba.

El análisis será elaborado a la luz de las observaciones etnográficas realizadas en dos experiencias formativas, que tuvieron lugar en septiembre y octubre de 2019, a considerar: El Encuentro Provincial de Mujeres Rurales organizado por el Ministerio de Agricultura y Ganadería, la Secretaría de Equidad y Promoción del Empleo y la Sociedad Rural de Córdoba, el 19 de Octubre de 2019, en el marco de la Expo Rural número 44, en el predio de la Sociedad Rural ubicado en Malagueño, Provincia de Córdoba y el Encuentro de Mujeres de las Sierras de APENOC, organizado por el equipo de género de APENOC en la comunidad de Dique Pichanas en Septiembre de 2019.

Cabe anticipar que el Encuentro Provincial de Mujeres Rurales, no constituye una actividad propia del Movimiento Campesino de Córdoba (MCC), mientras que el Encuentro de Mujeres de las Sierras de APENOC sí lo es. En este sentido, importa dar cuenta de que el

MCC¹³⁸ fue convocado al Encuentro Provincial de Mujeres Rurales por funcionarios públicos vinculados a la gestión del Partido Justicialista, ya que allí se realizaría la presentación formal del “Plan Arraigo de Mujeres y Jóvenes Rurales del Noroeste de Córdoba” en sincronía con el Día Internacional de las Mujeres Rurales¹³⁹.

El Plan Arraigo fue lanzado por la gestión de Juan Schiaretti como política pública específicamente destinada al espacio social rural (Cragolino2011) donde el MCC se construye como organización social desde hace dos décadas.

Encuentro Provincial de Mujeres Rurales

Días previos a la Expo Rural fue difundido por las redes sociales un comunicado de anuncio del *Plan Arraigo*(..) como política pública “(...)destinada a favorecer emprendimientos productivos que permitan a los habitantes del sector permanecer y desarrollarse en una zona en la que la provincia ha ejecutado múltiples acciones que incluyen la provisión de gas natural, agua potable, caminos, erradicación de viviendas rancho y fortalecimiento y ampliación de la red eléctrica [la iniciativa” (La Voz del Interior, 2018).

Esta política pública sería llevada a cabo articuladamente entre el Ministerio de Agricultura, Ganadería y Alimentos, la Secretaría de Equidad y Promoción del Empleo y la Federación Agraria (FAA).

La participación en el Encuentro Provincial de Mujeres Rurales tenía un carácter fundamentalmente productivo, es decir, que el objetivo era dar cuenta de las diferentes modalidades de producción que cada mujer u organización de *mujeres rurales* llevaba a cabo y de qué manera se asociaban o no con otras. Así, *con el objetivo de visibilizar el rol de la mujer rural en algunos rubros representativos de la economía provincial, se organizó un circuito de seis postas productivas resumidas en seis grandes rubros: producción caprina, ovina, apícola, avícola lechera y de hortalizas.* (La voz del Interior, 2018).

La posta productiva del MCC fué la única que contuvo insumos como folletos, cartillas, fotografías, cartelería con consignas como “*Cuando una mujer avanza el machismo retrocede*”, entre otros insumos vinculados a las diferentes experiencias formativas a través de las cuales son problematizadas las relaciones de género en las comunidades, tales como:

¹³⁸ Si bien aludimos aquí al MCC en general, es necesario advertir que la mayoría de las mujeres campesinas que asistieron a la Expo Rural están organizadas en APENOC y asistieron al *Encuentro de Mujeres de las Sierras-APENOC*

¹³⁹ El Día Internacional de las Mujeres Rurales fue establecido por la Organización de las Naciones Unidas en 2008. Tiene como objetivo el reconocimiento del papel de la mujeres en la seguridad alimentaria, el desarrollo regional y la erradicación de la pobreza.

escuelas populares de género, encuentros de mujeres, encuentros de género, marchas, festivales.

En la segunda mitad de la jornada se llevó a cabo el *Conversatorio en Ronda “Saberes colectivos”* donde participaron *mujeres rurales emprendedoras* particulares y organizadas. El *Conversatorio (...)* tuvo lugar en un salón donde colgaban cortinas blancas transparentes, lámparas con piezas de cristal o simil cristal, un caballo de plástico en tamaño y proporciones reales en la entrada al salón y en el centro de la escena una ronda de sillas dispuestas circularmente desde el centro hacia la periferia del espacio. De esa forma, funcionarios públicos como el presidente y la vicepresidenta de la Sociedad Rural, Ministros y Secretarios/as públicos/as, emprendedoras y productoras rurales destacadas se ubicaban en el centro de la ronda, mientras que hacia afuera de la misma, diferentes actores se iban ubicando indiferenciadamente.

El Encuentro de Mujeres de APENOC

Nos detendremos aquí en el análisis de uno de los insumos trabajados durante el encuentro de mujeres de APENOC, el cual tuvo lugar en el mes de Septiembre de 2019 en el comedor de la casa de Vanina, productora caprina miembro de APENOC desde 2015 en Dique Pichanas, al Sur de Serrezuela, Córdoba.

Al encuentro concurrieron veinte mujeres, algunas de ellas acompañadas de hijos e hijas que permanecieron en el patio jugando mientras se dio el encuentro desde las 9 am hasta las 16 pm. Una de las actividades que allí fueron propuestas por el equipo de género de APENOC que planificó y coordinó el encuentro, fue un acróstico, compuesto por los términos “*Mujeres Campesinas*”. Se distribuyeron siete acrósticos que fueron completados grupalmente. Entre las categorías enunciadas por las mujeres en el acróstico figuran con mayor recurrencia las siguientes:

Mujeres - Capacidad de Pensar - Feminismo - Justicia - Derechos - Organizadas - Responsabilidad - Elegir - Saber - Lucha- Luchar.

Tales categorías pueden ser consideradas como términos con los cuales las mujeres organizadas en APENOC-MCC se nombran así mismas en *procesos de identificación* (Padawer, Diez: 2015) históricamente situados.

Desencuentros entre *Encuentros*

A los fines analíticos, me interesa detenerme en la tensión dialéctica implícita en las categorías con las cuales la noción de *mujeres rurales* es definida por las instituciones públicas que se articulan en la ejecución del *Plan Arraigo de Mujeres y Jóvenes Rurales* y el

modo en que las mujeres organizadas en APENOC construyen dinámicamente su identidad como *mujeres campesinas* en sus espacios formativos.

El Conversatorio contó con la moderación de una periodista que redundó en expresiones empresariales y tratos informales hacia las “*chicas*”¹⁴⁰ refiriéndose a las mujeres presentes e incluso sugerencias relativas a modos de expresarse y formas de hablar ante oportunidades comerciales, así nombró categorías como “*elevator speech*”, “*mujeres líderes/lideresas*”, “*emprendedoras*”, “*empoderamiento femenino*”¹⁴¹. Todas nociones que configuran discursos personalistas, mercantilistas e individualistas y que, por sobre todas las cosas, distan de los modos en que las mujeres campesinas organizadas en APENOC se piensan como sujeto político colectivo, donde las trayectorias individuales son potenciadas por los procesos de organización comunitaria:

“(…)en el marco del día de la mujer rural tenemos mucho para decir”¹⁴² sostuvieron referentes del MCC en los días previos al evento en Malagueño, cuando discutían acerca de las posibilidades de participar o no del Encuentro Provincial de Mujeres Rurales.

Ante tal percepción de sí mismas como sujetos políticos, podemos comprender la recepción negativa que tuvo, entre las mujeres campesinas del MCC presentes, el comentario del Presidente de la Sociedad Rural cuando afirmó, hacia el final de su discurso que a “*las mujeres rurales no las estamos inventando, ni definiendo. La mujeres rurales existen pero de forma desorganizada. Lo que tenemos que hacer es organizarlas(…)*”(Pedro Salas. Presidente de la Sociedad Rural).

En el Encuentro Provincial de Mujeres Rurales, Micaela¹⁴³ sostuvo que “*Nosotras estamos acá representando el Movimiento Campesino(…) porque todo lo que hacemos, lo hemos hecho a través de la organización. Organizadas y viendo cómo podíamos sobrevivir y llevar un peso más a la casa(…)*”¹⁴⁴

Del mismo modo, Adriana¹⁴⁵ sostuvo en entrevista pública que “*nuestra organización está muy bien organizada, porque nuestras compañeras (…)* nos venden a nosotras que

¹⁴⁰ Notas de campo. Octubre 2019.

¹⁴¹ Notas de campo. Octubre 2019.

¹⁴² Registro de campo. 15 de Octubre 2018.

¹⁴³ Nombre ficticio. Productora caprina y ama de casa. APENOC-MCC.

¹⁴⁴ Registro de campo. 15 de Octubre 2018.

¹⁴⁵ Nombre ficticio. Productora quesera y ama de casa.

necesitamos [leche] y tenemos un negocio en común que se llama Monte Adentro donde llevamos los productos que tenemos”.

A modo de cierre...

Luego del análisis expuesto entre las dos experiencias en las que participamos, nos importa retomar el la premisa de que el trabajo, la organización, los encuentros, constituyen experiencias formativas productoras de prácticas y sentidos que no sólo nuclea a mujeres rurales (campesinas o isleñas) (re)produciendo una identidad contradictoria, sino que además encarnan tensiones respecto de aquello que ellas afirman de sí mismas y en relación con las opresiones vividas en un espacio social rural específico.

Así es que entran en pugna tensiones entre aquello que la política pública estatal pone en agenda y aquello que entra en el orden del deseo y aspiraciones propias (individuales y colectivas) por parte de mujeres (isleñas en un caso, campesinas en otro) y conformando al mismo tiempo experiencias formativas más o menos legitimadas en el espacio social rural en que se configuran.

Entendemos que las posibilidades de marcar una agenda política incidente en los espacios sociales rurales están dadas por los capitales en juego disponibles por cada sector social. Tanto las mujeres isleñas CulinaRias como campesinas de APENOC tienen en común la búsqueda de estrategias para poder construir sus espacios de encuentro y disputar políticas públicas que las implican como sujetos sociales.

BIBLIOGRAFÍA

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

-Cragolino, Elisa (2011) La noción de espacio social rural en el análisis de procesos de acceso a la educación de jóvenes y adultos y apropiación de la cultura escrita. En Lorenzatti María del Carmen (comp) *Procesos de alfabetización y acceso a la educación básica de jóvenes y adultos*, Vaca Narvaja Ed, Córdoba (pag 191-209).

-Espoturno, Romero Acuña y Pavesio (2018). Intervenir desde un enfoque socio-antropológico. Un análisis de procesos de investigación en torno a las experiencias formativas intergeneracionales. En IV Seminario-taller Red de Investigación en Antropología y Educación (RIAE). Córdoba.

-Federicci, Silvia (2010) Calibán y la Bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria. Ed: Traficantes de Sueños, Madrid.

-Mattio, Eduardo (2012) ¿De qué hablamos cuando hablamos de género? Una introducción conceptual (en Morán Faúndes, José Manuel; Sgró Ruata, María Candelaria y Vaggione, Juan Marco (eds.), "Sexualidades, desigualdades y derechos. Reflexiones en torno a los derechos sexuales y reproductivos". Córdoba: Ciencia, Derecho y Sociedad)

-Padawer, A., & Diez, M. L. (2015). Desplazamientos y procesos de identificación en las experiencias interculturales de vida de niños indígenas y migrantes en Argentina. *Anthropologica*, 33(35), 65-92.

-Segato, Rita L. (2015) "Género y colonialidad. En busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial" En: La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda. Prometeo: Buenos Aires.

-La Voz del Interior. Espacio de Publicidad. "Fiesta del campo en la Rural de Córdoba" Córdoba, Viernes 26 de octubre de 2018

La educación: lugar de disputa entre el Estado y los Movimientos Sociales

Autora: Carolina Vélez Funes

Pertenencia institucional: Universidad Nacional de Córdoba – Centro de Investigación de la Facultad de Filosofía y Humanidades (Ciffyh)

Resumen

Los proyectos educativos de los movimientos sociales que se han desarrollado en diferentes contextos y momentos históricos tienen entre sus objetivos principales por un lado, el acceso a la educación de grupos sociales que han sido excluidos de los procesos de escolarización. Y por otro lado, la formación de una conciencia crítica que contribuya a los procesos de transformación social que se reivindican. En ese marco, la demanda de educación se ve atravesada por la necesidad de acreditar los conocimientos obtenidos, a partir de lo cual, se desarrollan procesos de negociación con el Estado para que se certifiquen las trayectorias educativas que se realizan. Esta situación da lugar a diversas contradicciones vinculadas al carácter contestatario de las propuestas educativas alternativas de los movimientos y a la inserción de las mismas en una institución regulada por ese Estado que no solo es interpelado por la desigual distribución de poder político y económico, sino que también se le disputa la producción hegemónica de significados e interpretaciones de la realidad. Tomando como caso a una de las Escuelas Campesinas del Movimiento Campesino de Córdoba, nos proponemos abordar el análisis de esa experiencia educativa teniendo en cuenta los aspectos señalados.

Palabras claves: Educación – Movimientos Sociales – Estado

INTRODUCCION

Nos proponemos reflexionar sobre la importancia que tiene, para los Movimientos Sociales, la definición de proyectos educativos propios. A partir de éstos, se cuestiona la propuesta de educación y de sociedad vigente en vista a una mayor igualdad de oportunidades y una mejor calidad de vida para quienes son excluidos del sistema actual.

Para realizar este abordaje, en primer lugar proponemos algunas características que contribuyen a la definición de lo que puede entenderse como movimiento social y seguidamente, la contextualización del movimiento social cuyo proyecto educativo abordaremos. Éste es una organización campesina – Movimiento Campesino de Córdoba (MCC) - que desarrolla su actividad política en el norte y noroeste de la provincia. Cuenta

con cuatro escuelas que se abrieron a partir de la demanda y la lucha por educación en el campo que llevaron adelante las comunidades rurales que forman parte de la organización.

Para nuestro análisis, nos centraremos en una de esas escuelas, ubicada en el departamento de Cruz del Eje, con la intención de indagar sobre los límites y posibilidades que encuentra el proyecto de escuela elaborado e implementado por la central de Apenoc¹⁴⁶ al insertarse en el sistema escolar público.

DESARROLLO

Dada la heterogeneidad de situaciones, organizaciones e iniciativas que suelen incluirse bajo la denominación de *movimiento social* quisiéramos comenzar por intentar clarificar esta categoría proponiendo algunos elementos que contribuyen a delimitarlos teóricamente. Una de ellas es la masividad, es decir, la capacidad de reunir un número importante de personas como expresión de una insatisfacción colectiva frente a las condiciones de vida. Y la otra, tiene anclaje en los objetivos de los movimientos, que se orientan al “...*cambio del sistema existente en el reparto de la renta social y el cambio del vigente sistema político.*” (Kula, 1977: 69). La forma en que se expresa la insatisfacción y se exige la reivindicación de derechos puede ser a través de actos violentos, de corta duración o puede ser a través de la conformación de organizaciones que cuenten con una base social que las vuelven permanentes. (Vianna, 2008) En esta línea, son los movimientos que tienen proyectos políticos de transformación social los que van a interesarse por la educación, en tanto esta contribuye a elevar el nivel de conciencia requerido para esa mudanza.

Por ello, a las exigencias de distribución del poder económico y de participación política, consideramos relevante agregar otro elemento en disputa que se define en el campo de la educación y la cultura: la circulación y legitimación de representaciones de la realidad y el acceso al conocimiento (Piñeiro, 2004). Así, para los movimientos sociales también es importante poder interpelar los sentidos compartidos a través de los cuáles el sistema capitalista impone su interpretación del mundo social.

En este contexto es que los proyectos educativos de los movimientos sociales tienen un lugar central dentro de su proyecto político Y son las experiencias de lucha y organización colectiva, espacios de aprendizaje propios desde donde puede emerger otra educación, alternativa a la que propone el Estado (Dalmagro, 2010). Sin embargo, para que esos

¹⁴⁶ El Movimiento Campesino de Córdoba, que tiene alcance provincial, está integrado por nueve organizaciones zonales. En las sedes de Ocuñ, Ucan, Apenoc, Ucatras funcionan Escuelas Campesinas. En las tres primeras funcionan programas de terminalidad educativa para adultos y en Ucatras, un programa de terminalidad para jóvenes. En la escuela de Apenoc funcionan ambos programas.

proyectos educativos sean exitosos, es preciso que se imbriquen con lo político, lo social y lo ideológico. (Vianna, 2008)

La educación tiene la potencialidad de fortalecer proyectos de sociedad específicos, contribuyendo a la inserción y adaptación de los individuos en un medio social determinado y a las condiciones que ese medio impone para la reproducción de la vida social dado que los miembros de una sociedad no existen en ella de cualquier manera sino de una manera determinada. Sin embargo, esta potencialidad para la aceptación y reproducción del sistema social vigente, también habilita el cuestionamiento de ese orden, en tanto los procesos educativos pueden formar y transformar la conciencia.

Esto explica que la educación, o de manera más concreta, los proyectos educativos sean disputados no solo cuando las transformaciones sociales dan lugar a cambios de época sino que la disputa también se da entre quienes responden a diferentes intereses de clase.

Por este motivo, podemos decir que la conflictividad de lo social se manifiesta en los espacios educativos dada la inserción de estos en un entramado mayor. Esta conflictividad, pone de manifiesto que las instituciones que estructuran la sociedad en un momento histórico determinado, no son las únicas formas posibles de organización y ejercicio del poder sino el resultado de una correlación de fuerzas donde una de esas formas posibles se impone a otras. Esta perspectiva posibilita desnaturalizar las instituciones que regulan la vida cotidiana y pone en evidencia la construcción histórica y social de las mismas.

Teniendo en cuenta que son las relaciones sociales en las que nos desenvolvemos, las que dan forma a los procesos educativos, en un sistema capitalista, la educación solo puede ser predominantemente capitalista. Sin embargo, la experiencia de los límites y contradicciones del sistema y la insatisfacción que éstas generan también puede ser un campo fértil para el surgimiento de nuevas propuestas de educación.

Para avanzar en ese análisis, consideramos fundamental contextualizar el surgimiento del MCC teniendo en cuenta que insertar la historia de los movimientos sociales en la historia política y económica amplía la comprensión de las circunstancias socio históricas y económicas que influyeron en su conformación (Kula, 1977) Para ello, quisiéramos presentar una síntesis de los aspectos que consideramos relevantes para comprender el surgimiento y el fortalecimiento de organizaciones campesinas en Argentina en general y en el norte y noroeste de la de la provincia de Córdoba en particular.

Desde la década del noventa a esta parte, el proceso de globalización de la economía y el surgimiento de un nuevo orden internacional generó la reestructuración del sector agrícola, impactando de diversas maneras en las regiones y poblaciones rurales. No solo se vio

afectada la estructura agraria por los cambios acontecidos en el modelo de producción y en el mercado de trabajo, sino también en la organización socio-cultural. Este marco dio lugar al surgimiento de nuevas territorialidades en tanto se configuraron nuevas relaciones de poder entre las instituciones, los agricultores y el Estado, ocasionando transformaciones en la producción del espacio (Manzanal, 2007).

Estas transformaciones contribuyeron a que, en muchos casos, los pequeños productores familiares y los campesinos insertaran el trabajo agrícola en los circuitos de producción capitalista, siendo la pluriactividad, el trabajo migrante y el trabajo femenino ejemplos de ello. Por otra parte, también aparecieron nuevas modalidades de expresión, acción, resistencia y lucha orientadas a modificar las relaciones sociales, económicas y políticas allí consolidadas (Santos, 1996 en Manzanal, 2007). En este marco, movimientos sociales de corte indigenista y campesino se fueron constituyendo como actores que disputaban la configuración del territorio a partir de la búsqueda de reivindicaciones vinculadas al acceso a la tierra, a la producción y a definiciones socioculturales.

En el caso del Movimiento Campesino de Córdoba los procesos organizativos que lo constituyen, toman forma cuando el avance de la frontera agraria puso en riesgo la forma de vida y producción campesina. En ese marco, se generaron estrategias de resistencia y lucha para sostener la vida en el campo y reclamar colectivamente el goce de derechos universales tales como acceso al agua, a la salud, al medio ambiente sano y a la educación.

Sobre este último derecho quisiéramos centrarnos en este artículo para pensar los límites y posibilidades de la experiencia escolar desarrollada por esta organización, que elaboró un proyecto de escuela propio, cuyos principios son la educación territorial, la recuperación de saberes y la educación para la cooperación y la organización¹⁴⁷. Nos referimos entonces a una escuela que tiene las siguientes particularidades: en primer lugar, podemos decir que es una escuela pública, inserta en el sistema educativo provincial en la que se están implementando dos programas de terminalidad educativa secundaria - una para adolescentes y otra para adultos. En segundo lugar, la gestión administrativa y pedagógica de la misma es realizada por un movimiento social campesino. En tercer lugar, la propuesta educativa de jóvenes y adultos se encuentra estructurada a partir del proyecto político de la organización, que lucha por el acceso a derechos básicos y por la defensa de la vida y producción campesina.

¹⁴⁷ Véase Documento Proyecto Escuela Secundaria Campesina

La pregunta que orienta nuestro análisis es la pregunta por el *cómo*, por la experiencia concreta de construcción e implementación de una alternativa educativa que se inserta en la oficialidad del sistema escolar. Esta pregunta, entonces, podría ser formulada de la siguiente manera: ¿cómo es el proceso de construcción del espacio educativo en una escuela del Estado, gestionada por una organización campesina comprometida con un proyecto político que cuestiona el orden económico y social dominante? En este interrogante se explicita la tensión que supone implementar una propuesta educativa alternativa en el marco de reglamentaciones y disposiciones estatales.

Detenernos en los procesos educativos de los movimientos permite identificar por un lado qué es lo nuevo que se está gestando en esas experiencias (Vendramini, 2013) y por otro, cuáles son las tensiones y contradicciones que aparecen en proyectos de educación que son reconocidos y oficializados por el Estado pero que a su vez cuestionan el tipo de educación ofertada por éste. Es interesante destacar junto con Fernandez (1996 en Vendramini 2013) que el acceso privilegiado a la educación es regulado por el Estado a través de dos directrices concretas: una se refiere a la distribución de las escuelas en el territorio nacional y la otra se refiere al desequilibrio del desarrollo de los distintos niveles de enseñanza.

Discursivamente la universalidad de la educación es incuestionable, sin embargo la implementación de las políticas dista mucho de garantizarla. Si bien diversas leyes nacionales y provinciales, protegen el acceso público y gratuito a la educación explicitando *“estrategias destinadas a que situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación no afecten la calidad de la educación”* (Cragolino, Lorenzatti, 2009:2) el cumplimiento y garantía de este acceso se encuentra obstaculizada por los múltiples factores: institucionales, pedagógicos, políticos y estructurales, por mencionar algunos.

El lugar que Argentina ocupa dentro de la economía mundial, atendiendo a la división internacional del trabajo como país periférico y subordinado, también incide en el proyecto educativo nacional. Este escenario tiene relación directa con el tipo de educación que el Estado va a promover en función del trabajador que es preciso educar.

La ausencia crónica del Estado en el espacio rural complejiza la situación. Si bien la mayoría de la población rural cuenta con algún tipo de trayectoria escolar, generalmente son estudios primarios completos e incompletos. Sólo un pequeño porcentaje cuenta con estudios secundarios. Esto se debe a que en las comunidades rurales suele haber escuelas primarias pero los establecimientos de enseñanza secundaria se encuentran en los pueblos o ciudades cercanas. Los datos arrojados por los últimos censos poblacionales realizados muestran que en el norte de Córdoba, entre el 30 y el 40% de la población no ha completado su educación

básica y que los niveles de sobre edad y repitencia superan la media provincial. A su vez, el relevamiento estadístico de oferta y demanda educativa puso de manifiesto que las opciones institucionales vigentes no dan soluciones oportunas a las necesidades educativas de la población. (Cragolino et al, 2009)

A partir de este diagnóstico sobre la situación educativa provincial, las organizaciones campesinas pertenecientes al MCC diseñan un proyecto de escuela alternativa, que si bien se presenta como una opción de acceso a la educación para quienes no pudieron estudiar o interrumpieron sus estudios, tiene características propias.

Para la organización, el acceso al sistema educativo no es el único desafío. La disputa es fundamentalmente en torno al tipo de educación a la que se puede acceder en relación a la calidad y contenido ideológico de la misma. Sobre estos aspectos el Estado ejerce control de diferentes maneras. Ejemplo de esto fue la imposibilidad de la implementar del proyecto de Escuela Campesina tal como fuera diseñado. El Estado Provincial no autorizó la apertura de escuelas sino que en el proceso de negociación con el Ministerio de Educación se acuerda la oferta de programas de terminalidad educativa secundaria. En la misma línea de lo que venimos planteando, la ampliación de la oferta educativa puede interpretarse como una respuesta precarizada a una demanda legítima. (Rummert, 2012).

