



Universidad Nacional de Córdoba
Facultad de Filosofía y Humanidades
Doctorado en Ciencias de la Educación

TESIS DOCTORAL
**La performatividad del dispositivo escolar de la
relación del-la alumno-a con el saber**

AUTORA
Mgter. Soledad Vercellino

DIRECTORA
Ph.D. Marta E. Anadón

Córdoba, Agosto, 2019



Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

DEDICATORIA

Para Albertina, Franco y Pablo.

Para mi papá, en su memoria.

RECONOCIMIENTOS Y AGRADECIMIENTOS

Realizar una tesis doctoral en la Patagonia Norte nos enfrenta a un desafío particular: el de esquivar la soledad a la que las dinámicas de investigación doctoral en ciencias sociales y humanas y de la investigación desde y en los márgenes – no sólo – territoriales del campo científico nos destinan. Varias voluntades individuales e institucionales convergieron, permitieron evadir tales condiciones y operaron como andamiaje de este trabajo. Y aquí va, para ellos-as, mi profundo agradecimiento:

A las Universidades Nacionales del Comahue y de Río Negro, instituciones públicas que desde el año 2013 cobijan nuestras investigaciones sobre relación con el saber.

A las-os colegas, becarios-as y tesistas que integraron e integran esos proyectos de investigación, que con sus preguntas, inquietudes y propuestas de trabajo dinamizan el estudio de la noción.

A las-os colegas del Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Derechos, Inclusión y Sociedad (CIEDIS) de la Universidad Nacional de Río Negro y del Departamento de Psicopedagogía del Centro Universitario Regional Zona Atlántica de la Universidad del Comahue, quienes en el trabajo cotidiano compartido (me) soportaron (en) la realización de esta tesis, aportaron ideas, comentarios, leyeron borradores, escucharon mis cuitas.

A los colegas de la REPERES: REde (REd) de PEsquiza (de Investigación) sobre a RElação com o Saber (sobre la Relación con el Saber) y en especial a su coordinador el Prof. Bernard Charlot. Esta instancia y los vínculos académicos que en ella se entretajan, coadyuvaron al progreso en el estudio de la noción de relación con el saber. Permitieron tanto valorar su potencia heurística para el abordaje del aprendizaje escolar y no escolar,

de niños, adolescentes y adultos como corroborar, comparar, validar los resultados preliminares de este trabajo.

Al Centro de Estudos Sociais de la Universidad de Coimbra (Portugal), en especial al Prof. Boaventura de Sousa Santos y la Prof. Silvia Portugal. Ambos acompañaron la puesta en diálogo entre el concepto de dispositivo con otras teorías sociales críticas, en el marco de una estancia de investigación que desarrollé en esa institución, bajo el auspicio del programa Erasmus- Europlata.

A la Directora de esta Tesis, Ph.D. Marta Anadón. Malú ha sido una acompañante reflexiva, siempre presente. Su labor ha sido fundamental en el desarrollo de actitudes de cautela metodológica y prudencia epistemológica, pero también, y fundamentalmente, al sostener con su apuesta, con su tiempo y con su dedicación, la producción de este escrito, en especial en los momentos aciagos.

A mi familia y amigos, porque la producción de conocimiento requiere energía afectiva que, necesariamente, se quita de esos otros lazos. Gracias por su paciencia, tan amorosa.

RESUMEN

Esta tesis analiza el vínculo entre las condiciones de escolarización en el nivel primario y los aprendizajes de los-as alumnos-as, un tema con fuerte presencia en la agenda política y académica en la última década. Lo hace recurriendo a conceptualizaciones provenientes de dos tradiciones de investigación diferentes: los estudios sobre el dispositivo escolar y las indagaciones sobre la relación con el saber. Así se propone analizar la performatividad del dispositivo escolar de la relación del alumno-a con el saber. A tal fin, reconstruye el sistema de prácticas que conforman dicho dispositivo, describe cómo ese sistema de prácticas se materializa en dos instituciones educativas de nivel primario que implementan proyectos de ampliación de la jornada escolar y da cuenta de las convenciones normalizadas y performances que por efecto del dispositivo se generan y configuran las tramas instersubjetivas e intergeneracionales escolares y también los saberes que los alumnos-as consideran más relevantes. Se trata de un estudio de casos múltiples, cualitativo, que recurre a múltiples fuentes y técnicas de investigación: análisis documental de textos prescriptivos, observaciones no participantes y balances de saber. La tesis concluye que el dispositivo escolar se conforma de cuatro grandes estrategias que constituyen su núcleo duro de las que se derivan otras secundarias que aparecen en el intento de enmendar los efectos no programados y las resistencias a la operación del mismo. Muestra como ese sistema de prácticas generan tres configuraciones de performances escolares, es decir tres conglomerados de convenciones y actuaciones regulares y esperadas de adultos y niños-as escolarizados: la del trabajo escolar, la de la civilidad escolar y la de la diferencia generacional. También da cuenta como cada configuración al privilegiar ciertos saberes, favorecer determinadas actividades cognoscitivas, promover la producción de ciertos rasgos identitarios ideales y al interactuar entre sí, producen un modo de relación del -la alumno-a con el saber.

ÍNDICE

DEDICATORIA	i
RECONOCIMIENTOS Y AGRADECIMIENTOS	ii
RESUMEN	iv
ÍNDICE	v
INTRODUCCIÓN	1
El inicio de la investigación y sus condiciones de posibilidad	2
Sobre el desarrollo de la investigación	4
CAPÍTULO I LA PROBLEMÁTICA	11
1.1. La pregunta por las condiciones en que se dan los aprendizajes escolares	11
1.2. Las investigaciones sobre el aprendizaje escolar	13
1.3. Principales posiciones interpretativas de la relación con el saber	16
1.3.1. Las investigaciones sobre la ‘relación con el saber’	20
1.3.2. Estudios sobre la relación con el saber escolar	27
1.4. Las investigaciones sobre el dispositivo escolar	37
1.4.1. Estudios sobre la gramática y la cultura escolar	37
1.4.2. Estudios sobre dispositivo escolar	41
CAPÍTULO II ENFOQUE CONCEPTUAL	49
2.1. El concepto de dispositivo	49
2.1.1. ¿Qué implica pensar lo escolar en términos de dispositivo?	51
2.1.2. La performatividad del dispositivo	60
2.2. La relación del-a alumno-a con el saber	63
2.2.2. Dimensionar la relación del alumno con el saber	69
2.2.2.1. El ofrecimiento de los objetos de saber	70
2.2.2.2. Las actividades cognoscitivas	78
2.2.2.3. La tramas intersubjetivas e intergeneracionales en la que se (re)configura el ofrecimiento de saberes y las actividades cognitivas	83
2.3. Los objetivos de investigación	88
CAPÍTULO III LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA	91
3.1. Características de la investigación disposicional y sobre la relación con el saber	92
3.2. La propuesta de investigación de esta tesis	97
3.2.1. Supuestos teórico - epistemológicos	97
3.2.2. La investigación cualitativa y el estudio de casos	101
3.2.2.1. Los casos a estudiar: criterios de selección	103
3.2.3. La recolección de datos	107
3.2.3.1. La dimensionalización del objeto de investigación.	107
3.2.3.2. Fuentes y técnicas de recolección de datos.	110
3.2.4. El análisis de datos	122
CAPÍTULO IV EL SISTEMA DE PRÁCTICAS QUE CONFORMAN EL DISPOSITIVO ESCOLAR	126
4.1. A la escuela hay que ir: sobre el sistema de prácticas vinculadas a la escolarización de la educación	127
4.1.1. Obligatoriedad escolar: más tiempo y desde edades más tempranas	127
4.1.2. Universalización del acceso a la educación: resistencias y maniobras complementarias	129
4.1.2.1. Estrategias de ampliación de las condiciones de acceso a la escuela	131

4.1.2.2. Estrategias correccionales y punitivas	132
4.1.2.3. Estrategias de seguimiento e información	133
4.1.3. Universalización de ciertos aprendizajes esperados: resistencias y maniobras complementarias	134
4.1.3.1. Complejización de las estrategias de seguimiento e información	136
4.1.3.2. Estrategias de ampliación y diversificación de las condiciones para el aprendizaje	137
4.2. El sistema de prácticas escolares sobre el territorio	138
4.2.1. La escuela en el territorio: “Haya escuelas...”	138
4.2.2. La cuadriculación del espacio urbano: regiones, zonas y radios escolares	141
4.3. El sistema de prácticas escolares vinculadas al tiempo	143
4.3.1. El Nivel Primario	143
4.3.2. Más tiempo en la escuela: la duración del año escolar	145
4.3.3. La programación del año escolar	147
4.3.4. La duración y programación de la semana y la jornada escolar	149
4.3.4.1. Escuelas de Jornada simple	150
4.3.4.2. Escuelas con ampliación de jornada	152
4.4. El sistema de prácticas escolares en torno a los saberes	159
4.4.1. La selección del saber a enseñar	159
4.4.1.1. Otros instrumentos que prescriben saberes: los Programas Nacionales	165
4.4.2. La organización de los saberes	169
4.5. A modo de síntesis	174
CAPÍTULO EL SISTEMAS DE PRÁCTICAS EN LOS CASOS EN ESTUDIO	180
5.1. El emplazamiento de las escuelas de este estudio	181
5.2. La organización del tiempo escolar en los casos en estudio	184
5.3. Los edificios escolares	187
5.4. La regulación de las formas de habitar el espacio escolar	193
5.5. La organización de las personas en el espacio escolar	196
5.6. La configuración de objetos y personas en el aula	202
5.7. El sistema de prácticas en torno a los saberes.	209
5.7.1. La presentación de los saberes en el contexto del aula	220
5.7.2. Performances de docentes y alumnos-as en torno al saber	227
5.7.3. Saberes que importan	232
A modo de cierre	239
CAPÍTULO LA PERFORMATIVIDAD DEL DISPOSITIVO ESCOLAR DE LA RELACIÓN DEL ALUMNO CON EL SABER: RESULTADOS Y DISCUSIONES	245
6.1. El sistema de prácticas escolares	245
6.2. El carácter dinámico del dispositivo escolar	252
6.3. El carácter performativo de la relación con el saber	258
6.3.1. El ofrecimiento de los objetos de saber	261
6.3.2. Las actividades cognoscitivas	264
6.3.3. La producción identitaria	267
6.4. Discusión general	271
CONCLUSIONES	278
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	289
NORMATIVAS CONSULTADAS	310
ANEXOS	315
Anexo I Autorización para realizar el trabajo de campo	316
Anexo II Instrumento de Observación	318
Anexo III Instrumento Balance de Saber	320
Anexo IV Tablas y Figuras complementarias	321

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla N° 1. Grupos de investigación que refieren a la relación con el saber en Argentina. ___	22
Tabla N° 2. Sistematización de las estrategias de recolección de datos de investigaciones empíricas sobre relación con el saber _____	93
Tabla N° 3. Características de las escuelas primarias de Viedma y escuelas seleccionadas. ___	105
Tabla N° 4. Matriz de datos a recolectar _____	108
Tabla N° 5. Corpus documental de la tesis _____	113
Tabla N° 6. Identificación y descripción de las regulaciones de la obligatoriedad escolar nacionales y de la Provincia de Río Negro _____	321
Tabla N° 7. Comparación del tiempo de enseñanza previsto por asignatura en educación primaria pública. _____	322
Tabla N° 8. Descripción de los marcos de referencia curriculares de la Provincia de Río Negro. _____	323
Tabla N° 9. Organización de las personas Escuela A _____	324
Tabla N° 10. Organización de las personas Escuela B _____	324
Tabla N° 11. Descripción Proyectos Institucionales Escuela 1 _____	212
Tabla N° 12. Ejes conceptuales que organizan los contenidos del PEI de la Escuela A en Matemática, Lengua y Literatura y Ciencias Naturales _____	327
Tabla N° 13. Propuesta de talleres Escuela B _____	327
Tabla N° 14. Descripción Proyectos Institucionales Escuela B _____	217
Tabla N° 15. Acuerdos que organizan los contenidos del PEI de la Escuela B en Matemática, Lengua y Ciencias Sociales _____	218
Tabla N° 16. Descripción de temas y propuestas de actividad observados en la Escuela A ___	221
Tabla N° 17. Descripción de temas y propuestas de actividad observados en la Escuela B ___	221
Tabla N° 18. Frecuencia de saberes escolares y no escolares considerados relevantes discriminados. _____	235
Tabla N° 19. Frecuencias de lugares donde aprender consignados como relevantes. _____	238
Tabla N° 20: El carácter dinámico del dispositivo: estrategias principales y complementarias y resistencias _____	253

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura N° 1. Gráfico con distribución de las escuelas según tipo de jornada. Río Negro, 2018. _____	105
Figura N° 2. Imágenes del registro de observaciones. _____	118
Figura N° 3. Imagen Balance de Saber alumno de 1° grado Escuela A _____	121
Figura N° 4. Imagen Balance de Saber. Alumna de 4to Grado Escuela A. _____	120
Figura N° 5. Imagen Balance de Saber alumno de 7mo grado Escuela B. _____	121
Figura N° 6. Gráfico con la evolución de la cantidad de años obligatoriedad según regulaciones nacionales y de la provincia de Río Negro. _____	128
Figura N° 7. Acuerdo entre escuela y familia. Escuela B. _____	322
Figura N° 8. Diferentes formas de disposición de los estudiantes y docentes en las aulas ___	325
Figura N° 9. Diferentes formas de disposición de los estudiantes y docentes en los nuevos espacios. _____	326
Figuras N° 10. Gráficos con los tipos de saberes (escolares, no escolares y mixtos) considerados relevantes según grado y en el total de los balances de saber _____	328
Figura N° 11. Gráficos con distribución de las figuras del aprender por grado _____	329
Figura N° 12. Balance de Saber 4to grado, Escuela B. N° 2. _____	233
Figura N° 13. Balance de Saber 7mo grado, Escuela A. N° 2. _____	234
Figura N° 14: Performatividad del dispositivo de la relación con el saber _____	270

LISTADO DE ABREVIATURAS

BID: Banco Interamericano de Desarrollo.

CFE: Consejo Federal de Educación.

CFCyE: Consejo Federal de Cultura y Educación.

CPE: Consejo Provincial de Educación.

CREF: Centre de Recherche Education et Formation

DiNIEE: Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa.

ESCOL: Grupo de Investigación "Educación, socialización y colectividades locales".

IIFE: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

IREM: Institut de recherches sur l'enseignement des mathématiques.

JC: Jornada Completa.

JE: Jornada Extendida.

LEN: Ley de Educación Nacionl.

LOE: Ley Orgánica de Educación.

ME: Ministerio de Educación.

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

OEI: Organización de Estados Iberoamericanos.

PI: Proyecto de Investigación.

PISA: Programa for International Student Assessment.

PRELAC: Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

RcS: Relación con el saber.

SERCE: Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo.

TERCE: Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo.

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

INTRODUCCIÓN

En la última década, sectores del campo académico como de las políticas educativas, proponen modificar las condiciones de la escolarización primaria, planteando la necesidad de organizar de otro modo los tiempos, espacios, agrupamientos y saberes, como estrategia para atender gran parte de los males que afronta el sistema educativo: repitencias, bajos resultados académicos, sobreedad, etc.

En ese marco, esta tesis profundiza en el vínculo problemático entre las condiciones escolares -lo escolar con su materialidad y sus particulares formas de ordenar y regular personas, tiempos, espacios, saberes- y los aprendizajes que en ellas acontecen.

A tal fin se inscribe teóricamente en dos tradiciones críticas de la investigación en educación: los estudios que recurren a la noción de dispositivo (Foucault, 1985, 1994; Deleuze, 1990; Agamben, 2011; Espósito, 2012 entre otros) para conceptualizar dichas condiciones y los desarrollos sobre la relación con el saber (Chevallard, 1992, Beillerot, Blanchard-Laville y Mosconi 1998 y Charlot, 2008a) para la heurística del aprendizaje. Optar por esas nociones o categorías (su estatus epistemológico es aún tema de discusión) supone renunciar a lecturas rápidas, a comprensiones fáciles. Ambas nociones en su opacidad, lo impiden. Y en esa dificultad advertimos su principal potencia: la posibilidad de pensar de otro modo ámbitos saturados de juicios y explicaciones como lo son la escuela y el aprendizaje.

A partir de estas definiciones, la tesis se propone como objetivo general o foco de la investigación analizar la performatividad del dispositivo escolar de la relación del alumno con el saber, en escuelas primarias comunes de la Provincia de Río Negro que implementan

propuestas de ampliación de la jornada escolar. La implementación de propuestas de jornada completa y extendida en la provincia de Río Negro, constituyó una oportunidad regia para desarrollar esta investigación pues en esas iniciativas se promueve explícitamente la revisión de varios de los componentes del formato escolar estándar, tal es el caso de la organización del tiempo y los agrupamientos de alumnos-as y la incorporación de nuevos espacios (aulas taller, comedor, etc.).

Como objetivos específicos se plantea reconstruir el sistema de prácticas que conforman el dispositivo escolar y las relaciones que las mismas mantienen entre sí; analizar el carácter dinámico del dispositivo, identificando resistencias a su operación y las formas en el que el mismo reopera sobre las mismas y, finalmente, describir como el sistema de prácticas y sus dinámicas genera convenciones normatizadas y performances en relación al ofrecimiento de saberes, las actividades cognoscitivas y la tramas instersubjetivas e intergeneracionales en la que éstos se (re)configuran.

En esta introducción interesa dar cuenta del proceso de construcción de este objeto de investigación, describiendo tanto las condiciones en el que el estudio se realizó, a la vez que presentar al lector la estructura de la obra.

El inicio de la investigación y sus condiciones de posibilidad

Las primeras preguntas sobre la performatividad del dispositivo escolar de la relación del alumno-a con el saber surgen, allá por el año 2012, como resultado de la tesis realizada por esta autora en el marco de la Maestría en “Sociedad e Instituciones – Mención Análisis Institucional” de la Facultad de Ciencias Económico-Sociales de la Universidad de San Luis. En la misma se analizaron las formas en que se (re)organizaba el dispositivo escolar en escuelas primarias de la provincia de Río Negro que implementaban un programa de

extensión de la jornada escolar (el Programa Escuelas de Jornada Extendida). Más específicamente, se describió la organización del espacio y el tiempo escolar en dichas escuelas dando cuenta de la red que ellos configuraban, es decir, de su funcionamiento como dispositivo.

En las últimas dos páginas de aquella tesis se afirmaba que la misma había permitido:

advertir la escasa permeabilidad del dispositivo escolar a modificar sus componentes más duros, como son el espacio y el tiempo. Existe una estructura, formato o gramática difícil de conmovir, constituida por una compleja red entre leyes, medidas reglamentarias, enunciados psico-pedagógicos, macro y micro estrategias de ordenamiento de las poblaciones escolares, criterios arquitectónicos, formas de selección y organización de los contenidos escolares, todos ellos elementos imbricados, superpuestos y más o menos solapados. [...] Más aun, la vinculación entre ese formato, entre la disposición temporo- espacial de lo escolar y las concepciones y posibilidades de enseñanza, aprendizaje, evaluación, etc., se encuentra ausente, no se explicita ni discute, ni en los documentos que apoyan el desarrollo del Proyecto, ni en el discurso de los actores involucrados en el mismo. [...] Seguramente posteriores lecturas a los resultados arribados [...] nos permitirán advertir las múltiples temáticas no profundizadas, siquiera enunciadas en esta investigación. Pero en este cierre provisional quiero puntualizar en [...] aspectos o problemáticas cuyo abordaje, entiendo, resultará de relevancia para comprender ciertos procesos educativos. Se trata, por un lado, de [...] profundizar el estudio del carácter performativo del dispositivo escolar, fundamentalmente en lo que refiere a la relación de los alumnos con el saber. [...] Recordemos que Agamben (2006) realiza un aporte significativo al vincular los dispositivos con los procesos de subjetivación, es decir, al establecer que el sujeto sería un efecto (Raffinsoe, S, 2008) o producto de los dispositivos. Se trata de indagar la “performatividad del dispositivo”, es decir, “la capacidad de los dispositivos de (re)configurar los actores y sus prácticas, y los espacios de negociación y de juego que ellos abren” (Beuscart y Peerbaye (2006, p.04.). Mi formación profesional me inclina a focalizar en un actor relevante como el

alumno. ¿Qué tipo subjetivo de alumno preforma el dispositivo escolar tal como lo hemos descrito? ¿Qué tipo de vínculo epistémico con el saber dispone? Los estudios sobre la relación con el saber, iniciados en el campo del psicoanálisis hace más de 40 años y con fuertes desarrollos en el campo de la didáctica y la sociología (Pouliot, Bader, Therriault: 2010), podrán auxiliarnos en la tarea de responder esas preguntas. Pero eso es asunto de otra investigación (Vercellino, 2012, p. 216-218).

La cita es extensa pero documenta el punto de partida de esta investigación. En los años que siguieron, ya en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba, se dio la tarea de construir ese objeto o problema de investigación que en la tesis de Maestría aparecía esbozado de manera preliminar. Dicha construcción implicó profundizar en dos tradiciones de investigación que, en la formulación del proyecto de tesis doctoral se proponen poner en diálogo: por un lado la lectura disposicional de la escuela (Raffinsoe, 2008) y por el otro lado, el campo de los estudios sobre la relación con el saber.

A continuación se reconstruye ese trabajo de investigación y se explicitan las decisiones teóricas, epistemológicas, metodológicas y operativas que se fueron tomando y cuyo producto se presenta en los diferentes capítulos de este informe.

Sobre el desarrollo de la investigación

Desde el 2013 hasta mediados del 2014 se trabajó principalmente en los desarrollos y discusiones que se han dado en el campo científico que investiga el dispositivo escolar y en los estudios sobre la relación con el saber (Vercellino, 2015). En el primer caso ubicamos los principales referentes, sus fuentes bibliográficas fundamentales y los puntos de continuidad y diferencia con otras lecturas cognadas de lo escolar, como son los estudios sobre cultura escolar (Chervel, 1991; Escolano, 2000; Julia, 2001 y Viñao Frago, 2008) y gramática escolar

(Tyack y Cuban, 2001). El trabajo sobre los antecedentes se fue ampliando y enriqueciendo en los años subsiguientes, pero la ubicación de la *hiencia* en la que inscribiríamos nuestras preguntas se desarrolló en aquel tiempo. El producto de ese trabajo se presenta en el Capítulo I de esta tesis, en el que se explicita la problemática empírica que la tesis procura abordar, así como también la revisión de la literatura en la materia. El capítulo finaliza con la formulación de las preguntas de investigación.

Durante los años 2015 y 2016, a la vez que se cumplimentaron los requerimientos de formación doctoral se trabajó en la construcción del marco teórico y el ajuste a los objetivos de investigación. Es decir, en la construcción y modelado de nuestro foco de investigación. En relación al concepto de dispositivo, en este tiempo se incorpora el análisis de literatura foucaultiana (Foucault, 1994) y postfoucaultiana (Rabinow y Rose, 2003; Voyame, 2015; Cadahia 2014, 2016) que se suma a la ya realizada en años anteriores (Agamben, 2011; Espósito, 2012; Jäger 2001; Abadía, 2003; Caborn, 2007; Raffnsøe, Gudmand-Høyer y Thaning, 2014; Bussolini, 2010; Beuscart y Peerbaye, 2006; García Fanlo, 2011), lo que permitió construir un recorrido propio en torno a la noción de dispositivo y jerarquizar dos grandes dimensiones de la misma: a) el sistema de prácticas o programa que todo dispositivo contiene y b) las dinámicas entre regulación y emancipación que se dan por el carácter estratégico del mismo.

El recorrido realizado por esa literatura permitió dimensionar el dispositivo escolar, o en otras palabras, en el proceso de construcción del objeto de investigación dar cuenta de las aristas que se han privilegiado para el abordaje del mismo. Así, en esta tesis, pesquisar lo escolar desde el lente del dispositivo supone considerar el sistema de prácticas que hacen escuela: se indagan los elementos heterogéneos que conforman el dispositivo (del orden de lo dicho y de lo no dicho) y las relaciones que esos elementos mantienen entre sí (red que

configuran), tomando a la relación del alumno con el saber en tanto dominio sobre el que operan. Pero también supone avanzar en las dinámicas y tensiones entre regulación y emancipación: por un lado atender a las resistencias que surgen ante la racionalidad o normatividad del sistema de prácticas; por el otro, reparar en el interjuego entre las formas de poder, juridicidad, saber y subjetividad procedentes de otros espacios estructurales de la acción social que coinciden en lo escolar (el propio estado, la familia, el mercado, la comunidad).

En ese tiempo también se ampliaron y profundizaron las lecturas sobre el concepto de *performatividad*, desde los primeros desarrollos en el campo de la lingüística (Austin, 1975), pasando por sus críticos (Bourdieu, 1982, Derrida, 1998, Butler, 2002), poniéndolos en diálogo con los desarrollos sobre el carácter performativo del dispositivo. El recorrido realizado en torno al concepto de performatividad permitió, en primer lugar, mostrar los usos y fertilidad del mismo en el campo de las ciencias sociales y humanas y su inscripción en el análisis de los dispositivos. En segundo lugar, posibilitó establecer que el análisis de la performatividad supone indagar, al analizar el sistema de prácticas y sus dinámicas, aquellas convenciones normatizadas que se reiteran (citan, repiten, iteran), así como también las performances de los alumnos, los gestos y actos que estos ejecutan en su condición de aprendientes.

Asimismo contemporáneamente se logró algún grado de estabilización conceptual de la noción de *relación con el saber*. Fue necesario sistematizar los aportes de los tres referentes más importantes de la misma, Bernard Charlot, Jacky Beillerot e Yves Chevallard, generar un diálogo crítico entre ellos y dimensionalizar la noción. Esto supuso: a) incorporar lecturas (la mayoría en idioma extranjero: francés y portugués) de artículos, ponencias y libros no considerados hasta ese momento; b) dar cuenta del encuadre cultural (Canguilhem, 1975) en

el que cada uno de ellos desarrolla sus producciones; c) justificar porque es posible un dialogo conceptual entre los mismos y d) jerarquizar ciertas dimensiones de la noción que se asumirán en esta tesis.