Desde esta perspectiva la implementación de políticas sociales que “amplian o garantizan” el acceso a derechos básicos puede entenderse como una estrategia para lograr consenso en la población y desmovilizar los reclamos por condiciones de vida igualitarias. En el caso de la educación, su universalización puede leerse como una conquista social, como un avance en término de derechos, sin embargo, esta lectura no resiste el análisis si se observan las condiciones objetivas reales de muchas escuelas. Por este motivo, la educación para todos y todas también puede ser entendida como una estrategia para generar la ilusión de que políticas de ese tipo tienen el objetivo de incluir a todos (Neves en Cherobin, 2015), objetivo que no se cumple porque aunque se logre garantizar el acceso, no se garantizan condiciones mínimas de infraestructura y calidad educativa.

La precariedad de los programas se evidencia no solo en que son programas a término, resultantes de la incapacidad del sistema educativo, aunque no solo del sistema educativo, por reducir los límites de sobreedad y repitencia sino también en la inexistencia de transporte y recursos edilicios, motivo por el cual la Escuela Campesina comienza funcionando en la casa de uno de los miembros de la comunidad, después se traslada a un puesto de salud, también recuperado para esa función por la organización campesina y finalmente se instala en una escuela primaria para que esta no se cierre por falta de alumnos.

Esta última situación pone de manifiesto que es a través de procesos de negociación y relacionamiento con las autoridades educativas locales y por la coyuntura de riesgo de cierre de la escuela que se logra la mejoría del lugar. No por el reconocimiento por parte del Estado de la necesidad de escuelas secundarias en el campo.

La precarización de los programas también se evidencia por un lado en la inestabilidad laboral de los docentes, que trabajan en programas con una duración limitada y por otro en los materiales de estudios provistos. En el proyecto original de Escuela Campesina, a quienes gestionaran la escuela correspondía la definición de una currícula que respondiera a las necesidades de formación atendiendo las particularidades de la vida en el campo y las necesidades de formación política y organizativa. Sin embargo, como se mencionó, los programas de terminalidad tienen sus propios materiales de estudio, comunes a todo el territorio provincial. No atienden ni a las particularidades regionales de la provincia, ni a las particularidades del campo, orientando todos los contenidos a la vida urbana. La organización de los contenidos en disciplinas cerradas, distribuidas en 11 módulos de aprendizaje tampoco responde a la propuesta pedagógico-metodológica de la Escuela Campesina que al utilizar la realidad como insumo de aprendizaje propone la articulación de las disciplinas en áreas y la articulación de estas a partir de ejes problemáticos.

En el desarrollo de ese proceso, el control del Estado también aparece a través de sujetos, que siendo parte del espacio educativo, responden a un modelo de escuela que sigue las reglas oficializadas sin someterlas a revisión. Las tensiones que se van generando entre dos modos de entender a la escuela, a la educación y la contribución de ésta en la formación de conciencia crítica evidencian que la apertura y el sostenimiento de la escuela es expresión de una lucha política que abarca también otras dimensiones de lo social.

Frente a un sistema escolar que obstaculiza algunos de los principios rectores de la Escuela Campesina, el equipo docente y de gestión perteneciente al MCC va desarrollando estrategias que les permitan introducir su propia propuesta educativa en el marco de las disposiciones ministeriales existentes. Para la consecución de sus objetivos educacionales, utilizan los recursos institucionales que el Estado facilita intentando articular su propia propuesta de escuela con las exigencias de la escuela oficial para la acreditación de los trayectos escolares.

Entre las prácticas implementadas para garantizar el acceso a la educación y la permanencia en la escuela, señalaremos la recepción en la escuela de personas que comienzan sus trayectos educativos antes de tener la edad permitida por los programas de terminalidad y que son incorporados formalmente en la escuela cuando tienen la edad correspondiente. Esto

contribuye a que esas personas no interrumpan sus procesos educativos o desistan de los mismos. Otra respuesta concreta a esta problemática, fue la apertura de un aula extendida en otro paraje cercano donde se demandaba la presencia de escuela de adultos. Comienza a funcionar primero de manera informal hasta ser autorizada por el Ministerio de Educación de la Provincia. La planificación mensual colectiva y la adaptación de los contenidos previstos por los programas para que se adecuen a la realidad del campo e incorporen temáticas y discusiones que son banderas de lucha de la organización también son prácticas que procuran fortalecer el espacio de la escuela.

Entre las prácticas tendientes a garantizar la formación política y cooperativa aparece la introducción en la escuela nuevos espacios formativos que son comunes a otras prácticas de la organización. Uno de ellos es la **Asamblea**, espacio que tiene como fundamento la toma de decisiones colectiva. Es considerado *“una experiencia de autogobierno en la escuela”*. Reúne a todos sus miembros y es ahí donde se elaboran de manera conjunta, los acuerdos sobre el funcionamiento de la escuela que incluye: reglas de convivencia, limpieza, organización de actividades productivas, definición de talleres y conocimientos relevantes, etc. El espacio es definido como un *“entrenamiento para participar de otros espacios de la organización: para saber decir la palabra de uno y escuchar al otro”*¹⁴⁸. Se lo entiende como un espacio para ejercer la democracia y por tanto es considerado altamente formativo. Para legitimar curricularmente esa actividad, la práctica de Asamblea fue introducida en una de las materias del Programa de terminalidad para jóvenes de 14 a 17 años.

Esta estrategia de “volver curriculares” instancias formativas en las que se articulan objetivos que exceden el ámbito educativo porque se vinculan también con actividades productivas y organizativas, también se materializó en la implementación de la **Tecnicatura en Producción**. Esta se realizaba una vez al mes, durante una jornada escolar y sus contenidos correspondían a uno de los módulos de aprendizaje de la Terminalidad de adultos. Un elemento distintivo de las tecnicaturas es que se orienta a favorecer la formación política y organizativa es la apertura del espacio. Además de incluir a los alumnos de los dos programas, era abierta, no solo para todos los miembros de las comunidades que conforman la central de Apenoc sino también a las otras centrales del MCC, a docentes de la universidad y a miembros de instituciones vinculadas con la temática a desarrollar. Durante esos encuentros mensuales, se producen muchas situaciones diversas: por un lado un intercambio importante de saberes entre campesinos, técnicos y docentes universitarios. Por otro, el

¹⁴⁸ Registro Escuela Campesina 23.2.2012

encuentro entre personas de una misma comunidad o comunidades cercanas contribuyendo al fortalecimiento de lazos comunitario y por otro el encuentro entre miembros de distintas centrales del MCC, que en ese espacio intercambiaban además de saberes sobre sus territorios, información sobre problemáticas sociales y ambientales reforzando así los vínculos como organización a nivel provincial.

Estas son, entonces algunas de las prácticas a través de las cuales la organización introduce la novedad en la escuela y procura que sus principios educativos se materialicen con mayor o menor éxito en función de la coerción que ejerce el sistema educativo oficial y la capacidad de la organización para ampliar los márgenes de acción definidos institucionalmente.

CONCLUSION

Para concluir entendemos que el campo educativo es un campo en disputa en el que la propuesta del Estado y las de los movimientos sociales responden a los intereses de clase y por tanto una tiende a mantener el estado de cosas actual y la otra procura contribuir para la transformación de la realidad social. En la Escuela Campesina, ambas propuestas se encuentran en el espacio escolar y la disputa tiene frentes diversos. La demanda de políticas públicas para el sector rural es un frente de lucha que tiene que continuar y fortalecerse porque es lo que garantiza el acceso al derecho. Sin embargo, el reconocimiento del derecho y el acceso a este por medio de programas que precarizan la tarea docente y los contenidos de estudio, que no cuentan con las condiciones edilicias, de transporte y de calidad educativa es una manera, velada, de denegar el derecho a estudiar en el campo. El reconocimiento de estas condiciones y de la falta de voluntad política por parte del Estado para modificar esa situación, que es favorable a los intereses del sistema socioeconómico vigente, es un punto de partida necesario para (re) formular las estrategias de lucha y disputa.

Por eso presentamos los distintos mecanismos utilizados por el Estado y algunas de las prácticas puestas en juego por la organización campesina para disputar la construcción de sentidos dentro de la escuela. Estos procesos, que no son lineales presentan avances y retrocesos que complejizan la dinámica del espacio y van configurándolo de una manera particular. A través de este conjunto de prácticas articuladas en la escuela y de las restricciones y el control ejercido por el estado a través de distintos dispositivos, la disputa se va definiendo en términos concretos, a través de situaciones específicas. Y en esa tensión se va desarrollando el transcurrir cotidiano de la escuela dando lugar a conquistas en algunos aspectos y pérdida o concesión en otros.

De esta forma, el MCC busca constituirse como un actor político que a través de las demandas y prácticas sociales desarrolladas se propone no solo resistir la embestida de la institucionalidad dominante sino también construir nuevas relaciones sociales a partir de la lectura que se hace de la realidad y la afirmación de cómo debería ser ésta. Teniendo en cuenta que la escuela educa través de las relaciones que en ella se constituyen, la propuesta de relaciones más horizontales, menos autoritarias y jerárquicas, que promuevan procesos de decisión y auto organización van constituyendo nuevas formas de educación que enfrentan a la propuesta del Estado en el interior de sí misma.

BIBLIOGRAFIA

CHEROBIN, Fabiana.(2015) *A Educação do Campo e sua normatização como política publica: uma demanda dos trabalhadores ressignificada pelo Estado*. Dissertação (Mestrado em Educação) (Capítulos 3 y 4) Brasil:UFSC

CRAGNOLINO, Elisa y LORENZATTI, María del Carmen (2009) La inclusión educativa de los jóvenes ¿implica inclusión social? Políticas destinadas a la incorporación de los jóvenes pobres en la escolaridad básica. VI Encuentro Interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas- UNC, Córdoba: UNC

DALMAGRO, Sandra (2010). L. *A escola no contexto das lutas do MST*. Tese (Doutorado em Educação), Florianópolis: UFSC

FIGUEIRA, Pedro A. (1985) A educação de um ponto de vista histórico. *Intermeio*. Campo, Grande, UFMS, v. 1, n. 1.

KULA, Witold (1977) *Problemas y métodos de la historia economica*. Barcelona: Península

MANZANAL, Mabel (2007) Territorio, Poder e Instituciones Una perspectiva crítica en Manzanal, Arqueros y Nussbaumer (comp.), *Territorios en construcción, Actores, tramas y gobiernos, entre la cooperación y el conflicto*. Buenos Aires: CICCUS

PIÑEIRO, Diego (2004) *En busca de la identidad. La acción colectiva en los conflictos agrarios de América Latina*, Buenos Aires: CLACSO

RUMMERT, Sônia Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline (2012) Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital-imperialismo en: SILVA, Mariléia Maria da; QUARTIERO, Elisa Maria; EVANGELISTA, Olinda (organizadoras). *Jovens, trabalho e educação: a conexão subalterna de formação para o capital*. Campinas: Mercado das Letras.

VENDRAMINI, Célia Regina (2013) Os desafios do MST e da educação na atualidade brasileira. *Perspectiva*, Florianópolis, UFSC, n.31. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n2p505>

VIANNA, Marly A.G. (2008) A preocupação do movimento operário com a educação. *Perspectiva*, Florianópolis, UFSC v. 26, n. 1
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n1p253/9581>

Documentos:

CRAGNOLINO, Elisa et al (2009) “Condiciones y alternativas de la educación rural obligatoria en el Norte de Córdoba”. Exposición presentada en Foro de Educación Rural, organizado por Programa de Investigaciones en ERyJA, MCC y Programa Espacio Social de la SEU- UNC.

Documento Escuela Secundaria Campesina – MCC y Secretaría de Extensión Universitaria (2008) Córdoba.

Programa de Educación a Distancia. Nivel Medio Adultos, (2009) Córdoba.

Programa de Inclusión y Terminalidad educativa Secundaria para jóvenes de 14 a 17 años. (2010) Córdoba

VELEZ FUNES, Carolina; Registros de Escuela Campesina años 2011 a 2015

Líneas de sentido en torno al acceso a la educación en prisiones: un estudio en la provincia de Córdoba

Autoras: Alicia Beatriz Acin

Pertenencia Institucional: Escuela de Ciencias de la Educación-CIFFyH, FFyH, UNC

Resumen

En esta ponencia se comparten las principales líneas de sentido sobre el acceso a la educación de las personas privadas de libertad, identificadas en los resultados de una investigación interdisciplinaria desarrollada en Córdoba entre 2014 y 2017. Dicha indagación se orientó a elucidar la trama material, simbólica e imaginaria del espacio carcelar y producción de subjetividad a fin de identificar las barreras visibles e invisibles en el acceso a derechos y a la justicia, en este caso, el derecho a la educación. Dado el carácter interdisciplinario del equipo, los referentes teóricos provienen de la psicología social, la sociología clínica, la criminología crítica y la pedagogía. Para esta ponencia se recupera el enfoque de derechos, conceptualizaciones acerca de la educación y la construcción de sentidos, en tanto que las estrategias metodológicas se inscriben en el paradigma cualitativo. Con base en las condiciones que configuran la emergencia de los sentidos sobre el acceso a la educación, se exponen aquellos identificados: como privilegio o recompensa, mediado por las condiciones de clase, vaivenes y tensiones en el reconocimiento de la educación como derecho, ¿reafirmación de la educación como privilegio o recompensa por efecto de estímulo educativo? y ¿menor acceso a la educación al considerarla un derecho y no una obligación?

Palabras clave: líneas de sentido, educación, acceso, privilegios, derechos

Introducción

Esta ponencia se centra en las líneas de sentido sobre el acceso a la educación de las personas privadas de libertad ambulatoria, construidas en el marco de una investigación realizada por un equipo interdisciplinario.

El propósito de la indagación fue elucidar la trama material, simbólica e imaginaria que configura el espacio carcelar, así como la producción de subjetividad a fin de identificar las

barreras visibles e invisibles en el acceso a derechos y a la justicia en la provincia de Córdoba.¹⁴⁹

El interés en el tema del acceso a derechos obedeció a la necesidad de conocer la interferencia que las políticas estatales de Derechos Humanos (DDHH) impulsadas en Argentina en la década de 2000 produjeron en las instituciones, aún en aquellas encargadas del control punitivo del Estado.

Una línea de trabajo dentro del equipo se abocó al acceso a la educación de las personas privadas de libertad, procurando responder al interrogante relativo a las significaciones sociales que expresan los sujetos respecto del acceso a derechos, en particular, a la educación. Durante el transcurso de la investigación se presentaron avances relacionados con los logros y obstáculos en el acceso a la educación en contextos de encierro a partir de la política educativa implementada en los años 2000 a nivel nacional y provincial (Acin & Madrid, 2015), algunos de cuyos puntos se recuperan en esta comunicación.

A continuación se presentan los referentes teóricos y metodológicos en que se sustenta la investigación, se continúa con la reseña de la situación de la educación en contextos de privación de libertad, se exponen las principales líneas de sentido construidas y se finaliza con unas breves conclusiones.

Perspectiva teórico-metodológica

Las perspectivas teóricas abrevan en el campo de la psicología social, la sociología clínica, el trabajo social, la criminología crítica y la pedagogía a fin de pensar interdisciplinariamente los problemas objeto de indagación.

Respecto a los derechos, se adoptó el enfoque de Pautasi y Gamallo (2012), el cual considera a toda persona portadora de derechos y de una calidad jurídica que le otorga facultades así como deberes, a la vez que determina obligaciones y deberes sobre otros sujetos e instituciones, principalmente el Estado como su garante.

En ese enfoque las obligaciones del Estado, además de satisfacer el contenido mínimo de los derechos económicos sociales y culturales, comprende la adopción de medidas tendientes a que esos derechos se satisfagan plenamente. En otros términos, los derechos reconocidos en tratados y pactos internacionales reclaman medidas positivas de los Estados, traducidas en políticas públicas tendientes a efectivizarlos.

¹⁴⁹ “Producción de sentidos y subjetividad en el espacio carcelar: acceso a derechos y a la justicia” y “Producción de sentidos y subjetividad en el espacio carcelar”, dirigidos por Ana Correa y co-dirigidos por Alicia Acin, subsidiados por SECyT, Res. SECyT 203/14 y Res. 366/16, con sede en el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón, FFyH, UNC.

Desde la Pedagogía y el Análisis Institucional se recuperaron aportes de Meirieu (2007) y Frigerio (2003), contemplados en producciones anteriores (Acin, 2016b; Acin & Correa, 2011), ya que en todos ellos la educación juega un papel político, social y cultural fundamental en dos aspectos. Por uno, en la transmisión y distribución de los conocimientos socialmente relevantes y del legado cultural producido por la humanidad a lo largo de la historia, incluyendo su subversión y reelaboración. Por el otro, en el reconocimiento social y la construcción de lazos que posibilitan la incorporación de los sujetos y el sentido de pertenencia a la sociedad de la que forman parte.

En cuanto al sentido, según Correa et al (2019) este anida en las significaciones imaginarias sociales que sancionan y otorgan legitimidad a las instituciones. En contextos de encierro esas significaciones hacen expandir el control social represivo, con su contracara productiva de sociabilidad; es decir, se constituyen en una maquinaria productora y reproductora de sentidos desubjetivantes y subjetivantes que desbordan los muros de la cárcel.

Espacio carcelar es una categoría construida por el equipo que intenta superar la simplificación del binomio adentro-afuera de la prisión, bajo el supuesto de que el efecto del control de la cárcel se expande hacia otros contornos y visibiliza las condiciones de vulnerabilidad que se propagan del sistema penal a la vida cotidiana de sujetos atravesados por el ejercicio del poder punitivo selectivo, así como a sus familiares y allegados (Correa et al, 2015).

Las estrategias metodológicas se enmarcan en el paradigma cualitativo, orientado a la comprensión de los fenómenos a partir de la interpretación que los sujetos realizan de las situaciones sociales en las que están inmersos. En esta línea, en particular, se realizó análisis documental de la normativa de educación y de ejecución de la pena privativa de la libertad, entrevistas semi-estructuradas a las autoridades de la Coordinación de Educación en Contextos de Encierro y del Area Educación del Servicio Penitenciario Córdoba (SPC) y un pequeño grupo de discusión con estudiantes de educación primaria y secundaria e internos sin asistencia a la escuela, en el Establecimiento Penitenciario (EP) 4 Colonia Abierta de Monte Cristo.

La educación en contextos de privación de libertad

En Argentina, a pesar de que el derecho a la educación está consagrado en la legislación internacional y nacional sobre DDHH, como también en la Constitución Nacional, en pactos internacionales de orden constitucional y en instrumentos internacionales de DDHH de rango constitucional, su plena vigencia no se ha logrado en las escuelas extramuros y menos aún en contextos de privación de libertad. En estos, el predominio de la concepción de educación

enmarcada en el tratamiento ha invisibilizado ese derecho y obstaculizado su ejercicio (Acin, 2016b). Otros autores también señalan esta contradicción, entre ellos, Scarfó, (2008b) y Gutiérrez (2012).

Este panorama comenzó a modificarse en los inicios de la década de 2000 y adquirió impulso primero con la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) y luego con la Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N° 127/10 “La educación en contextos de privación de la libertad en el sistema educativo nacional”.

La LEN establece la modalidad Educación en Contextos de Privación de Libertad y determina el derecho a la educación de las personas privadas de libertad sin ningún tipo de restricciones derivadas de esa situación, ratificado en el art. 56 de la Ley de Educación Provincial 9870/10 de Córdoba.

La Res, N° 127/10 determina la política educativa para esta modalidad, explicita la organización de la educación en contextos de privación de la libertad en el sistema educativo desde la perspectiva de restitución de derechos y delimita las incumbencias de las instituciones educativas y de seguridad. Estas cuestiones son clave ya que implicaron la transferencia de competencias del Ministerio de Gobierno o Justicia al Ministerio de Educación, responsable de la educación en las prisiones y depositario de la autoridad pedagógica, en adelante.

Posteriormente, la ley N° 26.965/11 modificó el capítulo de la Ley N° 24.660 de ejecución de la pena privativa de la libertad relativo a educación, en consonancia con la LEN. Así, ratificó el derecho de las personas privadas de libertad a la educación pública, determinó la escolaridad obligatoria para todos los internos que no la hubieran alcanzado y estableció un mecanismo de fiscalización de la gestión educativa en estos contextos por parte del CFE. Asimismo, creó un régimen de estímulo a la educación (art. 140), en virtud del cual los internos pueden avanzar en las fases previas a la libertad condicional en un tiempo no mayor a dos años, conforme los trayectos educativos aprobados en prisión.

Esos cambios en la normativa habilitaron un marco diferente para la educación en contextos de privación de libertad y la implementación de políticas renovadoras respecto de la educación en estos contextos en el orden nacional y provincial, sucedidas durante la última década, aún con el carácter contradictorio de esta última norma, cuestionada por diversos autores en función del estímulo educativo.

Dentro de esas condiciones, cabe señalar además el ingreso de la universidad en las cárceles cordobesas a través de carreras de grado y actividades extensionistas, que ha sostenido el

enfoque de derechos y prácticas docentes acordes con ese enfoque, aún antes de que la LEN así lo consagrara.

Estas son las condiciones contextuales e institucionales que configuran la emergencia de los sentidos atribuidos por distintos actores que interactúan en contextos de privación de libertad al acceso a la educación.

Líneas de sentido coexistentes en torno al acceso a la educación

Estas son las principales líneas de sentido sobre el acceso a la educación construidas durante la investigación, cuya presentación completa y detallada –en coautoría con Madrid– se encuentra en Correa et al (2019).

Se hace referencia a la coexistencia de distintas líneas de sentido por cuanto aquéllas de viejo arraigo no declinan ante el surgimiento de otras. Por el contrario, algunas no solo permanecen, sino que se reafirman y actualizan en determinadas coyunturas, como la modificación de la ley de ejecución de la pena privativa de la libertad.

El acceso a la educación como privilegio o recompensa

En esta construcción de sentido, la educación así como otros derechos sociales en la situación de restricción de libertad, se considera un privilegio o una recompensa merecida, subordinada a la evaluación externa, de allí que está estrechamente relacionada con la ideología penitenciaria y el modelo tratamental.

Es valioso el concepto de Goffman (1972) “sistema de privilegios”, formado por tres componentes –las normas de la casa, algunas recompensas y privilegios a cambio de la obediencia al personal y una serie de castigos a quienes quebrantan las reglas (privación temporaria o permanente de esos privilegios)– para diferenciarlo del significado de sentido común, que induce a pensar que los privilegiados gozan de mejores condiciones que los ciudadanos comunes. Contrariamente, en ese sistema los privilegios no constituyen prerrogativas o gracias concedidas, sino que refieren a la ausencia de privaciones, incluso muchas de las recompensas son parte de aquello que para el interno estaba asegurado en su vida anterior al ingreso a la prisión y de lo cual ha sido despojado (Acin & Correa, 2011).

Castagno & Páez (2014) expresan que en la cárcel el acceso a cualquier derecho es entendido como un “beneficio”, concedido por alguien superior en función de haber hecho méritos para recibirlo. En términos de los presos, esto es “hacer o ganar conducta”, que les posibilita ir a la escuela, obtener permiso para estudiar, realizar otra fajina o contar con otra posibilidad laboral en la prisión. Los autores señalan que “En la categoría de beneficiario, el derecho se

significa como “algo que se da a cambio de algo”, una mercancía, un bien de intercambio. Los derechos están condicionados a...una acción... o simplemente a callarse” (p.9).

El acceso a la educación mediado por las condiciones de clase

En simultáneo a la educación como privilegio o recompensa, se identifica otra línea de sentido vinculada con las condiciones de clase, que suele traducirse en “el estudio no es para mí”, “qué voy a estudiar yo” o frases del mismo tenor.

Dichas expresiones remiten a un bien cultural y a un derecho que se representa ajeno, como algo que no les concierne, que no ha ingresado a su horizonte de posibilidades ni se visualiza como probable. Ya no relacionado con la falta de méritos personales, sino con un habitus de clase al que se asocian determinadas expectativas (Bourdieu, 1991).

Según otras investigaciones desarrolladas en el campo de la educación permanente de jóvenes y adultos (EPJA), esta línea de sentido es compartida con otras personas que no están privadas de libertad sino que estudian en escuelas extramuros en dicha modalidad.

El acceso a la educación en tanto que DDHH: vaivenes y tensiones en su reconocimiento

El sentido del acceso a la educación como un derecho se ha desarrollado paulatinamente, a la luz de condiciones objetivas que lo favorecieron. Fue promovido inicialmente por el accionar de la comunidad universitaria con su trabajo al interior de las cárceles y apuntalado por prácticas educativas basadas en el enfoque de restitución de derechos de los docentes de educación primaria y secundaria.

Esta línea de sentido más reciente no es unívoca, en ella se entraman diferentes connotaciones. En algunos casos, se asocia al descubrimiento o novedad y a un posicionamiento diferente en el encierro, que procura modificar las condiciones de existencia en ese contexto deplorable. En muchos otros, expresa una noción de ciudadanía precaria que dificulta apropiarse de la integralidad de los derechos, como se verá más adelante. Y, en los menos, se vincula con la conciencia de ese derecho, las obligaciones derivadas y su reconstrucción como sujetos. Con relación a esta última, en palabras de un egresado de la Facultad de Filosofía y Humanidades que cursó sus estudios en la cárcel:

“...Creo que esa coyuntura fue la que me permitió y me exigió asumirme como un sujeto de derecho, con derechos que sólo yo podía defender. Y asumir esta faceta política de lo que implica una vida universitaria me otorgó herramientas de

despliegue y construcción de mi identidad con un enfoque diferente.” (Acin & Neo, 2019, p. 139)

La construcción del sentido vinculado al derecho no ha sido lineal, continua, ni exenta de contradicciones y ha estado mediada por una profunda reflexión, nuevos conocimientos y debate con sus compañeros y docentes. Así, en un proyecto de Voluntariado Universitario con sede en el Establecimiento Penitenciario (EP) N° 2, el trabajo en un seminario-taller interdisciplinario sobre DDHH evidenció el pasaje gradual y no generalizado de una visión de los derechos circunscripta a las propias condiciones de vida y auto referenciada, hacia una más abarcadora de otros sujetos y circunstancias, a partir de lecturas, análisis de diferentes situaciones e intercambio con otros.

En otro taller de DDHH con personas privadas de libertad en el Complejo Carcelario N° 1 Reverendo Francisco Luchesse,¹⁵⁰ los docentes a cargo detectaron que, si bien muchos participantes tenían información sobre la oferta educativa, otros desconocían cabalmente “el sentido de derecho”, en simultáneo al uso de formas discursivas utilizadas por la institución y sus actores que asimilan la educación al “tratamiento penitenciario” (Correa & León Barreto, 2012, p. 44). De ese modo, antes que como derecho, la educación tendía a significarse como compensación de carencias y privaciones sufridas en sus trayectorias vitales antes de ingresar a la cárcel.

Las autoras mencionadas señalan también que en las representaciones sociales compartidas acerca de los DDHH, predominó la idea de que todos tienen derechos y el reconocimiento de la necesidad de luchar para conquistarlos, aunque sin vislumbrar las formas ni las estrategias para lograrlo. Es por ello que muchos continuaban afirmando que, en la cárcel, los DDHH son un privilegio y no se respetan.

Asimismo, en relación con los contenidos mínimos de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales necesarios para una vida digna, señalaban dificultades de los participantes para reconocer la implicación de cada uno como ciudadano. La participación ciudadana, en su dimensión política y colectiva, era percibida como resultado de un beneficio o mérito, según la concepción más liberal del derecho, y condicionada por una posición de clase, vivenciada como exclusión social, material y simbólica.

¿Reafirmación del acceso a la educación como privilegio o recompensa por efecto de estímulo educativo?

¹⁵⁰ Realizado en el marco del Programa Universitario Sociedad y Cárcel (PUSyC) de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Córdoba.

La interacción con docentes que desarrollan su labor en escuelas ubicadas en cárceles permitió detectar situaciones relacionadas con la inscripción masiva a trayectos educativos formales, bajo el supuesto de avanzar rápidamente en las fases del tratamiento, asociada a la aplicación del artículo 140 de la Ley 26.695. Del mismo modo, algunos docentes de cursos de extensión universitaria remiten a preguntas de los internos tales como: “¿Cuánto me descuentan por este curso?”, “¿Este vale como descuento?”, “¿Por este me computan o no me computan?”, en alusión a una motivación instrumental, desligada del estudio.

El egresado antes mencionado así lo expresa:

“Con esta arista de la ley la inquietud que ahora los lleva a estudiar es una reducción temporal del encierro, no de la pena. Y así se convierte la educación en una moneda institucional, pues los dispositivos de poder ‘negocian’ su acceso y los sujetos prostituyen, permítaseme, un derecho.” (Acin & Neo, 2019, p. 145).

Según Gutiérrez (2012), en varios artículos de la Ley 26.695 se filtra, nuevamente, la cultura rehabilitadora del sistema penal, contaminando la cultura educativa, y anticipa situaciones como las mencionadas que hoy se tornan realidad. Por ello, se interroga sobre la transformación esperable del proceso educativo en esas condiciones.

A propósito de ese interrogante, algunos docentes que trabajan en prisiones manifiestan que ante esta motivación, totalmente razonable en contextos de privación de libertad, se reactualiza e intensifica cierta dificultad en el inicio de la relación educativa, ya vivenciada anteriormente, que requiere un sostenido trabajo de su parte para revertirla y propiciar que los estudiantes construyan otra relación con el saber.

¿Menor acceso a la educación al considerarla un derecho y no una obligación?

Otro hallazgo de la investigación fue la interpretación que algunos actores del ámbito penitenciario y del educativo hacen de la LEN. Si esta establece que la educación es un derecho y no una obligación enmarcada en el tratamiento penitenciario, la asistencia a la escuela obedecería a una decisión personal de los internos, ante lo cual las instituciones poco pueden hacer, más allá de informar. Este es un punto controversial, respecto de lo cual los aportes de los siguientes autores son esclarecedores.

Según el Derecho, Fernández (2012) recuerda que la obligatoriedad de la educación refiere a la obligación de prestación por parte de los Ministerios de Educación, cuyos fines y objetivos deben ser iguales a los que busca la política educativa general y cuya realización efectiva debe ser promovida, de ningún modo controlada, por el Servicio Penitenciario.

Desde una perspectiva filosófica, Mujica (2016) sostiene que obligatoriedad no es sinónimo de imposición ya que cuando en educación se habla de obligatoriedad se hace referencia al “resguardo de derechos”. Sostiene que extender la obligatoriedad escolar no es suficiente si los jóvenes no comprenden y valoran “el sentido de la obligación como un límite generador de posibilidades” (p.62). En consecuencia, sugiere desplazar la obligatoriedad, entendida como una imposición al alumno, y centrarla en la tarea docente. Es esta una tarea que requiere un compromiso insustituible de todos los actores de la institución educativa y enmarca la labor docente en otro plano: el de alentar y ayudar a los sujetos “a cargar de sentido su presencia en la escuela” (p.63).

Del primer autor, resulta clave la acción de promover, en lugar de controlar. Promover se relaciona con suscitar, abrir, iniciar, originar, en suma, sensibilizar, que va mucho más allá de informar. Se podría decir que a los docentes intramuros se les presenta el mismo desafío que a sus pares extramuros, quienes afrontan cotidianamente el hecho de que la educación no está en el centro de los intereses de los estudiantes. Y exige de ellos, según expresa la segunda autora, alentar y ayudar a los estudiantes, cualquiera sea su edad y la situación en que se encuentren, a cargar de sentido su presencia en la escuela.

A modo de reflexiones finales, las líneas de sentido presentadas son sólo aquellas que se identificaron con mayor intensidad y emergieron durante el proceso, aunque no excluyen otras posibles.

La primera encuentra anclaje y es la más sedimentada en el espacio carcelar; su reafirmación podría estar favorecida, paradójicamente, por efecto del estímulo educativo. La segunda no es privativa de ese espacio, sino ligada a la procedencia y posición social de los estudiantes, por ello extendida también en estudiantes de las escuelas externas.

El acceso a la educación en tanto que DDHH, de carácter incipiente, sin el tiempo ni las condiciones suficientes para su afianzamiento, se encuentra interpelado por el cambio de orientación de la política educativa y las condiciones de vida en la Argentina actual, en la cual el respeto y la vigencia de los DDHH no está en el centro del escenario social.

Las dos últimas, provisorias y en construcción, se expresan como una pregunta ya que su profundización exigiría un debate al que esta ponencia invita.

BIBLIOGRAFÍA

- Acin, A. (2016b). Aportes interdisciplinarios y pedagógicos a la educación de personas privadas de libertad desde la experiencia en el Programa Universitario en la Cárcel (Facultad de Filosofía y Humanidades-UNC) en Alicia Acin ... et al ; coordinación general de Beatriz Bixio, Patricia Mercado y Francisco Timmerman *Sentidos políticos de la universidad en la cárcel. Fragmentos teóricos y experiencias.* – 1ª ed. –Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. pp. 115-147.

- Acin, A.; Madrid, B. (2015). Acceso a la educación en el espacio carcelar: entre la ampliación y las barreras que se interponen. CD-ROM IX *Jornadas de Investigación en Educación “Políticas, Transmisión y Aprendizajes. Miradas desde la Investigación Educativa.*UNC.

- Acin, A.; Correa, A. (2011). *Significaciones de la educación en la cárcel. Atribuciones desde la perspectiva de los participantes del Programa Universitario en la cárcel.* Córdoba: Centro de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades.

Acin; A; Neo, D. (2019). Diálogos intermitentes sobre la educación en la cárcel en Ana del Huerto Cardozo ... et al *Perspectivas y abordajes sobre prisiones. Configuraciones, prácticas y discursos.* (pp.127-148). Córdoba: Tinta Libre.

- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico.* Madrid: Taurus.

- Castagno, M.; Paez, J. (2014). Acceso a derechos y producción de subjetividad en cárceles de Córdoba. *Actas del XV Congreso Nacional y Latinoamericano de Sociología Jurídica.* Facultad de Derecho. UNR. Disponible en: http://www.sasju.org.ar/archivos/actas_2014/08_Comision_EstadoPol%EDticasP%FABli_casyDerecho/02_C8_Castagno_Paez.pdf

- Correa, A.; León Barreto, I.; Herranz, M. (2015). *Espacio carcelar: configuración desde las prácticas institucionales.* Ponencia presentada en el las II Jornadas de Sociología "Balances y desafíos de una década larga (2001-2015): aportes y debates desde la Sociología", Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.

- Correa, A.; León Barreto, I. (2012). El Derecho a la Educación en Cárcel: Monitoreo de Educación Nivel Primario en Servicio Penitenciario Córdoba–Capital. *Revista Interferencia. Derechos y Seguridad Humana, 1(3),* 36-47.

- Fernández, L. (2012). El ideal resocializador y los desarrollos educativos en contextos de privación de libertad. En Mariano Gutiérrez (Comp.). *Lápices o rejas. Pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de encierro.* (pp.181-191). Buenos Aires: Editores del Puerto.

- Frigerio, G. (2003). *Los sentidos del verbo educar.* México: CREFAL.

- Goffman, E. (1972). *Internados. Ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales.* Buenos Aires: Amorrortu.

Gutiérrez, M. (2012). Leyes: lo que dicen y lo que traen sin decir. En Mariano Gutiérrez (Comp.). *Lápices o rejas. Pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de encierro.* (pp. 231-258). Buenos Aires: Editores del Puerto.

- Meirieu, P. (2007). *Frankenstein educador* (3ª reimpresión). Barcelona: Leartes.

- Mujica, M.F. (2016). Acerca de la obligatoriedad y los desafíos de la inclusión en el nivel secundario. Una perspectiva desde el docente. En Acin et al *El desafío de la inclusión en el nivel medio y superior*. (pp. 61-77). Buenos Aires: Noveduc.

Pautasi, L y Gamallo, G. (2012). La exigibilidad de los derechos en contextos de marginación social. El lugar de la política pública en Laura Pautasi y Gustavo Gamallo, G. (dirs.). *¿Más derechos, menos marginaciones? Políticas sociales y bienestar en la Argentina*. (pp. 15-37). Buenos Aires: Biblos.

Scarfó, F. (2008b). La educación pública en los establecimientos penitenciarios en Latinoamérica: garantía de una igualdad sustantiva. En *Educación en prisiones en Latinoamérica* (pp.111-142). Brasilia: UNESCO-OEI-AECID.

Normativa

Argentina. Ley de Educación Nacional N° 26.206. BO núm. 31.062 del 28-12-2006 (2006).

Argentina. Consejo Federal de Educación. Resol. CFE N° 127/10. *La educación en contextos de privación de la libertad en el sistema educativo nacional*. (diciembre de 2010).

Argentina. Ley N° 24.660 de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad. Boletín Oficial 16-07-96.

Argentina. Ley 26.695 - Modifica ley 24.660 sobre ejecución de la pena privativa de libertad Boletín Oficial del 29-08-2011.

Córdoba. Ley de Educación Provincial 9870, de 15 de diciembre de 2010.

Decisiones metodológicas en el estudio de las narrativas de docentes y estudiantes de escuelas secundarias de jóvenes y adultos

Autores: Mariana Dalinger, Fernanda Pepey y Mario Villanueva

Pertenencia institucional: Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales – UADER

Resumen

En esta ponencia compartimos el encuadre epistemológico y metodológico desde el que abordamos nuestro proyecto de investigación “Narrativas de estudiantes y docentes acerca de las biografías educativas y el trabajo docente. Un estudio en instituciones de Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos”. Damos continuidad así a una línea de trabajo sobre la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos, las Políticas Educativas y el Trabajo docente, que hemos iniciado en 2013 desde la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos.

Nuestras definiciones metodológicas –enmarcadas en la investigación cualitativa- están orientadas a recuperar múltiples voces, perspectivas, puntos de vista, dese las narrativas de docentes y estudiantes de instituciones secundarias de jóvenes y adultos como así también de las normativas y documentos oficiales.

Referimos a las particularidades de las unidades de estudio y de análisis, a los criterios de construcción de la muestra intencional porque el trabajo de campo se desarrollará en las provincias de Entre Ríos y Córdoba.

Pretendemos dar cuenta de la complejidad de nuestro objeto de investigación en medio de un contexto socio-histórico de ajuste y borramiento de derechos a nivel nacional y latinoamericano, lo que constituye asumir la investigación como un modo de lucha y resistencia.

Palabras claves: metodología – escuela secundaria jóvenes y adultos- narrativas

Fundamentos epistemológico- metodológicos

Atento a la naturaleza de nuestro objeto, *las narrativas de los actores institucionales respecto de la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos* optamos por trabajar con una estrategia metodológica predominantemente cualitativa, ya que nos posibilita desentramar, en el contexto de traducción de las políticas de Estado, las estrategias de inclusión social y educativa, los significados, connotaciones que tiene en los documentos oficiales y normativos

del campo educativo, como así también en el discurso de los docentes y en los relatos de los jóvenes y adultos respecto de sus experiencias de inclusión en escuelas secundarias de jóvenes y adultos de Entre Ríos y Córdoba.

Nuestro desafío está focalizado en recuperar múltiples voces, perspectivas, puntos de vista, expresados tanto en las normativas y documentos oficiales, así como en las narrativas de docentes y estudiantes de escuelas secundarias de jóvenes y adultos de Entre Ríos y Córdoba. Tejer un texto que dé cuenta de la complejidad de nuestro objeto.

Nuestra investigación, al decir de Sirvent (2007), se inscribe en la *lógica cualitativa* ya que

“(…) se basa en una visión del hecho social como construcción del sujeto (…) la búsqueda científica tiene su énfasis en generar teoría y comprender. La comprensión da cuenta del hecho en función de los significados que los actores dan a su historia (CAJA NEGRA)” (2007: 26).

Coincidimos con Denzin y Lincoln (2005) cuando plantean que la investigación *cualitativa es un campo de investigación por derecho propio*, porque en él se entrecruzan disciplinas, campos y problemáticas complejas e interrelacionadas. Se trata de prácticas interpretativas y naturalistas, localizadas espacial y temporalmente. Naturalistas porque la investigación se realiza en los escenarios naturales e interpretativos porque se pretende desentrañar los fenómenos a partir de los significados que los sujetos le atribuyen a los mismos, intentando comprenderlos dentro de sus marcos de referencia.

“Los investigadores cualitativos (…) buscan respuestas a preguntas que hacen hincapié en cómo la experiencia social es creada y cómo se le da sentido” (Denzin & Lincoln, 2005: 18).

Los estudios cualitativos como una forma de acercamiento e indagación, posibilitan analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales (Flick, 2007: 27), donde todos los escenarios y las perspectivas de las personas son valiosas y tienen que ser comprendidas dentro de sus marcos de referencia (Taylor & Bogdan, 1998: 21).

Por otro lado, el predominio de la perspectiva cualitativa y la definición de trabajar con un diseño de investigación al que Maxwell (1996) denomina “modelo interactivo” por su carácter flexible, nos posibilitará la reflexión, revisión y ajustes en los diferentes momentos del proceso de investigación. Esto significa poder ampliar y/o profundizar el contexto conceptual, las categorías teóricas, ajustar los propósitos, problematizarnos respecto de las estrategias de recolección y análisis de datos, así como poner en tensión la validez de nuestra producción de conocimiento. La investigación cualitativa es creíble gracias a su *coherencia*,

intuición y utilidad instrumental -persuade por sus razones y sus múltiples evidencias- (Eisner, 1998).

Este modelo interactivo no desecha la importancia del diseño, la refuerza. Achilli (2001) también los llama diseños flexibles o dialécticos en cuanto orientan los procesos de investigación en permanentes reformulaciones. El diseño en investigación cualitativa, desde esta perspectiva, es un proceso interactivo que involucra “virajes” (Geertz, 1976, p. 235) hacia atrás y adelante entre diferentes componentes del mismo, evaluando las implicancias de los propósitos, teoría, preguntas de investigación, estrategias metodológicas y amenazas de validez de uno por el otro.

Nuestras decisiones metodológicas se sostienen en presupuestos epistemológicos que nos posicionan desde una perspectiva socio-crítica. Por eso retomamos a Guber (1991) quien establece una distinción entre propuestas dualistas y no dualistas. Estas últimas, donde se ubica la teoría social crítica, ponen énfasis en la especificidad del mundo social y plantean que la realidad se construye a través de la práctica humana material y simbólica, que está mediada por marcos referenciales (ideológicos y políticos) y que solo puede ser comprendida desde una visión totalizadora. Esta misma autora también expresa que las propuestas no dualistas

“(…) postulan que el conocimiento de lo social no puede prescindir del conjunto de explicaciones que los individuos dan sobre su comportamiento, ni de las interpretaciones con que viven su relación con otros hombres y su entorno natural: en suma, no puede prescindir de la reflexividad propia de la acción humana” (Guber, 1991: 59).

La reflexividad en el proceso de investigación es producto de interacción, diferenciación y reciprocidad entre dos reflexividades, la del investigador, sujeto que conoce, y la de los actores, sujetos de la investigación. Por un lado, como investigadores, reflexionamos sobre el sentido y propósito de nuestra actividad dando cuenta de preocupaciones en el marco de este estudio, y por otro, recuperamos las perspectivas de los sujetos, sus preocupaciones y supuestos sobre lo que hacen y dicen, el modo en que entienden la relación de los hechos y lugar que ocupan en las instituciones.

Si bien nuestra investigación es de corte esencialmente cualitativo, para dar cuenta de los sujetos –jóvenes y adultos- y las instituciones que se ocupan de la Educación Secundaria, apelamos a la estrategia metodológica cuantitativa, lo que nos permitirá mostrar la configuración de las ofertas educativas, la población destinataria de la modalidad, como así

también la relación entre demanda potencial y efectiva por Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos en las provincias seleccionadas en el periodo 2008- 2018.

Coincidimos con la perspectiva de Sautu (2000) respecto de la posibilidad de combinar los enfoques cualitativos y cuantitativos ya que “ambos enfoques son legítimos en tanto respeten las condiciones que el tema impone a la elección de la metodología y el investigador sea fiel a los requerimientos que la práctica usual impone en uno u otro caso” (Sautu, 2000: 9).

El trabajo cuantitativo nos va a posibilitar sistematizar la información estadística para dar cuenta de la demanda potencial, efectiva y situación de riesgo educativo de los jóvenes y adultos (Sirvent, 1998) en el período 2008-2018. Asimismo avanzar en comparaciones entre las provincias de Entre Ríos y Córdoba, y con la República Argentina.

Unidad de estudio (escenario):

Instituciones de Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos de las provincias de Entre Ríos y Córdoba con modalidad de cursado presencial, ya que es el espacio institucional al que pertenecen la totalidad de los sujetos que por una decisión metodológica se constituyen en unidades de análisis de esta investigación

Respecto de la dimensión espacial en que ubicamos nuestro objeto –las provincias de Entre Ríos y Córdoba- se vincula por un lado a la decisión de dar continuidad al análisis de lo que sucede en el interior del país –por eso la exclusión de Buenos Aires, donde además se registra el mayor desarrollo en investigación. También apostamos a profundizar la construcción de conocimientos en una de las provincias que junto con la nuestra forma parte de la Región Centro.

Por otro lado, la dependencia de una sola Dirección Provincial, desde hace más de una década de todas las instituciones de educación de jóvenes y adultos, nos inquieta como posibilidad de contrastar con lo que sucede en Entre Ríos, donde las escuelas dependen de dos direcciones de nivel.

Otro aspecto interesante que hemos tomado en cuenta es el tipo de institución que se ocupan de la educación secundaria de la modalidad en cada provincia.

Es importante aclarar que en la provincia de Entre Ríos nos referimos tanto a las Escuelas Secundarias para Adultos (ESA) con dependencia de la Dirección de Educación Secundaria como a las Escuelas Secundarias de Jóvenes y Adultos (ESJA) con dependencia Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos.

En el caso de Córdoba todas las instituciones dependen de la Dirección General de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y se las identifica como CENMA (Centros Educativos de Nivel Medio de Adultos)

Unidad de análisis: Los sujetos, docentes y estudiantes jóvenes y adultos de instituciones de educación secundaria

Muestra

Consideramos importante para abordar nuestro problema de investigación que la selección de los informantes (docentes y estudiantes jóvenes y adultos) esté orientada por el muestreo teórico (Strauss, 1994). El muestreo teórico nos permite trabajar en la recolección, codificación y análisis de información para decidir qué datos recoger inmediatamente después y dónde encontrarlos, a fin de generar teoría tal como ésta va surgiendo (Glaser & Strauss, 2006:25)¹⁵¹ con la operación lógica de buscar contrastes a partir de casos claves, teniendo en cuenta además que todos los aportes son valiosos. El cierre de la muestra se producirá por saturación teórica.

Para la conformación de la muestra además tomamos como referencia criterios teóricos y metodológicos.

Respecto de las escuelas

- Escuelas ubicadas en distintas localidades de la provincia de Córdoba y Entre Ríos. Tanto en la capital de cada provincia como en localidades del interior de las mismas con diferente densidad de población.
- En el caso de Entre Ríos que la muestra se integre con docentes y estudiantes de las ESA y ESJA.

- Condiciones de accesibilidad

En el caso de los **docentes** se tendrá en cuenta que:

- Desempeñen diferentes funciones en las escuelas: docentes frente a alumnos, tutores, asesores pedagógicos, directivos.

En el caso de los **estudiantes jóvenes y adultos** se tomará como referencia:

- Su pertenencia a diferentes rangos de edades.
- Que sean estudiantes de alguna de las instituciones de la modalidad

¹⁵¹Glaser y Strauss. Muestreo Teórico. En Sirvent y otros Lecturas de Investigación Cualitativa I. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. 2006.

- Diversidad respecto de la condición laboral

Técnicas de recolección de información

Dado el carácter predominantemente *cualitativo* de esta investigación, las técnicas de indagación contribuirán a relevar información referida a aspectos específicos, buscar significados que los docentes y estudiantes jóvenes y adultos les asignan a la educación secundaria de la modalidad, comprender significados, reconstruir procesos, describir experiencias, profundizar, comprender, relacionar, construir conceptos, caracterizar grupos, entre otros. En esta línea se considera pertinente el uso de entrevistas en profundidad, individuales y colectivas a docentes y estudiantes jóvenes y adultos.

Consideramos que la entrevistas cualitativas en profundidad que vamos a implementar nos permiten el encuentro cara a cara con los informantes con el propósito de comprender sus perspectivas respecto de “sus, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor & Bogdan, 1998: 101); en este caso vinculadas a sus experiencias de trabajo y/o de formación (respectivamente) en relación a la educación secundaria de la modalidad, sus recorridos, sus biografías, recuperadas a partir de sus propias narrativas.