Más allá de las diferencias entre estos autores una lectura que atraviesa sus obras permite encontrar ciertas coincidencias en la conceptualización de la noción. Los tres enfatizarán en que al indagar la relación con el saber resulta relevante dar cuenta de los *saberes que son ofrecidos al-a alumno-a*, oferta siempre contingente e históricamente construida, que supone cierta selectividad y organización de los saberes disponibles, a la vez que procesos de transformación de esos saberes para que devengan en objetos de enseñanza. Asimismo darán cuenta que la relación con el saber supone el desarrollo de una diversidad de *actividades cognoscitivas*, las que varían según se trate de aprender saberes objetivados, saberes hacer, es decir, prácticos, o saberes relacionales, vinculados al estar con otros en la escuela. Finalmente advertirán que la génesis y la dinámica de la relación con el saber queda cifrada en las vicisitudes de la constitución del sujeto en cuanto tal, en los avatares que atraviesa su hominización. Acontecimientos que se suceden en el seno de *tramas intersubjetivas e intergeneracionales en la que se (re)configuran tanto la oferta de saberes como las actividades cognitivas*.

Este trabajo de construcción conceptual se materializa en el Capítulo II de la tesis, allí también se presentan los objetivos de investigación que surgen como corolario de este trabajo y que resultan el norte de los capítulos que siguen.

Desde agosto del 2017 hasta diciembre del 2018 se desarrolló el trabajo empírico de la investigación. En concordancia con los supuestos teóricos que sostienen la indagación, se ha optado por una estrategia de carácter cualitativo- interpretativa, por entender que la misma nos permitirá abordar la complejidad tanto del dispositivo escolar, su conformación histórica,

heterogénea, estratégica y dinámica, como sus efectos performativos sobre la relación del/a alumno- a con el saber.

La opción metodológica supone priorizar la producción de categorías a partir de los datos y no la verificación o corroboración de hipótesis previas. Asimismo, si bien el diseño de investigación ha sido de carácter flexible, se tomaron una serie de decisiones previas al ingreso al campo en función de los objetivos del estudio, a saber: qué dimensiones de análisis priorizar y el estudio de casos múltiples como enfoque y técnica de recolección y de tratamiento de la información (Merriam, 1988).

Cabe aclarar que, como es característico de este tipo de estudios, se trata de una investigación particularista porque su objeto es un sistema restringido (las escuelas seleccionadas); es decir, los casos son en sí mismos importantes por lo que pueden revelar sobre el fenómeno estudiado. Este estudio implicó, necesariamente, recurrir a múltiples fuentes de información a través de distintas técnicas. En tal sentido, ha tenido un fuerte peso relativo el análisis documental de los ‘textos prescriptivos’ (Foucault, 1996).

Esos textos tienen como patrón el provenir de algún nivel de oficialidad y referir a la escuela primaria común, sus objetivos, alcances, modo de organización y funcionamiento. Se trata de leyes, normas menores, documentos técnicos producidos por los ministerios de educación tanto de la jurisdicción nacional como provincial, pero también escritos generados por las propias escuelas en las que se desarrolló el estudio, producción científico académica local e internacional difundida por organismos nacionales y supranacionales. También se recuperaron, como fuentes secundarias, algunas investigaciones en historia de la educación rionegrina. Esto sirvió para reponer legislación más antigua, además de recuperar otros textos prescriptivos utilizados como fuentes en esas indagaciones (informes burocráticos,

estadísticas educativas, discusiones generadas en las legislaturas antes de la aprobación de las leyes, repercusiones en la prensa, etc.).

Para poder describir como el sistema de prácticas y sus dinámicas se materializan en los casos en estudio y, particularmente, como generan convenciones normatizadas y performances en relación al ofrecimiento de saberes, las actividades cognoscitivas y la tramas instersubjetivas e intergeneracionales en la que éstos se (re)configuran se resolvió recolectar datos a través de la observación directa de la cotidianeidad escolar en las dos instituciones que conforman los casos en estudio. Se optó por un sistema de observación descriptivo y narrativo (Evertson y Green, 1989), de carácter abierto, sólo estructurado parcialmente por las dimensiones de análisis privilegiadas en función de los objetivos de investigación. El trabajo de observación se realizó entre mayo y noviembre del 2018. Se realizaron alrededor de 50 horas de observación, de jornadas escolares completas, focalizando en seis agrupaciones escolares de primer, cuarto y séptimo grado, es decir, una por ciclo escolar en dos escuelas.

Para constatar el carácter performativo del dispositivo sobre la relación con el saber se identificaron los saberes y actividades cognitivas consideradas relevantes para los-as alumnos-as. A tal fin se implementó la técnica “balance de saber” (Charlot, 2009). En esa técnica de recolección de datos se solicita a los-as alumnos que hagan una revisión de sus aprendizajes y narren qué han aprendido, con quién, y qué está esperando aprender. En ambas escuelas se recabó un total de 81 narraciones y expresiones gráficas, 24 de primer grado, 27 de segundo y 30 de tercero. En el capítulo III de esta tesis se presenta y fundamenta más ampliamente la estrategia metodológica utilizada en esta tesis.

El análisis de datos fue predominantemente cualitativo, aun cuando se utilizaron estadísticas descriptivas para tratar los datos aportados por los balances de saber. La

presentación de los resultados se realiza en tres capítulos: en el capítulo IV se describe el sistema de prácticas que conforman el dispositivo escolar y que aparecen – principalmente- en los textos prescriptivos, poniendo especial énfasis en las resistencias que aparecen a la operación del dispositivo y las formas en el que el mismo reopera sobre las mismas. En el capítulo V se describe cómo ese sistema de prácticas se materializa en los casos en estudio, dando cuenta, además de sus dinámicas –resistencias y re-operaciones-, de las convenciones normatizadas y performances que generan en relación al ofrecimiento de saberes, las actividades cognoscitivas y la tramas instersubjetivas e intergeneracionales en la que éstos se (re)configuran

Finalmente, en el capítulo VI se reconsideran los resultados expuestos en los capítulos previos intentando dar cuenta de la performatividad del dispositivo escolar de la relación del alumno con el saber. El capítulo finaliza con la puesta en diálogo o discusión de los hallazgos de esta investigación con otras indagaciones sobre la temática.

La Conclusión destaca los aportes de la investigación y demuestra el logro de los objetivos trazados. Presenta, asimismo, áreas de problemas – vinculadas a lo trabajado en la presente tesis- en las que resultaría fértil desarrollar próximas investigaciones.

CAPÍTULO I

LA PROBLEMÁTICA

1.1. La pregunta por las condiciones en que se dan los aprendizajes escolares

La primera década del siglo XXI se ha caracterizado por la sanción en toda la región de leyes que aumentaron la cantidad de años de la educación obligatoria y por la universalización de la cobertura del nivel primario. En Argentina, en 2016, el 99% de los niños y niñas de 6 a 11 años y el 98% de los-as de 12 a 14 estaban escolarizados-as (Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa, 2017). En el caso de la región Patagónica, la tasa de escolarización de la población entre 6 y 14 años ascendía a más del 99% y en la franja de 15 a 17 años, descendía diez puntos decimales, ubicándose en el 89,73% (Poggi, 2015).

Ahora bien, como contrapartida se advierte que la universalización en el acceso a la escuela primaria no implica necesariamente el ejercicio pleno del derecho a la educación. Así, los datos de rendimiento interno de los sistemas educativos de la región indican que la escuela no logra que una significativa cantidad de alumnos complete su educación obligatoria en los tiempos esperados. El porcentaje de alumnos con dos o más años de retraso escolar en la primaria o secundaria ascendía, por ejemplo en la Patagonia, al 16,02%, siendo el guarismo más alto entre las regiones del país (IPE - UNESCO / OEI, 2016). La sobreedad alcanzaba en el 2014 en 7° año/grado el 29,5% y al culminar el primer año de la secundaria el 37,7% (DiNIEE, 2017). La repitencia, especialmente en los primeros años del nivel secundario, es muy elevada, alcanzando, en Río Negro, un 33% en primer año (Scasso, 2012).

Asimismo, sectores académicos y organismos internacionales advierten que los sistemas educativos deben enfrentar aún el desafío de que los alumnos “logren apropiarse de los saberes que ese sistema se propone transmitir [y que] la preocupación por la mejora de las trayectorias escolares y de los aprendizajes en ellas logrados, se sitúa en las prioridades de la actual agenda de política educativa de numerosos países de la región” (IPE-UNESCO, 2015, p. 13). Otros denuncian que los alumnos establecen con la escuela y con sus aprendizajes relaciones de baja intensidad (Kessler, 2007; Terigi, 2009), es decir, no logran “conectarse” con los aprendizajes escolares, sentirse “atrapados” por ellos; encuentran dificultades para darle un sentido a los mismos y para articularlos con otros aspectos de su vida.

En ese marco, los diagnósticos académicos (Terigi, 2007; Baquero, Terigi, Toscano, Brisciol, y Sburlatti, 2009; Ravazzani, 2007; Krichesky, 2015) y políticos han coincidido en enfatizar que una vía de atención a esta problemática es la flexibilización y/o modificación del formato escolar tradicional, es decir, desnaturalizar y proponer otros modos de organización de los tiempos, espacios y agrupamientos escolares, así como también otros modos de organización, evaluación y acreditación de los conocimientos. En esa dirección se formularon acuerdos en el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) y se implementaron Programas como el de ampliación de la jornada escolar (Vercellino, 2013, 2014 y 2016) con el objetivo de reorganizar las normativas y prácticas escolares.

Investigaciones realizadas sobre estas últimas experiencias en el nivel primario advierten que si bien “resultan una oportunidad para ensayar algunos cambios en el formato escolar clásico, habilitando otras formas para la enseñanza y el aprendizaje” (Vercellino, 2016, p. 1005), las mismas “se ven amenazadas por la fuerza de la maquinaria escolar, que tiende a fagocitarlas y dificulta la configuración de un mejor tiempo escolar” (Vercellino, 2016, p. 1005).

Esta tesis aborda este campo de problemas focalizándose en los procesos de aprendizaje de los alumnos que asisten a esas instituciones y las vicisitudes que dichos procesos afrontan en el contexto escolar interrogando si las condiciones escolares en las que los aprendizajes deberían acontecer -lo escolar con su materialidad y sus particulares formas de ordenar y regular personas, tiempos, espacios, saberes- dispondrían a algún tipo de configuración de los mismos. Considerando, asimismo, que las experiencias escolares que intentan modificar las condiciones de escolarización constituirían condiciones regias para indagar tal cuestión.

A partir de estas intuiciones preliminares, se construye un espacio problemático al vincular el aprendizaje con las formas de lo escolar, al interpelar como la adquisición, recreación e -incluso- creación de saber se vincula a las condiciones escolares.

1.2. Las investigaciones sobre el aprendizaje escolar

El aprendizaje escolar o también llamado aprendizaje formal ha sido objeto de investigación de diferentes disciplinas y desde posiciones epistemológicas y metodológicas diversas. Las ciencias de la educación, la psicología, la psicopedagogía, la sociología, la antropología, la filosofía, la epistemología, la economía, las neurociencias, el campo de la inteligencia artificial, entre otros, se interrogan, investigan y producen conocimientos en torno al aprendizaje y, específicamente, el que acontece en el escenario escolar.

Así, la actividad intelectual y emocional involucrada en el aprender; la significatividad socio-cultural y personal de los aprendizajes; los procesos de enseñanza, la mediación subjetiva del docente y de las tecnologías escolares, la cultura y la dinámica de las institución escolar y su función más o menos reproductora y de transmisión ideológica o más o menos emancipadora, el papel de otros agentes socializadores, el análisis epistemológico de la naturaleza, estructura y organización del conocimiento científico y de su traducción en

conocimiento escolar y personal; la productividad y eficacia de los factores de aula, escuela y contexto sobre el rendimiento educativo de los alumnos, la base neurobiológica de los procesos de aprendizaje y un largo etcétera, son algunas de las formas en que las ciencias sociales y humanas han abordado la cuestión del aprender y sus vicisitudes.

Este trabajo de investigación afronta el desafío de volver sobre ese complejo campo de estudio que es el aprendizaje escolar, entendido como un trabajo singular y situado. La ‘*caja negra*’ (Good y Brophy, 1990) del aprendizaje, es decir, los denominados –según la corriente o teoría de la cual se trate- como procesos mentales, cognoscitivos, inteligentes, emocionales o afectivos implicados en la apropiación y recreación de los saberes disponibles y dispuestos por lo escolar, ha dado lugar a más de medio siglo de investigación en el campo de la psicología educacional y disciplinas afines.

Tales investigaciones advierten sobre la existencia de diferentes procesos cognoscitivos que se ponen en juego al aprender (Bengoechea Garín, 2003; Coll y Solé 2001; Braslavsky 2004; Pozo, Pérez y Mateos, 1997; Pozo 2001, 2004; Ausubel, Novak y Hanesian, 1978; Bruner, 2006). Algunas posturas focalizan en el individuo, exclusivamente en la interacción del sujeto con el objeto de conocimiento y en los procesos de recreación y producción de conocimiento que tienen lugar en el sujeto (perspectiva presente en el conductismo, en algunas aplicaciones piagetianas y en el enfoque del procesamiento de la información). Otras posiciones focalizan en el contexto social donde se produce la situación de aprendizaje (posición iniciada por Vygotsky y continuada, entre otros, por Rogoff, 1993; Coll y Edwards, 1996; Rodrigo, 1994, 1997; Palincsar, 1998; Bengoechea Garín, 2003). Estos trabajos sostienen la tesis de que los procesos psicológicos superiores implicados en el aprender, tienen un origen histórico y social, se dan en situación, en contexto, incluso, aquellos más avanzados, se adquieren en el seno de procesos instituidos de "socialización" como son los

procesos de escolarización (Baquero, 1999). También las teorías del aprendizaje por “reestructuración” o constructivistas (Coll y Solé, 2001; Pozo, 2004; Pozo, Pérez y Mateos, 1997; Rogoff, 1993; Bacaicoa, 1998; Aznar, 1992) han puesto el foco en la ocurrencia de ciertos procesos de aprendizaje en el contexto del aula focalizando en los de mediación, en el sentido y pertinencia social de los aprendizajes, etc.

En otros estudios se analiza las características cooperativas o competitivas de los grupos de pares; la influencia de la tarea o contenido, la intervención del adulto educador (Rogoff, 1993; Edwards, Mercer y Alonso, 1988). El carácter social del aprendizaje escolar también ha sido puesto de relevancia en los estudios – psicológicos, didácticos y epistemológicos- que advierten la coexistencia de conocimientos que surgen de procesos, procedimientos y escenarios diferentes, a saber: el conocimiento escolar, el conocimiento científico y el conocimiento cotidiano. El foco en estas investigaciones se ubica en las relaciones que esos conocimientos establecen entre sí en el ámbito escolar: ora de sustitución, ora de yuxtaposición, ora de convivencia más o menos conflictiva (García y Cubero, 1993; Rodrigo y Correa, 2001; Chevallard, 2000).

También reparan en los procesos de metacognición o autoconciencia sobre los propios aprendizajes: sobre el *sí mismo* como aprendiente, sobre las actividades o tareas que se realizan, sobre los recursos con los que se cuenta, etc. (Justicia, 1999; Roces, González Pienda y Álvarez, 2002). Esta dimensión reguladora de la metacognición es, según Bengoechea Garín (2003) objeto de gran parte de la investigación educativa europea.

Finalmente, los estudios refieren a la intervención en el aprendizaje escolar de los genéricamente denominados ‘factores personales’: se insiste en su relevancia e influencia en los procesos y productos del aprendizaje, así como también en su numerosidad. Aquí se

incluyen estilos de aprendizaje y de pensamiento, expectativas y representaciones de sí mismo y de otros, auto concepto y autoestima académicos, etc. (Bengoechea Garín, 2003).

Ahora bien, esta tesis explorará la fertilidad de analizar el trabajo singular y situado que supone el aprendizaje escolar a partir de los aportes heurísticos de las teorías que se ocupan de estudiar la “relación con el saber (RcS)”. Esta noción, que desde hace más de 30 años es utilizada o invocada en el campo de las investigaciones en educación, permite organizar algunos de nuestros interrogantes y búsquedas.

1.3. Principales posiciones interpretativas de la relación con el saber

Existe en la comunidad académica internacional, fuertemente en la francoparlante, numerosas iniciativas que recurren a la potencia comprensiva de esa noción para abordar algunos problemas de la apropiación de saberes (Charlot, Bautier y Rochex, 1992; Charlot, 1992, 2007, 2008a, 2008b, 2013, 2014, 2016; Rochex, 2006; Beillerot et al, 1998; Mosconi, 2008; Hatchuel, 2005; Blanchard-Laville, 2013, Chevallard, 1986, 1991, 1996, 2003, 2013, 2015). Dichos estudios se inician en Francia, en el campo del psicoanálisis y la sociología crítica en la década del 60, apareciendo a finales de los años 80 y durante los 90 las obras pilares de la investigación teórico y empírica en torno a esa noción.

Las investigaciones sobre la relación con el saber se inscriben teóricamente en los desarrollos de tres grandes escuelas, provenientes, asimismo, de disciplinas diferentes: por un lado, el grupo del Centre de Recherche Education et Formation (CREF), de la Universidad Paris X-Nanterre, creado por Beillerot y continuado por Mosconi y Blanchard-Laville, quienes exploran y desarrollan la noción desde diferentes teorías psicoanalíticas, recurriendo tanto a Sigmund Freud como a Melanie Klein o a Jacques Lacan, o también a Wilfred Bion y Donald Winnicott como a Cornélius Castoriadis. (Beillerot, et al, 1998)

Por otro lado, también en Francia, sociólogos de la educación que trabajan en una corriente crítica y antropológica (Anderson-Levitt, 2013) comienzan a desarrollar este concepto en la década de 1970 y lo convierten en los años 1980 y 1990 en un tema de investigación empírica (Rochex, 2004). Ellos provienen del equipo de investigación “Educación, socialización y colectividades locales” (ESCOL) conformado en el año 1987 en el Departamento de Ciencias del Educación de la Universidad París VIII, Saint Denis, bajo la Dirección de Charlot. Ese equipo desarrolla “investigaciones sobre la relación con el saber y la relación con la escuela de jóvenes que frecuentan establecimientos escolares situados en la periferia” (Charlot, 2008, p. 17) discutiendo a las investigaciones de la sociología de la educación que intentaron explicar el fracaso escolar, es decir, el epifenómeno que se produce cuando niños y jóvenes ingresan a la escuela pero no permanecen en ella o permaneciendo no aprenden en los ritmos y de las formas en que lo espera la escuela (Terigi, 2009), invocando las teorías de la reproducción social, orígenes sociales y la desventaja sociocultural (Charlot, 2008, Kalali, 2007).

Se refieren a los trabajos desarrollados durante los años 1960 y 1970 en Francia (Bourdieu y Passeron, 1970; Baudelot y Establet, 1971) y en los Estados Unidos (Bowles y Gintis, 1976) en los cuales una teoría sociológica llamada la teoría de la reproducción, respaldada en numerosas estadísticas, evidencia que la escuela, lejos de ser un instrumento de democratización de la sociedad, contribuye a la reproducción de las desigualdades sociales. Es decir, la probabilidad de que los hijos de las clases dominantes tengan mayor éxito escolar es mayor que la de los hijos de clases ‘desfavorecidas’. Las jerarquías sociales que marcan a la generación de los padres, son reproducidas en la generación de los hijos (da Silva, 2008).

Según estos autores, estas teorías explican las dificultades para lograr un exitoso aprendizaje escolar, en términos de carencias, lagunas, déficit o deficiencias, todo lo cual

lleva a enmarcar este fenómeno en términos deficitarios solamente. Su perspectiva microsociológica o socioantropológica sobre la relación con el saber propone, como postura epistemológica y metodológica, una "interpretación positiva" del éxito o fracaso escolar: se fija en la experiencia de los alumnos, en su interpretación del mundo, en su actividad, "busca comprender cómo se construye una situación de alumno que fracasa en un aprendizaje y no "lo que le falta" a esta situación para ser una situación de alumno que alcanza el éxito" (Charlot, 2008a, p.51).

Finalmente desde la didáctica, la idea de la relación con los saberes creció y se desarrolló durante la década de 1990 en el campo de la educación matemática, fundamentalmente en el seno del Institut de recherches sur l'enseignement des mathématiques (IREM) de la Universidad Aix-Marseille, creado y dirigido por Chevallard (2000). Este enfoque introdujo la idea de la relación que un sujeto o una institución mantienen con un determinado objeto de conocimiento relativo a disciplinas escolares o científicas, por eso alude al término 'saberes', en plural.

De las tres líneas de investigación es la que se aboca más explícitamente a la dimensión institucional de la relación con el saber. Afirmará que la relación personal se constituye y se modifica por la presión ejercida por la relación institucional con el objeto (Kalali, 2007; Pouliot, Bader y Therriault, 2010). Desde el punto de vista empírico, advierte que la relación con el saber nunca es definitiva, las maneras de hacer dentro de las instituciones pueden entonces entrar en conflicto con la propia relación personal del sujeto con el saber (Kalali 2007).

Entendemos que la noción de 'relación con el saber' cuenta con la capacidad heurística de articular en el análisis del aprendizaje, las relaciones y múltiples influencias e imbricaciones de las dimensiones destacadas por las teorías del aprendizaje escolar arriba expuestas, es

decir, como el aprender acontece en la encrucijada de diferentes procesos cognitivos y metacognitivos con su anclaje sociohistórico y situacional; el vínculo del sujeto aprendiente con los objetos de aprendizaje; las características epistemológicas de los objetos de aprendizaje; la singularidad del psiquismo de quien aprende.

Se trata de una noción de carácter multidisciplinar, pues los estudios sobre la ‘relación con el saber’ se vienen desarrollando desde el campo del psicoanálisis, la sociología y la didáctica. Asimismo ha permitido abordar diversos objetos de investigación: el aprendizaje formal en espacios escolares pero también el aprendizaje que acontece en ámbitos no escolares, como el laboral; los procesos de recreación de saberes focalizando en el alumno o en el adulto educador y en diferentes niveles educativos, desde maternal hasta la universidad y los procesos – más bien epistemológicos y didácticos – de transformación de los saberes.

Adicionalmente, los estudios de la relación con el saber han permitido desarrollar diferentes metodologías de investigación, como por el ejemplo, el denominado ‘método clínico’ en los estudios psicoanalíticos o los ‘balances de saber’ en la propuesta sociológica; metodologías que se vinculan a las diferentes dimensiones de análisis enfatizadas: procesos libidinales vinculados al aprender, tipo de actividades intelectuales comprometidas en ese proceso; sentidos adjudicados al saber; formas institucionales de organización y presentación de los saberes, por citar algunas.

No obstante esta diversidad, en todos los casos, con esta noción se intenta “unificar, comprender o explicar lo que atañe a los aprendizajes, los conocimientos y las múltiples dificultades con que se tropieza” (Beillerot et al, 1998, p. 44). Los investigadores coinciden en asumir que el aprendizaje escolar, sus vicisitudes y atolladeros, quedan cifrados en la encrucijada entre cierta disposición psíquica, constituida en la historia singular de cada sujeto

y cierta oferta institucional de saberes, configurada socio-históricamente y significada singularmente.

1.3.1. Las investigaciones sobre la ‘relación con el saber’

Como ya se adelantó, a partir de la década del 90 se desarrolla una fuerte investigación empírica en el ámbito internacional que indaga la relación con el saber de los alumnos en los diferentes ámbitos del sistema educativo. El rastreo bibliográfico realizado ha permitido advertir que la categoría relación con el saber es desarrollada y cuenta con amplia difusión en Francia y otros países de habla francesa, al punto de registrarse varios eventos académicos y científicos dedicados a su análisis, como es el caso del Symposium “*Relación con el saber: del concepto a sus usos*”, desarrollado en el marco del Congrès International d’Actualité de la Recherche en Education et en Formation, realizado en Strasbourg en el año 2007 y del reciente Dossier Rapport au savoir de la Revista *Espirit Critique* en su edición del año 2013, dirigido por Nafti Malherbe de la Universidad Católica del Oeste de Angers, Francia y Samson, de la Universidad de Québec Trois Rivières (Canadá).

Entre las investigaciones francófonas dedicadas al desarrollo de la noción, caben citarse a Kalali (2007); Mairone (2007); Pouliot et al. (2010); Venturini, Calmettes, Amade-Escot y Terrise (2007); Hatchuel (2009); Gagnon, (2011); Allain (2011); Poggi y Musard, (2014); Beaucher, Beaucher y Moreau (2013); Therriault, Bader y Ndong (2013); Moreau (2013), Richard-Bossez (2013) y Miled (2012). La noción aparece con poca frecuencia en la bibliografía en idioma inglés (Pouliot et al., 2010). En idioma español se han identificado investigaciones en distintos países: en España (Hernández y Tort, 2009), en Colombia (Zambrano, 2013), en Chile (Quilaqueo y Quintriqueo, 2010; Quintriqueo y Torres, 2012) y en Uruguay (Grieco, 2013).