Guber (1991: 205) habla de *entrevista antropológica o etnográfica*, a la que caracteriza como informal o no directiva. La autora profundiza en las características de su implementación recomendando formular las preguntas en el contexto del universo significativo de los sujetos, mantener una “atención flotante” como un modo de “escuchar” la lógica del entrevistado, usar “preguntas descriptivas” (Spradley) que permitan construir “contextos discursivos” o “marcos interpretativos de referencia en términos del informante”, entre otros procedimientos propios de la entrevista antropológica.

Para identificar y analizar las políticas educativas utilizaremos herramientas de la “investigación documental”, a la que entendemos como una serie de acciones y decisiones orientadas a la búsqueda, descripción, selección, análisis e interpretación de documentos. Valles (1999: 110) sostiene que se trata de una técnica de tipo cualitativa que se ocupa de investigar documentos de todo tipo, cuya elaboración y supervivencia no ha estado presidida necesariamente por objetivos de investigación social.

En este caso utilizaremos normativas y documentos producidos por el Ministerio de Educación Nacional, Consejo Federal de Educación, y aquellos emanados de organismos oficiales educativos de las dos provincias que estudiamos.

Para indagar la configuración de la población de jóvenes y adultos y de las instituciones de educación secundaria de la modalidad desde el punto de vista cuantitativo, utilizaremos como fuente de información los datos que proporciona el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) y la DiNIECE¹⁵² y las áreas de estadísticas educativas de las provincias de Entre Ríos y Córdoba.

Análisis de la información y construcción de los datos

Se utilizará el método comparativo constante conjuntamente con el análisis de frases significativas, desarrollado por el antropólogo Raúl Díaz (2000).

El método Comparativo Constante fue presentado por Glaser y Strauss (1967). Esta metodología es empleada por investigadores que recogen datos a través de entrevistas, observaciones y el examen de documentos. Los investigadores clasifican las porciones de datos -palabras, oraciones y párrafos- en categorías intuitivas y sin nombre. A medida que el proceso de selección continúa, las categorías se hacen más explícitas y se pueden construir reglas para incluir términos dentro de las categorías.

El Procedimiento del Método Comparativo Constante

Glaser y Strauss (1967) identifican cuatro etapas principales en su versión del M.C.C. e incluyen diferentes pasos en cada etapa. Las etapas se aplican a cada una de las categorías que surgen como una entidad separada. Es decir, una categoría podría estar en la 1era etapa de desarrollo, mientras que en otras podrían estar en una segunda etapa y sin embargo en otra podría estar en una tercera etapa. El término "Incidentes" se usa para identificar ítems de los datos individuales en las categorías que se van integrando o combinando.

Etapas 1: Comparación de incidentes aplicables a cada categoría; Etapa 2: Integración de categorías y sus propiedades; Etapa 3: Delimitación de la Teoría; Etapa 4: Redacción de la Teoría.

En cuanto al método de frases consiste en identificar en las entrevistas oraciones dentro del relato que contienen unidades de sentido, relaciones significativas que producen una primera síntesis de la información. Esta síntesis no sólo levanta temas o conceptos sino relaciones más complejas y ricas en un primer análisis. Se trabaja además en la realización de lo que se llama análisis longitudinal de cada entrevista y por último el análisis transversal, comparativo de los resultados de todos los relatos que se confronta con la teoría.

¹⁵² Hasta el año 2015, la unidad encargada de sistematizar y publicar estos datos dentro del Ministerio de Educación de la Nación era la DiNIECE (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa). En la estructura ministerial actual, la misma ha sido reemplazada por la Dirección de Información y Estadística Educativa (DiEE).

BIBLIOGRAFÍA

- Denzin, N K & Lincoln, Y S (2013) *Estrategias de investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. III. Gedisa Editorial. Barcelona. España.
- Díaz, R & Badano, M R (2004) *Análisis de la entrevista*. FTS. UNER.
- Eisner, E. (1998) *El Ojo Ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós Educador.
- Flick, U (2007) *Introducción a la Investigación cualitativa*. 2da Edición. Ediciones Morata - Traducción de Tomás del Amo. Madrid.
- Guber, R (1991) *El salvaje metropolitano*. Editorial Legasa. Bs. As.
- Maxwell, J A (1996) *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Thousand Oaks, California: Sage Publicatios. Páginas 1-13. (1. A Model for Qualitative Research Design) Traducción de María Luisa Graffigna.
- Rockwell, E (1987) *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I P N.
- Sautu, R (2000) *Los métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación educativa*. Boletín de la Academia Nacional de Educación N° 42.
- Sirvent, M T (1996) *El proceso de investigación y las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico*. - Ficha de cátedra I. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires.
- Sirvent, M T (1996): *Investigación y Estadística Educativa I. Los diferentes modos de operar en la investigación social*. Ficha de Cátedra N° 2. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Sirvent, M T (2007) *Diferentes modos de operar en investigación social. Lógica y metodología de la investigación*. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Sirvent, M T; Llosa, S; Toubes, A; Santos, H; Badano, R & Homar, A (1998) *La situación de la educación de jóvenes y adultos en la Argentina*. Ponencia I Congreso Nacional de Investigación Educativa. Universidad Nacional de Comahue. Río Negro. Argentina.
- Taylor, S J & Bogdan, R (1998) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Editorial Paidós. Buenos Aires
- Valles, M. (1997) *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis. S.A.

Vasilachis de Gialdino, I (Coord.) (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa Editorial. Barcelona. España.

Investigar las políticas educativas de Jóvenes y Adultos desde las voces de los sujetos políticos

Autores: Amalia Homar, María del Carmen Ulrich y Marina Chaves

Pertenencia institucional: Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Entre Ríos.

Resumen

En esta comunicación presentamos algunos de los referentes conceptuales de nuestra investigación “Narrativas de estudiantes y docentes acerca de las biografías educativas y el trabajo docente. Un estudio en instituciones de Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos” dirigida por la Mgs. Amalia Homar y co-dirigida por las profesoras Mariana Dalinger y María Fernanda Pepey. Damos continuidad así, a una línea de trabajo investigativo sobre la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos, las Políticas Educativas y el Trabajo docente que venimos abordando desde 2013 en la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos.

El abordaje desde una perspectiva cualitativa se inscribe en el desafío de recuperar múltiples voces, puntos de vista, expresadas tanto en las normativas y documentos oficiales, como así también en las narrativas de docentes y estudiantes de instituciones secundarias de jóvenes y adultos de Entre Ríos y Córdoba. Nos proponemos dar cuenta de la complejidad de nuestro objeto en medio de un contexto socio-histórico de ajuste a nivel nacional y latinoamericano, a partir del análisis de las políticas educativas y del contraste con los procesos y prácticas que se generan al interior de las instituciones de educación secundaria de jóvenes y adultos.

En esta oportunidad presentamos una aproximación conceptual sobre las categorías teóricas centrales de nuestro trabajo de investigación: políticas educativas, trabajo docente, narrativas y biografías educativas.

Palabras clave: Jóvenes y Adultos-Políticas educativas- Trabajo docente- Narrativas- Biografías educativas.

Punto de partida: algunas consideraciones metodológicas

Nuestra investigación se encuentra en su etapa inicial y tiene como propósito central analizar, a partir de las narrativas, la complejidad de los modos en que se configuran el trabajo docente y las biografías educativas de docentes y estudiantes en la Educación

Secundaria de Jóvenes y Adultos, en las provincias de Entre Ríos y Córdoba. Creemos que de ese modo podremos avanzar en la construcción de conocimiento acerca de prácticas inclusivas que se producen en el trabajo docente, las instituciones educativas y el contexto socio histórico en el que se desarrolla la investigación.

Considerando la naturaleza de nuestro objeto, optamos por trabajar con una estrategia metodológica cualitativa, de modo que las herramientas de recolección de información contribuirán a relevar aspectos específicos en torno a los significados que los docentes y estudiantes jóvenes y adultos les asignan a la educación secundaria de la modalidad.

En esta línea se considera pertinente el uso de entrevistas en profundidad, individuales y colectivas a docentes y estudiantes jóvenes y adultos, para lo que vamos a construir una muestra intencional. Creemos que de ese modo podremos relevar información dirigida a comprender significados, reconstruir procesos, describir experiencias, profundizar, relacionar, construir conceptos, caracterizar grupos, entre otros.

Para identificar y analizar las políticas educativas utilizaremos herramientas de la “investigación documental”, a la que entendemos como una serie de acciones y decisiones orientadas a la búsqueda, descripción, selección, análisis e interpretación de documentos. (Valles, 1997: 110)

Pretendemos asimismo identificar en la singularidad de cada espacio institucional los atravesamientos de las políticas en las prácticas y biografías educativas, y los sentidos sociopolíticos que los sujetos construyen al respecto. Así pues, este análisis nos permitirá identificar zonas problemáticas de interés y los desafíos pendientes de la modalidad para futuros trabajos de investigación en esta línea.

En este escrito presentamos una aproximación conceptual a las categorías de política educativa, trabajo docente, narrativas y biografías educativas. Primeramente presentamos las nociones de políticas educativas y trabajo docente y en un segundo momento abordaremos las nociones de narrativas y biografías educativas. Cabe aclarar que el tratamiento conceptual de las mismas no se agota en este escrito.

Políticas educativas y trabajo docente

El estudio y análisis de las políticas educativas pone en juego tanto aquellos procesos macro que a nivel nacional se desarrollan en el campo de la educación de jóvenes y adultos, así como en las definiciones de las dos provincias que forman parte de nuestro objeto de estudio. De esta manera, nos habilitamos a poner en tensión los lineamientos que emergen de los contextos de influencia, el modo en que esas políticas se plasman en los textos producidos y

su articulación en las prácticas de los distintos sujetos de las escuelas secundarias de jóvenes y adultos.

Consideramos interesante los aportes de Oszlak y O' Donnell respecto de la categoría "política estatal"; a la que definen como

“(...) un conjunto de acciones y omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado en relación con una cuestión que concita la atención, interés o movilización de otros actores de la sociedad civil. De dicha intervención puede inferirse una cierta direccionalidad, una determinada orientación normativa, que previsiblemente afectará el futuro curso del proceso social hasta entonces desarrollado en torno a la cuestión” (Oszlak y O' Donnell, 1982: 112 -113).

Es en las diversas acciones del Estado traducidas en discursos y prácticas donde creemos que se materializan las políticas que impulsa. Con la intencionalidad de fijar posicionamientos hegemónicos, generalmente desde los organismos estatales se producen normativas y documentos oficiales. También están aquellas acciones que dan cuenta de ausencias, silencios, vacíos que también se inscriben en los modos de definición de las políticas educativas.

Por otro lado, los aportes de Feldfeber nos ayudan a mirar con mayor claridad las políticas educativas cuando nos advierte “La regulación del sistema educativo resulta de una regulación de las regulaciones más que del control directo de aplicación de una regla sobre la acción de los regulados” (2009: 27). De ahí la importancia de analizar la forma en que los actores las resignifican en los contextos particulares. Además, el concepto de “ciclo de políticas” (Mainardes, 2006) nos posibilita visibilizar el modo en que los distintos actores educativos se posicionan en cada una de las provincias estudiadas respecto de las definiciones asumidas desde el Estado.

Cobra relevancia en nuestra investigación el contexto de producción del texto donde se generan los mismos, aquellos que representan los intereses de la ideología hegemónica, aunque adquieren una impronta más cercana “al lenguaje del interés público en general” y pueden resultar contradictorios internamente. Son expresiones de diferentes textos legales oficiales que representan a la política y se constituyen en material de análisis en el abordaje de nuestro objeto de estudio; así como también se incluyen toda una gama de variados textos políticos, comentarios formales e informales sobre los textos oficiales, entre otros, en los que se pueden expresar las definiciones asumidas en el contexto de influencia.

Para explicar el contexto de la práctica política Mainardes (2006), recupera el posicionamiento de Ball y Bowe, y la define como el contexto en donde la política es

recreada no meramente implementada. De este modo los actores tienen una participación activa en la reinterpretación de la política:

“Este abordaje, por lo tanto, asume que los profesores y demás profesionales ejercen un papel activo en el proceso de interpretación y reinterpretación de las políticas educacionales y de esa manera, lo que ellos piensan y creen tienen implicancias en el proceso de implementación de las políticas” (2006: s/d).

En el marco de las definiciones de ampliación de la obligatoriedad escolar establecida en la Ley Nacional de Educación N° 26.206, los debates sobre la inclusión y la terminalidad de la escuela secundaria han avanzado en el terreno de la educación de jóvenes y adultos, lo que los transforma en esta investigación en clave de análisis. Por ello, entre las definiciones de las políticas educativas en tanto campo de disputa, el trabajo docente es interpelado en modo singular.

El tratamiento de la noción trabajo docente amerita ser mirado desde distintas perspectivas; entendemos que se trata de una categoría atravesada por múltiples contextos y tradiciones. Asimismo, la categoría social “docente” es cada vez más heterogénea y presenta crecientes grados de desigualdad (TentiFanfani, 2005 en Feldfeber 2007). Otro dato relevante es que el sector docente es señalado desde hace tiempo como responsable del deterioro de la “calidad educativa”, hecho que ha ejercido y ejerce gran influencia en el reconocimiento público y el status otorgado a la enseñanza. (Burbules y Densmore, 1992, en Feldfeber, 2007). Al decir de estos autores, se hace una construcción ambigua sobre los trabajadorxs: son percibidos como responsables o partes del problema de la “calidad”, al mismo tiempo que de la solución.

Las autoras Birgin (1999) y Feldfeber (2007) destacan que la concepción de trabajo docente ha ido mutando en nuestro país a lo largo del tiempo, por su ligazón con las políticas educativas estatales. Birgin (1999) la considera como una construcción histórica que da cuenta de modos de regulación del estado y los sistemas sociales y culturales. Ese lugar protagónico del Estado en su proceso constitutivo alcanza materialidad cuando define el tipo de preparación requerido, crea las instituciones de formación docente y regula las formas de acceso y retribución económica desde su lugar de empleador.

Consideramos que recuperar algunos rasgos del componente histórico nos posibilita explicar la vigencia de características comunes aun cuando las condiciones objetivas actuales sean diferentes.

Cuando Vázquez y Balduzzi (2000) analizan en clave histórica el origen social de los docentes, los ubican mayoritariamente como pertenecientes a la clase media urbana, junto a

su condición predominantemente femenina. Un trabajo pensado desde un lugar prescriptivo, regulado y jerárquico, anclado en concepciones individualistas y liberales que configuran el sistema educativo a fines del siglo XIX.

La presencia de modos hegemónicos atribuidos al trabajo docente tiene traducciones en figuras que Homar (2010) nomina como el ‘maestro apóstol’ en sus orígenes; “especialista” impulsado por las políticas educativas desarrollistas a partir de los años 50’; “disciplinado” en el contexto de la dictadura cívico-militar; “participativo” en el retorno a la democracia a fines del 83’; “profesional” como se lo designa desde el impulso de las políticas neoliberales de los 90’ para descalificarlo.

Es en los 90’ cuando el concepto de “profesionalización” es usado para justificar la precarización laboral, la transformación de la formación, volver corresponsable al colectivo docente y discutir una nueva concepción de la carrera docente. Se instala la cultura evaluativa como mecanismo de regulación del trabajo vinculándola a la ‘reconversión laboral’ para alcanzar la ‘profesionalización’. Por eso la “capacitación” cobra fuerza en este período y encierra, implícita y explícitamente, fuertes cuestionamientos a nuestra formación y al propio trabajo, instala sospechas de incompetencias y refuerza la desconfianza hacia quienes enseñamos (Homar, 2018).

En tanto que la política pública de la última década (2004-2015), en un escenario atravesado por problemas históricos, vuelve a reposicionar al Estado como garante de la educación, interpela los modos de entender la formación y el trabajo docente, generando algunas rupturas respecto de las premisas neoliberales con el propósito de asignarle nuevos sentidos. De ello dan cuenta los programas de formación continua, planes de mejora nacionales con presupuesto específico, incorporación de la tecnología educativa, fomento de la investigación y la habilitación de la paritaria docente, ámbito donde se discute no sólo el salario, sino las condiciones de trabajo que hacen a la enseñanza. (Homar y Altamirano, 2018)

La llegada de “Cambiamos” al gobierno nacional en diciembre de 2015 se va a caracterizar por desarticulación de las políticas educativas, la interrupción de los avances alcanzados y el incumplimiento de principios centrales sostenidos en leyes educativas. Estas definiciones aparecen enunciadas en el Plan Estratégico Nacional 2016-2021 del Ministerio de Educación y Deportes “Argentina enseña y aprende” y en lo que se ha dado en llamar el Plan maestr@. El trabajo docente pasa a ser identificado como un tema de “liderazgo” junto a la decisión de instalar “nuevos mecanismos de acceso a cargos de conducción y supervisión/inspección” vinculados a lo que denominan “marcos de referencia sobre las condiciones y factores de eficacia escolar” para atender funciones de supervisión, gestión escolar y enseñanza.

Todas estas definiciones retoman lógicas neoliberales de los 90', ubican a los trabajadores como responsables de la baja calidad educativa asociada a los resultados en las pruebas estandarizadas y mantienen en algunos casos expresiones como "justicia social", "inclusión de todos/as los/as estudiantes", "garantizar procesos de enseñanza" pero subvirtiendo su sentido e inscribiéndolas en las lógicas del mercado.

Narrativas y biografías educativas

Por otra parte, las categorías de narrativas y biografías nos posibilitan explorar y analizar los decires de estudiantes y docentes acerca de sus experiencias, como así también identificar logros y desafíos pendientes respecto de la modalidad en el escenario neoliberal actual.

Nos valemos de los aportes teóricos de Bruner (1996), Ricoeur (2006) Bolívar (2002, 2014) para aproximarnos a la categoría narrativas. Dichos aportes nos posibilitan, interpretar y comprender los relatos que los sujetos (docentes y estudiantes jóvenes y adultos) producen.

Junto con los autores podemos comprender la doble dimensión de la categoría; por un lado el contenido teórico y a la vez sus implicancias metodológicas. La complejidad que las narrativas habilitan, se transforma en el marco desde donde pretendemos recuperar los relatos de docentes y estudiantes de Escuelas Secundarias de jóvenes y adultos.

En lo que respecta a la noción de narrativas reconocemos que los estudios del Campo de las Ciencias Sociales centrados en la categoría ganan protagonismo a partir de la década de 1970 en el contexto de la crisis de las maneras tradicionales de construir conocimiento. Los aportes del llamado "giro hermenéutico", el cambio de los paradigmas y enfoques de investigación, abren nuevas posibilidades de rupturas con la perspectiva positivista preocupada y ocupada en marcar distancias entre el objeto a investigar y el sujeto que investiga, con la pretensión de construir cierta "objetividad".

Dentro del campo de la psicología, este paradigma interpretativo se propone estudiar la "vida como narrativa", poniendo el énfasis en el sentido que construyen los relatos; para el enfoque narrativo "la subjetividad es, más bien, una condición necesaria del conocimiento social" (Bolívar, 2002: 43). Estas narrativas configuran la identidad de los sujetos y ordenan la construcción social de la realidad. Por otro lado, al cobrar mayor protagonismo el investigador, se propone darle lugar a sus propias narrativas, que en conjunto con las narrativas de los sujetos a estudiar, se pueden articular y fusionar para comprender la realidad social.

De estos relatos se recuperan las representaciones que las personas conceden a sus asuntos, sus sentimientos, deseos, expectativas, los lugares en que ubican sus experiencias; y a partir

de allí se obtiene información que no puede ser expresada en los tradicionales indicadores o variables que propone el razonamiento lógico formal.

Por su parte, Bolívar (2002) destaca que son las transformaciones epistemológicas, cuya mirada analítica pasó a estar en un enfoque interpretativo las que habilitan y reconocen la necesidad de incluir la subjetividad como parte fundamental de la investigación, es decir, priorizar el análisis de las interpretaciones que los actores confieren a sus vivencias.

Asimismo, Paul Ricoeur (1913-2005) desde la perspectiva de la filosofía hermenéutica se ha ocupado del análisis de los relatos y sus implicancias epistémicas. El filósofo francés ubica a la narrativa como uno de los esquemas cognoscitivos más importantes de los seres humanos porque posibilitan la comprensión de las acciones humanas. Para que esas acciones sean comprendidas, deben ser narradas. Por eso plantea pensar las narrativas como constitutivas de la identidad.

A partir del proceso de construcción de la identidad, en términos biográficos y relacionales, como proyecto de sí y, a la vez, con y desde los otros, en términos de Ricoeur se abre paso a “la identidad como construcción narrativa” (Ricoeur, 2006: 21). Para este autor, la operación de narrar aparece como una síntesis de elementos heterogéneos, de múltiples eventos en un relato singular y complejo. Narrar para quién lo hace, implica procesos de interpretación y reinterpretación en la medida que hay que organizar un relato que conlleva darle estructura a la experiencia o situación que se pretende narrar.

Por otro lado, Jerome Bruner (1915 – 2016) cuando se ocupa de conceptualizar los “relatos” destaca que son “inherentemente secuenciales” (Bruner, 1991: 188), de ahí la importancia que le atribuye a la necesidad de entender y comprender la trama de los mismos para poder así conocer cómo se configuran y el sentido que intrínsecamente representan.

La relevancia que cobran las narrativas para abordar nuestro objeto, ya que como señalamos anteriormente, nos remite a las reflexiones construidas por los docentes acerca de su trabajo, un trabajo que encaran en un espacio institucional particular, la Escuela Secundaria de Jóvenes y Adultos; y a los sujetos jóvenes y adultos –destinatarios de las acciones de la educación secundaria- deteniéndonos en sus biografías educativas (Llosa 2008, 2017) para entender sus miradas acerca de la escuela secundaria de la modalidad.

En cuanto a la categoría de biografías educativas nos valemos de los aportes de Sandra Llosa (2008), quien ha utilizado dicha categoría en sus investigaciones para estudiar las trayectorias de jóvenes y adultos sobre la demanda educativa potencial y efectiva de los jóvenes y adultos desde la perspectiva de Educación Permanente. Consideramos que un rasgo destacado de esta categoría está puesta en el interés por identificar las necesidades

percibidas por los sujetos a lo largo de la vida en relación a la educación, los estímulos para seguir estudiando y los hitos que han marcado sus trayectorias educativas.

La investigadora señala que es una categoría que trabaja desde Dominicé (1985). Al respecto indica:

“(…) se trata de comprender el devenir de los procesos de construcción de demandas en el interjuego dialéctico entre la escolarización, la EDJA y los aprendizajes sociales, considerando al sujeto en su integridad y en su contexto vital, familiar y socio-histórico. Se observan las carencias educativas que se acumulan y se retroalimentan, provocando exclusiones y configurando aspectos psicosociales inhibitorios; sin embargo, también se observa la dinámica de los aprendizajes estimuladores” (Llosa, 2008: 403).

La autora considera que todos los aspectos de la vida del sujeto se constituyen en espacios educativos y formativos. Esto implica pensar a la trayectoria educativa de modo relacional con las otras trayectorias de vida del sujeto que representan una gran multiplicidad de ámbitos, tales como la familia, el trabajo, las movilidades territoriales, entre otras.

Sostenemos que el análisis de las biografías educativas implica una mirada multidireccional capaz de evitar fragmentaciones narrativas pero sobre todo poder estar atentos a las implicancias y relaciones.

A modo de cierre provisorio

En el intento de establecer un cierre a este trabajo, consideramos que en el avance del proceso de investigación, estas categorías presentadas se resignificaran en función de la información recolectada en el campo, así como también a partir del dialogo con otros autorxs que enriquezcan el desarrollo teórico de nuestro estudio.

Los referentes conceptuales que abordamos nos ofrecen elementos para problematizar la realidad socioeducativa. En este sentido, lo desarrollado hasta aquí pretende constituirse como líneas de trabajo abiertas, ante un esfuerzo por comprender la complejidad de los modos en que se configuran el trabajo docente y las biografías educativas de docentes y estudiantes en la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos y contribuir a reflexionar sobre las relaciones sociales e institucionales que se producen atravesadas por políticas educativas específicas.

Bibliografía:

- Birgin, A. (1999) La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de

inclusión y exclusión. En Gentili, P & Frigotto, G (comp.) La Ciudadanía Negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo.(pp 221-239). Buenos Aires. CLACSO.