En el caso de Brasil, una reciente tesis doctoral (Beserra Cavalcanti, 2015), mapea el uso de la noción de relación con el saber en la literatura científica de ese país, estableciendo que la misma es “una de las nociones claves para el estudio e investigación de las problemáticas ligadas al campo de la Educación y de la Enseñanza, especialmente, de las Ciencias y la Matemática”¹ (traducción libre del portugués, Beserra Cavalcanti, 2015, p.10). El citado estudio permitió relevar un conjunto de 241 tesis, disertaciones, artículos y actas de congresos en cuyo titulado se referencia a la noción. Algunos de los trabajos desarrollados en el ámbito brasilero son: Charlot (2013, 2009, 2007, 2003), Souza (2017, 2016), Souza y Charlot (2016), Franco (2016); Mendes y Baccon, (2016), Trópia (2015), Trópia y Caldeira (2011), Silva y Almeida (2015), Lima, Passos, Arruda y Dohl (2015), Conti, Passos y Arruda (2014), Lucas, Passos y Arruda (2013), Arruda, Lima y Passos (2011), Baccon y Arruda (2010), Klein, Arruda, Passos y Zapparoli (2010), Baccon y Arruda (2015), Passos, Martins, y Arruda (2005), Arruda y Ueno (2005), Betti, Maffei y Ushinohama (2015), Betti y Ushinohama (2014), Parenti y Reis (2014), Reis (2013, 2012), Pompeu (2013), Bicalho (2009), Silva y Teixeira (2009 y 2007) y da Silva (2008)².

La radicación, desde hace unos años, de Charlot en Brasil ha significado un estímulo para el desarrollo de la noción, coronado con la creación de la REPERES: *la Red de Pesquisa sobre a sobre a Relação com o Saber* (Red de investigación sobre la Relación con el Saber), espacio que se propone promover la investigación sobre la relación con el saber, permitir la comunicación entre los investigadores (formados o principiantes) y proporcionarles apoyo.

¹ “Uma das noções-chave para o estudo e pesquisa de problemáticas ligadas [...] ao campo da Educação e do Ensino, especialmente, de Ciências e Matemática (Beserra Cavalcanti, 2015, p.10)

² Reis (2016) en su investigación también identifica la producción de investigaciones sobre la relación con el saber basadas en los estudios de Charlot, desarrolladas entre los años 2000 y 2013 en Brasil.

Con respecto a la Argentina, se han hallado más de una docena de trabajos, que en Vercellino (2018) hemos organizado de la siguiente manera:

Tabla N° 1: *Grupos de investigación que refieren a la relación con el saber en Argentina.*

Identificación³	Inscripción institucional	Principales trabajos	Foco de interés
Grupo Patagonia Norte	Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Inclusión y Sociedad (CIEDIS) Universidad Nacional de Río Negro. Centro Regional Zona Atlántica (CURZA) Universidad Nacional del Comahue	Vercellino et al, 2018. Vercellino, 2015 Vercellino, Van Den Heuvel y Guerreiro, 2014; Vercellino, 2014 Andrade, 2018; Tarruella, 2018 Cardinale, 2018	Fertilidad teórica de la noción para la investigación de los aprendizajes escolares. Relación con el saber de alumnos que finalizan la educación primaria. Relación con el saber de estudiantes que ingresan a la universidad.
Grupo Córdoba I	Grupo del Centro de Estudios Avanzados Universidad Nacional de Córdoba	Arcanio, Falavigna Y Soler, 2013 Falavigna y Arcanio, 2011	Relación con el saber de estudiantes que ingresan a la universidad
Grupo de Didáctica de la Matemática	Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales- Universidad Nacional de La Plata	Broitman, 2012a y 2012b; Broitman y Charlot, 2014.	Relación con los saberes matemáticos, en particular en la educación de adultos que inician su escolaridad primaria
Grupo Córdoba-Escuela secundaria	Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba	Gutiérrez y Uanini, 2015	Relación con el saber y escuela secundaria, con énfasis en las políticas educativas y curriculares (Gutiérrez y Uanini, 2015).
Grupo CEM	Centro de Estudios Multidisciplinarios (CEM).	Diker, 2007; Frigerio y Diker, 2005	Condiciones de enseñanza que posibilitan otras relaciones con el saber. Análisis de contextos no escolares
Estudios sobre la relación con el saber del docente	Facultad de Filosofía de la Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba Universidad Nacional del Sur.	Tenaglia, 2011; Ardiles y Borioli, 2010; Jure, 2010; Monetti, 2003	Relación con el saber disciplinar y con el saber didáctico

Fuente Vercellino (2018, p. 16)

³ Estas formas de nominación se realizan a los fines de identificar grupos o equipos de trabajo, con diferentes niveles de institucionalización y continuidad en sus tareas, pero que en algún momento de su producción han abordado o están abordando investigaciones recurriendo a la potencia heurística de la noción.

En la región de la Patagonia Norte, desde el 2013 venimos desarrollando estudios sobre la relación con el saber, en el marco de tres proyectos de investigación. El primero ha indagado la fertilidad teórica de la noción para la comprensión psicopedagógica de los aprendizajes escolares y sus problemas, identificando y problematizando los distintos desplazamientos teóricos que la misma ha tenido (PI V04/084 CURZA UNComa, 2013); luego, un segundo proyecto, denominado “*La constitución de la relación con el saber en los alumnos del último ciclo del nivel primario y primero del nivel medio. Viedma, Río Negro*” (PI V097 CURZA, UNComa, 2015), buscó profundizar el estudio de la noción y analizar los procesos secundarios de constitución de la relación con el saber en alumnos pertenecientes a escuelas urbanas insertas en sectores de pobreza, identificando los sentidos que éstos otorgan a los saberes escolares y explorando cómo se configura la relación docente - alumno - saberes en el ámbito escolar. Finalmente, a partir del 2017, estamos explorando la relación con el saber universitario de los alumnos que comienzan las carreras de ciencias aplicadas de la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN). La investigación procura específicamente caracterizar en términos socioeducativos a los alumnos ingresantes a esas carreras; identificar qué tipo de actividades intelectuales son demandadas a tales alumnos al ingresar a las mismas y a cuáles éstos adjudican mayor significancia y reconstruir para ciertos casos los procesos singulares de relación con el saber (PI 40-C-581 UNRN, 2017).

A partir de la revisión de literatura realizada⁴ se advierte que un grupo de indagaciones son de carácter teórico. Es el caso de los desarrollados por Pouliot et al. (2010); Kalali (2007); Gagnon (2011); Zambrano Leal (2013); Beaucher, Beaucher y Moreau, (2013); Therriault et

⁴ Una primera revisión bibliográfica que analiza los distintos desplazamientos teóricos que se han suscitado con la noción de ‘relación con el saber’ en su utilización efectiva en trabajos de investigación empírica y teórica desde distintos campos disciplinares puede consultarse en: Vercellino (2015). La misma ha sido revisada y ampliada para esta tesis.

al. (2013) y Moreau (2013), Trópia y Caldeira (2011) y Beserra Cavalcanti (2015) y en el contexto argentino por Falavigna y Arcanio (2011) y Vercellino (2015).

Un grupo relevante de ellos realiza un trabajo descriptivo y da cuenta del devenir de este concepto en las tres escuelas ya referenciadas: indican la red de conceptos propios de cada desarrollo, los principales representantes y grupos académicos que desarrollan investigaciones desde ese concepto (Pouliot et al., 2010; Falavigna y Arcanio, 2011 y Therriault et al., 2013), dando cabal idea de que existen diferentes escuelas que desarrollan investigaciones en torno a dicha noción. Alguno hace especial énfasis en el contexto socio-histórico de surgimiento de la noción (Zambrano, 2013), enfatizando que ésta aparece como alternativa a lecturas reduccionistas del aprendizaje. Otros estudios han avanzado en la operacionalización del concepto desde la opción del marco teórico de alguna de las escuelas (Beaucher, Beaucher y Moreau, 2013), intentan clarificarlo al ponerlo en discusión con otras teorías (Moreau, 2013; Gagnon, 2011) o encuentran los nudos problemáticos al interior de los propios desarrollos en torno a la RcS.

Dichos puntos críticos parecen estar ubicados en las teorías del sujeto y del saber que se sostienen en los diferentes desarrollos. La cuestión del sujeto reactualiza discusiones epistemológicas de larga data en las ciencias sociales y humanas: las controversias sobre la relación individuo y sociedad, entre “el aspecto subjetivo de la relación con el saber o sus raíces en múltiples situaciones socioculturales”⁵ (Traducción libre del francés, Beaucher, Beaucher y Moreau, 2013, p. 7), los significados subjetivos y las limitaciones o condiciones socio-institucionales (Kalali, 2007).

⁵ “L’aspect subjectif du rapport au savoir ou son ancrage dans des situations socioculturelles” (Beaucher, Beaucher y Moreau, 2013, p. 7)

Las investigaciones empíricas, por su parte, se referencian en algunas de las tres escuelas ya nombradas o en más de una de ellas. Así, Grieco (2013), Tenaglia (2011), Quilaqueo y Quintriqueo (2010) y Quintriqueo y Torres (2012), recurren a los desarrollos que desde la perspectiva psicoanalítica realizan los investigadores del Equipo de la Universidad de París X Nanterre (Beillerot et al., 1998). Por su parte, Da Silva (2008), Hernández y Tort (2009), Miled (2012), Allain (2011), Poggi y Musard (2014), Beaucher, Beaucher y Moreau (2013), Richard-Bossez (2013), los trabajos argentinos de Ardiles y Borioli (2010) y Broitman y Charlot (2014) y en general la investigación desarrollada en Brasil harán lo propio con los desarrollos que desde la sociología crítica, realiza el Equipo Escol, en la Universidad París VIII- Sant Denis, en particular Charlot.

Solo los trabajos de Mairone (2007), algunas de las investigaciones reseñadas por Therriault et al. (2013) y las que focalizan en el adulto educador (Tenaglia, 2011; Monetti, 2003; Jure, 2010; Ardiles y Borioli, 2010, Arruda, Lima y Passos, 2011; Conti, Passos y Arruda, 2014; Lima, Passos, Arruda y Dohl, 2015; Mendes y Baccon, 2016; Baccon y Arruda, 2010) se apoyan en los desarrollos del Equipo de Irem de Aix-Marseille (Chevallard, 2000). Indican “analizamos la cuestión de la relación con el saber, ubicados, no en el lado del sujeto (Beillerot et al, 1998, Charlot, 2003; Hatchuel, 2009), sino del lado del conocimiento mismo (Chevallard, 2003 Maury y Caillot, 2003)”⁶ (Mairone, 2007, p. 2).

Ahora bien, más allá de los debates teórico epistemológicos entre la perspectiva psicoanalítica y la sociológica, debates que se advierten en las declaraciones de los propios autores (Beillerot et al., 1998; Charlot, 2008) y en sus analistas (Kalali, 2007; Gagnon, 2011,

⁶ “Nous rattachons également l'étude présentée à la question du rapport au savoir en nous plaçant, non pas du côté du sujet (Beillerot, 1989; Charlot, 2003; Hatchuel, 2005) mais du côté du savoir lui-même (Chevallard, 2003; Maury et Caillot, 2003)” (Mairone, 2007, p. 2).

entre otros), no son pocas las investigaciones que conforman sus marcos conceptuales con los aportes de ambas corrientes. Es el caso de los trabajos de Monetti (2003), Zambrano (2013), Diker (2007), Frigerio y Diker (2005), Falavigna y Arcanio (2011) y Da Silva (2008). Varias de las investigaciones reseñadas por Therriault et al. (2013), por su parte, articulan la perspectiva sociológica con la didáctica.

En relación al contexto educativo en el que se desarrollan las investigaciones, si bien la mayor cantidad de investigaciones focalizan en la escuela primaria (Miled, 2012; Mairone, 2007, Da Silva, 2008, Zambrano, 2013; Quilaqueo y Quintriqueo, 2010; Quintriqueo y Torres, 2012; Andrade, 2016; Souza, 2017, 2016, 2015); también se registran trabajos con alumnos del nivel medio (Hernández y Tort, 2009; Tenaglia, 2011, Gutiérrez y Uanini 2015; Reis, 2013, 2012), del nivel universitario (Grieco, 2013, Monetti, 2003, Falavigna y Arcanio, 2011; Beaucher, Beaucher y Moreau, 2013, Passos, Martins, y Arruda, 2005; Neves y Parenti, 2012; Parenti y Reis, 2014) e incluso, en la educación inicial-maternal (Richard – Bossez, 2013). Otras investigaciones (Diker, 2007; Frigerio y Diker, 2005; Guerreiro, 2016) abordará esta noción para analizar procesos educativos en instancias no escolares.

La revisión de esas investigaciones nos permite advertir que algunas de ellas focalizarán el estudio en los procesos, que podríamos denominar, primarios de construcción de la relación con el saber, aquellos que en términos genéricos, se desarrollan en el ámbito familiar (Allain, 2011; Quilaqueo y Quintriqueo, 2010; Quintriqueo y Torres, 2012; Miled, 2012). Más apoyados en categorías de la sociología (como la de origen socioprofesional), de la psicología educacional (como las de alianzas co-parentales, valores y estilos educativos familiares) o socioantropológicas (como las de socialización, prácticas socioculturales e interculturalidad) los trabajos reseñados dan cuenta de las marcas –más o menos posibilitadoras – que los procesos de subjetivación (hominización, según Charlot, 2008)

dejan en la forma en que el sujeto se relaciona con el saber. Asimismo dan cuenta que el ingreso y tránsito por instituciones educativas, con sus propios reservorios de significaciones, lógicas de funcionamiento y exigencias hacia el sujeto, constituyen ocasiones para conmover, interpelar o reforzar las modalidades de relación del alumno con el saber.

Mientras otros (la mayoría) analizarán la relación con el saber del alumno en situaciones de aprendizajes que se desarrollan en instituciones, en su mayoría, escolares, es decir, indagarán la relación con el saber escolar.

1.3.2. Estudios sobre la relación con el saber escolar

Señalábamos que un número importante de investigaciones coincide con esta tesis en focalizar su preocupación en la relación del alumno con el saber ubicando el análisis en situaciones de aprendizaje en instituciones educativas o afines.

Un grupo de estudios más bien tributarios de los desarrollos de la ESCOL indagan la relación con el saber escolar abordando las experiencias del alumno en instituciones educativas (Hernández y Tort, 2009; Falavigna y Arcanio, 2011) o focalizando en la relación de los alumnos con ciertos saberes específicos, por ejemplo, los de la matemática (Da Silva, 2008; Pompeu, 2013), de la física (Arruda y Ueno, 2005; Silva y Almeida 2015), astronomía (Klein, Arruda, Passos y Zapparoli, 2010), biología (Trópia, 2015), saberes tecnológicos (Neves, Parenti, 2012) y los de la educación física (Musard y Poggi, 2012; Betti y Ushinohama, 2014; Betti, Maffei y Ushinohama, 2015); o en determinados momentos o circunstancias de la escolaridad, tal es el caso de los estudios de Falavigna y Arcanio (2011) quienes analizan las relaciones con el saber (escolar) que establecen los ingresantes a la universidad, o la investigación de Beaucher, Beaucher y Moreau (2013) quienes estudian la

naturaleza de la relación con el conocimiento para los alumnos que terminan la escuela secundaria en Quebec (16-17 años).

Se interrogan “sobre qué está ocurriendo, cuál es la actividad implementada por el alumno, cuál es el sentido que le da a la situación, cuáles son las relaciones mantenidas con los otros” (Hernández y Tort, 2009, p. 08), la imagen que se tiene de sí mismo y aquella que se va a mostrar a los otros. Se articula en el análisis “la historia personal, las perspectivas familiares; las producciones de sentido acerca del qué, cómo, por qué saber/estudiar” (Falavigna y Arcanio, 2001, p. 15). Se trata de lecturas que se preocupan por trayectorias escolares (en los diferentes niveles educativos) que quedan trucas, el llamado ‘fracaso escolar o académico’ y que apuestan a una lectura que ponga en valor las experiencias singulares con los saberes a los que acceden dentro y fuera de las instituciones escolares (de la primaria a la universidad) más que en los resultados de algunos alumnos que, por razones diversas, carecen de lo que los adultos esperan de ellos.

Estas investigaciones se preocupan por distinguir los saberes con los cuales entran en contacto los sujetos, a través de entrevistas o balances de saber en los que piden a los entrevistados enumerar y calificar lo que han aprendido desde que eran niños y en los nuevos contextos educativos en los que se encuentran insertos. Atienden a la mayor amplitud posible del espectro de aprendizajes y los tipos privilegiados. También indagan la relevancia, la importancia y el placer que genera el aprendizaje de los saberes escolares en general o de algún tipo particular de saber y el significado que el mismo tiene (en sentido amplio y en el ambiente institucional indagado) para cada sujeto. Finalmente exploran los lugares dónde se efectúan los aprendizajes así como las personas que intervienen en los mismos.

Un denominador común de estos estudios es la preeminencia de un punto de vista centrado en el alumnado y sus modos de disponerse hacia el saber escolar, abstrayéndose de las

particularidades de la situación de enseñanza aprendizaje escolar. La configuración de ‘lo escolar’ o ‘lo académico’ (según el nivel educativo en el que se desarrolla la investigación) es naturalizado o al menos no interrogado o problematizado. Esta lectura insiste en muchas de las investigaciones que abordan el aprendizaje y sus problemas. Baquero (2000) la denomina la “falacia de abstracción de la situación”. Sobre la cuestión se recomienda la lectura de Terigi (2009).

Finalmente, los estudios de Grieco (2013), Hatchuel (2009) y Diker (2007), Frigerio y Diker (2005), Gutiérrez y Uanini, 2015, Souza (2017, 2016, 2015), se focalizan en las situaciones de enseñanza- aprendizaje, algunos sólo describiendo las relaciones con el saber de alumnos que transitan determinadas condiciones de escolaridad (Souza, 2017, 2016, 2015), otros advirtiendo cómo esas condiciones otorgan ciertas características a las relaciones con el saber (Grieco, 2013), tienden a “favorecer, autorizar, o al contrario evitar ciertas “prácticas de aprendizaje” de los alumnos” (Hatchuel, 2009, p. 05), posibilitan otras relaciones con el saber (Diker, 2007 y Frigerio y Diker, 2005) o condicionan las modalidades de relación con el saber.

Hatchuel (2009), a partir de sus investigaciones en talleres y clases de matemáticas, advierte que el adulto (docente) construye un marco para el aprendizaje que puede facilitar o entorpecer la apropiación del saber. Señala que dicho marco está conformado no sólo “por el dispositivo concreto [...], sino también en la manera en que esas solicitudes conscientes e inconscientes van a surgir y cobrar sentido en términos de lo que está permitido y autorizado [...] y de lo que se dirá de las reglas instituidas de esa manera” (Hatchuel, 2009, p. 04).

Definirá ese marco como “encuentro pedagógico”. En el mismo el adulto se relaciona con el alumno en función de sus estructuras psíquicas respectivas en un proceso caracterizado por un momento, inicial y necesario, de identificación de quien está en situación de aprender

con el docente, seguido “por un proceso de desidentificación que permitirá al individuo considerarse como el depositario real del saber transmitido por el otro, de manera que dicho saber se vuelva realmente suyo” (Hatchuel, 2009, p. 05).

La autora propone el concepto de “parejas psíquicas epistémicas”. Con el mismo subraya las alianzas que se construyen alrededor del saber y da cuenta de la fuerza particular de las consecuencias psíquicas de dichas alianzas. En estas últimas, se juegan solicitudes conscientes e inconscientes por parte de los adultos (padres y/o docentes) para con los jóvenes, que dependiendo de cómo se perciban y hayan sido elaboradas, “pueden invadir el espacio psíquico del niño en situación de aprender” (Hatchuel, 2009, p. 04).

Para concluir, señala que la construcción de un espacio con dichas características se ve favorecido por la institucionalización de rituales que deben ser “por una parte suficientemente sólidos para dar una impresión de continuidad, y por la otra, suficientemente flexibles como para poder ser interpretados por los alumnos” (Hatchuel, 2009, p. 05). Entre esos rituales destaca los vinculados al manejo y organización del tiempo.

Diker (2007) y Frigerio y Diker (2005), por su parte, comparten con Hatchuel (2009) la preocupación por el papel que juegan las condiciones de enseñanza para posibilitar otras relaciones con el saber, en este caso, de sujetos con particulares historias de vida (niñas y adolescentes institucionalizadas en los denominados “Hogares” para menores). Estas tres últimas autoras comparten, asimismo, el recurso a categorías provenientes de la escuela psicoanalítica, CREF, con una inspiración kleiniana –winicottiana, la primera, y freudo-lacaneanas estas últimas (aun cuando recurren en algún momento al concepto de objeto transicional de Winnicott). Diker (2007) y Frigerio y Diker (2005) se nutren, asimismo, de los aportes de los estudios foucaultianos en educación, recuperando la categoría de “*dispositivo pedagógico*” para conceptualizar la situación de enseñanza aprendizaje,

entendiendo por tal “cualquier lugar en el que se constituye o se transforma la experiencia de sí” (Frigerio y Diker, 2005, p. 09).

En dicho dispositivo, en el marco del cual se construye la relación con el saber, hay, para las autoras, una oferta objetiva de recursos, técnicas, conocimientos, materiales, pero fundamentalmente una oferta subjetiva: “modelos de relación con el conocimiento, representaciones acerca de lo que el otro es capaz de aprender, representaciones acerca del tiempo, proyecciones a futuro, encuadres normativos, figuras identificatorias, posicionamiento de los adultos, etc.” (Frigerio y Diker, 2005, p. 15).

Asimismo, se adentran en la problematización teórica de la estofa singular o social de la relación con el saber. Señalarán que la misma se

inscribe en la intimidad del aparato psíquico de cada sujeto, pero que no es independiente de una manera de relacionarse con los saberes presentes en la sociedad [...]. La noción de relación de saber, reconociendo la consistencia del psiquismo, es decir, designa para nosotros en su estatuto de singular (propio a cada sujeto), el carácter social (Frigerio y Diker, 2005, p. 13).

Esta cuestión es también analizada por Grieco (2013) cuando describe las características específicas que adquiere la relación con el saber, en situaciones de enseñanza y aprendizaje grupal en la Educación Superior e indaga sobre la posible existencia de una dimensión grupal de la relación con el saber.

El autor afirmará que la relación con el saber se encuentra sostenida en la realidad intrapsíquica del sujeto y en la realidad externa grupal o intersubjetiva a partir de los pactos y acuerdos inconscientes que el sujeto y un otro (o más de un otro), comparten en su grupo primario originario es decir, la familia. A lo que agrega que la relación con el saber presenta una dimensión grupal originaria “constituida a partir de la grupalidad psíquica del sujeto.

Dicha dimensión es la que permite la creación, en un espacio transicional e intermediario, de la relación con el saber grupal” (Grieco, 2013, p. 211).

Teóricamente, Grieco (2013) se inscribe en la escuela psicoanalítica del CREF y a su vez, recurre a los aportes que el sociopsicoanálisis francés realiza al conceptualizar ciertos fenómenos grupales-institucionales (de clara inspiración en el psicoanálisis kleiniano), y a los desarrollos que Souto (1999) ha realizado en el campo de la formación y Fernández (2003) en el de la psicopedagogía. De ésta última tomará la propuesta de dos posiciones básicas y diferenciadas en la relación del sujeto con el saber: la del aprendiente y la del enseñante; posiciones que oscilan entre lo conocido y lo desconocido y entre la repetición y la creación.

Otras investigaciones afiliadas a los desarrollos de la ESCOL también repararan en las condiciones escolares. Así, por ejemplo, la investigación desarrollada por Souza (2016) intentó comprender las relaciones que estudiantes de los años finales de la educación básica en Brasil establecen con el saber en el marco de la Escuela de Tiempo Completo en contextos rurales. Se pregunta: “¿qué sentido tiene para un/a adolescente brasileiro/a ir a una escuela de tiempo completo?”..

El análisis del material empírico producido a través de balance de saber y entrevistas a alumnos-as de tres escuelas rurales de jornada completa del estado brasileiro de Minas Gerais permitió interrogar a la adolescencia en la ruralidad, buscando comprender los sentidos y significados de ser estudiante en escuelas que tienen esa modalidad temporal y espacial (rural): “aprendizajes, procesos y sentidos se establecen entre aprendizajes y los modos de

vida en el campo, las conexiones entre tiempo escolar y las experiencias temporales de los/las estudiantes”⁷ (Souza, 2016, p.761-762).

En los balances de saber la investigadora identifica una preponderancia de aprendizajes intelectuales y escolares en relación a los aprendizajes relacionales y afectivos (los primeros sobrepasan más del 50% de las evocaciones y los segundos alcanzan sólo el 15%). No obstante, para los/as alumnos/as el sentido de mayor tiempo escolar es la posibilidad de encontrar más amigos: más tiempo en la escuela supone más tiempo con amigos.

En la investigación se advierte que el cansancio se presenta como una marca de las vivencias en el tiempo extendido, lo que se acentúa por cierta experiencia que registran los alumnos de aprisionamiento del cuerpo, por imponer a éste lógicas temporales que no consideran la vida rural. Finalmente, los-as estudiantes denuncian la poca conexión entre la escuela y su entorno, el confinamiento en el aula, las interferencias que el mayor tiempo escolar genera en sus relaciones con la vida en el campo y los aprendizajes que advienen de las relaciones que se generan en el espacio familiar y comunitario (Souza, 2016).

Concluye que la escuela de jornada completa no puede ser una simple ampliación de la escuela actual, sino debe ser un espacio – tiempo en el que aprender tenga sentido, ofrezca nuevas oportunidades culturales y no inviabilice proyectos institucionales o individuales que tienen un valor real de formación (Souza, 2016).

Si bien esta investigación explora la relación con el saber en un contexto educativo particular – y afín a los contextos educativos en el que se plantea la presente tesis- focaliza en la relación con el saber – entendida como producción de sentidos- que los alumnos construyen en torno a esa nueva configuración escolar, pero no en cómo ésta dispone ciertas

⁷“Aprendizagens, processos e sentidos se estabelecem entre aprendizagens e os modos de vida no campo, as conexões entre tempo escolar e as experiências temporais dos/das estudantes” (Souza, 2016, p.761-762).

formas de relación del alumno con el saber, cómo esta configura ciertos sentidos en torno al mismo.