- Bolívar, A. (2002) ¿De Nobis Ipsis Silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Revista electrónica de Investigación Educativa. Volumen 4 N° 1. Ensenada. México. Universidad Autónoma de Baja California.
- Bolívar, A. (2014) Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Volumen 19, N° 62 (pp. 711-734). Distrito Federal, México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- Bruner, J. (1991) Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva. Madrid. Alianza 1.
- Feldfeber, M. (2007) La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la “agenda educativa” en América Latina. Revista de Educacao & Sociedade, Campinas. Volumen 28, N° 99, (pp. 444-465). Consultado 31/07/2019 <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a08v2899.pdf>
- Feldfeber, M. (2009) Nuevas y viejas formas de regulación del sistema educativo en Argentina. Linhas Críticas. V. XV. N° 28 (pp. 25-43). Brasilia, Brasil. Universidad de Educación.
- Homar, A. (2010) La evaluación docente. Entre temores y posibles rupturas. Serie Investigación y trabajo docente. Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte” Buenos Aires. Ediciones CTERA.
- Homar, A. (2018) Escenarios, políticas educativas y trabajo docente. Ponencia 1er Foro Mundial del Pensamiento Crítico. 8va Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales. CLACSO. Buenos Aires.
- Homar, A. y Altamirano, G. (2018) Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos. Debates y perspectivas. En: Homar A, Altamirano (Comp.) Educación Secundaria de Jóvenes y adultos. Políticas, discursos y modos de gestión en torno a la inclusión educativa. Ciudad de Buenos Aires. Noveduc
- Llosa, S. (2008) El abordaje biográfico en la investigación y la intervención en educación de jóvenes y adultos. Cuadernos de educación. Año VI. N° 6. (pp. 399-419) Córdoba. Centro de Investigaciones «María Saleme de Burnichon» de la Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Llosa, S. (2017) Demandas educativas de jóvenes y adultos a lo largo de la vida: una

perspectiva psicosocial. Revista Interamericana de Educación de Adultos. Año 39. Número 1. (pp. 70-90) México. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

- Mainardes, J. (2006) Abordaje del ciclo de políticas. Una contribución para el análisis de políticas educacionales. En Educación y Sociedad. Vol. XXVII (N° 94). Campinas, Brasil.
- Oszlak, O. y O' Donnell, G. (1982) Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. En Revista Venezolana de Desarrollo Administrativo. (N° 1) Caracas.
- Ricoeur, P. (2001) Del texto a la acción. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P (2003) La memoria, la historia, el olvido, Madrid, Trotta
 - Valles, M. (1997) Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Editorial Síntesis. S.A.
 - Vázquez, S. y BalduzziJ. (2000) De apóstoles a trabajadores. Historia de CTERA. Buenos Aires. Instituto de Investigaciones Pedagógicas.

Procesos de alfabetización en personas jóvenes y adultas: leer y escribir en contextos de desamparo

Autoras: Marcela Kurlat y Viviana Silveyra

Pertenencia Institucional: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación,
Universidad de Buenos Aires

Resumen

La presente ponencia busca compartir avances de la tesis de Viviana Silveyra: “Situaciones didácticas de alfabetización inicial en primer ciclo de terminalidad de nivel primario de jóvenes y adultos. Estudio de caso en el Centro Educativo de Nivel Primario Isauro Arancibia”, correspondiente a la Maestría en “Escritura y Alfabetización” de la Universidad Nacional de La Plata. Dicho proyecto se encuadra en el Programa FiloCyT (2019-2021) Procesos de alfabetización en personas jóvenes y adultas: dimensiones psicogenéticas, didácticas, psicosociales y lingüísticas involucradas en la apropiación del sistema de escritura y del lenguaje escrito, desde una epistemología constructivista, bajo la dirección de la Dra. Marcela Kurlat y de la Dra. Flora Perelman con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. La misma da cuenta de procesos de lectura y escritura de personas jóvenes y adultas en contexto de desamparo.

Palabras clave: alfabetización de personas jóvenes y adultas, situaciones e intervenciones didácticas, epistemología constructivista, contextos de desamparo.

Introducción

La presente ponencia busca compartir avances de la tesis de Viviana Silveyra: “Situaciones didácticas de alfabetización inicial en primer ciclo de terminalidad de nivel primario de jóvenes y adultos. Estudio de caso en el Centro Educativo de Nivel Primario Isauro Arancibia”, correspondiente a la Maestría en “Escritura y Alfabetización” de la Universidad Nacional de La Plata. Dicho proyecto se encuadra en el Programa FiloCyT (2019-2021) Procesos de alfabetización en personas jóvenes y adultas: dimensiones psicogenéticas, didácticas, psicosociales y lingüísticas involucradas en la apropiación del sistema de escritura y del lenguaje escrito, desde una epistemología constructivista, bajo la dirección de la Dra. Marcela Kurlat, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires.

El plan de investigación marco contempla como objetivo general la ampliación de la

producción de conocimiento en el campo específico de la alfabetización de personas jóvenes y adultas, desde dimensiones psicogenéticas, didácticas, psicosociales y lingüísticas, con poblaciones no exploradas hasta el momento, a través de diversas tesis de Maestría y Doctorado, que se encuentran en proceso inicial y en curso¹. Su contexto de descubrimiento deviene de investigaciones sucesivas que se vienen implementado desde hace más de una década (Kurlat, 2007; Buitron et.al, 2008; Kurlat, 2011; Kurlat y Perelman, 2012; Kurlat, 2014; Kurlat, 2016; Kurlat y Chichizola 2017), en el marco del Programa de Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela, bajo la dirección de la Dra. Sirvent. Las investigaciones se han originado en una profunda preocupación por la situación educativa de millones de personas en el país que no han logrado ingresar o finalizar la escuela primaria, con la consecuente privación del derecho al acceso a la lengua escrita. Dichas investigaciones buscaron dar cuenta de la especificidad de la alfabetización en personas jóvenes y adultas (Kurlat, 2011, Kurlat y Perelman, 2012) las restricciones didácticas y psicosociales involucradas (Kurlat, 2014 y 2016) y las intervenciones y situaciones didácticas fértiles en los procesos de enseñanza del sistema de escritura y de la lengua escrita (Kurlat y Chichizola, 2017); todas ellas desde una epistemología constructivista, ampliando la tradición de la Psicología Genética Crítica. El objetivo del plan FiloCyT es dar continuidad a preguntas emergentes de dichas investigaciones, desde el análisis de los procesos de apropiación del sistema de escritura y del lenguaje escrito profundizando en las dimensiones psicogenéticas, las condiciones, situaciones e intervenciones didácticas, los procesos psicosociales y lingüísticos involucrados en la complejidad de la trama ya descubierta en investigaciones previas, fundamentalmente desde el abordaje de la población tan heterogénea que constituye los centros de alfabetización, población no explorada específicamente hasta el momento: personas con discapacidad intelectual, personas bilingües quechua-español, personas en situación de calle y personas que aún no fonetizan la escritura.

La presente ponencia, como afirmamos al inicio, busca compartir avances del subproyecto a cargo de Viviana Silveyra, que se focaliza en la dimensión didáctica de procesos de alfabetización de personas jóvenes y adultas en contexto de desamparo, tomando el caso de primer ciclo del Centro Educativo de Nivel Primario Isauro Arancibia.

Situaciones didácticas de alfabetización inicial en el aula de jóvenes y adultos. Un caso en el centro educativo de Nivel Primario Isauro Arancibia

El proyecto se ha propuesto indagar las condiciones, situaciones e intervenciones didácticas llevadas a cabo con personas jóvenes y adultas en proceso de alfabetización inicial en primer ciclo de terminalidad de nivel primario, con el objetivo de profundizar en su comprensión y diseñar, implementar y analizar, en forma conjunta con las docentes, secuencias didácticas para ese contexto particular, desde una epistemología constructivista. En este marco, el diseño -de generación conceptual, con instancias participativas-, busca dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las condiciones, situaciones e intervenciones didácticas que promueven la apropiación de la lengua escrita en la población joven o adulta en proceso de alfabetización inicial en primer ciclo de terminalidad de nivel primario en el Centro Educativo Isauro Arancibia?

Los objetivos, consonantes con lo anterior, son: conocer cuáles son dichas condiciones, situaciones e intervenciones didácticas; profundizar en la comprensión de las mismas intentando esclarecer las razones por las cuales algunas de ellas favorecen u obstaculizan - en diversos grados- los avances de los sujetos en la apropiación del sistema de escritura y de la lengua escrita; diseñar junto con las docentes situaciones didácticas de alfabetización para este contexto y grupo particular; reflexionar en forma conjunta con las docentes acerca de las dificultades que se suscitan durante la intervención en el aula y el impacto que producen las situaciones didácticas implementadas en los procesos de alfabetización de los estudiantes; sistematizar y difundir las situaciones didácticas de lectura y escritura y las condiciones e intervenciones docentes que contribuyen a la apropiación de la lengua escrita por parte de los sujetos jóvenes y adultos.

Entre septiembre de 2015 y noviembre de 2016 se llevaron a cabo las siguientes tareas, en forma simultánea:

- observación y registro de clases en el aula del primer ciclo a través de registro escrito, de audio y fotográfico.
- reuniones de retroalimentación con las docentes consistentes en planificar algunas situaciones didácticas, ajustar algunas propuestas de enseñanza, revisar algunos aspectos sobre la construcción del ambiente alfabetizador, acordar la participación de la investigadora en las clases en forma progresiva, tomar protocolos de escritura a algunos y algunas estudiantes, conversar sobre algunas situaciones particulares de ellos y ellas, avances, dificultades, logros.
- acopio de insumos de trabajo (agendas, planillas de toma de asistencias,

escrituras que componen el ambiente alfabetizador como listas de nombres, panel de cumpleaños, listas de días de la semana, ingredientes de recetas).

El anclaje empírico de la investigación: por qué hablamos de 'contextos de desamparo'

El Centro Educativo Isauro Arancibia comienza a funcionar en el año 1998 en una oficina de la CTA (Central de Trabajadores de la Argentina) ubicada en las calles Independencia y Piedras de la Ciudad de Buenos Aires. Ese año el centro se encuentra a cargo de una sola docente, la profesora Susana Reyes, actual directora del mismo. A partir de ese momento comienza a recibir alumnos y alumnas en situación de calle y Susana, junto a la colaboración de las integrantes de AMMAR (Asociación de Mujeres Meretrices de la Argentina) va llevando a cabo la organización de este centro educativo. Al respecto Susana expresa: “Entonces, en vez de armar varios centros separados, de dividir a los estudiantes, nosotros lo que hicimos fue armar una construcción colectiva. Y se iba armando en función de la realidad y el sujeto pedagógico que llegaba. Como los chicos que estaban en Constitución, venían con sus hijos e hijas, pedimos el jardín maternal. En ese momento pensamos el proyecto pedagógico, el diseño curricular, porque los pibes vienen muy baqueteados, a veces venían sin dormir, con el poxi. Entonces, organizamos un diseño para ellos, sin dejar los contenidos que hay que dar, pero de acuerdo a las necesidades que tenían” (Engler, 2017).

Esta institución recibe el nombre Isauro Arancibia en honor al docente tucumano desaparecido en la última dictadura cívico militar de 1976. Se trata de una escuela cuya oferta educativa está destinada a jóvenes y adultos que, en su mayoría, se encuentran en situación de calle: “Una escuela no sólo para chicos, sino también para jóvenes que están en la calle, adolescentes y muchachos que ‘quedaron en banda’ y a los que nadie ayuda”. (Engler, 2017)

En general las escuelas primarias para adultos y los centros educativos de nivel primario que conforman la oferta educativa para jóvenes y adultos del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires funcionan dos horas. La particularidad “del Isauro” reside en ofrecer jornada extendida desde las 9 hasta las 16 horas. Allí funcionan también un jardín maternal que permite que las alumnas y alumnos puedan concurrir con sus hijos, y un grado de nivelación para niños y niñas hasta 14 años que no han ido a la escuela primaria común.

Además de cursar la escolaridad primaria el centro ofrece a las alumnas y alumnos diferentes emprendimiento productivos tales como el taller de panadería, peluquería y la

posibilidad de cursar su escolaridad de nivel medio, a través del plan FINES (Plan de Finalización de Estudios Secundarios).

También cuenta con un equipo de apoyo conformado por trabajadoras sociales y psicólogas que establecen contacto con el principal centro de salud de la zona, el Hospital de Agudos Doctor Argerich, para los problemas de salud y enfermedades habituales de personas en situación de calle como enfermedades de la piel, y con un CAJ (Centro de Acceso a la Justicia) para agilizar trámites porque muchos chicos no tienen documentos ni partida de nacimiento.

De lunes a jueves se lleva a cabo toda la oferta educativa y los días viernes, mientras los alumnos realizan educación física, todos los trabajadores de la institución participan de las reuniones en las que se toman decisiones sobre las situaciones de los alumnos y las propuestas de enseñanza. Otro de los rasgos distintivos de esta institución es que la enseñanza en cada ciclo se lleva a cabo en pareja pedagógica.

Uno de los primeros acuerdos que se establece con los alumnos es “la escuela no es la calle” y esta frase resume el primer desafío en términos de delimitación del espacio educativo y de la tarea pedagógica que caracteriza a toda la institución educativa. Esta delimitación del espacio educativo junto a la construcción colectiva como pilar de la institución y de su funcionamiento cotidiano hacen de este centro, que actualmente cuenta con 300 alumnos y 40 docentes, una institución educativa en la que todos los integrantes sienten un fuerte sentido de pertenencia.

Al inicio del trabajo de campo en 2015 el centro educativo funcionaba en su edificio propio que perteneció a una sede del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires en la esquina de la Avenida Paseo Colón 1381 y se encontraba en obras de remodelación. A principios de 2016 finalizan las obras de la planta baja y allí se inicia el año escolar. Luego de las vacaciones de invierno de ese año trasladan las aulas hacia el primer piso al terminar las obras y se toma conocimiento de que el edificio se va a demoler a causa del Proyecto de circulación del Metrobus del Bajo. Este anuncio genera la movilización y lucha de toda la comunidad educativa en defensa de la institución por su edificio propio. En 2018 se lleva a cabo la demolición de la mayor parte del mismo y trasladan la escuela a un edificio de la calle Carlos Calvo 190 perteneciente al INDEC (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos). Finalmente en diciembre el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires concluye las obras y “el Isauro” recupera su edificio.

La vida en situación de calle, desde nuestra perspectiva, es una vida en el desamparo. “La

escuela no es la calle”, dice su directora. Esta afirmación contiene varias implicancias. En primer lugar, alude a la delimitación necesaria de un espacio educativo. En la calle los derechos a la salud, a la educación, a la vivienda digna de estos jóvenes y adultos han sido y siguen siendo vulnerados. En la escuela, día a día se garantiza el derecho a la educación y a una alfabetización de calidad. La puerta del Isauro es el primer límite al afuera y encuadra un espacio en el que tiene lugar la enseñanza. Y aquí emerge la pregunta: ¿Qué desafíos y complejidades enfrenta la enseñanza en esta institución? ¿Cómo se enseña a leer y escribir en esta escuela, en este contexto específico?

Algunos avances de investigación: intervenciones fértiles, poco fértiles, de negociación y choque de intervenciones

Al iniciar observaciones de clase en 2015 pudimos visualizar que convivían propuestas de alfabetización vinculadas al 'culto a las letras' (Kurlat, 2014), junto a propuestas de situaciones de lectura y escritura con fuertes propósitos comunicativos. Cuando hablamos del 'culto a las letras' nos referimos la centralidad y sacralidad dadas a las letras en el espacio educativo, tanto desde las propuestas de enseñanza como desde lo que los y las estudiantes demandan que se les debe enseñar (la enseñanza de todas las letras y sus sonidos correspondientes, como aspecto único y central para la apropiación del sistema de escritura, desde una mirada psicomotriz de asociación perceptiva, de enseñanza fragmentada y graduada de letras, presentadas con actividades de identificación visual, trazado e identificación auditiva).

Se relevaron intervenciones poco fértiles, dado que obstaculizaban avances en los procesos de lectura y escritura, intervenciones fértiles que promovían avances en los y las alumnas como lectores y escritores e intervenciones que podrían caracterizarse “de negociación”, que contribuyen al mantenimiento del contrato didáctico, disminuir la frustración de los alumnos y alumnas, darles otra percepción sobre sí mismos como alumnos e involucrarse en el proceso de enseñanza. Veamos ejemplos de cada una de ellas en el siguiente fragmento:

Registro de clase

Fecha: 21/04/16.

Centro Isauro Arancibia, aula de primer ciclo, turno tarde.

Docentes: Evan (Evangelina) y María Eva

Observadora: Viviana

D.Evan: ¡Claro! Muy bien. Estos tres animales, la anguila, la ballena y la morsa son los que conoció el ojo y, por ende, Max cuando se fue de aventuras. Hoy vamos a leer otros tres poemas dedicados a otros tres animales que viven en el fondo del mar.

¿Alguien quiere leer los títulos de los poemas a ver qué animales vamos a conocer? ¿Quién se anima? ¿Quién quiere leer uno de los títulos de los poemas? (Nadie se ofrece. D.Evan se acerca a Brian y le propone que lea EL BAILE DE LA MEDUSA. El resto conversa sobre los personajes).

[Presentación de la propuesta]

Brian: El

D.Evan: La de Brian. Termina con la e. Baila termina con la a. Si en vez de la a está la e cómo se dirá. Bai, le. En vez de la a la e. Bai, le. El

[Da información sobre la letra inicial y final de la palabra].

Brian: (Al mismo tiempo que Evan) El baile, dee

D.Evan: De

[Repite la respuesta dada por el alumno para validarla].

Brian: La

D.Evan: La

[Repite la respuesta dada por el alumno para validarla].

Brian: La ma (EL BAILE DE LA MEDUSA)

D.Evan: Con la e

Brian: Pero ¡cuál es?

D.Evan: La de María, mamá. Mee

[Ofrece otras palabras que tienen la misma letra inicial].

Brian: Me, ca, u, ¿qué letra es? (en MEDUSA)

[Solicita el nombre de la letra como información para leer].

D.Evan: Es la que aparece acá, ves. De en lugar de con la e está con la u. Me (MEDUSA)

[Da información sobre las letras].

Brian: Me, sa, a. (Anticipa una palabra conocida).

D.Evan: Sa, bien, y acá qué dice (En DU de MEDUSA). Me

[Valida inmediatamente y preguntar sobre el fragmento de la palabra que el alumno omitió].

Brian: Ay, me perdí. (Manifiesta desorientación).

D.Evan: Ves, acá, ¿ves que aparece la misma letra que acá cuando ponemos D? (Señala y compara DE en DE ABRIL de la fecha con D de MEDUSA del título del poema EL BAILE DE LA MEDUSA). Acá ponemos D, la misma letra

[Da información sobre las letras].

Brian: La De

D.Evan: Claro pero en vez de la e con la u. Y entonces ¿ahí cómo sonará?

[Focaliza en el sonido de la letra].

Brian: Du

D.Evan: ¡Du, muy bien, excelente! Me, du

[Valida inmediatamente la respuesta].

Brian: Medusa.

D.Evan: Medusa. El baile

[Repite la respuesta dada por el alumno para validarla].

Brian: De la medusa

D.Evan: De la medusa (Al mismo tiempo que el alumno) ¡Excelente! ¿Querés decirlo a los compañeros?

[Repite la respuesta dada por el alumno para validarla].

[Destaca los logros del alumno].

Brian: El baile de la medusa.

D.Evan: ¡Miren, Brian acá les va a leer el título!

[Impulsa al alumno a socializar sus logros].

En el anterior fragmento se visualizan intervenciones que se identifican con el 'culto a las letras' como las siguientes: “La de Brian. Termina con la e. Baila termina con la a. Si en vez de la a está la e cómo se dirá. Bai, le. En vez de la a la e. Bai, le.”. En estas intervenciones la docente da información sobre las letras, repara en su sonido para que el alumno pueda componer la sílaba y así pueda acceder a la lectura de la palabra completa. “Claro pero en vez de la e con la u. Y entonces ¿ahí cómo sonará?”

En el mismo fragmento también tienen lugar intervenciones “de negociación”, como las validaciones inmediatas a las respuestas del alumno: “¡Du, muy bien, excelente! Me, du” “Sa, bien, y acá qué dice (En DU de MEDUSA)”. Una de las docente repite las respuestas acertadas del alumno de manera inmediata, y valora dichas respuestas positivamente con expresiones tales como “¡Muy bien, excelente!”. El propósito de estas intervenciones es resaltar y validar las respuestas correctas del alumno en todo momento para que siga leyendo la frase completa y evitar la desorientación y frustración que provoca no lograr leer de forma autónoma y no poder acceder al sentido completo del texto.

Al observar esta situación de lectura propongo a la docente durante el desarrollo de la clase realizar una situación de lectura por sí mismos en la que los alumnos tengan que decidir cuál es cuál entre la lista de los capítulos conocidos de modo que ella presente.

A continuación se transcriben los siguientes intercambios de la misma clase:

D.Evan: Bien, muy bien. Acá lo que dice, es el nombre de los tres poemas que vamos a leer.

[La docente da contexto verbal].

Wilson: No, que leímos ayer.

D.Evan: Ah, claro. Los poemas que leyeron ayer. Ayer leyeron “La ballena inmóvil”, “La anguila eléctrica” y “Balada de la morsa vagabunda”. Bien, ¿dónde dice el título “La ballena inmóvil”?

[Vuelve a dar contexto verbal y pregunta dónde dice uno de los títulos].

José: Arriba.

Brian: No, abajo.

D.Evan: ¿Cómo te diste cuenta? (A Brian).

[Pide justificación].

Brian: Porque empieza con la A. (Justifica tomando como indicio la inicial de la palabra).

D.María Eva: ¿El primero, el segundo?

José: El primero.

D.Evan: ¿Empieza con la A? ¿Cuál? (A José) ¿Por qué? ¿Cómo te diste cuenta?

[Pide justificación].

D.Evan: te acordás que charlamos que era un nombre extranjero que no es de acá pero entonces se pronuncia de una manera.

[Recupera el contexto verbal

D.María Eva: que la i suena ai (Las dos intervienen a la vez).

[Repara en el sonido de la letra].

D.Evan: No, esta de acá, vos me dijiste que con qué vocal empieza. Leiste Ju y terminaste leyendo Juana.¿Hay alguna compañera que se llame Juana? No. Entonces acá (señalando JOHANA en la planilla de asistencia) ¿cómo se lee? No se lee Ju se lee...

[Señala lo que el alumno debe leer. Solicita revisión de lo leído].

D.María Eva: ¿qué vocal es esa?

[Promueve que el alumno repare en la vocal siguiente a la inicial].

En este fragmento la docente les da contexto verbal al informar los títulos de los capítulos que van a leer en distinto orden de aparición y favorece que los alumnos puedan localizar un título solicitado sin caer indefectiblemente en el descifrado.

D.Evan: Bueno pero Brian dijo que La ballena inmóvil dice en la segunda acá (señala LA ANGUILA ELÉCTRICA). ¿Y cómo nos damos cuenta que LA BALLENA INMÓVIL dice acá (señala LA BALLENA INMÓVIL) y no acá (LA ANGUILA ELÉCTRICA) si empiezan igual?

[Pide justificación con el sentido de promover que los alumnos busquen otros indicios en el texto].

Yoel: Esas dos empiezan iguales (indica los dos títulos).

D.Evan: Pero Brian dice que acá dice la ballena inmóvil (señala LA ANGUILA ELÉCTRICA) y José dice que acá dice.(señala LA BALLENA INMÓVIL) Yo la verdad miro los dos títulos y los dos empiezan igual. La ballena inmóvil, la anguila eléctrica. Entonces cómo me doy cuenta.

[Promueve que busquen indicios al interior del texto].

Yoel: Porque llevan los dos “la”

D.María Eva: Los dos empiezan con las mismas letras.

D.Evan: Cómo me doy cuenta dónde dice La ballena inmóvil si este también empieza con La y este empieza con La (señala cada título).

[Promueve que busquen otros indicios al interior del texto].

Brian: El de arriba empieza con la be.

D.Evan: ¿Qué tengo que hacer para darme cuenta?

[Promueve que busquen indicios al interior del texto].

D.María Eva: ¿En la primera palabra hay algo distinto?

D.Evan: ballena.

Brian: Porque empieza con la be.

D.Evan: ¿cuál? ¿En el primer título o en el segundo?

Brian/Yoel: En el primero.

D.Evan: Sigo, me voy a la palabra de al lado.

[Promueve que busquen indicios al interior del texto. En la palabra siguiente.]

Yoel: a ver qué dice?

D.Evan: Si la primera palabra son iguales tengo que continuar. Tiene que haber alguna diferencia porque los títulos no son iguales.

[Promueve que busquen indicios al interior del texto. En la palabra siguiente. Socializa otros modos de localizar un título entre otros].

En este caso la docente promueve que busquen indicios en el texto y también propicia que busquen otros indicios al interior de los mismos títulos y socializa estas estrategias. A tal fin proponer: “¿cómo me doy cuenta dónde dice...?”, “¿Qué tengo que hacer para darme cuenta?”. A estas intervenciones las categorizamos como “intervenciones fértiles” porque desalientan el descifrado y permiten localizar un título coordinando información del texto.