La necesidad de ganar precisiones en una perspectiva que permitiera analizar de qué manera el modo en que la escuela configura la relación con el saber incide en las formas de relaciones con el saber que construyen los estudiantes, es reconocida y explicitada por Gutiérrez y Uanini (2015), en su Proyecto de Investigación “*Estado, Escuelas Secundarias y Relación con el saber en contextos de fragmentación social e inclusión educativa*” desarrollado en instituciones educativas de la ciudad de Córdoba. A tal fin asumen lo que denominan una ‘mirada estructural’ que “se adentra en el dispositivo pedagógico escolar como relaciones de clasificación y enmarcamiento del saber en los procesos de transmisión cultural” (Gutiérrez y Uanini, 2015, p.03). A la vez que reparan en las tensiones que introducen en dicho dispositivo las diferentes intervenciones estatales, fundamentalmente, aquellas vinculadas a su obligatoriedad.

El análisis estructural que realizan busca reconstruir las relaciones entre escuela secundaria y sectores populares, procurando comprender a grandes rasgos la posición y los sentidos que va teniendo la escuela en las estrategias de reproducción social de dichos sectores. También supone comprender las transformaciones en el lugar relativo de la escuela en el conjunto de dispositivos sociales en los que se dirime la filiación social de los jóvenes de sectores populares a fin de identificar relaciones y tensiones entre inclusión social e inclusión educativa. Finalmente se trató de identificar los modos en que el Estado va interviniendo para modificar la relación entre la transmisión cultural de la escuela secundaria y los jóvenes de los sectores populares (Gutiérrez y Uanini, 2015).

Los autores reconocen a la relación con el saber escolar como una relación social producida en el seno de la escuela, condicionada y orientada tanto por la situación social de

los estudiantes y sus familias como por la situación institucional de las escuelas secundarias que los reciben en el marco de intervenciones estatales que, bajo la forma de políticas educativas específicas, interpretan y promueven determinadas relaciones entre el saber escolar y los diferentes sectores sociales.

La indagación analizada se ha centrado en los modos en que las intervenciones estatales han penetrado en las formas en que la escuela secundaria organiza la relación con el saber que propone a los estudiantes. Advierten como resultado que tales intervenciones constituyen “medidas que no transforman los núcleos duros de la organización instituida para la escuela secundaria” (Gutiérrez y Uanini, 2015, p. 06). Más aún, los “retoques” organizacionales analizados no ofrecen rumbos para una reconfiguración didáctica de las disciplinas y sus propuestas de enseñanza que atienda “tanto a los sentidos que hace falta construir para ganar legitimidad entre los estudiantes como a que se requieren para transformar la vieja escuela secundaria en una escuela más inclusiva también en sus modos de relación con el saber” (Gutiérrez y Uanini, 2015, p. 07).

Como puede observarse, las investigaciones que analizan la peculiaridad que adquiere la relación con el saber de los sujetos en situaciones de enseñanza-aprendizaje hasta aquí consideradas ponen en juego en sus análisis – con diverso énfasis- la interrelación entre dos dimensiones: por un lado las características de los dispositivos (Foucault, 1977) en los que se enmarcan dichas situaciones y, por otro lado, el psiquismo de los sujetos involucrados en las mismas. Resaltan que las particularidades del “dispositivo pedagógico” (Diker, 2007 y Frigerio y Diker, 2005), “encuentro pedagógico” (Hatchuel, 2009) o “situación de enseñanza y aprendizaje grupal” (Grieco, 2013) tienen efectos en la relación del alumno con el saber. Ahora bien, junto al aspecto material de dicho dispositivo (cierta disposición y disponibilidad de recursos, materiales, técnicas, tiempos, rituales) acuerdan en la relevancia que tiene

analizar la relación que se establece entre alumno y docente (o adulto en posición de docente). Relación que connotarán como “oferta subjetiva”, “pareja psíquica epistémica” o “realidad externa grupal o intersubjetiva”, respectivamente. Valiéndose de los postulados de diferentes corrientes psicoanalíticas, enfatizan en los aspectos no conscientes presentes en la relación con el saber.

Más allá de su inscripción en una u otra escuela, las investigaciones coinciden en que la relación de un sujeto con el saber refiere a los procesos de apropiación y recreación de ciertas prácticas sociales de saberes con sus lógicas de producción, validación y transmisión (Chevallard, 2003) que permiten dar sentido, otorgar significados (Charlot, 2008), pensar (Beillerot, 1996, p. 112) al mundo y actuar sobre él (Beillerot et al 1998; Charlot; 2008).

Ya en los textos lacaneanos que dan origen al concepto de relación con el saber (Lacan, 1965, 1966), como en los esfuerzos de precisar conceptualmente la noción por parte de autores como Beillerot (1998), Charlot (2008) o Chevallard (2003), queda establecido que distintas prácticas sociales instituyen diferentes modalidades de relación con el saber. No obstante ello, los estudios sobre la ‘relación con el saber’ abordan escasamente la forma en que una configuración particular de prácticas, como las escolares, performa las relaciones de los alumnos con el saber (Vercellino, 2014).

En el proceso de construcción teórica (Bachelard, 1987) de nuestro problema de investigación enfrentamos el desafío de explorar categorías que permitan mirar de otro modo lo escolar y su capacidad de conmover, modificar o reforzar la relación con el saber de los alumnos. En esta tesis hemos optado por pensar lo escolar en términos de dispositivo, recuperando una importante tradición en el campo de la investigación educativa y capitalizando nuestra propia experiencia de indagación en esa clave (Vercellino, 2012, 2013

y 2016). A continuación se argumentará sobre las implicancias que dicha opción tiene en términos hermenéuticos.

1.4. Las investigaciones sobre el dispositivo escolar

Desde la década del 90 la investigación educativa ha puesto el foco en aquellos componentes estructurales y estructurantes de lo escolar, es decir, aquellos elementos invariantes que organizan la experiencia escolar (Hargreaves y Goodson, 2006; Viñao, 2008; Tyack y Cuban, 2001; Bernstein, 1998; Juliá 2001; Bosco, 2000; Baquero, Dicker y Frigerio, 2007; Baquero y Terigi, 1996; Terigi, 2006; Dussel, 2006; Gvirtz y Larrondo, 2007; Baquero, 2001; Langer, 2013; entre otros).

La ‘caja negra de lo escolar’, como la definió Julia (2001) ha sido conceptualizada, según distintas tradiciones, como ‘forma’ (Vincent, Lahire y Thin, 1994), ‘gramática’ (Tyack y Cuban, 2001), ‘cultura’ (Julia, 2001; Viñao Frago, 2008; Ecolano, 2000), ‘dispositivo escolar’ (Querrien y Varela, 1994; Varela y Álvarez Uría, 1991, Varela, 1992) o ‘dispositivo pedagógico’ (Langer, 2013; Grinber y Langer, 2013).

1.4.1. Estudios sobre la gramática y la cultura escolar

Tanto el concepto de gramática como de cultura/s escolar/es han sido categorías propuestas por el campo de la historia de la educación (Viñao Frago, 2008). La noción de “gramática de la escolaridad” propuestas por Tyack y Cuban en 1995 surge del análisis de la historia de la escolarización y de la escuela en Estados Unidos durante los siglos XIX y XX.

La “gramática” refiere a modos de organizar las escuelas que se han convertido en prácticas habituales, en pautas que permiten a los actores escolares, particularmente a los docentes, a cumplir con su tarea de forma predecible. Se trata de prácticas que no se

cuestionan, a veces ni se advierten, se dan por sentadas y resisten a los intentos de modificación de las mismas. Algunos de esos intentos analizados por Tyack y Cuban (2001) son las experiencias de no gradualidad, la flexibilización del espacio y el tiempo, el trabajo interdisciplinario y en equipo, entre otros. Componen esa gramática, aspectos tales como: la disposición y asignación de las aulas, la división y empleo del tiempo y el espacio, la división del conocimiento en disciplinas, los modos de evaluación y la graduación en cursos del currículum (Viñao Frago, 2008).

El concepto de “cultura escolar”, por su parte, encuentra una referencia en los estudios de Julia (2001), pero también refiere a la noción de “culturas escolares” Escolano (2000) y la historiografía francesa en general (Chervel, 1991). Ante la polisemia del término, Viñao Frago (2008) propone definirlo como:

un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y de pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas (Viñao Frago, 2008, p. 22).

Julia (1995) pondrá especial atención a que la cultura propia de la escuela no puede analizarse aislada de las relaciones que mantiene con otras culturas: la religiosa, política o popular. A la vez advertirá la generalización de las formas escolares de transmisión de saberes como formas idóneas de transmisión y la existencia de ‘culturas escolares’ con sus propias especificidades, tal es el caso de la cultura de la escuela primaria y su distinción de la cultura de la escuela secundaria.

Escolano (2000) también diversifica las culturas escolares al diferenciar la “cultura científica”, de los expertos e investigadores de la educación, de la “cultura política”, propia

de los gestores de la educación y la “cultura artesanal” que genera el docente en su ejercicio profesional.

Chervel (2000), por su parte, destacará la relativa autonomía de la cultura escolar respecto de factores externos y su capacidad para generar productos culturales propios, como por ejemplo, las “disciplinas escolares”. La obra de este autor es recuperada en el escenario nacional, entre otros, por Gvirtz, Larripa y Oría (2004) quienes destacan que su noción de cultura escolar permitió fortalecer la idea de que las disciplinas escolares presentan características propias que las hacen diferentes a los discursos disciplinares o científicos a la vez que corroborar que muchos campos académicos se han desarrollado a partir de saberes y prácticas escolares. Las investigadoras argentinas argumentarán a favor de:

una perspectiva que sostiene que los contenidos escolares son algo más -y distinto- que un copia defectuosa de la cultura especializada; y que la escuela, en el proceso de comunicación de saberes, también produce objetos de conocimiento, artefactos y prácticas vinculadas a éstos que hacen posible la enseñanza (Gvirtz, Larripa y Oría, 2004, p. 05).

Finalmente se encuentran los estudios sobre la cultura material de las instituciones educativas (Moreno Martínez, 2005; Brailovsky, 2010). Dicha cultura material se compone de la disposición, distribución y usos del espacio y el tiempo escolares; los enseres del aula, particularmente el mobiliario de los alumnos y del profesor y su disposición espacial en el aula; el material didáctico-escolar libros de textos, cuadernos (también estudiados por Gvirtz, 1996; Chartier, 2009), láminas escolares (que en Argentina fueron analizadas por Augustosky, 2006 y Feldman, 2004).

Todas estas categorías coinciden en referir a una serie de reglas y prácticas de raigambre histórica con capacidad de regular las conductas, pensamientos, gustos estéticos y el trabajo

de quienes habitan la escuela y de definir lo que, para la mayoría de los actores sociales, es “una escuela”, operando en un registro de lo obvio y natural.

Asimismo, esas nociones han resultado particularmente fértiles a la hora de explicar el comportamiento de instituciones educativas y sus actores ante reformas gestadas en los niveles centrales o ante la incorporación de la novedad, tal es el caso de los medios de comunicación electrónicos (Sapoznikow, 2008); las nuevas tecnologías de la información (Bosco, 2000), el celular y la computadora (Gvirtz y Larrondo, 2007).

Esta tesis opta por el concepto de dispositivo para pensar esas mismas dinámicas y problemas. Como argumentaremos en las páginas que siguen y profundizaremos en el Capítulo II, tal concepto cuenta con la bondad de ser coextensivo a las nociones de gramática y cultura en los componentes o elementos de lo escolar que contempla, en su modo de aproximación histórica a la problemática y en sus preocupaciones, pero suma una lectura más relacional y estratégica.

La lectura disposicional, como se verá, contempla los componentes considerados por las nociones de gramática y cultura escolar (organización del espacio, del tiempo, de las personas, de los saberes, modos de hacer, estar y presentarse en la escuela, formas de organizar los saberes a transmitir). Al igual que ellas implica una lectura histórica y se preocupa por las continuidades, persistencias y por la creación de novedad en el devenir escolar. Viñao Frago (2008) sostiene que la historia socio-cultural, en la que se inscriben las nociones de gramática y cultura(s), comparte con la lectura disposicional que él definirá como histórica socio-crítica, en que ambas se interesan “por los cambios y las continuidades en el ámbito del currículum y de la organización escolar - y, dentro del mismo, por la sociogénesis de los campos disciplinares-, y en el de la cultura material de las instituciones educativas” (Viñao Frago, 2008, p. 34).

Ahora bien, la lectura en términos de dispositivo, por su carácter relacional, permite dar cuenta de las múltiples imbricaciones que se establecen entre todos esos elementos destacados por los estudios de la gramática o cultura escolar, así como también pone en valor el carácter estratégico que se juega en cada configuración de esos elementos, en sus resistencias a modificarse y en sus transformaciones. Volveremos sobre este punto en varios apartados de esta tesis.

1.4.2. Estudios sobre dispositivo escolar

El campo de la investigación educativa argentina, tempranamente ha sido seducido por la capacidad heurística del concepto de “dispositivo”, propuesto por Foucault (1977), más allá que su uso no haya estado exento de ciertas licencias teóricas, cuando no abusos (Dussel, 2006). En general, la obra de este autor ha tenido un rico y temprano anclaje en nuestra intelectualidad (Canavese, 2014).

Herederos de obras como la pionera *Trabajos elementales sobre la escuela primaria* de Querrien y Varela (1994), o de la compilación de trabajos generados en la década de los 80 por Varela y Álvarez Uría (1991) y presentados en *Arqueología de la escuela*, los trabajos inscriptos en esa perspectiva han resultado particularmente fértiles para analizar las configuraciones que ha adoptado y adopta «lo escolar», sus variaciones actuales, sus puntos de tensión, sus desbordes. Los mismos analizan la conformación histórica de lo que podríamos denominar la “escuela primaria argentina” (Pineau, 2001; Dicker, 2005; Frigerio, Baquero y Dicker, 2007, Dussel, 2006a; Terigi, 2006, entre otros); reparan en ciertas experiencias y situaciones en las que el dispositivo se modifica (Terigi, 2002, 2003, 2006, 2007a, 2007b y Southwell, 2009, Vercellino, 2013a) y revelan el papel del mismo en los

procesos de subjetivación (Baquero y Terigi, 1996; Corea, 2000; Dussel, 2004, Langer, Roldán y Maza, 2012; Langer, 2013; Grinberg y Langer, 2013).

Pineau (1996) se pregunta ¿Qué es la escuela? y analiza cuáles fueron los desarrollos y elementos que permitieron que ésta, en tanto forma educativa institucionalizada, se impusiera en todo el globo hacia fines del siglo XIX. El autor puntea “algunas de las piezas que se fueron ensamblando en una extraña amalgama no exenta de contradicciones, para dar lugar al fenómeno escuela, y sobre las que se apoyan las rupturas y reordenamientos que produce al interior del campo pedagógico” (Pineau, 1996, p. 03). Pineau (2007) sostiene como hipótesis que dicho triunfo se presentó asociado a los ciclos económicos de expansión basados en la “ampliación de la oferta” típicos del siglo XX, para los cuales los sistemas educativos cumplieron la función de garantizar una homogeneización ética y estética, necesaria para dicha expansión. También señala que en el siglo XXI caracterizado por “ciclos de expansión ‘basados en la satisfacción de demanda’, la forma escolar parece no ser útil, por lo que se avocinan las redes educativas que formen sujetos de acuerdo a las necesidades cambiantes, inestables y diferenciadas de los mercados” (Pineau, 2007, p.35).

Agrega que en ese marco, la escuela moderna, homogeneizadora parece ser más una traba que un estímulo para los nuevos modelos de expansión y que por adecuarse a los mismos está sufriendo algunas mutaciones. Así marca el paso de la forma sistema, en tanto conglomerado de instituciones con cierta «inercia burocrática» que dificulta la capacidad para responder a los cambios externos, a la red: dinámica, flexible, con capacidad de adecuarse a las demandas del medio. También destaca la metamorfosis de la autoridad docente, la que pasa de estar legitimada externamente (por el poder estatal y académico) y de tener una fuerte capacidad propositiva sobre qué conocimientos impartir a los-as alumnos-as, a ser autorizada por los sujetos consumidores (estudiantes, familias, comunidad) en

función de la satisfacción de sus demandas. La última mutación refiere al pasaje de la segmentación a la fragmentación educativa, es decir, de la diferenciación interna del sistema mediante circuitos segmentados de distribución desigual del «bien educación» de acuerdo a los grupos sociales atendidos, a la configuración de espacios más o menos cerrados que congregan una serie de escuelas organizadas con un patrón cultural determinado, diferenciados de otros fragmentos (Pineau, 2007).

Dussel, (2004, 2006), analiza cómo se construyó la equivalencia discursiva entre igualdad y homogeneización, y cómo esta equivalencia congeló a las diferencias como amenazas o deficiencias. Discute los efectos de producción de identidades a partir, entre otros ejemplos, de los códigos de vestimenta en la escuela, lo que ha llamado el “régimen de apariencias escolar”, una de las tecnologías puestas al servicio de la “inclusión subordinada para amplias capas de la población [...] al plantear el objetivo de una igualdad homogeneizadora (Dussel, 2003, p. 97).

En varias de sus investigaciones también Terigi (2006) alude –indistintamente- a los “determinantes duros de las prácticas escolares” o “del dispositivo escolar” (Terigi, 2006, p. 197). La investigadora alerta sobre la persistencia de un formato escolar, y lo caracteriza, en pleno acuerdo con los desarrollos de Pineau (2001), por su estructura graduada y simultánea, la generación de una instancia colectiva para el aprendizaje y la particular organización espacial. Y enfatiza en las consecuencias que dichos determinantes tienen por un lado, sobre los desarrollos didácticos en los que maestros y profesores pueden apoyarse cuando diseñan sus propuestas de enseñanza, y por el otro, en la generación del llamado ‘riesgo educativo’, al aludir a fenómenos como la sobreedad escolar. Para Terigi (2003) la sobreedad es una situación relativa a la organización temporal de la escolarización, es decir, se transforma en un problema “en relación con el cronosistema que estructura la escolaridad primaria, tal como

ésta viene desarrollándose históricamente” (Terigi, 2003, p.02). Precisamente esta autora investiga situaciones en las que el dispositivo escolar se modifica dramáticamente, como es el caso de los plurigrados de las escuelas rurales o los grados de aceleración (Terigi, 2002, 2006, 2007).

Lo propio hace Southwell (2009) al analizar Escuelas de Familia Agrícola y Escuelas de Reingreso. Para ella en estos estudios se vuelve evidente “que algunos componentes centrales del dispositivo escolar moderno se encuentran manifiestamente puestos en discusión y comienzan a instalarse formas de funcionamiento, dinámicas institucionales y funciones de lo escolar que difieren con algunas premisas centrales de aquel dispositivo” (Southwell, 2009, p.03).

En mi propia tesis de Maestría (Vercellino, 2013a), la que, como dijimos anteriormente, constituye un antecedente inmediato de esta investigación, he estudiado como se (re)organiza el dispositivo escolar, fundamentalmente en sus dimensiones temporo espaciales, en escuelas que implementan experiencias de ampliación del tiempo escolar, con la inclusión de nuevos espacios escolares (materiales y didácticos). También he analizado como la organización del tiempo y el espacio escolar configura una red con otros componentes de lo escolar, como ser los agrupamientos, los saberes, la organización de las personas, entre otros (Vercellino, 2013a, 2013b, 2016). Conjunto de elementos heterogéneos que en su carácter de red conforman el dispositivo escolar.

Uno de los resultados más significativos de esa investigación indica que en las escuelas analizadas existe una estructura difícil de conmovier,

que hunde sus raíces hasta los inicios del sistema educativo argentino y se consolida (tal vez petrifica) con el correr del tiempo y a la creciente centralidad

en las decisiones que atañen, fundamentalmente, a la organización de la temporalidad escolar (Vercellino, 2013a, p.125).

Más aun, la vinculación entre la disposición temporo - espacial de lo escolar y las concepciones y posibilidades de enseñanza y de aprendizaje, se encuentra ausente, no se explicita ni discute, ni en los documentos que apoyan el desarrollo de esas políticas educativas, ni en el discurso de los actores involucrados en su puesta práctica.

Finalmente, un grupo de trabajos refiere al papel performativo del dispositivo escolar. Corea (2000) sostiene como tesis que “en la situación educativa actual, el anacronismo del dispositivo pedagógico respecto de las nuevas figuras del niño genera violencia” (Corea, 2000, p.01). La autora entiende la violencia como un desacople entre el lugar que el dispositivo pedagógico asigna a docente y alumno y el exceso, la diferencia, con que se presenta el niño actual respecto de ese lugar. Corea (2000) agrega que ese alumno que hoy llega a la escuela irrumpe no sólo para violentar el lugar de “no ser” al que el dispositivo lo había confinado: irrumpe también para deslocalizar la figura del adulto- pedagogo que se había instituido en el dispositivo; irrumpe para deslocalizar el saber que sobre los niños el dispositivo había acumulado con paciencia (Corea, 2000, pp.01/03). Es decir, aquellos fenómenos connotados como ‘violencia’ en la escuela son, para esta investigadora, manifestación de la crisis actual de algunos de los elementos constitutivos del dispositivo escolar: el lugar del alumno, del saber y del docente.

Baquero y Terigi (1996) enfatizan en el tipo particular de aprendizaje que genera lo escolar: el aprendizaje escolar. Caracterizan al mismo como artificial y generador de “efectos descontextualizadores sobre el desarrollo cognitivo” (Baquero y Terigi, 1996, p. 01). Otro efecto del dispositivo es la distribución de “posiciones subjetivas determinadas [...] las de alumno y docente” (Baquero y Terigi, 1996. P. 01). Baquero (2001), por su parte, dedica todo

un trabajo a vincular las concepciones del alumno con el dispositivo escolar. El planteo de ese artículo pone en cuestión a cierto discurso pedagógico que suele proclamar la necesidad de un desarrollo autónomo de los alumnos, al señalar que “la lógica del propio dispositivo escolar propone posiciones de fuerte dependencia, en parte, por la naturaleza inevitablemente asimétrica de los formatos escolares” (Baquero 2001, p. 02).

Langer (2013), Grinberg y Langer (2013) y Langer y Cestare (2012) analizan las características y sentidos que están asumiendo los dispositivos pedagógicos hoy. El concepto de dispositivo pedagógico, señalan, “permite preguntarnos por las formas que asume la institución educación, la regulación de la vida escolar, los sentidos que se construyen en el cotidiano escolar desde la perspectiva de los estudiantes” (Langer et al, 2012, p.127). Esos trabajos analizan las particularidades que presentan los dispositivos pedagógicos en contextos de extrema pobreza urbana, focalizando en las prácticas de resistencia de estudiantes de nivel secundario. Señalan que en esas prácticas “hay esperanza de vida, defensa de sus derechos y discusión de lo establecido, que involucran, también, la creación de estrategias de supervivencia desde y en los dispositivos pedagógicos” (Grinberg y Langer, 2013, p.29).

Siguiendo las categorías foucaultianas, Gvirtz et al (2004) recurrirán a la categoría de “dominio discursivo o formación discursiva” para definir “el dominio práctico limitado por sus fronteras, sus reglas de formación, y sus condiciones de existencia” (Gvirtz et al, 2004, p. 5). A partir de ese concepto sostienen la hipótesis “según la cual podrían existir, en el campo educativo, tres tipos de prácticas discursivas vinculadas con la educación” (ibídem): prácticas discursivas pedagógicas, didácticas y escolares.

Definen las “prácticas discursivas pedagógicas” como el conjunto de enunciados teóricos que se producen sobre la educación desde el campo de la Didáctica, la Pedagogía, la

investigación educativa. Las “prácticas discursivas didácticas”, por su parte, refieren para estas autoras, al corpus de enunciados originados fuera del ámbito escolar, de carácter normativistas, que suministran el mejor modo de regular la práctica escolar de acuerdo a los parámetros de cada época. Se constituye de objetos y artefactos elaborados para la escuela: textos legislativos y otras normas; manuales y textos; guías de enseñanza y otros textos dirigidos a los docentes, etc. Conceptualizan a las “prácticas discursivas escolares” como una formación discursiva autónoma que se caracteriza por producir conocimientos y artefactos “orientados a resolver el problema de la administración y el control de la circulación de saberes en el ámbito educativo” (Gvirtz et al, 2004, p.11). Ubicarán a los cuadernos escolares, reglamentos de convivencia y otros documentos que se generan en el ámbito de la escuela dentro de este dominio discursivo. Finalmente afirman que las relaciones entre estos tres tipos de prácticas no son causales ni lineales, obedecen a temporalidades diferentes y se caracterizan por vínculos de discontinuidad, yuxtaposición y continua movilidad.

Este recorrido bibliográfico nos muestra que la estrategia analítica de pensar lo escolar en términos de dispositivo se encuentra inserta en la agenda de la investigación educativa, y que la vinculación entre aquellas condiciones cuasi invariantes de lo escolar que constituyen su dispositivo y el aprendizaje de los alumnos resulta un terreno fértil para seguir siendo explorado. Y ese es el desafío que afronta este trabajo.

En esta tesis intentaremos indagar como la multiplicidad de prácticas que conforman lo escolar, cómo esa urdimbre configurada por leyes, medidas reglamentarias, enunciados psico-pedagógicos, macro y micro estrategias de ordenamiento de las poblaciones escolares (adultos y niños), formas de selección, organización y presentación de los contenidos escolares, modalidades de organización temporal de la escolaridad; formas arquitectónicas y de uso de espacios diferenciados, jerárquicamente dispuestos para distintas producciones

(saberes u ocio), principios estéticos y morales, etc., configuran las formas en que los alumnos se relacionan con el saber. En otras palabras, como esa serie de arreglos independientes que conforman la trama de experiencia de habitar y hacer escuela, regulan y promueven determinados procesos de apropiación y recreación de saberes.