Otro aspecto a abordar es el modo de enseñanza de las docentes que conformaban la pareja pedagógica. En ocasiones provocaba un “choque de intervenciones” que tiene lugar cuando en los docentes llevan a cabo intervenciones que responden a diferentes concepciones sobre los procesos de lectura y de escritura y sobre su enseñanza. Este choque de intervenciones requirió que comencemos a trabajar con las docentes en instancias de reflexión sobre las intervenciones más potentes para propiciar avances en los alumnos y alumnas.

Estos son algunos de los incipientes hallazgos y en este momento continuamos con el análisis minucioso de los registros de clases, las sesiones de retroalimentación e insumos de trabajo relevados.

Bibliografía

- Engler V. (6 de noviembre de 2017). Susana Reyes impulsora de una experiencia educativa única en el país. “Los contenidos se organizan en función de los que más les importa a los chicos”. Página 12.
- Kurlat, M. (2014) El 'culto a las letras' en los procesos de alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas: un obstáculo en los caminos de escritura. Revista Interamericana de Educación de Adultos, Año 36, N°1, enero-junio de 2014, pp. 59-90, CREFAL, México. ISSN 0188-8838.
- Kurlat, M. (2016). “Procesos psicogenéticos, psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas. Estudio de caso”. Tesis de Doctorado en Educación por la Universidad de Buenos Aires. (Dirección: Dra. María Teresa Sirvent y Dra. Flora Perelman).

Condiciones Institucionales y Pedagógicas del “FinEs” en Caleta Olivia, Santa Cruz

Autora: Yanina Sofía Paolasso

Pertenencia Institucional: Universidad Nacional de Córdoba.

Resumen

En esta ponencia se exponen parte de los hallazgos de una investigación, en la que se analizó la implementación del Plan Nacional de Terminalidad de Primaria y Secundaria (en adelante “FinEs”) para Jóvenes y Adultos en la localidad de Caleta Olivia, Provincia de Santa Cruz (2008-2013). El estudio se realizó en el marco de una Maestría en Metodologías y Estrategias de Investigación en las Ciencias Sociales, brindado por la Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

El objeto de estudio se construyó, desde tres dimensiones relacionadas la primera política en la que se analizaron los documentos de organismos internacionales, nacionales y provinciales referentes a la modalidad. La segunda dimensión institucional, en la que se analizaron las condiciones institucionales en las que se implementó el “Fines”, y la tercera dimensión la pedagógica, a partir de la cual se analizaron las condiciones pedagógicas del Plan con el objetivo de estudiar los procesos de apropiación de conocimientos a partir de las tutorías. En la investigación se trabajó con una perspectiva metodológica cualitativa de corte socio-antropológico, a partir del enfoque etnográfico. En esta ponencia el objetivo explicar cómo se implementó el “FinEs” en la escuela seleccionada y cuáles fueron las condiciones pedagógicas que lo sustentaron.

Palabras clave: Implementación - condiciones institucionales y pedagógicas - superposición - dispositivo tutorial

Introducción

En este trabajo se exponen parte de los hallazgos de una investigación de maestría, en la que se analizó la implementación del Plan Nacional de Terminalidad de Primaria y Secundaria (en adelante “FinEs”) para Jóvenes y Adultos en la localidad de Caleta Olivia, Provincia de Santa Cruz (2008-2013).

El trabajo de Campo comenzó en el año 2012, cuando surge el interés por conocer acerca de la implementación del Plan “FinEs” en la ciudad de Caleta Olivia. En concordancia con la perspectiva metodológica seleccionada, inicialmente se efectuaron entrevistas a actores claves como Supervisor jubilado y Supervisora ingresante de la Dirección de Adultos del Consejo Provincial de Educación de Santa Cruz. Luego se efectuaron acercamientos a la referente institucional, la rectora, los tutores y estudiantes. Con ellos se acordaron distintos tipos de entrevistas en función de los objetivos planteados. Las observaciones se realizaron durante el año 2013, entre los meses de marzo y septiembre, tanto del espacio físico institucional y áulico, como de las condiciones institucionales, las dinámicas y prácticas cotidianas de los sujetos en la escuela.

De modo permanente, se analizaron distintos documentos internacionales, nacionales y provinciales, referentes de la educación de jóvenes y adultos de nivel secundario. Aquí se analizaron los postulados y lineamientos de Organismos Internacionales de UNESCO y de la OEI en sus Conferencias Internacionales, del nivel nacional se analizó en marco normativo reciente, como la Ley de Educación Nacional 26.206, Resoluciones emanadas por el Consejo Federal de Educación como 118/10 y sus anexos, pues organizan a la modalidad, y otras tres resoluciones N22/07, N°66/08 y la N°917/08 que fundamentan al “FinEs”. A nivel provincial se retomó la Ley de Educación de la Provincia de Santa Cruz (2012), recientemente sancionada en ese momento. Finalmente se llevó a cabo, un registro etnográfico en el que se mostraron las características de la aulas y los recursos disponibles en ellas.

La historia del “FinEs” en Caleta Olivia

En Caleta Olivia el Plan “FinEs”, primera etapa, se implementó desde el año 2008 en cuatro escuelas sedes de la localidad: una de adultos, una escuela secundaria industrial y dos de secundario común.

El comienzo de la segunda etapa de “FinEs”, fue difícil precisar, ya que existieron contradicciones entre el Convenio firmado entre Nación y Provincia en el que se explicita que el inicio fue en el año 2009¹⁵³ y los entrevistados manifestaron diferencias en sus apreciaciones. La referente administrativa explicó que el “FinEs” segunda etapa “el plan en principio se implementa desde septiembre del 2008 que se implementa con la 1era etapa del fines [...] y después creo que al año siguiente o pasados dos años se implementa la 2da etapa del fines”... (Entrevista N°2. RA. 17/05/13:2-3)

¹⁵³ Convenio Santa Cruz. Res. N°1944/08

Sin embargo, para la supervisora del nivel medio, el “FinEs” primera etapa comenzó en el año 2008 hasta el 2011, y a partir de ese año inicia la segunda etapa del Plan Nacional. (Entrevista N°3. SM. 30/05/13)

En la investigación se consideró que la existencia de contradicciones o la imprecisión en relación con la puesta en marcha de la segunda etapa, reflejó el desconocimiento histórico-educativo de implementación del Plan “FinEs” en la localidad. También la ausencia de datos concretos evidenció el desdibujamiento de la propuesta educativa, y en la histórica desvalorización de la modalidad de educación de jóvenes y adultos y de los sujetos que la componen.

En párrafos precedentes, se indicó que la Ley de Educación de la Provincia de Santa Cruz N 3305 se sancionó en el año 2012. Entonces desde el año 2013, comienza un proceso de reestructuración de su Sistema Educativo, lo que generó un proceso de reagrupamiento y redistribución de las etapas de “FinEs” en la localidad. Puntualmente dicho proceso implicó:

- La redistribución de la matrícula del Plan, en función de la secundarización de la EGB 3.
- La separación de las etapas e implementación sólo en dos instituciones de adultos. Es decir, recupera la especificidad de la modalidad porque deja de ser una propuesta educativa en otras escuelas, como lo fue inicialmente.
- La reubicación de los tutores, referentes administrativos y estudiantes en estas dos instituciones.

Sintéticamente a partir del año 2013 el Plan “FinEs” se implementó sólo en dos instituciones de adultos, en una la primera etapa y en la otra la segunda. Esta segunda etapa, objeto de análisis de la investigación, funcionó desde el 2013 en una nueva escuela EPJA Secundaria, cuya creación es del mismo año.

En función de la reestructuración del Sistema Educativo Provincial se creó la Escuela Permanente de Jóvenes y Adultos Nivel Secundaria (en adelante, EPJA Secundaria), que funcionará en el mismo edificio de una Escuela Primaria para adultos. Se hace necesario destacar que coincide de modo simultáneo el inicio de esta nueva EPJA secundaria junto con el Plan “FinEs” segunda etapa.

Características de la Escuela donde se implementa el “FinEs”

La escuela donde se implementó el “FinEs” brindaba una propuesta educativa para el Nivel Primario para Adultos, con una modalidad presencial y a la cual asistían los estudiantes en el horario de las 19.30 a 23.30hs.

A su vez, en el mismo edificio, funcionó la EPJA Secundaria con dos propuestas educativas: una modalidad presencial, con un plan de estudio tres años de duración y mediante la cual los estudiantes se recibían con el título de Bachiller; y la modalidad semipresencial dada por el Plan “FinEs” segunda etapa, objeto de estudio de la investigación.

Esta segunda etapa recibirá alumnos que adeuden materias de 8vo y 9no de la EGB 3 y del polimodal. Dichos estudiantes debían solicitar el pase de su escuela de origen a la EPJA Secundaria, convirtiéndose en matrícula de la escuela y allí reciben su título.

Según la entrevistados, existieron distintos posicionamientos respecto de la creación de la EPJA Secundaria y de la implementación de la segunda etapa del plan “FinEs”. La referente del Plan Nacional, relató el proceso desde una perspectiva más administrativa... Explica que... “bueno ahora lo trasladaron a este colegio, que se inauguró este año, que es la escuela secundaria... entonces absorbemos lo que es la segunda etapa del fines... vos tenés que pedir el pase de tu colegio de origen, donde hayas dejado, no importa el trayecto que hayas hecho para este colegio. (Entrevista N°2. RA.17/05/13:2)

La rectora de EPJA Secundaria considera que la creación de la institución fue de modo intempestivo y en función de las titularizaciones de cargos docentes...

“en realidad el plan fines estaba en distintas escuelas, este año [se refiere al 2013] por una decisión de la Dirección General de Adultos, se concentra solamente en las escuelas nocturnas... esta escuela se va a crear de manera intempestiva... dos días antes de las titularizaciones en realidad. (Entrevista N°4. R.07/06/13:1)

En las voces de los actores se percibe que el origen de la EPJA Secundaria es diferente y en función de distintos objetivos. Esto evidencia que las políticas pueden poseer diversas significaciones y los sujetos la conciben de distintos modos. En este análisis se incluyeron los desarrollos teóricos de Miranda (2011), quien retoma a Ball (1997, 2002, 2008), para explicar que las políticas pueden ser entendidas como un sistema de valores y de “significados polisémicos”, resultan imprecisas para los sujetos. (p. 107) Entonces para los actores de esta investigación, la creación de la EPJA Secundaria en tanto institución, se enmarcó políticamente, y respondió a distintos intereses. En tales intereses, prevalecieron las titularizaciones docentes, por sobre las necesidades de los alumnos.

A partir de lo expuesto, se analizó que la segunda etapa del Plan “FinEs” redefinió su implementación, en esta nueva escuela.

Las Condiciones Institucionales en la Escuela dónde funcionó “FinEs”

La perspectiva teórica que orientó el análisis en la investigación, permitió visualizar que tanto las condiciones institucionales como las pedagógicas, constituyen partes integrales e inseparables de los procesos de enseñanza. Al respecto, Storino (2012) explica que en un contexto de recientes cambios, la escuela tiene que potenciar su proyecto democratizador ofreciéndoles a los sujetos, la posibilidad de cumplimentar con sus trayectorias escolares, desplegando para ello diversas estrategias institucionales.

Rockwell (1995) señala que estar en la escuela, permanecer en ella, nos deja huellas. Según esta autora el contenido de la experiencia escolar permea las formas en que se transmite el conocimiento, en las maneras en que se organiza el espacio escolar, en el modo en que se enseña, en las relaciones institucionales que se entablan. Además sostiene que las normativas educativas son recibidas y reinterpretadas por los sujetos de la institución, de modo que no se incorporan de acuerdo a cómo fue su formulación original. En este proceso la dinámica de la experiencia escolar transita entre la normativa y la realidad cotidiana. (Rockwell. 1995)

Rockwell (1995) señala que la experiencia escolar posee dimensiones, las que organizan las prácticas institucionales de la escuela. Dichas dimensiones son:

- la estructura de la experiencia escolar, es decir cómo se usa el tiempo y el espacio, la formación de grupos y su participación, y las relaciones y costumbres aprendidas en la escuela se proyectan en el entorno social.
- la definición escolar del trabajo docente, refiere a las delimitaciones docentes en relación a lo que se acostumbra hacer en esa escuela. Concepciones sobre el trabajo docente, y su vinculación con las formas de enseñanza.
- la presentación del conocimiento escolar, incluye la organización temática, la presentación formal de los conocimientos.
- la definición escolar del aprendizaje, hace mención a la organización del proceso de aprender, con rituales y usos escolares aprendidos y característicos de la institución escolar.
- y la transmisión de concepciones de mundo, esta dimensión refiere a las “interpretaciones de la realidad” que aunque no son explicitadas están presente de modo permanente en los contenidos académicos y su selección, en la forma en que se organiza el trabajo, en las concepciones y prácticas, como institución es permeable a instancias sociales.

Estas dimensiones orientaron el análisis sobre cómo se implementó el Plan “FinEs” en la escuela Secundaria EPJA, en aspectos vinculados en cómo se organizó la experiencia escolar, en las condiciones institucionales de esta escuela.

El edificio de la Escuela, la organización y distribución de los espacio escolares

De modo general al ingresar al edificio se debe atravesar un camino que une el portón externo con la calle, hay una pequeña puerta de acceso al hall. Una vez dentro, del lado derecho se visualiza la oficina de la Rectora de la EPJA Secundaria, espacio compartido con los secretarios.

En la primer aula trabaja la referente administrativa, en un escritorio donde apoya diversos expedientes, normativas, documentaciones y algunos módulos. En una de las paredes de esta aula se observó un afiche con información para los estudiantes que iban a consultar. El afiche mostraba la descripción del Plan A, B y C, con el objetivo de orientarlos en los trayectos que podían realizar en función de las materias o años que adeuden. Esta era la lectura que debían realizar los y las alumnas, sólo en ocasiones eran asesorados por la referente.

La cantidad total de aulas dispuestas para el plan “FinEs” fueron tres, dos para tutorías y una para el trabajo administrativo que realizaba la referente del Plan Nacional.

Habitualmente en la institución entraron y salieron personas demandando alguna información: algunas consultaron por las características y requisitos de acceso al “FinEs”; otras preguntaron por la documentación que debían presentar; también consultaron por la presencia o no de tutores en el día.

Tiempo escolar

Otros de los aspectos que dinamizó la experiencia escolar, fue en función de cómo se organizó el tiempo (Rockwell, 1995). Durante la investigación se observó que el cronograma no era fijo, pues era recurrente que los horarios, días en institución se modificaran. Se señala que si bien existió disponibilidad de información para los estudiantes, muchas veces no se respetó. Esto se visualizó en determinados momentos cuando los estudiantes llegaban a las tutorías, y al no encontrar al tutor, y se retiraban.

Rockwell (1995) considera que la distribución del tiempo dentro de un horario escolar, tiene relación con el valor implícito que la escuela le otorga a las diversas actividades, que se suceden en ella. Según el Croquis de la institución, y el cronograma con días y horarios, se analizó que en ocasiones coincidieron más de una tutoría en las aulas dispuestas para el “FinEs”. Durante la investigación, algunos registros de campo reflejaron la superposición de tutorías en un aula, es decir dos tutorías funcionaron de modo paralelo.

Las aulas

En el apartado previo, se señaló que en la EPJA Secundaria se dispusieron de sólo dos aulas para brindar tutorías del “FinEs”. Sin embargo, en la investigación se observó que la tutoría de Lengua se llevó adelante en un aula de otra institución.

Las dos aulas de la EPJA Secundaria eran de forma rectangular, con aproximadamente treinta bancos y sillas, con dos ventanas cerradas para evitar el ingreso del frío, dos calefactores.

El espacio contó con un pizarrón ubicado en una pared al centro, un escritorio con su respectiva silla para el/a tutor/a, generalmente dispuesto al costado del pizarrón, y un pequeño armario, el cual se encontraba cerrado.

Organización de los trayectos: Plan A, B y C del “FinEs” en la escuela

En la investigación se reveló que uno de los actores claves para la implementación del Plan Nacional era la referente administrativa. Una de sus funciones centrales era el asesoramiento a los estudiantes en relación con los trayectos o recorridos que podían realizar en función de las materias que adeudaban, o de los años que tenían pendientes para finalizar el secundario. Dichos trayectos se organizaron en Plan A, B o C. En este apartado se analiza cómo funcionaron los planes en la institución.

En el aula de la referente había un afiche con los planes en cuestión:

- a) Para ingresar al Plan A, los estudiantes debían haber regularizado la primaria o su equivalente a la EGB 1 y 2, y para finalizar el secundario tenían que aprobar los 11 módulos del “FinEs” (Módulos N°1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 y 11).
- b) Para ingresar al Plan B, los alumnos tenían que haber regularizado el 2do año de la secundaria o su equivalente a la EGB 3 y a ellos les correspondían 8 módulos (Módulos N°4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 y 11).
- c) Para ingresar al Plan C, la condición de ingreso era haber regularizado 3er año de la secundaria o el equivalente al 1er año del polimodal, y tenían que aprobar 5 módulos (Módulos N°4, 8, 9, 10 y 11).

La investigación reveló que en la EPJA Secundaria el funcionamiento y organización de los Planes A, B y C, fue distinto de los planteos nacionales. Se observó que existió un modo diferente de implementación de dichos planes en la escuela. La diferencia se generó cuando en el afiche se remarca la idea de “haber regularizado” cuando en la normativa nacional indica “tener aprobado”. (Documento para Docentes FinEs Secundaria. 2008:32)

Tal diferencia se establece en que tener aprobado, significa haber culminado con el trayecto anterior, para inscribirse en cualquiera de los planes, pero manteniendo la correlatividad de los módulos. En el caso por ejemplo querer realizar el Secundario completo, el estudiante debía tener la certificación del nivel primario finalizado, esto lo señala la documentación nacional. En cambio en la EPJA Secundaria haber regularizado, significó... “haber sido alumno regular del 2010 para atrás”, y tener la posibilidad de adeudar materias, e inscribirte en más de un plan. (Entrevista RA. 17/05/13:7)

Lo antes analizado, marca una distinción con la propuesta nacional en la organización de los planes A, B y C, así como en el modo es que los estudiantes construyeron sus trayectos de finalización de estudios secundarios.

A continuación se retoman una observación que evidencia la asistencia de estudiantes con diferentes módulos e incluso de distintos Planes. Corresponde a la tutoría de Inglés.

La tutora de Inglés comenta que el alumno trabajaba con el Módulo N°1 del Plan A, y la estudiante más joven con el Módulo N°5 del Plan B... “en el caso de la alumna ella se encuentra completando las actividades del módulo N°5. La docente me indica que es una alumna avanzada, y el varón está con el módulo introductorio”... (Observación N°1. 05/06/13:1)

En la investigación se evidenció que a la tutoría de Inglés asistieron alumnos de diferentes planes, en este caso un alumno del Plan A y una alumna del Plan B, a su vez con distintos módulos.

En el siguiente apartado, se analiza la dificultad que generó la matriculación de los alumnos en diversos planes y la decisión que tomó la rectora del EPJA Secundaria con la referente, y sus implicancias.

Inscripción de estudiantes en el “FinEs”

Otra de las funciones de la referente además del asesoramiento, era la inscripción de los estudiantes en los distintos planes. En un diálogo entre la referente y la rectora... ésta última sostuvo...

“seamos coherentes utilicemos la misma planilla [...] lo que pasa es que hay alumnos inscriptos y con módulos del Plan A y Plan B y no han terminado ni el plan A ni el plan B [...] si tengo inscriptos en el Plan A, en el Plan B y Plan C tendrán más inscriptos de los que en realidad son”... (Observación N°2.17/06/13:3)

La dificultad se suscitó en que tenían estudiantes matriculados en los tres planes, o en dos, lo que generó una multiplicidad y superposición de matrícula. En la investigación se reveló que la superposición de planes (si un alumno está inscripto en el plan A, B y C,) generó una matrícula triplicada, convirtiéndose entonces en una matrícula irreal. Ello se debió a una implementación diferenciada de la propuesta por la normativa nacional del “FinEs”, en relación con la organización de los planes y las condiciones de ingreso a ellos por parte de los estudiantes.

La referente explicó que las condiciones de ingreso a la segunda etapa de “FinEs” y sus planes eran... “para la 2da etapa del fines... vos tenés que pedir el pase de tu colegio de origen, donde hayas dejado, ***no importa el trayecto que hayas hecho***”¹⁵⁴... (Entrevista N°2. RA.17/05/13:2) En el aporte de la referente se evidenció la habilitación del acceso por parte de los alumnos a los distintos planes, ello posibilitó la superposición de estos y la multiplicación de la matrícula.

Enfoque pedagógico y dispositivo tutorial en “FinEs”

En la investigación se retomaron los documentos que fundamentan el “FinEs” para explicar que la propuesta educativa se implementa a través de un dispositivo tutorial, es decir un conjunto de reglas y recursos que organiza a un grupo, y donde en el contexto de un contrato pedagógico un profesor/tutor problematiza ejes curriculares de áreas o disciplinas. Según se indica en el documento, el enfoque pedagógico y el dispositivo tutorial se configuran mediante dos principios fundamentales:

- una concepción constructivista del conocimiento, caracterizado como la reintroducción de la habilidad por parte del estudiante de organizar su propio aprendizaje, lo que le devolvería el protagonismo. (Documento para Docentes FinEs Secundaria.2008: 11)
- un segundo principio es la mediación pedagógica, entendida como una interacción centralmente dialógica entre el profesor y el alumno, se trata de un encuentro mediado por un proceso de aprendizaje.

En el plan “FinEs” las tutorías son concebidas como un encuentro entre jóvenes y adultos, en el marco de un espacio abierto y dialógico, en el que se despliegan expectativas, saberes y conocimientos, y a través de lo cual los estudiantes reciben el acompañamiento de un tutor.

¹⁵⁴ La negrita es nuestra.

En estos espacios el tutor problematizará ejes o núcleos temáticos definidos por el currículum y aquellos acordados en el contrato pedagógico, antes explicitado. (Documento para Docentes FinEs Secundaria.2008)

Tal como se evidenció en la investigación, la superposición de las tutorías en el marco de deficientes condiciones institucionales, como lo fue por un lado poseer sólo dos aulas para las tutorías, acompañado por el otro de la lectura deferencial respecto de la inscripción de los estudiantes, lo que habilitó a la asistencia de alumnos y alumnas con distintos módulos y planes, contribuyó a la construcción individual del conocimiento. Es decir durante las tutorías, cada estudiante resolvía las actividades de su módulo, sin dialogar con otros compañeros y compañeras.

De este modo en la investigación se reveló que el enfoque pedagógico y el dispositivo tutorial no pudieron implementarse tal como señalaban los documentos nacionales. En función de esto, es que además se rompe con los principios pedagógicos propuestos en el “FinEs”, en tanto en la EPJA Secundaria no se proporcionaron las condiciones institucionales y pedagógicas para una construcción constructivista del conocimiento, producto de que el trabajo con los módulos fue individual, aislado y con escasos diálogos.

Consideraciones finales

En esta ponencia se expusieron parte de los hallazgos de una investigación, en la que se analizó la implementación del Plan Nacional de Terminalidad de Primaria y Secundaria (en adelante “FinEs”) para Jóvenes y Adultos en la localidad de Caleta Olivia, Provincia de Santa Cruz (2008-2013). El estudio se realizó en el marco de una Maestría en Metodologías y Estrategias de Investigación en las Ciencias Sociales, brindado por la Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

En esta ponencia el objetivo fue explicar cómo se implementó el “FinEs” en la escuela seleccionada y cuáles fueron las condiciones pedagógicas que lo sustentaron. Para ello, se relató la historia del Plan “FinEs” en Caleta Olivia, se enunciaron las características de las escuelas así como sus condiciones institucionales y pedagógicas, expusimos parte de los análisis y hallazgos de la investigación respecto de cómo se organizaron los trayectos educativos de los estudiantes y las dificultades que generó la lectura diferenciada de las normativas nacionales en relación con la implementación del Plan Nacional en la EPJA Secundaria.

Uno de los hallazgos de la investigación fue que existieron las imprecisiones en relación con la inscripción de los alumnos lo que provocó la superposición de tutorías, reflejándose en que a una tutoría podían asistir estudiantes de distintos planes, con diversos módulos.

A su vez, la falta de coherencia y confusión, generó una inscripción de estudiantes en los tres planes, o en dos, lo que produjo la creación de una matrícula irreal y superpuesta.

Otro de los hallazgos que se expuso en esta ponencia fue que la convivencia de distintos módulos, con diferentes contenidos no propició el trabajo grupal, ni las interacciones entre estudiantes, pues por el contrario durante las observaciones efectuadas los alumnos resolvieron las actividades sin la intervención dialógica de un compañero. En este sentido, también se afirmó que en las tutorías los silencios estaban muy presentes, debido a las escasas interacciones entre tutores y estudiantes, o entre ellos.

Según lo analizado, la evidencia demostró que se contradijo el segundo principio en el que se fundamentó el enfoque pedagógico y el dispositivo tutorial del “FinEs” llamado mediación pedagógica, entendida como una interacción centralmente dialógica entre el profesor y el alumno, por el contrario de modo recurrente en las tutorías del EPJA Secundaria se hizo presente el silencio.

Bibliografía

Ball, S. J. (1989) La micropolítica de la escuela. Editorial Paidós. Buenos Aires.

- ----- (1997) Education Reform. A critical and post-structural approach. London: Open University Press.

- ----- (2002) Textos, discursos y trayectorias de la política. La teoría estratégica.

Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación. [S.I.], v. 2, n. 2/3

- Ball, S. J. (2008) The Education Debate. Bristol: Policy Press.

- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983, Septiembre) Escuela y clases subalternas. Ponencia presentada en el Simposio sobre Educación Popular, organizado por Departamento de Investigaciones Educativas, CIEAIPN. Cuadernos Políticos, Número 37, México, D.F., Editorial Era

- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983, Junio) La escuela: el relato de un proceso de construcción teórica. Ponencia presentada en el Seminario sobre Educación, Sao Paulo.

- Miranda, E. (2011) Una caja de herramientas para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política. En re-pensar la educación pública: aportes desde la Argentina y Brasil. Miranda, E y Newton, B (Comps) Editorial Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

- Misirlis, G. (2009) Deudas y Desafíos en la Educación de Jóvenes y Adultos: una mirada desde el enfoque político-didáctico. Informe del Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa. Alfabetización y Educación Permanente. Mercosur.

- Montesinos, M.P.; Sinisi, L.; Schoo, S. (2010). Aportes para pensar la Educación de Jóvenes y Adultos en el nivel secundario. Un estudio desde la perspectiva de los sujetos. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina.
- Rockwell, E.(1987). Reflexiones sobre el proceso Etnográfico (1982-1985). Informe Final del Proyecto: La práctica docente y sus contextos institucional y social. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN. México.
- Rockwell, E.(1991)Etnografía y conocimiento crítico de la escuela en América Latina. Revista: Perspectivas. Vol. XXI no 2.
- Rockwell, E. (1982). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En Rockwell, E. (coord.) (1995).La escuela cotidiana (pp. 13-57). México: Fondo de Cultura Económica.
- Saleme, M. (1997) Decires. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Vaca Narvaja Editor.
- Storino, S (2012) Criterios para pensar la propuesta pedagógica de una escuela que amplía su jornada. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

Documentos:

- Conferencias Internacionales de Educación de Adultos V y VI.
- Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas 2007-2015
- Ley de Educación Nacional (2006)
- Ley de Financiamiento Educativo 26.705 (2006)
- Documento para Docentes FinEs Secundaria (2008)
- Resolución N°118/2010 y su dos anexos, en los que se aprueban los documentos “Educación Permanente de jóvenes y adultos – Documento Base” y “Lineamientos para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos”.
- Resolución es la 22/07 Lineamientos para un Plan Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos 2007-2011.
- Resolución es la 66/08 Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios – “FinEs”, con las acciones, etapas y lineamientos.
- Convenio Santa Cruz. Res. N°1944/08

Página

- www.fines.edu.ar

El vínculo pedagógico de jóvenes que egresan de contextos de encierro

Autores: Silvia Previgliano y Juan Marco Vaggione

Pertenencia institucional: Universidad Católica de Córdoba. Facultad de Educación

Resumen

El objetivo del trabajo es profundizar sobre la manera en que el vínculo pedagógico influye en los aprendizajes y se relaciona con las trayectorias educativas de jóvenes que egresan de contextos de encierro. La población incluye jóvenes que asisten a los Centros Socio-educativos Lelikelen y del Padre Oberlin, de entre 14 y 22 años, que han egresado de contextos de encierro. Se recuperan las experiencias de los jóvenes que egresaron de contextos de encierro entre los años 2014-2019. Resultados parciales, obtenidos mediante entrevistas, permiten anticipar que los jóvenes tienen muy buenos recuerdos de su paso por las instituciones educativas, con muy buenas referencias de sus docentes y directivos, pero en la mayoría de los casos el abandono escolar se produjo por problemas familiares, por falta de recursos, y por integrar grupos de pares con similares condiciones (ej: tentación por la droga) y el delito como forma de vida. Surge así que los jóvenes, luego de su permanencia en un contexto de encierro, desean volver a los estamentos educativos para vislumbrar un futuro que, si bien es difuso, permitiría superar las situaciones desfavorables antes vividas, en base a que dentro de las instituciones se han sentido muy contenidos, escuchados y comprendidos.

Palabras claves: Inclusión educativa, trayectoria educativa, vínculo

El vínculo educativo es importante para el abordaje de la heterogeneidad educativa, la atención de las trayectorias individuales y el reconocimiento de la singularidad de los sujetos que aprenden. Estos elementos son fundamentales para una pedagogía que contempla la diversidad como una condición fundamental en los seres humanos. Para Núñez (2005) el vínculo educativo “se trata de un instante fugaz, tal vez solo una mirada, pero que deja su marca” (p. 38) . En la propuesta curricular de jóvenes y adultos se propone, entre otros objetivos formulados, reconocer los trayectos educativos que tales actores hayan desarrollado y los conocimientos emergentes de sus experiencias de vida. En este marco interesa profundizar de qué manera el vínculo pedagógico influye en los aprendizajes y se relaciona con las trayectorias educativas de los jóvenes que egresan de contextos de encierro influyendo en sus vidas como condición de posibilidad para la continuidad educativa o bien en la búsqueda de trabajo. El enseñar y aprender en contextos vulnerables implica afirmar,

defender, sostener y efectivizar el derecho a la educación, fortaleciendo la idea que considere posible un mundo en el que haya mejores posibilidades para los menos favorecidos (Frejtman, 2008).

Se describe una mirada diferente sobre la manera en que entablan el vínculo e interactúan los jóvenes, a partir de considerar sus creencias, valores y los modelos que subyacen y que están constituidos en la educación de los jóvenes que egresan de contextos de encierro. Estas van delimitando formas particulares de definir el vínculo docente-alumno en la trama de cada trayectoria educativa individual. Este recorrido denota el modo en como ingresan los jóvenes los espacios educativos, que cosas les brinda el entorno educativo, de qué manera se reinsertan socialmente y su vinculación con el afuera.

Algunos interrogantes que guiarán la investigación, y nos permitirán reflexionar acerca de esta temática:

- ¿En qué herramientas pedagógicas se apoya los centros educativos para generar los vínculos pedagógicos?
- ¿Cómo es el recorrido por los centros educativos de los jóvenes que egresan de contextos de encierro?
- ¿Cuáles son las expectativas de los jóvenes sobre su inserción a la vida social?

De las siguientes preguntas surge el interrogante central que guiará el estudio: *de qué manera el vínculo pedagógico contribuye a los aprendizajes y en las trayectorias educativa de los jóvenes que egresan de contextos de encierro para la continuidad en sus estudios o bien en su inserción laboral y en la sociedad.*

Marco Teórico

Las trayectorias Educativas

Los cambios sociales y los nuevos modelos culturales han modificado los modos de enseñar, y por lo tanto, también han influido en los modos que se produce la relación docente-alumno. La escuela constituye en sí misma un producto histórico y, como tal, es una forma específica de resolver el problema de la transmisión del patrimonio cultural de una sociedad a sus futuras generaciones. Uno de los cambios más importantes es el modo como son consideradas las desigualdades socio-culturales. Numerosos análisis históricos han mostrado que la escuela obligatoria, universal, gratuita y laica, es un producto de la sociedad capitalista industrial (Tedesco, 2003); es por ello que se necesita renovar las instituciones educativas con otra mirada, ya que las creencias y valores de cada maestro se sostienen dentro de un contexto cultural y social determinado, dicho contexto esta sostenido por una ideología que se pone en juego en el ejercicio de la profesión docente. Estudiar las trayectorias educativas de

jóvenes que egresan de contexto de encierro tiene la intención de contribuir a cambiar la mirada que tiene la escuela hacia la integración social de sujetos que, marcados por el abandono, el desencuentro, la soledad, el aislamiento y la violencia tienen la posibilidad, a partir de un adecuado vínculo pedagógico docente- alumno, de transitar otros recorridos, bajo la supervisión del educador, desarrollando lazos verdaderos que contribuyan no solo a dar respuesta educativas sino también de vida como la posibilidad de alcanzar un grado mayor de reinserción social. “Hoy sabemos que el acto de educar se encuentra también más acá de los contenidos de la curricula; se construye en los vínculos, en la posibilidad de generar espacios de confianza para un encuentro subjetivante” (Frejtman & Herrera, 2010, p. 16).

Se describe una mirada del joven desde una perspectiva de la relación docente- alumno en el vínculo pedagógico, observando cómo se teje la trama de las relaciones educativas en pequeños gestos, formas de actuar, de moverse, en las actitudes, en las miradas, en analizar las prácticas habituales y su influencia en las trayectorias educativas de los jóvenes para su inserción en la vida social. Este es la continuación de un estudio que primeramente se realizó en contexto de encierro con las mismas características de la población. La relación docente- alumno es el núcleo de la educación y, tal como sostiene Acin (2006) “la educación genera satisfacciones y posibilidades de proyección hacia el futuro, imprimiéndole nuevos sentidos a sus vidas en la situación actual y la colaboración en el proceso de re-construcción identitaria” (p. 351).

Las trayectorias escolares hacen referencias al desempeño de los alumnos a lo largo de su escolaridad. El análisis de las trayectorias ayuda a redescubrir a la persona que hay en el alumno, a pensar y a actuar para promover la inclusión educativa. No obstante, los trayectos educativos se proyectan más allá de los contextos educativos y se trazan por el vínculo de los sujetos con otros contextos, tales como el social, el familiar, el cultural, entre otros. Terigi(2008) distingue entre las trayectorias reales y teóricas. Según la autora, los recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar comparados con la expectativa que supone el diseño de tal sistema muestran diferencias sustanciales. Las realidades adversas de muchos jóvenes hacen que las trayectorias educativas reales estén muy lejos de las trayectorias teóricas, dado que estos jóvenes se insertan tardíamente en el sistema y están expuestos a situaciones como el abandono, la deserción, las inasistencias prolongadas, la repitencia y sobre-edad. A pesar de que estos factores hacen que los modelos teóricos no puedan reflejarse fielmente en la realidad, esto no implica que debamos hablar de trayectorias fallidas: las trayectorias educativas reales son expresiones de un conjunto de condiciones socioeducativas diversas que atraviesan la vida escolar (Terigi, 2009).

Rossano (2007) propone observar las trayectorias educativas lo que permite analizar retrospectivamente la manera como fue transitando su escolaridad cada sujeto y facilita la tarea de proyectar que hacer en el futuro. En el acompañamiento de las trayectorias escolares, según Terigi(2009), entran en juego prácticas e ideas respecto del aprendizaje, del éxito y del fracaso escolar, que es necesario poner al descubierto.

Scasso, GBortolotto, G.yFerreira, H. (2015) mencionan otros factores que también atraviesan las trayectorias educativas de jóvenes y adultos. Los mismos marcan una brecha entre las reales y las teóricas, específicamente en lo que se refiere a los prejuicios culturales, la inadecuación de la oferta al contexto, las dificultades económicas para afrontar los costos y la falta de capacitación docente específica en cuanto a la modalidad y la articulación entre niveles, entre otros.

Esta interacción, también denominada, educabilidad, se define por el grado o nivel de desarrollo en cada individuo de las características biológicas y personales que afectan su capacidad de beneficiarse en mayor o menor medida de las oportunidades de aprendizaje que le brinda la escuela (Carena, 2008).

La construcción de las trayectorias educativas es social; se realiza por la apropiación de las representaciones sociales por parte de los alumnos. Esto se logra por medio de los intercambios que se produce entre pares y con los adultos. Se considera que la escuela desde sus prácticas puede seguir instituyendo nuevos sentidos a la cultura que busca transmitir y es por ello que la idiosincrasia de vida se va configurando; no está dada de antemano, se construye a partir de una cultura, de un conjunto de valores y de representaciones, que se viven en situación y en contexto.

Vínculo pedagógico

El término vínculo se refiere a la relación que surge entre el educador y el educando dentro del contexto pedagógico, es decir dentro del aula. El vínculo educativo es importante para el abordaje de la heterogeneidad educativa, la atención de las trayectorias individuales y el reconocimiento de la singularidad de los sujetos que aprenden. Resulta fundamental explorar las acciones que tienen lugar en el binomio docente- alumno dentro de la institución escolar, la cual depende de una estructura y dinámica particular de organización.

El vínculo pedagógico consiste en comprender la vital importancia del encuentro personal que acompaña las prácticas pedagógicas, para transformar las relaciones personales en sostén de los aprendizajes académicos y escolares. Por otra parte, fortalece el deseo de aprender y aumenta la autoestima que los alumnos necesitan desarrollar, para que estos procesos sean

posibles. Daitter de Brouchy(2016) señala que la capacidad para el encuentro, el vínculo, la proximidad con el otro y la responsabilidad, son elementos y actitudes que involucran la afectividad y deben ser tenidas en cuenta en los procesos de formación y de acompañamiento docente, ya que estos promueven una mayor plenitud de la condición humana.

Otro de los factores analizados es la caracterización de la edad de los sujetos. La adolescencia se asienta en la transformación cultural, surgiendo como expresión social. Reguillo(2000) plantea que conceptualizar al adolescente en términos socioculturales, implica no conformarse con delimitaciones biológicas, como la edad; para entender las culturas adolescentes resulta fundamental partir del reconocimiento de su carácter dinámico y discontinuo(Reguillo, 2000). Gomes Da Costa (2004) plantea que es creciente el número de adolescentes que necesitan de una efectiva ayuda personal y social para la superación de los obstáculos que impiden su pleno desarrollo como personas y como ciudadanos. Hacerse presente en la vida del educando es el elemento fundamental de la acción educativa dirigida al adolescente en situación de dificultad personal y social. Visualizarse y estar presente de forma constructiva, para asumir un papel emancipador en la existencia de los alumnos. El mismo autor sostiene que sin ignorar las exigencias y las necesidades del orden social, el educador no debe aceptar la perspectiva de que su función es solo estar presente, sino que debe ir más allá, debe abrir espacios que permitan al joven convertirse en fuente de iniciativa, de libertad y de compromiso consigo mismo y con los otros, integrando de manera positiva las manifestaciones desencontradas de su querer-ser (Gomes Da Costa, 2004). Los espacios educativos deben ser espacios de seguridad, deben generar confianza, y en ellos los juegos de expectativas reciprocas deben quedar en suspenso, para dar lugar a la asunción de roles y riesgos inéditos. Para Meirieu (1998) la educación debe operar como resistencia contra la concepción de destinos prefijados, ya que cada ser humano queda inscripto para siempre en trayectorias personales de las que no se puede salir. En el mismo sentido, Frigerio (2006) afirma la idea de que la educación es la vía por medio de la cual se puede evitar continuar reproduciendo la condena del origen, al menos para ciertos sectores sociales. “No hay sociedades sin ley, y no hay sociedades sin instituciones ni instituciones si sujetos. Sociedades, instituciones y sujetos se construyen mutuamente, se influyen y se moldean” (p. 338).

- OBJETIVOS

Objetivo general

- Comprender la manera en que el vínculo pedagógico contribuye a los aprendizajes y en la trayectoria educativa de jóvenes que egresan de contextos de encierro para su inserción en la sociedad.

Objetivos específicos

- Caracterizar los vínculos pedagógicos que ayudan en la continuidad educativa de los jóvenes que egresan de contextos de encierro.

- Describir las expectativas que los jóvenes tienen para su inserción en la vida social.

- Indagar sobre las herramientas que se ponen en juego en la relación pedagógica e institucional, en la trayectoria educativa de jóvenes que egresan de contextos de encierro.

- Analizar la articulación entre las trayectorias educativas y el vínculo pedagógico para la inserción en la sociedad de los jóvenes participantes.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

El trabajo será un estudio descriptivo según Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014) y enmarcado en una metodología cualitativa. En términos metodológicos, se considera que la investigación cualitativa que se refiere a diferentes enfoques y orientaciones; posee un conjunto de particularidades que la identifican como tal pero que se presenta fragmentada constituyéndose con una perspectiva variada en sus presupuestos teóricos acerca de la realidad (Hammersley, M. & Atkinson, P. , 1994). En virtud de esto, el presente estudio pretende un análisis profundo de la complejidad del centro educativo y se enfoca en las relaciones de docentes-jóvenes para indagar de qué modo el vínculo pedagógico afecta o no en el aprendizaje escolar contribuyendo en su trayectoria educativa y de vida.

Participantes

La población a estudiar está compuesta por todos los jóvenes que asisten a los Centros Socio educativos Lelikelen y del Padre Oberlin. La muestra estará compuesta por 30 jóvenes de entre 14 y 22 años que han egresado de contextos de encierro y que asisten a dichos centros. El muestreo teórico no está pre-determinado, recuperando las experiencias de los jóvenes que egresaron de contextos de encierro entre los años 2014 al 2019. La composición final de la muestra surgirá de la saturación de datos a medida que se efectúe el análisis de la

información. Se pedirá el consentimiento informado a cada joven que se le realice la entrevista, al igual que se pide un consentimiento informado a cada espacio educativo dentro del centro socio laboral y educativo para dar cuenta de la actividad a desarrollar.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados para el trabajo serán observaciones y entrevistas.

Se elige la entrevista porque es una técnica más apropiada para acceder al universo de significaciones de los actores se adhiere a la reflexión pedagógica para saber cuándo contenerse de intervenir, captar las situaciones singulares por medio de la sensibilidad (Daitter de Brouchy, 2016). Las entrevistas se realizarán a docentes y alumnos, indagando sobre las funciones que cada persona entrevistada realiza dentro de la institución. También se realizarán las entrevistas semiestructuradas con preguntas abiertas y cerradas, las cuales serán redactadas para recabar información sobre aspectos relevantes que interesan en el trabajo. Además, se utilizarán preguntas no estructuradas las cuales serán no directivas, en entrevistas de tipo personal.

La observación no es una simple técnica, sino que es una estrategia metodológica que permite obtener información empírica en el espacio en el que se desenvuelven los acontecimientos estudiados (Geertz, 1997). Por ello, se utiliza un modelo cíclico, mientras que la información recolectada y las teorías emergentes se usan para reorientar la recolección de la nueva información. Se realizarán registros sistemáticos sobre comportamientos o conductas manifiestas en ciertos momentos de la institución y en durante las clases. Para ello, se debe definir el universo de aspectos o conductas a observar y luego establecer y definir las unidades de observación. En la observación participante se interactuará con los sujetos observados (Hernández Sampieri et al, 2014), y los datos serán registrados mediante notas mentales, notas apuntadas en el cuaderno de campo y en un análisis posterior a la observación; estas observaciones se emplearán con el fin de registrar los aportes del día a día de la institución educativa, sus modos de proceder, sus costumbres, el uso de los espacios, los modos de actuar de los protagonistas de la Institución, las interacciones que se producen, sus fortalezas y sus debilidades, comportamientos en la interacción áulica e institucional como el vocabulario utilizado entre los jóvenes y con los adultos, si hay un respeto por las normas pautadas en la institución, entre otras cosas

Conclusiones

Resultados parciales, obtenidos mediante entrevistas, permiten anticipar que los jóvenes tienen muy buenos recuerdos de su paso por las instituciones educativas, con muy buena referencias de sus docentes y directivos, pero en la mayoría de los casos el abandono escolar se produjo por problemas familiares, por falta de recursos, y por integrar grupos de pares con similares condiciones (ej.: tentación por la droga) y el delito como forma de vida. Surge así que los jóvenes, luego de su permanencia en un contexto de encierro, desean volver a los estamentos educativos para vislumbrar un futuro que, si bien es difuso, permitiría superar las situaciones desfavorables antes vividas, en base a que dentro de las instituciones se han sentido muy contenidos, escuchados y comprendidos.

BIBLIOGRAFÍA

- Acin, A. (2006). Sobre los sentidos de la educación para las personas privadas de libertad. un análisis desde el Programa Universitario en la Cárcel. *Acerca de los sentidos otorgados a la educación tras las rejas: la perspectiva de alumnos del programa universitario en la cárcel.* , (pp. 351-365). Cordoba.
- Bracchi, C. & Seoane V. (2010). Nuevas juventudes: acerca de trayectorias juveniles, educación secundaria e inclusión social. Entrevista a Claudia Bracchi y Viviana Seoane [en línea] *Archivo de Ciencias de la Educación*. Cuarta época 4 (4), 67-86.
- Carena, S. (2008). Educación y pobreza: Alumnos, docentes e instituciones. Córdoba: EDUCC.
- Daitter de Brouchy, L. (2016). *Creo luego enseño*. Corrientes: Librería de Corrientes. Dirección General de Cultura y Educación. Dirección Provincial de Planeamiento. Año 2010. Recuperado de:
HYPERLINK "http://abc.gov.ar/planeamiento/sites/default/files/definiciones-de-vulnerabilidad.pdf"
<http://abc.gov.ar/planeamiento/sites/default/files/definiciones-de-vulnerabilidad.pdf>
- Frejtman, V. (2008). *Entre la cárcel y la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Frejtman, V. & Herrera, P. (2010). Pensar la educación en contextos de encierro: primeras aproximaciones a un campo en tensión. In M. d. Educación, *Pensar y hacer educación en contextos de encierro; 1* (pp. 15-34). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de:
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004348.pdf>

- Frifreio, G. (2006). Infancias. In Terigi, *Diez miradas sobre la escuela primaria* (pp. 338-339). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Galarza, A. y Moreyra, MC. (2017), Tesina de Licenciatura en Ciencias Sociales UNC “Re- creando, para liberarse del encierro” 2017 recuperada de:
 HYPERLINK
 "https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/6047/TESIS%20PARA%20CD.pdf?sequence=1&isAllowed=y"
<https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/6047/TESIS%20PARA%20CD.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gassmann, R & Videla, R. (2017) Trabajo de Prácticas Supervisadas en Investigación. UNC. Facultad de Psicología. *Inteligencia Emocional en adolescentes en situación de vulnerabilidad social que asisten al nivel primaria de la Escuela Paulo Freire*.
- Geertz, C. (1997). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giménez, N. Gonzalez, C. & Piscitello, F. (2016). *El mito de los Cara-Lisa*. Trabajo final de la Licenciatura en Trabajo Social. Disponible en
<https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/.../CARA%20LISA%20CORPUS.pdf>
- Gomes Da Costa, A. (2004). *Pedagogía de la presencia*. Buenos Aires: Losada.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994). *Etnografía*. Barcelona: Paidós.
- Hernandez Sampieri, R. Fernandez Collado, C. & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Panamericanas Formas.
- Juri, M & Mercado, P. (2008). Escuelas y aprendizajes en contextos carcelarios. *Contextos de Educación*.
- Kossov, A. (2012) Trayectorias subjetivas y construcción de identidad social de jóvenes de clases populares. Disponible en HYPERLINK "http://170.210.53.25/ms_ici/wp-content/uploads/2012/11/ALICIA-KOSSOY-GT7-UNGS-version-final.pdf"
http://170.210.53.25/ms_ici/wp-content/uploads/2012/11/ALICIA-KOSSOY-GT7-UNGS-version-final.pdf
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.

Nieto, E. & Vidal, N. (2012). Tesina de Licenciatura en Trabajo Social. Jóvenes en conquista de sus propios caminos: una experiencia emancipadora desde la educación como oportunidad para la transformación social. Disponible en HYPERLINK "https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4399" <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4399>

Nunez, V. (2005). El vínculo educativo. In H. Tizio, *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (p. 38).

Barcelona: Gedisa.

Propuesta curricular de jóvenes y adultos recuperada de:

HYPERLIN "http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EPJA/EPJA_ProCur_AlfIni-NivPri.pdf"

<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC->

[CBA/publicaciones/EPJA/EPJA_ProCur_AlfIni-NivPri.pdf](http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EPJA/EPJA_ProCur_AlfIni-NivPri.pdf)

Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencias de culturas juveniles. Estratégias del desencanto*. Bogotá: Norma.

Rossano, A. (2007). Alternativas al fracaso escolar: la construcción de estrategias educativas inclusivas como líneas de políticas públicas curriculares. . *Diseño y desarrollo de políticas educativas inclusivas*. San Salvador de Jujuy.