A tal fin, nos abocaremos a estudiar el dispositivo de la escuela primaria en la Provincia de Río Negro, tomando como casos paradigmáticos los proyectos educativos que apuestan a la modificación y / o flexibilización de los formatos escolares (fundamentaremos estas decisiones, más ampliamente, en el Capítulo III de esta tesis). Nos interesa interrogar ¿cómo las configuraciones y dinámicas del dispositivo escolar disponen a ciertas formas de relación de los-as alumnos-as con el saber?

CAPÍTULO II

ENFOQUE CONCEPTUAL

Este capítulo da cuenta de la construcción teórica del objeto de investigación. Por ello, a continuación se intentará explicitar el corpus de conceptos de diferentes niveles de abstracción que articulados entre sí orientan el modo en que esta tesis intenta aprehender las formas en que lo escolar regula y promueve determinados procesos de apropiación y recreación de saberes.

En primer lugar se explicitará la heurística del concepto de dispositivo para luego hacer lo propio con el de relación con el saber. Finalmente se presentarán los objetivos – general y específicos- de investigación, tal como los mismos se derivan de esa construcción conceptual.

2.1. El concepto de dispositivo

El concepto de dispositivo ha sido en los últimos años considerado un “término técnico decisivo en la estrategia del pensamiento de Foucault” (Agamben, 2011, p. 249) y una de las herramientas conceptuales más poderosas introducidas por ese autor (Rabinow y Rose 2003). También ha sido una categoría sumamente productiva, tanto por su amplia utilización en el campo de la investigación empírica de las ciencias sociales y humanas como por los esfuerzos hermenéuticos por precisarla a los que dio lugar, entre los que cabe destacar las obras de Deleuze (1990), primero; la de Agamben (2011) y Espósito (2012) luego, pero también de otros intelectuales europeos (Abadía, 2003; Caborn, 2007; Raffnsøe, Gudmand-Høyer y Thaning, 2014), norteamericanos (Bussolini, 2010; Beuscart y Peerbaye, 2006) y argentinos (García Fanlo, 2011; Voyame, 2015; Cadahia, 2014, 2016).

Cabe aclarar que la presencia de un pensamiento ‘disposicional’ es advertida en la obra de Foucault, aún sin la referencia al término dispositivo (Raffnsøe, Gudmand- Høyer y Thaning, 2014; García Fanlo, 2011). Muy a menudo cuando Foucault aborda cuestiones sobre el nivel del análisis disposicional, emplea conceptos alternativos como “mecanismos”, “técnicas” y “tecnologías” (Raffnsøe, Gudmand-Høyer y Thaning, 2014), “sistema práctico” o “relaciones discursivas”. La noción es tan relevante en la obra de Foucault, como escurridiza, salta de un dominio a otro: de la cárcel, a la sexualidad, de la ciencia a la arquitectura. En ese carácter escurridizo se funda su mayor dificultad y es motivo de las principales críticas ya que resulta sumamente difícil dimensionar el concepto por lo que termina transformándose en una categoría totalizadora: todo es dispositivo, entonces, nada lo es.

Rabinow y Rose (2003) sostienen que este concepto permite atravesar categorías inflexibles como las de institución, clase, cultura, junto con ideas, ideologías y creencias, conectándolas en nuevas e inesperadas formas productivas de reflexión e investigación.

Abadía (2003) resalta que su tan prolífica utilización contrasta con la escasa reflexión teórica sobre la noción, lo que conjetura se debería a dos razones:

en primer lugar la poligénesis del concepto [...] y, en segundo lugar, su gran plasticidad que ha acabado por convertirle en una palabra - maleta que “permite explicar de manera elegante y concisa lo que de otro modo exigiría el empleo de perífrasis azarosas” (pp. 30-31)

En la próxima sección no se tratará de brindar una definición unitaria y normativa de lo que es un dispositivo, sino de hacer visible la multiplicidad de aspectos que dicha herramienta conceptual permite iluminar sobre lo escolar.

2.1.1. ¿Qué implica pensar lo escolar en términos de dispositivo?

Responder a la pregunta ¿qué es un dispositivo? no sólo ha ocupado a varios pensadores, sino que fue una interrogación realizada al propio Foucault por Grosrichard en cierto convite con intelectuales de la talla de Catherine Millot y Jacques Allain Miller, poco tiempo después de la aparición de *La Voluntad de Saber*, a fines de la década del 70. Ante la interpelación de Grosrichard sobre el sentido y la función metodológica del término, Foucault iniciará diciendo:

Lo que trato de situar bajo ese nombre es, en primer lugar, un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: Los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos (Foucault, 1985, p. 128)

Esta formulación no es nueva en Foucault, por el contrario, podemos encontrarla en escritos previos, como en la *Arqueología del Saber*, publicado en 1969 en francés, donde refiere al concepto de ‘relaciones discursivas’⁸ para describir las condiciones sociohistóricas de posibilidad para el surgimiento- en el caso de esa indagación- de ciertos objetos de conocimiento:

el objeto [existe] en las condiciones positivas de un haz complejo de relaciones.

Estas relaciones se hallan establecidas entre instituciones, procesos económicos

⁸ Como veremos más adelante, tanto Deleuze (1990) como Agamben (2011) conectarán la categoría de dispositivo con esa obra de Foucault, pero lo harán vinculándola al trabajo de archivo, el primero, y a la categoría de positividad, el segundo. Otros, como García Fanlo (2011), entenderán que el concepto de dispositivo deviene del de episteme. La vinculación con la categoría de relaciones discursivas (claramente vinculada a la historia de la ciencia de George Canghulhem) no es explorada por ninguno de los expertos citados.

y sociales, formas de comportamiento, sistemas de normas, técnicas, tipos de clasificación, modos de caracterización; y estas relaciones [...] le permite aparecer, yuxtaponerse a otros objetos, situarse con relación a ellos, definir su diferencia, su irreductibilidad y, eventualmente su heterogeneidad, en suma, estar colocado en un campo de exterioridad (Foucault, 2002, pp. 73-74)

Ese haz de relaciones entre elementos heterogéneos, aún no es nominada como ‘dispositivo’ sino como ‘relaciones discursivas’, pero contiene ciertas notas características de la noción que nos ocupa: se trata de relaciones entre discursos, entendiendo a éstos últimos como irreductibles a la lengua o la palabra, más bien como prácticas, como prácticas que forman sistemáticamente los objetos sobre los que hablan (Foucault, 2002). Es decir, se trata de elementos del orden de lo dicho, junto a otros que desbordan la forma propiamente verbal.

El concepto de dispositivo sigue apareciendo en la obra tardía de Foucault. Así en “*¿Qué es la Ilustración?*” (1994)⁹, referirá al mismo en términos de “sistemas prácticos”, sosteniendo que el análisis ha de ubicarse no en las representaciones que los hombres se dan de sí mismos, ni tampoco en las condiciones que los determinan sin que ellos lo sepan, sino sobre “aquello que hacen y la manera como lo hacen. Es decir, por una parte, las formas de racionalidad que organizan las maneras de hacer [...] y, por otra parte, la libertad con la que actúan en esos sistemas prácticos” (Foucault, 1994, pp. 16,17). En síntesis, la dimensión praxiológica explicitada en el concepto de dispositivo formulado en los 70, que identificamos en el viejo concepto de 'relaciones discursivas', reaparece en la década del 80 en el de 'sistema

⁹ El texto tiene dos versiones: la primera corresponde a la primera parte de la lección de apertura a su curso en el Collège de France en el año 1970 publicada en *L'ordre du discours (1971)*. La segunda es del año 1984 y aparece en *The Foucault Reader* en Nueva York. En este texto el autor francés analiza la problemática relación entre el incremento de nuestras capacidades para explicar el mundo y operar sobre él, para ampliar la comprensión de nuestra vida con otros y sobre nosotros mismos y las posibilidades de salir del estado de tutela, es decir, de ese estado de la voluntad que nos hace aceptar la voluntad de otros. O en términos del autor: “la paradoja [de las relaciones] de la capacidad y del poder” (Foucault, 1994, p. 16).

práctico'.

Entonces, analizar un dispositivo supone reparar, como dominio de referencia, en elementos, con una materialidad por demás heterogénea: discursos, instalaciones arquitectónicas, leyes y reglamentos; enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, técnicas; procesos económicos y sociales, que generan ciertas condiciones de posibilidad, ciertas reglas de juego o formas de racionalidad que organizan las formas de hacer escuela. Tan difícil resulta definir algo en común entre esos distintos elementos, que Deleuze (1990), por ejemplo, los connotará como “una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilineal [...] líneas de diferente naturaleza” (Deleuze, 1990, p.155). Lo valioso de este lente conceptual es que habilita la posibilidad de tratar como un solo conjunto a elementos tan disímiles (Voyame, 2015).

Elementos, hilos de una red, en el que cada uno posee una estofa diferente. Líneas que se enlazan, cruzan y forman nudos. Se trata de estudiar una red¹⁰, un ovillo, en la que los distintos elementos que la componen se vuelven relevantes en la relación de uno con otros: el dispositivo se define a partir de un “criterio de posición” (Deleuze 1973, p. 571) que afirma que los elementos que lo componen no son significativos en sí mismos sino que su significado deriva de su posición relativa dentro del conjunto. Así, a los fines analíticos interesa además de la descripción de esos elementos, establecer las relaciones e imbricaciones entre los mismos, es decir, no olvidar como afirman Raffnsøe, Gudmand-Høyer y Thaningp (2014) que “el dispositivo es de una naturaleza relacional más que de un tipo sustancial. Aunque el

¹⁰ En un trabajo previo se analizó la metáfora reticular presente en el concepto de dispositivo. Para ello, se recuperaron algunos trabajos provenientes de la epistemología, la retórica y la semiótica que dan cuenta del rol que poseen las metáforas y otros tropos, en la configuración tanto del conocimiento cotidiano como del científico. Asimismo se describió como el término de red se ha constituido en una metáfora privilegiada en la construcción de conceptos científicos. Finalmente se puntualizó en la presencia de los distintos sentidos que acompañan a esa metáfora –en tanto tejido, artificio y/o artefacto inteligente– en la categoría que nos convoca (Vercellino, 2015).

dispositivo es ‘algo’, no es una ‘cosa’”¹¹ (Traducción libre del inglés, p. 10).

El carácter heterogéneo y relacional de los elementos del dispositivo, llevan a advertir la condición dinámica que el análisis de la experiencia escolar debe asumir. Tal dinámica nos enfrenta a otra característica del análisis del dispositivo, presente en los textos foucaultianos y resaltada por sus exégetas (Deleuze, 1990; Agamben, 2011). El análisis disposicional supone pesquisar tácticas, maniobras, acciones tendientes a orientar otras acciones, “el fin estratégico” de todo dispositivo. Foucault dirá que por dispositivo:

entiendo una especie -digamos- de formación que, en un momento histórico dado, tuvo como función mayor la de responder a una urgencia. El dispositivo tiene pues una posición estratégica dominante. [...] Un primer momento que es en el que prevalece un objetivo estratégico. A continuación, el dispositivo se constituye propiamente como tal, y sigue siendo dispositivo en la medida en que es el lugar de un doble proceso: proceso de sobredeterminación funcional, por una parte, puesto que cada efecto, positivo o negativo, querido o no, llega a entrar en resonancia, o en contradicción, con los otros, y requiere una revisión, un reajuste de los elementos heterogéneos que surgen aquí y allá. Proceso, por otra parte, de perpetuo relleno estratégico. (Foucault, 1985, p- 130)

Agamben (2011) enfatizará el carácter estratégico- regulador del dispositivo. En primer lugar, al vincular a este concepto con el de “*positividad*”, ubica la genealogía del concepto en el uso que Jean Hypolite da a la categoría hegeliana de positivité. El ámbito de lo positivo aparece como opuesto a lo natural, refiere a la historia, a “todo ese peso de reglas, de ritos y de instituciones que están impuestas a los individuos por un poder exterior pero que se halla,

¹¹ “The dispositive is of a relational nature, rather than of a substantial kind. Even though the dispositive is ‘something’, it is not a ‘thing’” (Raffnsøe, Gudmand-Høyer y Thaningp, 2014, p.10).

por así decirlo, interiorizada en el sistema de creencias y sentimientos” (Agamben, 2011, p. 252). Tal carácter regulador del dispositivo es reafirmado cuando lo asocia al término latino *dispositio* como traducción del griego *oikonomia*, (del lat. gobierno de la casa), por derivación, economía. Con él intentará referir a un conjunto de estrategias “cuya meta es gestionar, gobernar, controlar y orientar –en un sentido que se quiere útil– los comportamientos, los gestos y los pensamientos de los hombres” (Agamben, 2011, p. 256). Indicará que lo que está en juego en el pensamiento en términos de dispositivo, es el problema de “la relación entre los individuos como seres vivos y el elemento histórico – si entendemos por éste el conjunto de instituciones, procesos de subjetivación y reglas, en cuyo seno las relaciones de poder se concretan ” (Agamben, 2011, p. 252). Se trata de “todo aquello que tiene, de una manera u otra, la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos” (Agamben, 2011, p. 257).

Voyame (2015) señalará que “consiste en un conjunto de determinaciones y prescripciones respecto al modo en que se ordena un espacio, se divide el tiempo o se regulan los comportamientos” (p. 17). En síntesis, las prácticas que conforman el dispositivo resultan arreglos contingentes que surgen para resolver un problema de gobierno así como los sucesivos ajustes y correcciones necesarios para cumplir con esa tarea. Ese proceso de corrección permanente es lo que Foucault denomina “sobredeterminación funcional”, proceso que produce el perpetuo relleno estratégico allí dónde se producen las fisuras que el programa no puede prever.

La dimensión dinámica del dispositivo es advertida por Voyame (2015) cuando sostiene que el aspecto programático de todo dispositivo al ser puesto en práctica, colisiona con ciertas situaciones que no pueden preverse, como por ejemplo, entre otras, la necesidad de cada

elemento técnico de responder a objetivos locales singulares. A causa de ello, “serán seleccionadas algunas disposiciones del programa y otras no, y según las diversas funcionalidades el dispositivo irá logrando cierta estabilización por medio de mecanismos de corrección” (Voyame, 2015, p. 17)

Ahora bien, ya vimos, fundamentalmente a partir de la lectura agambiana, que enfatizar en la dimensión estratégica del dispositivo supone advertir la voluntad de gobierno, de control inherente al mismo. Pero es necesario focalizar en otro punto: Foucault pone junto al funcionamiento estratégico, la evidencia del fracaso de la estrategia. ¿De qué se trata ese doble proceso que denomina de sobredeterminación funcional? El mismo resulta el síntoma de que toda gestión, todo gobierno, toda regulación, es no-todo, es parcial.

¿Qué es lo que resiste y escapa a la operación del dispositivo? ¿En qué consiste ese exceso que genera que aquel esté siempre re-operando? El dispositivo escolar, en su operación, en su estrategia, en su juego, produce, las propias resistencias y los propios excesos que le exigen re – operar sobre esos efectos. En otros términos, se sostendrá que la propia operación del dispositivo escolar contiene – siempre en tensión- la potencia de la emancipación junto a la direccionalidad de la regulación. El carácter dual de los dispositivos, es decir, su potencia para albergar condiciones de dominación pero también de emancipación ha sido fundamentada – siguiendo caminos argumentativos diferentes- por Voyame (2015), Cadahia (2014, 2016) y Vercellino (2017).

Voyame (2015) enfatizará en que el fin regulador del dispositivo encuentra su tope o límite en la instancia de realización. Esos límites:

 pueden ser producidos efectivamente por problemas de coordinación al interior de los mecanismos, por las dificultades que conlleva la efectuación empírica de una racionalidad en principio solamente programada, pero pueden ser producidos

también por efecto de resistencia o rebelión o negación a esa racionalidad en tanto tal. Hay que tener en cuenta que esos reenvíos entre los dispositivos y los sujetos son permanentes, y las correcciones o modificaciones son forzadas también por esa relación específica. (p 18)

Cadahia (2014, 2016) en sus estudios sobre el Estado explora la noción de dispositivo desde una perspectiva estético-política. Se distancia de las lecturas de Agamben (2011) recuperando la interpretación de Deleuze (2009) y, enfatizando en el conflicto intrínseco del dispositivo, al entenderlo siguiendo a Schiller (1990) como una “forma viva”, que se origina a partir de la conflictiva relación entre la dimensión normalizadora, reguladora y disciplinante del mismo, y la sensibilidad, la vida material de los hombres. Sostiene que:

El dispositivo no funciona tanto como una red que captura, sino más bien como una experiencia sensible que resulta de la articulación de maneras de ver, sentir y pensar. [Se trata] de problematizar los diferentes tipos de experiencia sensible que propician los dispositivos (Cadahia, 2014, p. 104)

Para profundizar la comprensión de estas dinámicas del dispositivo escolar, de su carácter estratégico, de la tensión que el mismo opera entre regulación y emancipación, resultan fértiles los aportes de Santos (1985, 2000, 2003). Dicho autor concibe el sistema educativo como un conjunto de relaciones sociales que es deficitario en términos de autonomía estructural, que posee una composición interna heterogénea debido al hecho de agregar elementos de todos o casi todos los espacios estructurales (Santos, 1985).

Distingue seis espacios estructurales: el doméstico, el de la comunidad, el estatal, el del mercado, la producción y el espacio global. Cada espacio tiene sus “formas de intercambios

desiguales”, es decir, distintas “formas de poder”¹², también diferentes “formas de derecho” o juridicidad que operan en cada uno y se articulan más o menos conflictivamente entre sí. Se concibe el derecho en sentido amplio, en tanto procedimientos regularizadores y patrones normativos que cada ámbito considera justificables y que contribuyen a la creación, prevención y resolución de conflictos. Finalmente, cada espacio estructural sostiene y se sostiene en determinadas “formas de conocimiento”, es decir, en un conjunto de argumentos, contraargumentos y premisas de argumentación ampliamente compartidas, que otorga pertinencia y adecuación a las líneas de acción y las interacciones.

La dimensión de saber que opera en el dispositivo es destacada por la literatura en la materia. Deleuze (1990) refiere a la existencia de líneas de visibilidad y de enunciación. Sostiene que los dispositivos tienen como primera función hacer ver. Su régimen de luz describe una arquitectura de la realidad, haciendo visibles ciertas partes y dejando otras en penumbra. Asimismo, es función de los dispositivos hacer hablar a través de la producción de un régimen de enunciación concreto. Estas líneas determinan el espacio de lo enunciable, aquello que puede ser dicho en el campo de un dispositivo dado.

En una obra colectiva coordinada por Stoer, Cortesão y Correia (2001) y dedicada al estudio de la fertilidad de la propuesta analítica de este autor para la investigación educativa, ha sido trabajada esta relación entre espacios estructurales y lo escolar. Cortesão (2001) propone tres grandes formas de pensar las posibilidades de relación que se pudieran admitir que existen entre los seis lugares estructurales propuestos por Santos y la escuela: a) lo escolar será una simple resultante o una delegación de estas influencias y/o de estas

¹² Deleuze (1990) distingue como una de las líneas que componen el dispositivo lo que denomina ‘líneas de fuerza’, “se trata de la dimensión del poder [...] es la tercera dimensión del espacio interno del dispositivo, espacio variable con los dispositivos.” (Deleuze, 1990, p. 156).

determinantes; b) lo escolar será, en buena parte, un producto resultante de la combinación en cada caso original, específico de un conjunto de estos determinantes, sobre todo porque cada uno de ellos podrá asumir, en una situación dada una importancia diferente de acuerdo con el contexto en el que se hace sentir su acción y c) lo escolar, a pesar e incluso más allá de la influencia cruzada de estos determinantes que le son exteriores, tendrá también un *ethos* propio, debido a una construcción interior específica (Cortesão, 2001).

El recorrido realizado hasta aquí permite dimensionar el dispositivo escolar, o en otras palabras, da cuenta del proceso de construcción del objeto de investigación y de las aristas que se han privilegiado para el abordaje del mismo. Así, en esta investigación, pesquisar lo escolar desde el lente del dispositivo supone considerar en primer lugar el sistema de prácticas que hacen a la escuela: aquí se indagará los elementos heterogéneos que conforman el dispositivo (del orden de lo dicho y de lo no dicho) y las relaciones que esos elementos mantienen entre sí (red que configuran). Pero también supone avanzar en las dinámicas y tensiones entre regulación y emancipación: por un lado atender a las resistencias que surgen ante la racionalidad o normatividad del sistema de prácticas; por el otro, reparar en el interjuego entre las formas de poder, juridicidad, saber y subjetividad procedentes de otros espacios estructurales de la acción social que coinciden en lo escolar.

En este punto interesa ahora demorarnos y profundizar en la heurística de los efectos del dispositivo escolar, fundamentalmente los referidos a la relación de los alumnos con el saber. A tal fin, en primer lugar haremos una breve digresión en torno al concepto que da cuenta de la potencia creadora o productora del dispositivo esto es su performatividad, para luego avanzar sobre el dominio sobre el que el dispositivo opera y que interesa a esta tesis: la relación del alumno con el saber.

2.1.2. La performatividad del dispositivo

La noción de performatividad, esa nueva y fea palabra (Marshall, 1999) como la caracterizó Austin (2008), tiene su origen en el campo de la filosofía del lenguaje pero ha sido retraducida y ha circulado entre autores, objetos o espacios diversos de investigación disciplinaria (Denis, 2006).

La obra de Austin (2008) es bien conocida, este lingüista y filósofo del lenguaje propone en su teoría de los actos de habla reparar en ciertos tipos de enunciados que no pretenden describir o constatar una realidad sino producir efectos, realizar o transformar un estado de cosas, es decir los enunciados performativos. A lo largo de su obra, Austin irá de un concepto de performatividad como calidad "pura" atribuida a enunciados específicos para llevar el asunto al espesor pragmático de toda expresión, reparará así en las condiciones que regulan la producción de efectos de los enunciados performativos, es decir, en el contexto en que aquellos son proferidos (Ottoni, 2002; García Romanutti, 2014). Describirá dicho contexto como un conjunto de convenciones que, normativamente, asignan efectos a determinadas acciones: “tiene que existir un procedimiento convencional aceptado, que posea cierto efecto convencional, y que debe incluir la expresión de ciertas palabras por ciertas personas en ciertas circunstancias.” (Austin, 2008, p.67)

El concepto de performatividad de Austin, fue sujeto a reconocimientos, críticas y retraducciones (Searle, 1969, Bourdieu, 1985, Butler, 2002, Callon, 2010 entre otros.) y en sus desplazamientos fue mutando. Según Darde (1987), Bourdieu (1985) hizo hincapié en la necesidad de tener en cuenta en el análisis de los efectos del discurso a “las relaciones entre las propiedades del discurso, las propiedades de la persona que lo pronuncia y las propiedades de la institución que le autoriza a pronunciarlo (p.48).

Derrida (1998), por su parte, apuntó a que las condiciones que esgrime Austin se

encuentran centradas en un contexto de emisión idealizado, cerrado, inmutable, cuando en realidad estos son abiertos y cambiantes. Señala que a su vez presupone la “presencia consciente de los locutores o receptores que participan en la realización del performativo” (Derrida, 1998, p.369). Este autor aporta una característica estructural de la performatividad que denomina “iterabilidad”, entendida como una repetición arrojada a la historia porvenir, “al despliegue histórico cada vez más poderoso de una escritura general” (Derrida, 1998, p. 371). En la reelaboración que este autor realiza, el enunciado performativo es citacional, repetido y repetible, y ello lo hace inteligible. Pues en la medida en que tiene una historia -y una significación sedimentada- el enunciado adquiere peso, fuerza y valor suficiente para producir efectos.

Butler (2002) en sus estudios sobre la performatividad del género, recuperará los aportes derridianos (Santo, 2013), enfatizando en que la fuerza performativa reside en el carácter iterable del discurso (García Romanutti, 2014). Para esta autora una expresión performativa “tiene éxito en la medida en que tenga por sustento y encubra las convenciones constitutivas que la movilizan, funciona con la historicidad acumulada y disimulada de su fuerza” (Butler, 2002, pp. 318-319).

La producción de rasgos subjetivos (en el caso de Butler referidos al género) advienen “de la cita obligada de una norma, una cita cuya compleja historicidad no puede disociarse de las relaciones de disciplina, regulación y castigo” (Butler, 2002). Esta autora agrega que el efecto performativo se sostiene en una constante performance, actuación, iterable; no se trata de acatar la norma sino de actuarla, de imitar gestos y prácticas. El efecto de acciones reiteradas, sustantiviza y naturaliza los rasgos subjetivos. La performatividad consiste en una reiteración y actuación de normas que preceden, obligan y exceden al actor y, en este sentido, no pueden considerarse el resultado de la ‘voluntad’ o la ‘elección’ del actor.

Como se advierte en este desarrollo, el dispositivo tiene la capacidad de crear una propensión a ciertos tipos de actos, una tendencia a que algunas cosas simplemente sucedan y lo hagan de una cierta manera. Se trata de la “performatividad del dispositivo”, es decir, “la capacidad de los dispositivos de (re)configurar los actores y sus prácticas y los espacios de negociación y de juego que ellos abren” (Beuscart y Peerbaye 2006, p.04). Deleuze (1989), Macherey, (1999), Beuscart y Peerbaye (2006), Voyame (2015), Agamben (2011), entre otros, enfatizarán que el sujeto sería un efecto o un producto de los dispositivos:

tenemos dos grandes clases, los seres vivientes o las sustancias y los dispositivos.

Y, entre los dos, como un tercero, los sujetos. Llamo sujeto a eso que resulta de la relación cuerpo a cuerpo, por así decirlo, entre los vivientes y los dispositivos (Agamben, 2011, p. 258).

Cada dispositivo produce una subjetividad que le es correspondiente (Voyame, 2015). Las estrategias de regulación de las conductas, los pensamientos y los gustos operan como un espejo que produce subjetividad mediante una corrección permanente tendiente a un ideal preformado o formado por este mismo juego. Esto es lo que Macherey (1999) denomina “la inmanencia de la norma”, que no nos permite pensar en términos de relaciones represivas ni objetivar la norma más que en sus efectos. La norma es realmente un conjunto de efectos.

El recorrido realizado en torno al concepto de performatividad, además de mostrar los usos y fertilidad del mismo en el campo de las ciencias sociales y humanas y su inscripción en el análisis de los dispositivos, nos permite delimitar como metas intermedias de esta tesis el indagar las convenciones normatizadas que en torno al saber escolar, su aprendizaje y los aprendientes se reiteran (citan, repiten, iteran) en ese sistema de prácticas que constituye la escuela, así como también atender a la performance de los alumnos, a los gestos y actos que estos ejecutan en su condición de aprendientes.

En sus últimas obras Foucault aportará precisiones sobre los grandes dominios sobre los que los sistemas prácticos - o dispositivos- operan, performándolos: “el de las relaciones de control sobre las cosas, el de las relaciones de acción sobre los otros y el de las relaciones consigo mismo” (Foucault, 1994, p. 17). Como fundamentaremos en los párrafos que siguen, estos tres dominios se integran y pueden ser analizados desde la heurística de la relación del alumno con el saber.

2.2. La relación del-a alumno-a con el saber

La noción de relación con el saber se asume en esta tesis como central, susceptible de organizar los interrogantes y búsquedas en torno a la problemática del aprender. Consciente de su carácter todavía provisorio, a continuación se tratará de delimitar esta noción, construyéndola a partir de un diálogo crítico con los tres principales promotores de la misma: Charlot, Beillerot y Chevallard que hemos presentado en el capítulo anterior. Diálogo que deberá ser especialmente cuidadoso y vigilado, advertidos de la procedencia disciplinar y teórica disímil de las diferentes producciones.

Como lo mostramos anteriormente, esta noción se ha anclado productivamente en campos disciplinares diversos: las ciencias de la educación, la psicología, la sociología y la didáctica. Esa diversidad disciplinar ha derivado en focos de investigación bien diferenciados: la dinámica psíquica involucrada en el aprender, la experiencia subjetiva que lleva al éxito o fracaso escolar y los procesos institucionales - epistemológicos y didácticos- de (trans) formación de los saberes enseñados. Asimismo ha dado cuenta de disímiles referentes empíricos: los procesos de formación de adultos, la experiencia escolar de niños y jóvenes procedentes de medios populares o la enseñanza de disciplinas específicas, como la matemática y ha promovido estrategias metodológicas específicas como el método clínico,

los balances de saber y el análisis didáctico.

No obstante estas diferencias y algunas controversias acontecidas entre referentes de estas escuelas (de las que también se dará sucintamente cuenta), esta tesis apuesta a la potencia del dialogo entre esas producciones. El carácter abierto, inacabado de la propia noción de ‘relación con el saber’ es un primer argumento a favor de ese diálogo constructivo. A lo que se suman ciertas coincidencias fundamentales entre las tres escuelas que lo habilitan, entre las que vale destacar: el estar convocadas a producir conocimiento sobre el aprendizaje y sus vicisitudes y su inscripción en un espacio intelectual común, la denominada “filosofía francesa contemporánea” (Badiou, 2013).

Chevallard (1992), Beillerot (1998) y Charlot (2008a) caracterizaran a la “relación con el saber” como una noción amplia, multirreferencial, en formación, vaga, de contornos y condición inciertos, que está todavía y siempre sobre cantera abierta. Referirán a que dicho sintagma tiene estatuto de noción, no aún de concepto. Beillerot (1998) explicitará que una noción es una aproximación a la realidad que designa y describe, mientras que el concepto se construye a partir de nociones, hace parte de una teoría establecida, opera como instrumento de interpretación y posibilita verificaciones que lo convalidan o invalidan. Charlot (2008a), por su parte, sostiene que pretende darle con su trabajo de profundización teórica un “estatus de concepto” (p.146) pues hoy no se dispone “de una teoría de la relación con el saber lo suficientemente establecida a fin que la investigación pueda apoyarse sobre fundamentos sólidos y estables” (p. 18).

Algunos investigadores ubicarán en este inacabado de la noción, su ventaja y su inconveniente: se trata de una noción hablante en tanto su poder de evocación es mayor porque en apariencia no es posible dar de ella una definición simple, señala Beillerot (1998); es flexible, amplia y generosa, se puede adaptar al estudio de objetos variados, entonces

permanece estrechamente relacionada con el contexto y los objetivos de la investigación en la que está sujeta, y su puesta en práctica variará de acuerdo si el investigador hace hincapié en el aspecto subjetivo de la relación con el saber o sus raíces en múltiples situaciones socioculturales, advierten Beaucher, Beaucher y Moreau (2013) así que Kalali (2007).

Tanto Beillerot (1998) como Charlot (2008a) advierten que varias disciplinas pueden contribuir a una teoría de la relación con el saber: la psicología, la sociología, la filosofía, las ciencias del lenguaje, la historia, la antropología y las ciencias de la educación. A estas últimas, reserva como aporte:

centrarse muy directamente sobre la cuestión de ‘el aprender’, en sus múltiples dimensiones – que las disciplinas más especializadas tienden a desarticular- Podrían sobre este punto jugar un rol de encrucijada interdisciplinaria donde se crucen, se interroguen y a veces fecunden cuestiones y resultados emergidos de diversas fuentes (Charlot, 2008a, p. 143)

Charlot (2008a) invita a que cada disciplina construya sus preguntas, sus objetos y sus métodos, pero que se apropie, en su propia lógica, de las preguntas y respuestas producidas por las otras.

Los tres investigadores coinciden en señalar que interrogarse por la relación con el saber es referirse, de alguna manera, a los procesos de aprendizaje: Charlot homologa- con reservas- ambos conceptos (Charlot, 2008a), Beillerot (1998) indica que “la relación con el saber es una expresión que [...] intenta unificar, comprender o explicar lo que atañe a los aprendizajes, [...] y las múltiples dificultades con que se tropieza” (p.44) y Chevillard (2003, 2015) se preocupa por las condiciones institucionales de difusión del conocimiento y se interroga sobre cuáles son las transformaciones más adecuadas a realizar en el saber a enseñar para lograr un mejor efecto de aprendizaje y cuándo esas transformaciones obturan la

posibilidad de aprender.

Los tres coinciden en el supuesto de que tal proceso es consustancial al sujeto: la cría humana deviene sujeto capaz de pensar y actuar sobre sus circunstancias a partir del aprendizaje, es decir, necesita para sobrevivir realizar un proceso subjetivo y singular de apropiación y recreación de los saberes disponibles, los que son configurados y reconfigurados por diferentes procesos sociales e institucionales.

Finalmente, anima este diálogo el hecho que los autores coinciden en un mismo suelo epistémico. En efecto, una lectura de sus obras permite advertir ciertas coincidencias fundamentales que se originan en que las producciones comparten el mismo encuadre cultural (Canghilhem, 1975) de la filosofía francesa de la segunda mitad del siglo XX. Badiou (2013) sostiene que es posible identificar en Francia, entre 1940 y el fin de siglo, un programa filosófico con cierta unidad histórica e intelectual (más allá de las diferencias conceptuales de las obras que lo integran). Ubica dentro de ese programa a varios autores, muchos de ellos referenciados de manera común por las tres perspectivas que venimos trabajando: Bachelard, Foucault, Deleuze y Lacan.

Dicho programa filosófico se caracteriza por la pregunta en torno al sujeto y su vínculo con el concepto. El sujeto “es interrogado en cuanto a su vida, su vida subjetiva, su vida animal, su vida orgánica; y es también interrogado en cuanto a su pensamiento, en cuanto a su capacidad creadora, en cuanto a su capacidad de abstracción” (Badiou, A. 2013, p.75). Es decir, en cuanto a su relación con el saber.

La cuestión del sujeto no deja de insistir en las teorizaciones que sobre la relación con el saber realizan Beillerot, Charlot y Chevallard y es el centro de sus batallas dialécticas. Los tres autores enfatizarán en su orientación hacia el sujeto al momento de definir sus perspectivas teóricas: tal orientación parece clara para el equipo del CREF (Beillerot et al.,

1998) por su referencia en los estudios del psicoanálisis y su orientación clínica, pero también es explícita en Charlot (2008a, 2008b), cuando reclama y proclama una sociología del sujeto o en Chevallard (1991) y su antropología didáctica. En el año 1991, en el Posfacio a la segunda edición de *“La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado”*, Chevallard avanza en lo que denominará sucesivamente como un abordaje antropológico de los saberes, una antropología cognitiva o del conocimiento, una epistemología que la antropología renueva. En ese apartado sostiene que “las didácticas se inscriben en el campo de la antropología” (Chevallard, 1991, p.p. 147-148).

Asimismo coinciden, por su inscripción al momento filosófico que venimos desarrollando, en adherir a una figura del sujeto, que no es “el sujeto racional consciente directamente venido de Descartes, [que no es] el Sujeto reflexivo” (Badiou, 2013, pp.79, 80), sino es un sujeto más vasto, más oscuro. De allí que el psicoanálisis resulte una referencia obligada pues la invención freudiana también es una proposición sobre el sujeto: éste es más amplio que su conciencia, la engloba junto a fuerzas, razones, lógicas no conscientes, inconscientes:

Porque, finalmente, un sujeto es aquel cuya existencia sostiene el concepto.

Ahora bien, en cierto sentido, el inconsciente de Freud ocupa exactamente este lugar: el inconsciente es también algo vital o existente que sostiene el concepto.

La cuestión central es como una existencia puede sostener un concepto, cómo algo puede ser creado a partir de un cuerpo (Badiou, 2013, p. 80)

Beillerot (1998) y Charlot (2006, 2008a, 2008b) adjudican a Lacan el origen del sintagma ‘relación con el saber’, Chevallard (2011) también refiere a ese autor. Beillerot y el CREF dialogarán con el concepto lacaniano de deseo y volverán a Freud y algunos post freudianos como Winnicott, Klein y Bion, para explicar la dinámica de la constitución psíquica, las

relaciones objetales y la actividad de pensamiento. Finalmente Charlot (2006), en su homenaje a Beillerot, dará cuenta de esa “relación de complicidad y rivalidad [...] de fascinación y de amor, [...] de hostilidad y de odio” que Badiou (2013, p.80) describe como característica de este momento del pensamiento francés:

En una de las pocas ocasiones en las que hemos evocado este debate [...] Jacky Beillerot me dijo en un tono divertido y un tanto irónico que el problema en última instancia es que yo era lacaniano. Francamente, yo lo sospechaba un poco, pero sin saber exactamente lo que significa ser "lacaniano". Hoy sé un poco (no mucho ...) tiendo a tener en cuenta que Jacky tenía razón. Excepto que no creo que sea un problema, sino más bien una pista para seguir avanzando en el tema de la relación con el saber y trabajar la cuestión antropológica y filosófica, que creo que es fundamental. Después de todo, Lacan, al parecer, es el primero en utilizar el término "relación con el saber". Lo sabemos por Jacky Beillerot¹³ (Charlot, 2006, p. 43, traducción libre del francés)

Finalmente, su inscripción en el espacio intelectual francés de segunda mitad de siglo, los hará coincidir en su problematización del saber. Foucault será para los tres una referencia obligada, enfatizando que el saber es una práctica, “está vivo, es una creación, un proceso y un acontecimiento y no está separado de la existencia” (Badiou, 2013, p.82).

En síntesis, el desarrollo de las tres obras intelectuales que sirven de referencia conceptual

¹³ “Dans un des rares moments où nous avons évoqué ce débat [...] Jacky Beillerot m’a dit, sur un ton amusé et quelque peu ironique, que le problème, finalement, c’est que j’étais lacanien. À vrai dire, je le soupçonnais un peu mais faute de savoir ce que veut dire exactement « être lacanien », je ne le théorisais pas... Aujourd’hui que j’en sais un peu plus (pas beaucoup...), j’ai tendance à considérer que Jacky avait raison. Sauf que je ne pense pas que ce soit un problème, mais plutôt une piste pour continuer à avancer sur la question du rapport au savoir et à travailler la question anthropologique et philosophique, qui m’apparaît fondamentale. Après tout, Lacan, semble-t-il, est le premier à avoir employé l’expression « rapport au savoir ». Ce que nous savons grâce à Jacky Beillerot” (Charlot, 2006, p. 43)

a esta tesis en el marco de un mismo suelo epistémico resulta un aliciente para profundizar el diálogo entre ellas. Más aún, las controversias que entre ellos se han suscitados, se entienden como ocasiones para “articular, refinar, modificar, integrar [esos desarrollos], pues constituyen una vía que conduce a revelar dimensiones ocultas y supuestos implícitos” (Nudler, 2009, p.47) sobre la noción que nos ocupa. En el apartado que sigue se apostará al dialogo crítico entre los autores para establecer las dimensiones de análisis de la relación de los alumnos con el saber que se priorizarán en esta tesis.

2.2.2. Dimensionar la relación del alumno con el saber

La relación con el saber es definida como el conjunto organizado, indisociablemente social y singular, de relaciones que un sujeto humano mantiene con todo lo que depende del aprendizaje y del saber (Charlot, 1997). Es “la relación de un sujeto con el mundo, consigo mismo y con los otros. (Charlot, 2008a, p.126). El saber es una forma de significar y actuar sobre el mundo, “no hay saber más que dentro de una cierta relación con el mundo – que resulta ser, al mismo tiempo y por lo mismo, una relación con el saber” (Charlot, 2008a, p. 103).

Esas relaciones son conceptualizadas por Chevallard (2003) como el sistema de todas las interacciones que un individuo puede tener con un objeto. Reúne lo que el sujeto ‘sabe’ (o cree saber) sobre el objeto, lo que puede decir de él, el uso o mal uso que haga del mismo, sus sentimientos y emociones frente al objeto, el contenido de los sueños donde le objeto aparece (Chevallard, 2003; 2015). Vale enfatizar que la relación personal con el objeto, es una relación con un saber sobre ese objeto.

Beillerot (1996), por su parte, plantea que la relación con el saber implica un proceso por medio del cual un sujeto “a partir de los saberes adquiridos, produce nuevos saberes

singulares que le permiten pensar, transformar y sentir el mundo natural y social” (Beillerot, 1996, p.112). Ese proceso de producción de saber, es entendido como proceso creador de saber, de producción de pensamiento, de significados reconstruidos de los significados disponibles, que un sujeto realiza para vincularse con el mundo.

Más allá de las diferencias entre estos autores, una lectura que atraviesa sus obras permite encontrar ciertas coincidencias en la conceptualización de la noción. Los tres enfatizarán en que resulta relevante dar cuenta de los saberes que son ofrecidos al alumno, oferta siempre contingente e históricamente construida, que supone cierta selectividad y organización de los saberes disponibles, a la vez que procesos de transformación de esos saberes para que devengan objetos de enseñanza. Asimismo darán cuenta que la relación con el saber supone el desarrollo de una diversidad de actividades cognoscitivas, las que varían según se trate de aprender saberes objetivados, saberes hacer, es decir, prácticos, o saberes relacionales, vinculados al estar con otros en la escuela. Finalmente advertirán que la génesis y la dinámica de la relación con el saber quedan cifradas en las vicisitudes de la constitución del sujeto en cuanto tal, en los avatares que atraviesa su hominización. Acontecimientos que se suceden en el seno de tramas intersubjetivas e intergeneracionales en la que se (re)configuran tanto el ofrecimiento de saberes como las actividades cognitivas.

2.2.2.1. El ofrecimiento de los objetos de saber

La noción de ‘saber’ es de uso frecuente, a veces trivial y polisémico. La historia de la filosofía occidental es la historia de una larga interrogación sobre el saber y contemporáneamente es un objeto que interroga y sobre el que se expide también la historia, la etnología, la psicología, la sociología, la lingüística, las neurociencias. Ello no significa, advierte Beillerot (1998), “que el análisis del concepto haya progresado. Los autores, o bien

se ven llevados a proponer definiciones sucesivas o bien emplean el término prescindiendo de toda teorización” (Beillerot et al., 1998, pp. 19-20).

El citado autor reconoce tres definiciones de saber: como sustantivo singular en tanto el resultado de la actividad de aprendizaje de cada sujeto; como sustantivo plural cuando refiere al conjunto de saberes socialmente reconocidos, y como verbo, en tanto actividad de apropiación y construcción de saberes por parte de un sujeto.

El esfuerzo por diferenciar saberes, es tan antiguo (se remonta a la distinción aristotélica entre doxa y episteme) como contemporáneo, es abordado por autores de la talla de Foucault (2002), Lacan (1965), Lyotard (1979), Habermas (2001). Asimismo, expandir los límites de lo que se entiende por saber ha sido preocupación de organismos supranacionales como la UNESCO, quien en 1997 con el *Informe Delors*, y en 1999 con el trabajo *Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*” solicitado a Edgar Morin” genera sendos informes que intentan problematizar la perspectiva hegemónica, moderna del saber. Delors (2013), por ejemplo, identificará cuatro vías del saber que deberían ser reconocidas por la educación del siglo XXI: 1) aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; 2) aprender a hacer, para poder influir en su propio entorno; 3) aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, 4) aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores.

Morin (1999), por su parte, en su trabajo propondrá –siempre dentro del marco del saber filosófico –científico- saberes que resistan el modelo simplificador y reduccionista moderno. Estos siete saberes son: 1) la ceguera del conocimiento, 2) los principios del pensamiento pertinente, 3) enseñar la condición humana, 4) la identidad terrenal, 5) enfrentar las incertidumbres, 6) enseñar la comprensión y 7) la ética del género humano. Ambas

propuestas parecen no moverse del campo científico-filosófico, son de carácter universalistas y movidas por un interés pedagógico.

Lyotard (1979), en su texto *“La condición postmoderna: informe sobre el saber”*, sostiene que con el término saber no se comprende solamente, ni mucho menos, un conjunto de enunciados denotativos (conocimientos), se mezclan en él las ideas de saber-hacer, de saber-vivir, de saber-oír, etc. Se trata entonces de unas competencias que exceden la determinación y la aplicación del único criterio de verdad, y que comprenden otros criterios, como el de eficiencia (cualificación técnica), de justicia y/o de dicha (sabiduría ética), de belleza sonora, cromática (sensibilidad auditiva, visual), etc. Advertirá que cada tipo de saber está constituido por conjunto de enunciados; éstos son «jugadas» realizadas por los jugadores en el marco de las reglas generales; esas reglas son específicas a cada saber, y las «jugadas» consideradas buenas en una y en el otro no pueden ser del mismo tipo, salvo por accidente.

Schlanger (1978), citado en Beillerot et al. (1998), distingue siete saberes que según él, abarcan la totalidad del saber: el saber perceptivo, el técnico, el ético político, el estético, el ontológico, el histórico y el reflexivo. Van der Maren (1989), también citado en Beillerot et al. (1998), distingue los saberes científicos, a los que siguen los de la ciencia aplicada (saber del ingeniero), los saberes estratégicos (es decir, los que se utilizan para tomar decisiones y actuar), los saberes de la praxis (los que enuncian los procedimientos y las reglas de la práctica) y por último los saberes prácticos propiamente dichos. La línea seguida es la de la lógica de la producción de los conocimientos en relación con la transformación de lo real. Finalmente Malglaive (1990) propone: los saberes teóricos que se refieren a lo que es; los saberes procesales, que derivan de los anteriores, permiten crear procedimientos para hacer lo que se desea hacer. Los saberes prácticos, por su parte, proceden directamente de la acción: la práctica inteligente de las cosas tan pronto como se sistematiza, se medita, se organiza y

se sitúa en un enfoque teórico. Los saber hacer, finalmente, son actos humanos, disponibles por haber sido aprendidos y experimentados. Pero a esta distinción, el autor superpone otras dos clasificaciones: los saberes científicos, los saberes racionales, los saberes pragmáticos, los saberes mágicos. Por último el autor distingue diversas modalidades de expresión de esos saberes: el modo conceptual, el retórico, el figurativo (imágenes, figuras, etc.) y el actuado (cuando los saberes se expresan mediante la acción).

El reconocimiento de esta multiplicidad de saberes, con sus propias lógicas de producción y validación, con sus juegos de lenguaje, sus modos de acceso a la verdad, sus campos de referencia, sus mutuas imbricaciones, pone en cuestión la relación jerárquica entre ellos, la mayor legitimidad de uno sobre otros, la necesidad de reconocimiento de los históricamente sojuzgados, silenciados, desconocidos, connotados como erróneos, pseudosaberes, etc. Ahora bien, ¿qué saberes son ofrecidos a los estudiantes y en qué términos? ¿Qué es lo digno de ser sabido y aprendido y que no?

La perspectiva teórica seleccionada permite volver y problematizar los procesos epocales, sociales e institucionales que intervienen en la constitución subjetiva de la relación con el saber, que los estudiosos destacan, con disímil énfasis. Se parte del siguiente supuesto: la institución escolar propone un tipo de vínculo con el saber al asumir el encargo social de seleccionar y organizar los objetos a saber (Beillerot et al., 1998; Charlot, 2008a y Chevallard, 1991), al transformar esos objetos en objetos enseñados (Chevallard, 1991) y al requerir al alumnos ciertas actividades intelectuales para la apropiación de los mismos.

Quién más énfasis ha dado a estos procesos de performación de la relación con el saber es, a nuestro juicio, Chevallard (1986, 1991, 2003, 2015). En el primer texto en el que refiere

a la relación con el saber¹⁴, sostiene que un individuo para tener acceso a un determinado dominio de realidad precisa someterse al sujetamiento de una “formación epistemológica”, noción constituida por la tríada: institución- dominio de realidad- saber y situada en el contexto de un universo cultural determinado (Chevallard, 1986).

Tempranamente diferencia la relación privada con el saber (la de un sujeto) de la relación pública con el saber, la de las instituciones. Sostiene que en una institución en particular, el saber surge como lo que se puede encontrar en común entre los miembros de la institución, sobre la base de su relación personal con el saber y más allá de las diferencias. Es el reconocimiento por parte de los sujetos de una “relación oficial” con el saber lo que permite a la formación epistemológica, y por lo tanto al saber y a la institución, existir en cuanto tal (Chevallard, 1986).

Las tres instancias que componen una formación epistemológica no son independientes: existe un dominio de realidad sólo en el contexto de una institución y en asociación con el saber (de la institución) relativo a ese dominio de realidad [...]; un saber es siempre el saber producido por una institución sobre un dominio realidad producido (o reproducido) por la institución [...]. Dentro de un universo cultural específico, una institución participa en varias formaciones epistemológicas (relativas a los dominios de realidad y a los diferentes saberes

¹⁴ Se identificaron dos textos de la década del 80 en los que el autor introduce la noción de relación con el saber dentro de su teoría didáctica: el primero del año 1986, titulado “*Esquisse d’une théorie formelle du didactique*” [Esbozo de una teoría formal de la didáctica], el segundo, al que no tuvimos acceso, pues no está disponible en forma digitalizada, menos aún publicado en español, inglés o portugués, es del año 1989, se titula “*Le concept de rapport au savoir. Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel*” [El concepto de relación con el saber. Relación personal, relación institucional y relación oficial]. Ya en el siglo XXI, publica dos textos más referidos a aquella noción: en el 2002 presenta una comunicación en la 3ra. Jornadas franco-quebequenses desarrolladas en la Universidad René Descartes, París V, titulada “*Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques*” [Enfoque antropológico de la relación con el saber y didáctica de las matemáticas]. Más recientemente, en el año 2015, divulga “*Pour une approche anthropologique du rapport au savoir*” [Por un enfoque antropológico de la relación con el saber], en la revista *Dialogue* del Groupe Français d’Education Nouvelle.

asociados), adoptando, vis-a-vis los saberes correspondientes, de las problemáticas eventualmente diferentes¹⁵. (Traducción libre del francés, p. 02)

En varios textos enfatiza que desde su nacimiento el individuo es sujetado (sometido - soumis a- y apoyado -soutenu par-) a múltiples instituciones que ofrecen un saber imagen de los dominios de realidad. Dependiendo de su posición dentro de la institución, los miembros (o sujetos) de una formación epistemológica se imponen (en términos de contrato institucional) una relación pública con el saber - relativa a la institución en cuestión. Al participar en este tipo de formación epistemológica el individuo deviene sujeto, en el sentido de tornarse miembro de la misma. Se produce allí una relación con el saber cuyo proceso de formación no es otro que lo que se designa ordinariamente con el nombre de proceso de aprendizaje (Chevallard, 1986). Es decir, la relación con el saber se constituye bajo condiciones institucionales, bajo las cuales puede mutar, modificarse. (Chevallard, 2003).

El autor identifica que en el ámbito escolar operan “dos regímenes de saber, interrelacionados pero no superponibles” (Chevallard, 1991, p. 25): el saber sabio y el saber enseñado¹⁶. Entre ambos regímenes hay ciertas invariantes (en general el significante que nomina el saber en cuestión: ecuación, fuerza, hidrografía, ciudadanía, derechos) y también una variación, una separación, diferencias. El autor se dedicará a analizar esos procesos de

¹⁵ “Les trois instances composant une formation épistémologique ne sont pas indépendantes: un domaine de réalité n'existe que dans le cadre d'une institution et en association avec le savoir (de l'institution) relatif à ce domaine de réalité [...]; un savoir est toujours le savoir produit par une institution à propos d'un domaine de réalité produit (ou reproduit) par cette institution [...]. Au sein d'un univers culturel déterminé, une institution participe de plusieurs formations épistémologiques (relatives à des domaines de réalité et à des savoirs associés différents), en adoptant, vis-à-vis des savoirs correspondants, des problématiques éventuellement différentes” (Chevallard, 1986, p. 02).

¹⁶ Previamente había identificado cinco regímenes de saber operando socialmente: el cotidiano, el profesional, el sabio, el enseñado y el cultural. Cada uno aparece bajo formaciones epistemológicas específicas: la técnica, la producción, la educación (cuestiones de enseñanza) y la estructura social.

trans o de-formación de los saberes que se produce en su paso de un régimen a otro, se interroga sobre “¿Qué distancias existen entre unos y otros?” (Chevallard, 1991, p.15). Estas preguntas problematizan las génesis, filiaciones, legitimidades de los saberes.

Un contenido del saber sabio que haya sido designado como saber a enseñar sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para tomar lugar entre los *objetos de enseñanza*. El ‘trabajo’ que un objeto de saber a enseñar hace para transformarlo en un objeto de enseñanza se llama *transposición didáctica*” (Chevallard, 1991, p. 45, bastardillas en el original en español).

La relación con el saber propia de la institución escolar supone una manipulación del saber entendida como transposición.

Charlot (2008a), por su parte sostiene que el saber es construido en una historia colectiva “que es la del espíritu humano y de las actividades del hombre, y está sometido a procesos colectivos de validación, de capitalización, de trasmisión. (...) También las relaciones de saber son, más ampliamente, relaciones sociales (p. 104).

Finalmente la situación de aprendizaje está marcada también por un momento: de la historia personal, institucional, social y epocal. “Se aprende porque se tienen ocasiones de aprender, en un momento en el que se está más o menos disponible para captar esas ocasiones; pero a veces la ocasión no se presenta: aprender es entonces una obligación (o una oportunidad que se ha dejado pasar)” (p.111).

Beillerot (1998) enfatiza en la contingencia de los saberes, en su condición de producidos en un contexto histórico, cultural, social. Los saberes “dan forma a los conflictos sociales y contribuyen a ellos [...] ‘reflejan’ las relaciones de dominación” (p.27). Así, los conflictos de saberes, la problemática de la legitimidad de unos y otros, son conflictos políticos, refieren

a operaciones de poder. Sostiene:

Los saber -hacer son siempre hablados y se despliegan en una realidad social y cultural; se convierten así en prácticas sociales de saberes que son su vez fuente de prácticas sociales de producción de bienes y de símbolos. [...] se ejercen siempre en interacción, incluso colectivamente. (Beillerot et al., 1998, p.58)

En síntesis, si bien Beillerot pone el acento en el proceso de producción de saber, entendido como pensamiento, como significados, que un sujeto realiza para vincularse con el mundo, no deja de advertir que se trata de un proceso reconstructivo, de significados disponibles. El sujeto se vale de saberes que son producto de una sociedad determinada. La producción de determinados saberes, los modos de socialización, apropiación y organización de los mismos, son posibilitados por las particularidades históricas y culturales de un momento dado.

Analizar lo escolar en términos de dispositivo permite avanzar en un análisis estratégico y dinámico de la situacionalidad de toda relación con el saber, cuestión advertida por Chevallard (2015) y Charlot (2008) pero no profundizada.

Chevallard (2015) indica que la relación institucional con el saber puede ser potencialmente destructiva de las relaciones personales con el saber que los alumnos han desarrollado en otros lugares, se han fijado e investido de un valor identitario fuerte y que podrían entrar en conflicto con ella (Chevallard, 2015). Ubicará en este conflicto entre relaciones institucionales y personales con el saber, las razones del fracaso escolar y la debilidad de los efectos formativos de las instituciones escolares.

Charlot (2008a), por su parte, destaca que si bien todo ser humano aprende: si no aprendiera, no se volvería humano, existen diferentes “figuras del aprender”, entre las que la apropiación de un saber –objeto no es más que una de ellas, pero la privilegiada por el sistema

escolar. En sus investigaciones advierte que “muchos alumnos se instalan en una figura del aprender que no es pertinente para adquirir saber, y por lo tanto para tener éxito en la escuela” (pp. 107-108).

Esto nos lleva a indagar otra dimensión de la relación con el saber, aquella vinculada a las actividades cognoscitivas que lo escolar demanda a los alumnos.

2.2.2.2. Las actividades cognoscitivas

Frente a una concepción del saber entendido como producto, como conjunto de conocimientos inventariados, acumulados, externos al sujeto, los autores que operan como referentes de los estudios sobre la relación con el saber consideran los procesos, poniendo “el acento en la apropiación, la construcción de los saberes por los sujetos” (Beillerot et al., 1998, p.33) y proponen indagar las actividades intelectuales que el sujeto pone en juego y aquellas que lo escolar demanda.

Para Beillerot (1998) saber es siempre saber hacer algo, “actuar, acción, acto: de lo que se trata es del poder de cada cual sobre el medio. Los saberes bajo la forma de saber hacer son operadores mentales cuya finalidad es modificar el medio” (pp.71).

La dimensión cognitiva implicada en la relación con el saber es conceptualizada por Beillerot (1998) como un proceso creador de saber. El producto o resto de ese proceso creador es el pensamiento. Beillerot prefiere aludir al pensamiento antes que definir ese producto como el ‘sentido’, debido a la polisemia del término que refiere tanto a un significado como a un valor. Entiende por pensamiento, siguiendo a Arendt (1981), Comte Sponville (1984) y Castoriadis (1983) como la “búsqueda de significado, el esfuerzo que ninguna persona puede eludir aun cuando el medio le ofrezca migajas y mezclas de significado. El trabajo de pensamiento es el trabajo del vínculo entre lo conocido y lo

desconocido” (Beillerot et al., 1998, p.74).

El pensamiento, en tanto búsqueda de significados, determina la acción. Siguiendo a Mendel (1977), advertirá que esos actos no son aislados, sino que se adecuan a la cultura histórica (códigos y modos de obrar) sino que se desarrolla en una organización social: un grupo familiar y más tarde un grupo social.

Es la actividad - entendida como trabajo - lo que hace al saber y no sus resultados, que pueden ser entendidos como informaciones o conocimientos. Pone así en primer plano la noción de trabajo: psíquico, mental, colectivo. “El saber como proceso de trabajo no puede ya confundirse con el resultado momentáneo de ese trabajo, porque el saber es una acción que transforma al sujeto para que este transforme al mundo” (Beillerot et al., 1998, pp. 33-34).

Charlot (2008a), a partir de los aportes de la teoría de la actividad desarrollada en el marco de la psicología histórico- cultural de la Escuela de la Universidad de Moscú, fundamentalmente por Leontiev (1975), también dará una fundamental importancia al análisis de las actividades (o actos) que dichos sujetos desarrollan en su intercambio con el mundo. Desde esa perspectiva, la noción de actividad acentúa el carácter dialéctico de la relación del sujeto con el objeto, en la cual el ser humano al transformar el objeto se transforma a sí mismo (Montealegre, 2005). Se reconocen dos tipos de actividades humanas: la práctica, encaminada a lo externo, la que supone un manejo de objetos materiales, y, como resultado de aquella, la actividad teórica, ‘interna’, que implica realizar acciones con esos mismos objetos en un plano representativo y que lleva a la formulación del pensamiento conceptual, lógico verbal.

En el análisis de la actividad, Charlot (2008a) discrimina los conceptos de “acción, móvil y fin”: las acciones son las operaciones puestas en práctica en el curso de las actividades; “el

fin es el resultado que estas acciones permiten alcanzar. El móvil, que ha de ser distinguido del fin, constituye el deseo que ese resultado permite saciar y que desencadenó la actividad”. (Charlot, 2008a, p.90)

La heurística de la relación con el saber de Charlot (2008a) y las investigaciones empíricas que lo toman como referencia, focalizan en el tipo de actividad que el alumno desarrolla cuando aprende, lo que es nominado como ‘dimensión epistémica’, ‘relación epistémica’ o ‘proceso epistémico’ de la relación con el saber’. Los niños están enfrentados a la necesidad de aprender encontrando en un mundo que ya está allí conformado por saberes objetivados, conceptualizados, textualizados, actividades a dominar, de naturaleza diversa (leer, nadar, andar en bicicleta), dispositivos relaciones donde entrar y formas relacionales a apropiarse (ya se trata de decir *gracias* como de emprender una relación amorosa). El autor afirmará que “frente a estos objetos, a estas actividades, a estos dispositivos y formas, el individuo que ‘aprende’ no hace lo mismo, el aprendizaje no pasa por los mismos procesos” (Charlot, 2008, pp. 109).

A partir de las investigaciones realizadas, particularmente a partir de los discursos de los alumnos del college (Charlot, Bautier y Rochex, 1992), discriminan tres modalidades de actividad en la relación de un sujeto con el saber: a) actividades de objetivación-denominación; b) actividades de imbricación del Yo en la situación; c) actividades de distanciamiento-regulación. Estas modalidades de actividad se corresponden con tres formas de relación epistémica con el saber o tres “figuras del aprender” (Charlot, 2008a): a) Relación epistémica como relación con un saber – objeto; b) Relación epistémica como dominio de una actividad; c) Relación epistémica como dominio de un dispositivo relacional.

En tal sentido, aprender puede implicar apropiarse, pasar a poseer un objeto virtual (el ‘saber’), cuya existencia se asienta en objetos, lugares, personas. “Aprender es, entonces,

‘ponerse cosas en la cabeza’, entrar en posesión de saberes-objetos, de contenidos intelectuales que pueden ser nombrados, de forma precisa (el teorema de Pitágoras) o vaga (‘en la escuela se aprenden un montón de cosas’)” (Charlot, 2008a, pp 111-112). El autor destaca que en esta modalidad de actividad el objeto-saber se presenta siempre mediado por el lenguaje y, en nuestra cultura occidental, fundamentalmente bajo la forma del lenguaje escrito, que le confiere una existencia aparentemente independiente del sujeto (Lahire, 1993). El saber aparece entonces como un existente en sí, su proceso de construcción suele desaparecer detrás del producto. La actividad o proceso epistémico de objetivación-denominación constituye, “en un mismo movimiento, un saber –objeto y un sujeto consciente haberse apropiado de un tal saber” (Charlot, 2008a, p.112).

Ahora bien, aprender también puede ser dominar una actividad o volverse capaz de utilizar un objeto de forma pertinente: escribir, saber informática, nadar, utilizar algún instrumento musical, etc. Si bien son actividades que incluyen acciones reflexivas o que implican conceptualización, lo central en estos aprendizajes es que el producto del aprendizaje no es aquí separable de la actividad y se trata de actividades que se inscriben en el cuerpo en situación. En este proceso epistémico Antes que un Yo reflexivo, epistémico, se compromete un yo empírico, práctico, imbricado en la situación, que “es cuerpo, percepciones, sistema de actos en un mundo correlato de sus actos (como posibilidad de actuar, como valor de ciertas acciones, como efectos de los actos)” (Charlot, 2008a, p.113).

Claramente sobre este tipo de actividades se desarrolla, a través de la toma de distancia reflexiva, metacognitiva, un conjunto de enunciados articulados que enuncian la actividad misma, sus materiales, recursos las condiciones de su desarrollo. Sin embargo, por un lado el aprendizaje de esos enunciados no implica el aprendizaje de la actividad misma y, por el otro, cuanto más están las actividades sometidas a las variaciones de la situación e inscriptas

en el cuerpo, más dificultoso se vuelve el esfuerzo de enunciación y normativización de las mismas (Charlot, 2008a).

Finalmente, en su inventario de figuras del aprender, Charlot, (2008a) destaca que aprender también es “entrar en un dispositivo relacional, apropiarse una forma intersubjetiva, asegurarse cierto control de su desarrollo personal, construir de forma reflexiva una imagen de sí” (p. 115). Se ponen en juego acciones tendientes a regular esta relación y encontrar la buena distancia entre sí y los otros, entre sí y sí. “El sujeto epistémico es aquí el sujeto afectivo y relacional, definido por sentimientos y emociones en situación y en acto” (Charlot, 2008a, p.116). Aquí tampoco el producto del aprendizaje puede ser autonomizado, separado de la relación en situación.

Charlot (2008) señala que este enfoque epistémico no agota el inventario de las figuras del aprender, pues aprender es desplegar una actividad en situación: en un lugar, en un momento de su historia y en diversas condiciones de tiempo, con la ayuda de personas que ayudan a aprender.

La “situacionalidad” del aprendizaje es particularmente resaltada por este autor. Los lugares en los cuales el niño aprende (la ciudad, la casa, la calle, la escuela, luego el trabajo, la empresa) tienen estatutos diversos desde el punto de vista del aprendizaje, las actividades que en ellos se desarrollan no están regidas por las mismas lógicas, por ello “existen lugares que son más pertinentes que otros para poner en práctica tal o cual figura del aprender” (Charlot, 2008a, p. 110). En esos lugares, se aprende en contacto con personas con las cuales se mantienen relaciones diversas (padres, docentes, hermanos, vecinos, amigos, etc.). Dichas relaciones “están sobredeterminadas: son relaciones con su saber, con su profesionalidad, con su estatus institucional, con su persona” (Charlot, 2008a, p.110).

2.2.2.3. La tramas instersubjetivas e intergeneracionales en la que se (re)configura el ofrecimiento de saberes y las actividades cognitivas

Con diferente énfasis y recursos hermenéuticos, según su procedencia disciplinar, los autores coinciden en advertir que la relación del alumno con el saber se va conformando articuladamente a los procesos de constitución subjetiva. Es por ello que cada una de las tres Escuelas que venimos analizando, desarrolla su propia teoría de la antropogénesis del sujeto humano.

Coinciden en la premadurez de la cría humana, es decir, resaltan su condición constitutiva de requerir de un otro humano que se haga cargo de él y lo introduzca en la cultura, un mundo preexistente, que ya está estructurado. Para estos autores, el sujeto que se vincula con el saber, que aprende, adviene en complejos procesos intersubjetivos, intergeneracionales y mediados por el lenguaje: “El hombre no es, debe volverse lo que debe ser; para eso, debe ser educado por quienes suplen su debilidad inicial, y debe educarse, ‘volverse por él mismo’ (Charlot, 2008a, p. 84).

Charlot (2008a), enfatizará que el sujeto, cuya relación con el saber estudia, se constituye a través de procesos psíquicos y sociales. “No hay oposición entre nuestro lado social y nuestro lado singular”, aclara. (Charlot, 2008a, p. 26). Tal constitución sigue un triple proceso: “hominización” (tornarse hombre), “singularización/subjetivación” (proceso por el cual se apropia de una parte del patrimonio humano, de esa parte que está disponible en el lugar y la época en la que nace, y se torna un sujeto insustituible) y “socialización” (e tornar miembro de una comunidad, compartiendo sus valores y ocupando un lugar en ella (Charlot, 2013). En ese cruce entre tres historias: la de la especie humana, la de una determinada sociedad en cierto momento y la de un sujeto singular queda cifrada la posibilidad de aprender, la relación con el saber y el proceso educacional.

Nacer, aprender es entrar en un conjunto de relaciones y de procesos que constituyen un sistema de sentidos – donde se dicen quién soy yo, quien es el mundo, quien son los otros. Este sistema se elabora en el movimiento mismo a través del cual yo me construyo y soy construido por los otros – ese movimiento largo, complejo, nunca completamente acabado que se llama educación (Charlot, 2008a, p.87)

Tanto Beillertot (1998) como Charlot (2008a, 2008b) ubicarán en el corazón de la relación con el saber la pregunta “¿Qué es lo que nos impulsa a saber?” (Beillerot et al., 1998, p. 58), como el/la alumno-a se moviliza, es decir, como pone recursos, fuerzas, en movimiento y hacer “uso de sí mismo como un recurso” (Charlot, 2007), como se inviste a sí mismo-a (Charlot, 2014). Y para responder a esa pregunta, como adelantáramos, se reconocerán deudores de los aportes que el psicoanálisis ha hecho en el siglo XX en relación al proceso de constitución subjetiva.

El equipo ESCOL y el propio Charlot (2008a, 2008b) al interrogarse por lo que impulsa al sujeto a saber, recurrirán a los conceptos de “movilización y sentido”. El autor quiere destacar esa dinámica interna, por ello elige el término ‘movilización’ y no ‘motivación’: el primero implica la idea de movimiento desde el interior, mientras que el segundo supone que el sujeto es motivado por alguien o algo desde el exterior. Charlot (2008a, 2008b) articula la movilización al problema del deseo, que la activa y le otorga energía (Broitman y Charlot, 2014) y dialoga con los desarrollos de Beillerot et al (1998), pues al analizar eso que mueve a saber, “en ese camino, la sociología se encuentra con el ‘psicoanálisis’, la dinámica del deseo es analizada desde el punto de vista social y también personal, inclusive en la perspectiva del inconsciente (Charlot, 2008b, p.18)

La relación con el saber de un sujeto queda así cifrada en “una historia singular, en gran

parte inconsciente, del deseo y sus avatares” (Broitman y Charlot, 2014, p.12). Sostiene que el deseo es la estructura fundamental del sujeto y que siempre es “deseo de” y ese “de” remite a una alteridad que tiene forma social, tanto se trate del otro persona o del objeto de deseo. El deseo se vincula para este autor a cierta energía, impulso, de carácter inconsciente que busca satisfacción en el objeto de saber, que lo precede y que se origina en el inacabamiento constitutivo del ser humano.

El movimiento para aprender es inducido por el deseo, debido a lo inacabado del hombre. Ese deseo es deseo de saber, de poder, de ser e, indisociablemente, deseo de sí, deseo de otro (que se busca en sí mismo, en otro, en el mundo). Ese deseo no puede jamás ser completamente satisfecho porque, por su condición, el sujeto humano es incompleto, insatisfecho. Ser completo sería volverse un objeto (Charlot, 1998b, p.58)

El concepto “de sentido ” es también abundantemente empleado en las investigaciones de la ESCOL. Reconociendo la dificultad de precisar esa noción, Charlot (2008a) propone una cuádruple definición, estableciendo que tiene sentido 1) aquello que el sujeto puede poner en relación con otros aspectos de su vida; 2) lo que produce inteligibilidad sobre sí, los otros o el mundo; 3) lo que es comunicable y puede ser comprendido en un intercambio con otros; 4) “lo que se inscribe en este nudo de deseos que es un sujeto” (Charlot, 2008a, p. 92).

Beillerot (1996, 1998), por su parte, vinculará la relación con el saber a la pulsión de saber¹⁷ o epistemofílica, recorriendo tempranos textos Freudianos (como “*Tres ensayos para una teoría sexual*”, del año 1905), la teoría sobre la pulsión de saber de Melanie Klein (1948)

¹⁷ Charlot (2008a) sostiene que algunos de los autores del equipo de París X, tras haber planteado al otro-social en el corazón del deseo de saber, “olvidan ese principio y regresan hacia una interpretación biologizante del deseo” (Charlot, 2008a, p. 77), al fundarlo sobre la pulsión, “que hace regresar de Lacan a Freud, y que no introduce lo social más que en un segundo o un tercer tiempo” (Charlot, 2008a, p. 78).

vinculándola luego a la noción de deseo de saber a partir de los desarrollos de Aulagnier (1984, 1991, 1994). La pulsión de saber está asociada a la dramática edípica: el temor a la pérdida del amor de los adultos referentes origina los primeros enigmas y teorizaciones. De Melanie Klein (1948) recuperará la precocidad de tal pulsión (que ubicará en el segundo semestre de vida), ubicará su origen en un desencuentro entre el niño y la madre (expresado en la incapacidad contemporánea del niño de acceder al lenguaje) y la articulación de su destino a una segura frustración, impotencia, sufrimiento. “Así se funda sin duda la experiencia originaria de cada cual, instalado [el niño] en una relación trágica, y en una relación sádica con el saber” (Beillerot et al., 1998, p. 60). Asimismo, estas primeras experiencias son fundamentales para la ‘relación con el saber’ del sujeto porque quedan en ellas implicados “los mecanismos de la elección de objeto y de la relación de objeto que requieren la tracción del objeto sobre sí” (Beillerot et al., 1998, p. 62).

En sus estudios clínicos optará por la noción de “deseo”, ese será el término elegido para “designar la fundación, el comienzo, pero también la evolución o la dinámica renovada de la fuerza, de energía, que mueve a cada sujeto o que cada sujeto invierte en el conocimiento” (Beillerot; 1998, p. 135). Tal recorrido le permite fundamentar que el deseo de saber “no es natural, en el sentido congénito, nacido con el hombre, sino que se construye en la historia infantil” (p. 59), pero al mismo tiempo, “toda historia infantil incluye necesariamente esa construcción” (p. 59). Admitiendo la primacía del deseo sobre el objeto, entiende al saber como un deseo de dominio, que conduce a que el yo domine al otro, lo utilice, transforme, hasta que al conocerlo lo alcanza “como objeto en su propia esencia, a riesgo de destruirlo, de perderlo y perderme (Beillerot; 1998, pp.153-154).

Beillerot (1998) y con más énfasis sus seguidores en investigaciones específicas (Hatchuel, 2009; Blanchard Laville, 1998), darán cuenta como la dramática edípica, es decir,

la forma en que cada sujeto se dispone hacia el saber y la economía libidinal allí puesta en juego, se reactivan, reactualizan, operan en el ámbito escolar, ante la tramas intersubjetivas e intergeneracionales que sostiene al saber escolar. Pesquisar la relación del alumno con el saber supone introducirse en esa trama y en su dinámica, advertir los (des)encuentros que se producen en torno a los saberes: con los adultos (fundamentalmente los docentes, pero también otros adultos escolares, como directivos, preceptores, etc. siempre que algo del saber medie esa relación) pero también con sus semejantes.

La relación con el saber se encuentra inscripta “en una trama en la que está siempre presente el más de uno en el corazón mismo de la mismidad” (Frigerio, 2010, p.19). Ese otro, no es solamente quien está físicamente presente, es también ese ‘fantasma del otro’ que cada uno lleva dentro de sí, mirada de otro virtual, regulador que “me dice hasta qué punto es grande este amor, es legítimo este odio, es noble este afecto” (Charlot, 2008a, p. 118).

De Aulagnier (1984) rescatará el carácter de aquellos objetos que devienen objetos de conocimiento: son objetos ya amados, ya investidos, tomados de la fantasía, “cuya función es asegurar al sujeto su poder de hacer surgir, por medio del objeto, el deseo del otro, del que él es deseante” (Beillerot et al., 1998, p. 62). De ahí que sostendrá que la relación con el saber “está determinada por la familia en sus realidades sociales [...] Se trata de determinaciones culturales, tanto en términos de grupo familiar como en términos de clase” (Beillerot et al., 1998, p.65), que diversificarían los objetos de saberes. Se preguntará, en relación a los grupos sociales:

qué objetos son ofrecidos al apetito del niño y en qué términos? ¿Cuáles son los objetos dignos de ser sabidos y aprendidos, y por consiguiente amados? ¿Qué es bueno saber y qué es bueno ignorar? [...] Lo que importa es la modalidad de la oferta: ¿se conmina o se muestra? ¿Se ocultan al niño los saberes o se lo invita a

apropiarse de ellos? ¿Qué se favorece: el robo del saber o la duda? (Beillerot et al., 1998, p. 65)

Por ello subrayará que el proceso creador de saber no debe considerarse sólo como proceso individual, sino también, íntegramente, como proceso colectivo, al menos como proceso grupal. Entre el movimiento colectivo y social y la dinámica psíquica individual ubica como intermediarios obligados de lo humano al microcosmos de los grupos. E invita estudiar su mediación en la relación con el saber, cómo se organizan en cada grupo las distribuciones entre sujetos que representan el saber y sujetos que representan el no saber (Beillerot et al., 1998).

Finalmente, Charlot (2008) destacará que la relación con el saber supone la construcción de un sí mismo como aprendiente. Se trata de la dimensión identitaria involucrada en todo vínculo con el saber. Sostiene que “toda relación con el saber es también relación consigo mismo: a través del ‘aprender’ [...] está siempre en juego la construcción de sí y su eco reflexivo, la imagen de sí” (Charlot, 2008a, p.117).

Tanto el sentido cuanto el valor de aquello que es aprendido está indisolublemente ligado al sentido y al valor que el sujeto atribuye a sí mismo en cuanto aprende o fracasa en su tentativa de aprender. La construcción del sí mismo y de la imagen de sí se realiza en función de la relación con el otro, es decir, es relacional.

2.3. Los objetivos de investigación

Este recorrido y construcción conceptual nos permitió formular los objetivos de conocimiento cuyo cumplimiento permitirá dar alguna respuesta a la pregunta sobre ¿cómo las configuraciones y dinámicas del dispositivo escolar disponen a ciertas formas de relación de los-as alumnos-as con el saber?

Esta tesis se propone como objetivo general o foco de la investigación analizar la performatividad del dispositivo escolar de la relación del alumno con el saber en escuelas primarias comunes de la Provincia de Río Negro que implementan propuestas de ampliación de la jornada escolar.

Desde hace una década esta provincia implementa diferentes políticas que aumentan significativamente el tiempo que los-as alumnos-as permanecen en la escuela. Como se verá en los capítulos que siguen, dichas iniciativas resultan oportunidades regias, laboratorios naturales, para analizar el comportamiento del dispositivo ante los intentos de modificar sus componentes duros. Esto, pues las orientaciones de los programas de jornada extendida y jornada completa, junto al incremento de las horas de clase, promueven en sus diseños, explícitamente, la revisión de la forma en que el tiempo se organiza, cómo se agrupan a los estudiantes, qué saberes se presentan e incorporan nuevos espacios (aulas taller, comedor, etc.). Es decir, son políticas educativas que proponen revisar las condiciones de escolarización.

Analizar el carácter performativo, supone reparar en aquellos elementos heterogéneos y en aquellas dinámicas que conforman y operan en el sistema de prácticas escolares que tienen carácter de convenciones normatizadas y constituyen performances (gestos y actos que alumnos y docentes, en tanto actores escolares ejecutan) en torno a la relación con el saber. Es decir, que insisten, son repetidos y repetibles, en torno a la selectividad, organización y ofrecimiento de objetos de saber, a las actividades intelectuales que su aprendizaje demanda a los alumnos y a la tramas intersubjetivas e intergeneracionales en la que tal oferta de objetos y de actividades intelectuales se sostiene. Para ello, se enuncian a continuación los objetivos específicos que persigue:

- 1) Reconstruir el sistema de prácticas que conforman el dispositivo escolar y las

relaciones que las mismas mantienen entre sí.

2) Analizar el carácter dinámico del dispositivo escolar, identificando resistencias a su operación del dispositivo, el interjuego con los espacios estructurales de la acción social y las formas en el que el mismo reopera sobre las mismas.

3) Describir como el sistema de prácticas y sus dinámicas genera convenciones normatizadas y performances en relación al ofrecimiento de saberes, las actividades cognoscitivas y la tramas instersubjetivas e intergeneracionales en la que éstos se (re)configuran.

CAPÍTULO III

LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Definidos los objetivos de investigación, en este capítulo se presentará y fundamentará la estrategia metodológica utilizada en esta tesis.

A fin, en primer lugar se analizarán las estrategias metodológicas preconizadas tanto por los estudios disposicionales, tal son definidos por Raffnsøe, Gudmand-Høyer y Thaning (2014), como los desarrollados en torno a la relación con el saber. Luego se dará cuenta de los fundamentos epistemológicos de la presente investigación, las razones por las que optamos por inscribirnos en la tradición cualitativa-hermenéutica escogiendo el estudio de casos instrumental como estrategia para la recolección de datos (Stake, 2005; Anadón, 2008 Karsenti y Demers, 2011).

Finalmente describiremos el proceso de recolección de datos, las negociaciones y gestiones necesarias para acceder a los mismos y las fuentes y técnicas de recolección de datos privilegiadas, que han sido el análisis de documentos, observaciones no participantes de la cotidianeidad escolar y la implementación de balances de saber (Charlot, 2009).

La recolección de datos generó un volumen apreciable de material, el capítulo finaliza dando cuenta de cómo fue tratada esa masa de información para ser transformada en un corpus de datos de investigación, qué procedimientos de análisis aplicamos a los mismos a fin de dar respuesta a los objetivos de esta tesis y como se ha organizado la presentación del producto de ese análisis lo que constituye los capítulos siguientes.

3.1. Características de la investigación disposicional y sobre la relación con el saber

Si bien el análisis disposicional ha ganado en los últimos años importancia en la investigación humanística, de las ciencias sociales y, particularmente, en el campo de la investigación educativa, la literatura sobre el mismo refiere más bien a reflexiones teóricas en torno a los fundamentos filosóficos y epistemológicos de tal perspectiva, así como también su aporte en la construcción de una crítica contemporánea (Gonçalvez, 1999; Restrepo, 2008; Botticelli, 2011; Bedoya Hernández, 2013; Buitrago-Carvajal, 2015).

En contrapartida, se evidencia un gran vacío en torno a las condiciones operatorio-procedimentales, es decir, referidas a los cánones metodológicos que se han ido consolidando como buenas prácticas de investigación (Ynoub, 2012). En otras palabras, la producción académica consultada esboza muy bien los presupuestos teóricos pero no describe los procedimientos o el trabajo operativo realizado con este enfoque para generar conclusiones.

Varios trabajos (Botticelli, 2011; Bedoya Hernández, 2013; Buitrago-Carvajal, 2015) coinciden en advertir que tal vacío se debe a las características propias de la propuesta teórica del análisis disposicional, la que se resiste a la tentación de señalar, más allá de las propias prácticas de investigación, una estrategia metodológica posible de ser generalizada. Esto porque “establecer una metodología unívoca, en concordancia con una racionalidad general y separada del objeto de estudio, en nada se corresponde con la impronta” (Botticelli, 2011, p. 126) de este tipo de pensamiento. Por el contrario, las cuestiones de método tienen que ver con decisiones que el investigador va tomando, que deben ser corroboradas y revisadas constantemente, en función de la problematización que realiza.

Es por ello que de esa tradición de investigación se recuperarán fundamentalmente ciertos principios ontológicos y epistemológicos, es decir, lineamientos que orientan la forma de concebir la realidad a estudiar, los procesos cognitivos puestos en juego por el investigador,

los principales obstáculos o perspectiva dicotómicas que es necesario sortear en la comprensión del objeto que nos convoca.

Por su parte, los estudios sobre la relación con el saber, ámbito sobre el que hemos circunscripto analizar la performatividad del dispositivo, ofrecen multiplicidad de estrategias y técnicas de recolección de datos. En la Tabla N° 2, se presenta una sistematización de las principales estrategias de recolección de datos a las que recurren investigaciones empíricas del campo de los estudios de la “relación con el saber”, indicando para cada caso el marco conceptual y metodológico que sirve de referencia.

Tabla N° 2: Sistematización de las estrategias de recolección de datos de investigaciones empíricas sobre relación con el saber

Investigaciones	Marco conceptual de referencia	Estrategias de recolección y análisis de datos
Allain, J. (2011)	ESCOL	Encuestas a padres.
Ardiles, M, y Borioli, G. (2010).	ESCOL	Relatos autobiográficos.
Arruda,S. y Ueno, M. (2005)	ESCOL	Entrevistas, cuestionarios.
Beaucher, C. , Beaucher, V. y Moreau, D. (2013)	ESCOL	Balances de saber
Da Silva,V.A. 2008	Charlot (2005)	Encuestas
de Freitas, E; Bicalho, M; de Souza, M y Netto, C (2012)	Charlot (2009)	Balance de saber implementado vía internet adaptado a la temática de investigación (saber sobre TIC)
Diker ,G. (2007) y Frigerio, G. y Diker, G. (2005)	CREF- ESCOL	Investigación acción (implementación de Talleres de producción cultural) y entrevistas.
Falavigna, C. y Arcanio, M. (2011); Arcanio, M., Falavigna, C., y Soler, P. (2013).	ESCOL - CREF	Grupos de discusión y talleres, encuestas, observaciones
Grieco, L. (2013)	CREF	Enfoque clínico observación de grupo, entrevistas semiestructuradas y técnicas proyectivas
Hatchuel,F. (2009)	CREF	Enfoque clínico. Entrevista a dos adolescentes. Observación etnográfica de la clase
Hernández y Tort (2009), Hernández, (2011) y Hernández, F., y Padilla-Petry, P. (2011)	ESCOL	Biografía- entrevista en profundidad
Jure, E. (2010)	ESCOL	Investigación biográfico-narrativa a través de entrevistas semi-estructuradas.
Klein, A. Arruda, S. Passos, M. y Zapparoli, F. (2010)	ESCOL	Observaciones. Entrevistas breves

Mairone, C. (2007)	ESCOL	Análisis documental (leyes, programas), encuesta.
Miled, A. (2012)	CREF	Entrevistas en profundidad
Monetti, E. (2003)	ESCOL- CREF	Entrevista en profundidad semiestructurada.
Musard, M. y Poggi, M. (2012)	ESCOL	Entrevista flash
Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2010)	ESCOL- CREF	Entrevista semiestructurada.
Quintriqueo, S. y Torres, H. (2012).	ESCOL- CREF	Encuestas; entrevistas individuales
Silva, A. y Almeida, M. (2015)	ESCOL	Análisis de Discurso con actividades de lectura y preguntas luego.
Souza, M. (2017, 2016, 2015),	Charlot (2009)	Balance de saber adecuado a la temática de la investigación (aprendizajes en escuelas de tiempo integral)
Tenaglia, G. (2011)	CREF	Estudio de un caso clínico. Entrevistas en profundidad, observaciones de clase s y entrevistas semi-estructuradas.
Therriault, G.; Bader, B.; Nodng Angoe, C. (2013)	ESCOL – Chevallard (1991)	Encuestas.
Trópia, G. (2015)	Charlot (2009)	Observación de las actividades en el aula. Entrevista semi estructurada

Como puede observarse en esta sinopsis, algunas de las investigaciones refieren a los estudios desarrollados fundamentalmente por Charlot entre 1987 y el 2003 en el marco de su trabajo en el equipo de investigación *Educación, Socialización y Comunidades Locales* (ESCOL), otras focalizan en los desarrollos más recientes del citado investigador (Charlot, 2009), una vez alejado de ese grupo. Otras investigaciones se referencian en las obras de algunos-as de los-as investigadores-as –Beillerot, Mosconi, Blanchard – Laville, Berdot, entre otros- que conformaron el *Centre de Recherche Education et Formation* (CREF) de la Universidad París X – Nanterre.

La referencia teórica a Chevallard (1991) es marginal. Esto puede deberse a que su conceptualización de la relación con el saber ha estado siempre subordinada a la elaboración de su teoría didáctica y en esa dirección se ha desarrollado la prolífera producción científica del autor. Finalmente, no son pocos los trabajos que combinan más de uno de esos marcos conceptuales.

El equipo del CREF y las indagaciones que se enmarcan en su propuesta teórica optan preponderantemente por lo que denominan “un abordaje clínico”. Dicha opción dota de unidad epistemológica a una escuela que no elige referenciarse en una sola teoría psicoanalítica, ni realizar alguna síntesis, sino profundizar diferentes autores (Freud, 1915; Klein, 1948; Lacan, 1966; Bion, 1970; Winnicott, 1971; Castoriadis, 1983) que aporten al esclarecimiento de la noción de relación con el saber.

Blanchard-Laville (2013) sostiene que referir a un abordaje clínico de orientación psicoanalítica supone no solo una estrategia metodológica sino una demarcación epistemológica que toma como referencia a un sujeto ligado a su psiquismo inconsciente. Hatchuel (2009), por su parte, destaca como característica de ese abordaje el estudio en profundidad de un número pequeño de casos, procurando comprender la dinámica subyacente a la relación con el saber. Cabe aclarar que este abordaje clínico fundamentado en las teorías psicoanalíticas ya reseñadas, no se trata de investigación en psicoanálisis, tampoco de investigación psicoanalítica, modos de investigación que en sentido estricto deberían quedar reservados a los trabajos asociados a la relación terapéutica (Hatchuel, 2009), sino, más bien de tomar al psicoanálisis como corpus teórico referencial.

Las entrevistas no directivas - o entrevistas clínicas de investigación – son las técnicas de recolección de datos que se utilizan con más frecuencia mientras que la observación o el registro de sesiones de clases se emplean, pero de manera esporádica. Los textos escritos, en particular, los autobiográficos, también son trabajados en algunas investigaciones, considerando el hecho de que es el sujeto singular que se pone allí en escena (Hatchuel, 2005).

Desde el punto de vista metodológico, el equipo de la ESCOL desarrolló un instrumento de investigación que denominó “balance de saber” (*Bilan de Savoir*). Esta técnica consiste

en requerir a los-as alumnos-as la producción de un texto individual a partir de un enunciado que propicie la reflexión sobre lo que aprendieron (en casa, en la calle, en la escuela, en otros lugares), con quienes aprendieron y lo que consideran importante (Charlot, 2009). Varias indagaciones adecúan dicha técnica a los objetos de investigación a los que refieren, generando diferentes modificaciones en la consigna de la misma. Generalmente es combinada con otras técnicas de recolección de datos: observaciones áulicas, entrevistas en profundidad o semiestructuradas a otros actores escolares, etc. En todos los casos, se prioriza los sentidos, significados que los actores escolares (en general estudiantes) dan a algún saber particular y, por extensión, a la escuela.

Si bien el abordaje en todos los casos es cualitativo e interpretativo, algunas investigaciones utilizan técnicas de recolección de datos estructuradas (encuestas) y recurren a análisis estadísticos computadorizados.

El método clínico desarrollado por el CREF es el que posee mayor fundamentación epistemológica. Las últimas producciones de los autores que estuvieron inscriptos en ese centro dan cuenta de las bases epistémicas y metodológicas de las investigaciones clínicas de orientación psicoanalítica en el campo de la educación y la formación (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel y Pechberty, 2005). Por el contrario, se ha encontrado un solo texto de Charlot (2009) en el que fundamenta los balances de saber cómo técnica de investigación. No obstante ello, y en contrapartida, la utilización de los mismos se ha incrementado en los últimos años.

3.2. La propuesta de investigación de esta tesis

3.2.1. Supuestos teórico - epistemológicos

Las opciones teóricas realizadas en esta tesis y presentadas en el Capítulo II, han precipitado la adopción del marco metodológico, que podemos caracterizar como inscripto en la tradición interpretativa, hermenéutica – crítica de la investigación en ciencias sociales y humanas, tradición denominada, más allá de la inconveniencia del término (Rodríguez, Flores, y García Jiménez, 1996; Vasilachi de Gialdino, 2006; Anadón, 2008; Ynoub, 2015), como perspectiva cualitativa.

Tanto los estudios disposicionales como los que refieren a la relación con el saber comparten, tal afirmábamos en el capítulo anterior, el mismo encuadre cultural (Canghilhem, 1975) de la filosofía francesa de la segunda mitad del siglo XX (Badiou, 2013). La adhesión a las categorías propuestas por esas teorías y el espacio intelectual en el que surgen, supone abrazar, al mismo tiempo, sus supuestos onto-epistemológicos, los que se procuran explicitar a continuación.

En primer lugar se reconoce que todo objeto de indagación en el campo de las ciencias sociales y humanas, tiene una especificidad radical (especificidad reclamada desde Dilthey hasta nuestros tiempos): ser él mismo, siempre, una construcción socio histórica, epocal y discursiva. Esto implica asumir que el investigador no accede a cosas, hechos y objetos pre-dados sino a una experiencia situada, histórica y discurseada. Como bien advierte Díaz (2010), “no existe una roca dura sobre la que se asienten los acontecimientos y se aloje lo originario. Reconstruimos sentido, pero nada garantiza que éste coincida con el original” (p. 87).

Conocer científicamente es, desde esta perspectiva, reconstruir, con las reglas y convenciones propias al paradigma epistemológico del investigador, sentidos ya producidos.

Los mismos exceden el campo del lenguaje hablado¹⁸: en nuestro caso, buscaremos sentidos actuados en múltiples prácticas y rutinas, cementados en la construcción de los espacios escolares, ordenadores de los tiempos, expresados como disposiciones subjetivas para ser, conducirse, valorar el saber escolar y, por extensión, a la escuela misma. Se reparará en lo expresado en palabras, pero también lo no dicho, lo actuado.

Eso que sobre la escuela se dice y que se plasma en documentos de diversos tipo: leyes, currículos, proyectos educativos provinciales e institucionales, textos acuerdos de acuerdos institucionales, etc., pero también que adviene de las interacciones que se dan en esa realidad colectiva que es la escuela o que es narrado en un acto tan íntimo como la realización de un balance de los aprendizajes logrados (ver técnica balance de saber en este mismo capítulo).

La reconstrucción que realizaremos en la investigación implica una interpretación, una nueva versión, una traición (recuperando el origen etimológico de interpretar) a esos sentidos. Ahora bien, la perspectiva hermenéutica a la que se adhiere, no es alegórica, no busca descifrar intenciones ocultas, no se trata el discurso, como signo de otra cosa. La tarea crítica consiste en interrogar la configuración de esos sentidos, en evitar darles consistencia, en dar cuenta de su carácter de constructos socio - históricos y estratégicos. Advertidos que toda actividad cognoscente, y el método de investigación en tanto una de esas actividades, supone cierto régimen de resonancias y visibilidades (Law, 2004). Funciona mediante la detección y la creación en la multiplicidad del campo observado de periodicidades, patrones o formas, pero amplificando y retransmitiendo sólo unos pocos y silenciando a los otros. La cuestión

¹⁸ Como bien advierte Foucault (1995) en “*Freud, Nietzsche y Marx*”, “el lenguaje desborda, de alguna manera, su forma propiamente verbal, [...] hay muchas otras cosas en el mundo que hablan y que no son lenguaje. Ante todo se podría decir que la naturaleza, el mar, el murmullo de los árboles, los animales, los rostros, las máscaras, los cuchillos en cruz, hablan: probablemente hay lenguajes que se articulan de manera no verbal” (p.34)

es, en última instancia, una decisión del investigador: él definirá a partir de sus opciones teórico-epistemológicas no sólo a qué dará visibilidad, sino también, entidad, existencia.

El posicionamiento asumido sortea, asimismo, ciertas antinomias clásicas del pensamiento social, tal es el caso de las dicotomías entre lo macro y lo micro, lo social y lo individual, la agencia y la estructura, lo general y lo particular, lo actual y lo pasado (Gómez, 1991; Restrepo, 2008; Langer, 2013; Buitrago-Carvajal, 2015; Rigotti, 2016).

En relación a la primer antinomia, en Vercellino (2015) afirmábamos que el pensamiento disposicional, o pensar lo escolar en términos de dispositivo, supone cierta escala¹⁹ en el abordaje (Santos, 2003). Escala que delimita lo escolar ya no mirando el sistema educativo, ni solo la institución²⁰, ni tampoco sólo la íntima relación del docente con los alumnos, de los alumnos entre sí, de los adultos entre sí y de cada uno con sí mismo. Sino un poco más acá y más allá de cada uno, en esa red que vincula una estrategia de biopolítica (como organizar la educación de la masa infantil) con la micropolítica de la vida cotidiana y su producción de subjetividad. Una meso escala que establece enlaces entre los niveles macro y micro buscando captar la complejidad de la configuración de la experiencia escolar (Langer, 2013).

Asimismo, tanto el análisis disposicional como los estudios sobre la relación con el saber coinciden (más allá de alguna polémica en ese último campo de estudios suscitada entre el CREF y la ESCOL que puede leerse en Charlot, 2008a) en asumir una concepción no antinómica entre individuo y sociedad, por considerar imposible de reducir a un término primero u original “sea éste el yo, que debiera estar instalado en su propia conciencia para

¹⁹ Señala Boaventura de Sousa Santos (2003) “no observamos fenómenos. Observamos las escalas de los fenómenos. Un fenómeno dado sólo puede ser representado en una escala dada. Cambiar la escala implica cambiar el fenómeno. Cada escala representa un fenómeno y distorsiona o esconde otros” (pp. 66-67).

²⁰ Foucault (1985) aclarará que el dispositivo excede la institución.

abrirse entonces a la del prójimo o bien sea, por el contrario, la sociedad, que preexistiría como totalidad al individuo y de donde éste apenas se desgajaría conforme adquiriese la conciencia de sí” (Arfuch, 2002, p. 95).

La tesis pone su foco en como el sistema de prácticas vinculadas a lo escolar performa la relación del alumno con el saber. El sistema de prácticas que analizaremos, los sentidos que de las mismas advienen y en los que se sostienen “ya no son ni atribuibles a individuos ni sobrecodificables por significantes colectivos” (Deleuze y Guattari, 1988, p. 223). Los hombres no son precedidos por estructuras totalizantes e independientes de ellos mismos, no están por completo estructurados sino que crean en la acción social estructuras efímeras o duraderas pero siempre cambiantes (Gómez, 1991).

Aquí el concepto de ‘alumno’ – y también el de docente – no refiere a personas o individuos, sino a una condición de sujeto (de entre otras posibles: niño, menor, hijo, aprendiz, etc.). Se concibe al sujeto como efecto del discurso (en la acepción que venimos sosteniendo como sistema de prácticas) y a su vez como condición de posibilidad para modificar y transformar esas prácticas discursivas que lo someten. Este carácter aporético del concepto de sujeto va a atravesar las dos tradiciones de investigación que sirven de referencia a esta tesis y puede encontrarse desarrollado en Beillerot (1998); Butler (2002); Charlot (2008a); Agamben (2011); Foucault (2014) y Chevallard (2003, 2015). En todos ellos aparece la idea de que el sujeto “siempre acontece en el sometimiento – siempre nace en un discurso ya dado que lo forma- pero es en esa sujeción en donde el sujeto puede tomar partida para desujetarse” (Sánchez, 2008, p. 121) y devenir otro.

Abordar lo escolar en términos de dispositivo implica hacerlo en términos profundamente relacionales e históricos, es decir, en absoluto esencialistas o sustancialistas (Raffnsøe, Gudmand-Høyer y Thaning 2014). Así, interrogamos las prácticas actuales, las que han sido

contemporáneas a la realización de esta tesis, pero preguntándonos “a cada instante por la historicidad, por esa historicidad que constituye y supone nuestro propio presente” (Restrepo, 2008, p.116). Este ejercicio no sólo se fundamenta en la inmanencia histórica de toda práctica sino en el carácter performativo de las mismas que encuentra su fuerza en la sedimentación histórica (Butler, 2002). Se trata de realizar una lectura problematizadora del pasado, la cuestión es dilucidar como llegamos a hacer y ser esto que hacemos y somos en la escuela hoy. Esto nos ha obligado a recuperar los escasos estudios sobre historia de la educación rionegrina, no buscando una unidad de la historia, sino una suma de relatos y ficciones heterogéneas que obedecen a prácticas sociales específicas que se condensan, yuxtaponen, superponen, conjugan en este presente (Ludmer, 2002)

Ese recurso a lo histórico también ha operado como vigilancia conceptual, pues la cercanía y familiaridad de la escuela al propio horizonte de historicidad del investigador complejiza, vuelve difícil identificar los efectos de ese ‘presentismo histórico’ en nuestra lectura. Como advierte Restrepo (2008), “a una mayor distancia, la violencia epistémica del presentismo histórico tiende a hacerse más evidente y hasta intolerable incluso al más superficial de los análisis con una mínima actitud reflexiva sobre los términos que los constituyen” (p. 117).

3.2.2. La investigación cualitativa y el estudio de casos

Todos estos supuestos filosófico- epistemológicos nos ubican en ese “espacio o arena del criticismo de las ciencias sociales” (Schwandt 2003, citado en Ynoub, 2015, p. 12) que se denomina “investigación cualitativa”. Como bien documentan Rodríguez, Gil Flores, y García Jiménez (1996) “desde mediados del siglo XIX hasta nuestros días han ido surgiendo toda una serie de formas de investigar en educación contrapuestas a otras formas incipientes de investigación empírica cercanas a un enfoque positivista” (p. 1). Más allá de la diversidad

de enfoques y corrientes de investigación que tal noción incluye, esta investigación comparte ciertos rasgos centrales y comunes de este tipo de estrategia metodológica:

Es flexible en la construcción progresiva del objeto de estudio y se ajusta a las características y a la complejidad de los fenómenos humanos y sociales. Se interesa en la complejidad y valora la subjetividad de los investigadores y de los sujetos, combina varias técnicas de recolección y análisis de datos, es abierta al mundo de la experiencia, de la cultura y de lo vivido, valoriza la explotación inductiva y elabora un conocimiento holístico de la realidad. (Anadón, 2008, p. 208)

La opción metodológica supone priorizar la producción de categorías interpretativas a partir de los datos y no la verificación o corroboración de hipótesis previas. Asimismo, si bien el diseño de investigación ha sido de carácter flexible, se tomaron una serie de decisiones previas al ingreso al campo en función de los objetivos del estudio, a saber: qué dimensiones de análisis priorizar y el estudio de casos como enfoque y técnica de recolección y de tratamiento de la información (Merriam, 1988).

El estudio de caso apareció como una estrategia de investigación pertinente a efectos de dar cuenta del carácter complejo del dispositivo escolar, no sólo por la multiplicidad de elementos que lo componen sino por las relaciones, la red, que se establecen entre los mismos. Ya habíamos recurrido a la misma estrategia metodológica en la indagación realizada en el marco de la tesis de Maestría (Vercellino, 2012), por lo que conocíamos sus fortalezas y debilidades.

Considerado durante mucho tiempo como subsidiario de otros diseños de investigación, el estudio de caso se revela como una estrategia de investigación completa en sí misma. Como señalan Karsenti y Demers (2011) “los principales protagonistas de este método de

investigación (Yin, 1994; Merriam, 1988; Stake, 2005), aunque a veces difieren en sus posiciones epistemológicas, sus métodos y sus abordajes, reconocen la flexibilidad y el grado poco común entre los diseños de investigación” (Karsenti y Demers, 2011 p. 231). Traducción libre del francés).

Se trata de un enfoque y una técnica de recolección y de tratamiento de la información que se caracteriza por una descripción en profundidad del fenómeno y por un análisis que pone en relación lo individual y lo social (Anadón, 2008). De acuerdo a Merriam (1988), el estudio de casos se define como: particularista, descriptivo y heurístico.

Es particularista porque refiere a un sistema restringido, en nuestro estudio, el sistema de prácticas escolares o dispositivo escolar de instituciones que implementan un programa de ampliación de la jornada escolar. El caso o los casos son en sí mismos importantes por lo que pueden revelar sobre el fenómeno estudiado. En este sentido, seleccionamos dos escuelas que entendimos operarían como “ejemplar típico”, singular concreto, “caso paradigmático”, en tanto expresan de modo característico el fenómeno que desea estudiarse. Se correspondería al “estudio instrumental de caso” en la terminología de Stake (2005).

3.2.2.1. Los casos a estudiar: criterios de selección

Esta tesis se interroga sobre como la multiplicidad de prácticas que conforman lo escolar disponen a ciertas formas de relación de los-as alumnos con el saber. A fin de dar respuesta a esa pregunta nos abocamos a estudiar el dispositivo de la escuela primaria en la Provincia de Río Negro, tomando como casos paradigmáticos los proyectos educativos que apuestan a la modificación y / o flexibilización de los formatos escolares, específicamente las propuestas de ampliación del tiempo escolar.

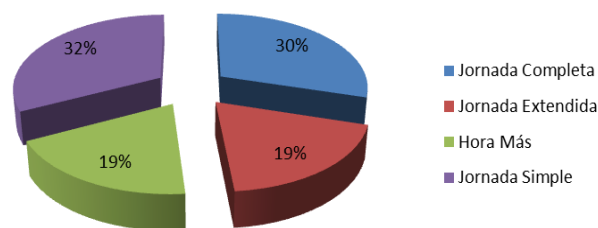
Al momento de realizar esta tesis en la Provincia de Río Negro se podrían identificar tres modalidades de ampliación de Jornada