Scasso, G. Bortolotto, G. & Ferreyra, H. (2015). Las trayectorias escolares en la educación de jóvenes y adultos. *Diálogos Pedagógicos*, 32-53.

Tedesco, J. (2003). Escuela y cultura: una relación conflictiva. *Dialnet*, 33-42.

Terigi, F. (2008). En las perspectiva de las trayectorias escolares. *Atlas de las desigualdades educativas en América Latina*, 3.

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

ⁱ Todos los nombres propios surgidos del trabajo de campo que se mencionan en esta ponencia son ficticios. Con esta operación busco no sólo resguardar las identidades de los sujetos e instituciones que formaron parte de esta investigación, sino también “sociologizar” (en el sentido de “no individualizar”) las proposiciones de la misma.

El Hospital Municipal: espacio generador de prácticas de lectura y escritura

Autora: Pamela Ayelen Sanchez

Pertenencia institucional: Universidad Nacional de Córdoba – Centro de Investigación María Saleme de Burnichonde la Facultad de Filosofía y Humanidades

Resumen

En el siguiente trabajo se presentan algunos resultados de una investigación desarrollada para acreditar el título de grado de Licenciada en Ciencias de la Educación: “Prácticas de cultura escrita de mujeres de baja escolaridad en espacios de cuidado de la salud y de sostenimiento familiar”. La misma se encuadra en el Enfoque de los Nuevos Estudios de Literacidad (LEN), brindando una mirada de los sujetos, sus saberes y prácticas sociales, atravesados por relaciones de poder, en tiempos y espacios específicos. Se aborda el problema de investigación desde un estudio de corte cualitativo, con un enfoque etnográfico.

El objeto de estudio son las prácticas de lectura y escritura que las mujeres entrevistadas y pacientes desarrollan en el Hospital Municipal de una ciudad serrana, ubicada a pocos km de Córdoba capital. En primer lugar, se describirá la disponibilidad de materiales escritos en esa institución. En segundo lugar, se analizarán las prácticas de lectura y escritura que llevan a cabo las mujeres entrevistadas. Finalmente, se analizarán los cuidados de salud que realiza una ellas, para tensionar algunas creencias acerca de los conocimientos y controles de las personas con baja escolaridad en torno a su salud.

Palabras claves: cultura escrita – disponibilidad – hospital- mujeres – baja escolaridad

Introducción

El presente escrito centra su atención en las prácticas de cultura escrita que llevan a cabo en el Hospital Municipal, dos mujeres que cursan la escuela primaria de adultos. Se enmarca en el proyecto “Educación de jóvenes y adultos: sujetos, conocimientos y procesos de formación docente”¹, con lugar de trabajo en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades – Universidad Nacional de Córdoba.

¹ Dirigido por María del Carmen Lorenzatti y Mariana Tosolini. Financiado por Secretaría Ciencia y Tecnología (SECyT)

La creencia que el analfabetismo es uno de los principales factores que contribuyen a los problemas de salud, desconoce o invisibiliza otros factores que influyen en el deterioro de la salud de las personas. “Estas premisas implícitas contribuyen a la dicotomía “alfabetizado/analfabeta” y subyacen a la construcción social de las personas de baja escolaridad como iletrados, incompetentes, simples e incapaces de seguir indicaciones (orales o escritas) y de cuidarse” (Kalman y Pattison citado en Piza Cortes, 2011. p. 10).

Los múltiples espacios sociales en los que participan las mujeres jóvenes y adultas, son productores de sentidos y forman a los sujetos, por lo cual aquellas personas con nula o baja escolaridad han construido saberes en otros espacios que no son las instituciones educativas (Ruiz Muñoz, 2009).

En los centros de salud las personas también acceden a la lectura y escritura para comunicarse, impulsados por diferentes propósitos de acuerdo a sus intereses y necesidades (Kalman. 2001; 2003). En primer lugar, se recuperarán los lineamientos conceptuales y metodológicos que vertebraron la investigación. Posteriormente, se describirán y analizarán la disponibilidad de materiales escritos en el Hospital Municipal y las prácticas de cultura escrita que se dan en dicho espacio.

Prácticas de cultura escrita de mujeres en el centro de salud. Marco conceptual

Desde el enfoque de los Nuevos Estudios de Literacidad, la importancia de realizar un análisis histórico social del contexto en el que se investiga, radica, en que la literacidad está situada históricamente. Las prácticas de literacidad son entendidas como prácticas sociales (Lorenzatti, 2006, 2011; Kalman, 2004; Street, 2004) que incluyen actividades, acciones y propósitos particulares.

Entender la alfabetización y lengua escrita como prácticas sociales, reconoce que, en determinado contexto, la experiencia comunicativa se conforma de diversas experiencias orales y escritas que se desarrollan en la sociedad (Kalman; 2004). Por lo expuesto, el conocimiento se construye en determinados contextos y mediados por perspectivas, saberes y habilidades que despliegan los sujetos en la interacción con otros.

Cabe destacar que “las *prácticas letradas* están modeladas por las instituciones sociales y las relaciones de poder, y algunas literacidades se vuelven más dominantes, visibles e influyentes que otras” (Barton y Hamilton. 2004. p 113). Zabala recupera de Barton y Hamilton (citado en Lorenzatti, 2012) el concepto de *literacidades*

vernáculos, entendiendo por éste “tipos de usos de la cultura escrita, no convencionales (p 222), que se dan en espacios sociales como la casa, el trabajo, la escuela”. En instituciones como las educativas, tienden a prevalecer literacidades dominantes invisibilizando otras literacidades como las vernáculos, que se llevan a cabo en la vida cotidiana de las personas.

En lo que respecta a los recursos escritos con los que interactúan las personas en los diversos espacios, Kalman (2004) remite a las categorías teóricas *disponibilidad*, *acceso* y *apropiación* para dar cuenta de la propagación de dichos materiales. El término *disponibilidad* hace referencia a “la presencia física de materiales impresos y la infraestructura para su distribución” (p. 26). *Acceso* denota oportunidades para participar y posicionarse con otros lectores y escritores en situaciones de lengua escrita. Es decir, el modo en que se desarrollan conocimientos, prácticas de lectura y escritura y usos en la interacción con otros. A su vez, abarca dos aspectos: vías de acceso y modalidades de apropiación.

Las vías de acceso (las relaciones con otros lectores y escritores, con los textos, con el conocimiento de la cultura escrita y los propósitos y consecuencias de su uso) y las modalidades de apropiación (los aspectos específicos de las prácticas de lengua escrita, sus contenidos, formas, convenciones; sus procesos de significación y procedimientos de uso). (p 26)

Relacionado a la *disponibilidad*, el *acceso* y la *apropiación* de la cultura escrita, recuperamos el concepto *multimodalidad* (Kresscitado en Lorenzatti, 2011), dado que favorece la comprensión de cómo las personas que no leen y escriben convencionalmente o lo hacen con dificultad, pueden llevar a cabo las tareas que su vida cotidiana les demanda, apropiándose de la cultura escrita.

Además de las palabras, se reconocen diversos recursos modales en la realización de mensajes, por lo que se entiende como “multimodalidad aquellos casos donde se incorporan los otros modos representacionales como la música, la cuestión digital, visual, los gestos, entre otros” (ibídem. p. 49). Los cuales, por si solos, no son suficiente para dar significado a los recursos escritos. Por ello, los sujetos recurren a otras personas o a herramientas que les permitan dar sentido a los textos, desarrollándose de esta manera procesos de *multimodalidad mediada*.

El acceso a la lectura y escritura al igual que su empleo en diversas situaciones no se limitan al espacio escolar. (Kalman, 2004; Ruiz Muñoz, 2009) Se reconoce que

espacios sociales tales como instituciones educativas, familias, centros vecinales, iglesias, son productores de sentidos por lo que interpelan y forman a los sujetos.

Por ello, los centros de salud como el Hospital Municipal, son *espacios generadores* de cultura escrita (Zboraycitado en Kalman, 2004), es decir, “contextos donde se aprende a leer y escribir” (p. 29). En los mismos se desarrollan situaciones que promueven o exigen el aprendizaje de la lengua escrita para participar socialmente. Dichas situaciones, ya sea de fomento o exigencia, generalmente se llevan a cabo a través de la mediación de otros lectores o escritores más expertos (Kalman, 2004). La autora los clasifica como:

Situaciones *demandantes*, de *andamiaje* y *voluntarias*. Las primeras situaciones exigen el conocimiento de la lectura y la escritura para participar en ellas (...) en las segundas se presentan oportunidades de aprendizaje en las que un lector o escritor colabora con otro (...) y en las terceras el lector o escritor elige leer o escribir libremente. (2004. p. 50)

Espacios de cuidado de la salud. Metodología

Con el objetivo de analizar las prácticas de cultura escrita de las mujeres en el centro de salud, se abordó la investigación metodológicamente desde un estudio de corte cualitativo, con un enfoque etnográfico. Se decidió llevar a cabo un estudio “en casos”, dado que el objeto adquiere sentido y significado en relación a como se recrean en las situaciones cotidianas las escalas sociales estructurales. Es decir, se estudia como incide lo genérico en las prácticas de cultura escrita de las mujeres que forman parte del estudio (Dell Hymes recuperado en Busquets, s/f).

El trabajo de campo se realizó en un primer momento a través de entrevistas en profundidad. En un segundo momento, por medio de observaciones en el Hospital al que acudían las mujeres.

En este estudio, las entrevistas permitieron conocer cuáles eran las prácticas de lectura y escritura que realizaban las mujeres en el centro de salud. Las entrevistadas fueron tres mujeres, que cursaban en un Centro de Educación de Nivel Primario de Adultos (CENPA), ubicado en la zona céntrica de la ciudad. Sus edades oscilaban entre 38 y 52 años. Solo dos de ellas acuden al Hospital observado y se mencionan en el escrito bajo los seudónimos: Rosa y Adela.

Para llevar a cabo las observaciones, se visitó el Hospital Municipal en diferentes días y horarios. En dicho espacio se relevaron los materiales escritos disponibles y se

observaron cuáles eran las prácticas de lectura y escritura que se daban, y la interacción con los diferentes sujetos y materiales escritos.

El Hospital Municipal de la ciudad

Los centros de salud son espacios donde los usuarios acuden a solicitar información y asesoramiento en torno a diferentes padecimientos. En ellos circulan conocimientos relacionados a la salud y diversos textos escritos, propiciando se lleven a cabo prácticas de cultura escrita. (Piza Cortes, 2011)

Adela y Rosa se atienden con frecuencia en el Hospital Municipal de la ciudad. En el cual realizan diversas prácticas de literacidad en torno al cuidado de su salud y de su familia. Por ello se observan, cuáles son las prácticas de lectura y escritura en dicho espacio.

Al ser el único hospital público en una ciudad turística en crecimiento, se pudo observar lo que las entrevistadas manifestaban, largas colas desde la madrugada, dado que se dan turnos a partir de las 7 de la mañana. Dependiendo del área que se solicite se entregan de 7 a 10 turnos por día, lo que implica que, tras esperar durante un largo periodo de tiempo, no se garantiza ser atendido por el médico.

El Hospital Municipal incrementó los servicios y procuró adecuar el edificio a las necesidades de los usuarios, empleados y empleadas, sin embargo, estas medidas no son suficientes debido a la creciente demanda de servicios de salud pública en una ciudad en expansión.

Disponibilidad de materiales escritos en el Hospital Municipal

En los diferentes espacios que forman parte del centro de salud circulan diversos textos escritos, ya sea en las puertas de cada consultorio/oficina, paneles en las paredes, recetas, derivaciones, indicaciones, carnets de vacunación, entre otros. Los mismos varían en su propósito, a quienes va dirigido e incluso quienes los leen y escriben.

Son abundantes los materiales escritos expuestos en el Hospital Municipal. En su



en presentar imágenes, colores y escrito. Por ejemplo, la cartelera en los allí se realiza, al ser acompañada de un elemento que se utiliza o parte del consultorio de vacunaciones o un ojo en icado de lo escrito en dicho cartel. Los los que se utiliza desde el municipio

para representar la actual gestión de la intendencia, con el propósito de demarcar las obras realizadas durante la misma.

Los textos se dirigen diferenciadamente a personal y pacientes. Los carteles cuyos destinatarios son empleadas y empleados del centro de salud son escasos y están ubicados en un lugar estratégico, dado que allí se detienen a registrar su ingreso y egreso. Dichos recursos brindan información sobre cuestiones administrativas referidas a su relación laboral con el municipio.

En cuanto a los dirigidos a los pacientes, se localizan exhibidos en puertas, dinteles o paneles en las paredes y brindan información sobre cuestiones referidas a la organización del lugar o cuidados de la salud. En lo que respecta a los materiales escritos que portan los pacientes o empleadas y empleados reconocemos documentación de uso personal e institucional que contiene información acerca de la identidad y el estado de salud del paciente.

La documentación mencionada identifica a los pacientes como integrantes legítimos del centro de salud, acreditándolos a utilizar los servicios, es decir, los constituye en usuarios del sistema de salud pública. El acceso a ciertos servicios como los mencionados no depende si el paciente lee o escribe convencionalmente, sino que está regulado por jerarquías institucionales. “Los datos muestran como el poder tiene “dimensiones microscópicas que constituyen y regulan” la vida social, y en este caso el encuentro institucional” (Collins y Blot citado en Piza Cortés. 2011. p. 61).

Los propósitos también son diferenciados de acuerdo a la posición que los actores ocupan en el espacio. Para las mujeres que asisten en calidad de pacientes, por ejemplo, conservar el comprobante de turno responde además de certificar que lo poseen, para recordar fecha y horario al cual deben asistir. En cambio, para las empleadas y empleados del Hospital Municipal, los textos que circulan pareciera tienen el propósito de ordenar la atención, identificar a los pacientes como integrantes legítimos del centro de salud y asegurar el cumplimiento de las reglas.

Es variado y abundante el material escrito que circula en el Hospital Municipal, sin embargo, la *disponibilidad* no parece ser suficiente para que las personas *accedan* al mismo, dado que, según las observaciones y los testimonios de las mujeres entrevistadas, son escasos los pacientes y personal de la institución que se detiene a leer la cartelera, expuesta en diferentes lugares estratégicos.

Prácticas de lectura y escritura en el Hospital Municipal

En cuanto a las prácticas de lectura y escritura llevadas a cabo en el centro de salud, en

la mayoría de los *eventos* entre pacientes y personal del Hospital observados o reconocidos en las entrevistas, se recurre con frecuencia a la oralidad como modo de interacción. El personal administrativo manifiesta y repite oralmente lo expuesto en las carteleras y recursos escritos, pareciera pretenden asegurarse que el paciente comprenda y cumpla con los pasos o documentación que se requiere en cada área, de acuerdo a las normativas que impone la institución. Una secretaria manifiesta: “*La gente no lee, no lee nada, entonces nosotras le explicamos todo*”. Al igual que expresa Piza Cortés (2011) en su análisis: “los expertos de salud construyen la identidad de los usuarios a partir de sus deficiencias” (...) “Parece que hay una subvaloración de la manera de actuar de los pacientes cuando no cumplen con las expectativas que los expertos en salud esperan” (p. 85). Si bien se observa escasa lectura del material disponible por parte de los pacientes, en sus prácticas acuden a la oralidad como medio de comunicación, ya sea para organizarse en el espacio hospitalario o comprender las indicaciones que deben seguir. Dichas prácticas son socialmente construidas e incorporadas a través de la interacción con otros, dado que “el lenguaje forma parte de la cultura escrita y su primera forma es el habla” (Meek y Kalman citado en Lorenzatti 2009. p. 170).

En cuanto a los profesionales de la medicina, si bien no se observó la interacción en los consultorios, a través de las entrevistas se recupera que también recurren a la oralidad para dar explicaciones, que, a su vez, entregan por escrito.

En lo que respecta a las prácticas de escritura, son escasas las demandas que se realizan a los pacientes, solo se observa solicitar la firma de documentación a las mujeres embarazadas autorizando la realización del análisis de VIH. Las secretarias explican oralmente procurando que las pacientes puedan participar comprendiendo la relevancia de su firma para concretar análisis que son necesarios en el momento de tomar decisiones acerca de su salud y la del feto en su vientre.

También son recurrentes en el centro de salud las *situaciones de andamiaje*, dado que los pacientes no suelen leer los materiales expuestos en el lugar ni aquellos que se entregan tales como: comprobante de la cooperadora; documentación a firmar y el comprobante de turno, textos que explican oralmente las secretarias. Aunque no siempre los lean, la comprensión del uso institucional de los documentos y las consecuencias sociales de la escritura en ese contexto particular es una manera de participación en la cultura letrada.

Además, se dan procesos de *multimodalidad mediada* (Lorenzatti, 2018). Por ejemplo,

la secretaria entrega el turno para análisis bioquímicos en papel y escribe al dorso manualmente “12 hs de ayuno” y la fecha, lo cual explica oralmente. Además, resalta si algún análisis no se puede hacer y señala en el texto a medida que lee en voz alta, procurando favorecer la significación de lo escrito.

En los eventos letrados descritos a través de la comunicación oral entre las mujeres entrevistadas, los pacientes observados y el personal del Hospital, se complementa y construye significado de lo escrito (Lorenzatti, 2018) en los diferentes materiales disponibles que circulan en dichos espacios.

En las situaciones y la documentación mencionada se puede apreciar diferentes usos de la lengua escrita, lo que requiere más que el conocimiento de letras y números, precisa “ubicar su lectura en el contexto de asistencia médica, llenarlos de significado y saber cómo utilizarlos” (Piza Cortés, 2011, p 8).

Las prácticas de cultura escrita se dan en el marco de relaciones de poder entre quien lee y quien escribe. En el centro de salud observado es el personal quien decide las normas y exigencias burocráticas, a través de las cuales se rigen los pacientes. Además, frecuentemente leen y escriben los médicos, medicas, el personal administrativo y las enfermeras, lo cual hacen en un lenguaje especializado, compartiendo con el paciente involucrado oralmente solo parte de lo que anotan. Dicho lenguaje puede obstaculizar el acceso a la información dado que son códigos que generalmente solo manejan los expertos. Esa diferenciación en la utilización del lenguaje y manipulación de documentación favorece la construcción de la identidad de los pacientes y personal del centro de salud de manera simultánea, a través de la cual se posicionan los expertos y personal administrativo como los que saben y al paciente se lo identifica en base a sus carencias (Piza Cortés, 2011).

Sin embargo, los pacientes y mujeres entrevistadas apoyándose en otros lectores o escritores pueden desempeñarse con éxito en las tareas que requieren llevar a cabo. Asimismo, se han apropiado de conocimientos socialmente construidos en diferentes espacios interactuando con otros lectores, escritores y diferentes materiales (Lorenzatti, 2009; Kalman, 2004), acerca de la importancia de las documentaciones entregadas, la necesidad de conservarla, donde presentarla y a quien acudir ante dudas o interrogantes, lo cual implica participar de la cultura escrita.

Mujeres y el cuidado de la salud

Finalmente, se recuperan los saberes acerca de los cuidados de la salud que han construido las mujeres entrevistadas, tensionando la creencia de que la baja

escolaridad de las personas son las causas de malos hábitos y escasos cuidados en la salud.

Mencionamos el caso de una de las mujeres, donde se podrán apreciar diversos factores que inciden en el cuidado de su salud.

Adela tras realizarse los estudios de tiroides que le indicaron, debe llevárselos a su médico, quien realizará un diagnóstico y decidirá si operarla o solo darle un tratamiento. Ante esa situación manifiesta su preocupación:

“En el caso mío, ¿qué pasaría de mi si me opero? Porque donde yo estoy, es un lugar que no...que no tiene piso, no tiene un buen baño, eh...lleno de polvo. ¿Y cómo hago alrededor mi marido, mi hijo, como hago? Una sola pieza tengo donde yo vivo. En la pieza estoy mi marido y estoy yo. Y en la cocina comedor que es chiquitito también mi nene está ahí”.

Someterse a una cirugía y el postoperatorio le resulta dificultoso por que las condiciones edilicias en las que vive no le permiten estar en una habitación aislada. Además, al no tener luz ni piso de material, las condiciones higiénicas no son las óptimas para una persona que ha tenido una intervención quirúrgica. Otra de sus preocupaciones es quien se haría cargo durante ese periodo de reposo del cuidado y traslado de su hijo menor, al igual que los quehaceres del hogar que ella realiza diariamente.

La entrevistada no desconoce su situación de salud ni de las condiciones necesarias para un postoperatorio, reconociendo la importancia de seguir las indicaciones de los expertos y sorteando las dificultades que se presentan. Sin embargo, está condicionada por la infraestructura en la que vive, la situación económica y las responsabilidades que carga por ser mujer.

Reflexiones finales

En este trabajo se presentaron el marco teórico y metodológico que vertebraron la investigación. Luego se describió y analizó la disponibilidad de materiales escritos en el Hospital Municipal. Finalmente se recuperaron las prácticas de cultura escrita que llevaban a cabo las mujeres entrevistadas y los cuidados de salud de una de ellas a pesar de las dificultades que se le presentaban.

En el Hospital Municipal son variados y abundantes los materiales escritos *multimodales* que circulan: textos informativos para pacientes y personal, textos que indican como proceder, cartelera que identifica espacios, pedido de análisis,

recetas, comprobante de turno.

Se accede a ellos en reiteradas ocasiones a través de la oralidad, dándose *situaciones de andamiaje* y procesos de *multimodalidad mediada*. Siendo con mayor frecuencia el personal del centro de salud quienes leen y escriben. Las normas impuestas para manejarse en el Hospital, el lenguaje que se utiliza al escribir y la restricción de información compartida a los pacientes, visibiliza las relaciones de poder que se dan en torno a la cultura escrita en ese espacio.

Sin embargo, no leer la cartelera expuesta en diferentes lugares del centro de salud o los escritos que entrega el personal, no impide a los pacientes llevar a cabo actividades de cuidado de su salud. Sus prácticas letradas se desarrollan, reconociendo mediadores, propósitos y significándolos de acuerdo a sus necesidades, siendo participantes de la cultura escrita independientemente del grado de escolarización.

Los espacios de cuidado de la salud, son *generadores* de cultura escrita, que promueven aprendizajes acerca de la salud a través de las interacciones que se dan en el lugar. Ello da pie a nuevos interrogantes o líneas de investigaciones acerca de las prácticas de cultura escrita en estos espacios

Referencias bibliográficas

Barton, D y Hamilton, M (2004). La literacidad entendida como práctica social. En: Zavala, V; Niño-Murcia, M; Ames, P (Eds.) *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. (pp. 109-140) Lima. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra: una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México. Siglo XXI Editores.

Lorenzatti, M. C.(2018) “*Conocimientos, prácticas sociales y usos escolares de cultura escrita de adultos de baja escolaridad*”. María del Carmen Lorenzatti – Centro de Cooperación Regional de Educación de Adultos de América Latina y el Caribe (CREFAL) https://cdn.crefal.org/CREFAL/editorial/Lorenzatti_web.pdf

----- (2012). Prácticas escolares de cultura escrita. Un estudio etnográfico con adultos. En: Finnegan F. (comp.) *Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas*. (pp. 219-252) Buenos aires. Aique Grupo Editor.

----- (2009) ¿Que me impide a mí no saber leer y escribir? Prácticas de cultura escrita en distintos espacios sociales. En: Kalman, J. Street, B. (coord.)

Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. (pp. 171-185) México. Centro de Cooperación Regional de Educación de Adultos de América Latina y el Caribe (CREFAL)

----- (2006). *Saberes y conocimientos acerca de la cultura escrita: un trabajo con maestros de jóvenes y adultos.* Córdoba. Ferreyra editor.

Piza Cortés, W. (2011). *Prácticas de cultura escrita en un centro de salud.* (Tesis de Maestría) Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del instituto politécnico nacional(DIE/CINVESTAV). México.

Ruiz, M. M. (2009). Aprendizajes sociales y producción de saberes. En Ruiz Muñoz (Ed.). *Otra educación.* (pp.25-29) México: Universidad Iberoamericana/CREFAL.

Street, B. (2004). Los nuevos estudios de literacidad. En: Zavala, V; Niño-Murcia, M; Ames, P (Eds.) *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas.* (pp. 81- 108) Lima. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.



Área de
Educación
Centro de Investigaciones
Metodológicas de la UCA
Avda. de las Ciencias 1300

ciffyh
Centro de Investigaciones
Metodológicas de la UCA
Avda. de las Ciencias 1300

Escuela de
**Ciencias de la
Educación**

ffyh
Fundación Ffya
y Ffya de la UCA

ISBN 978-987-86-2326-9

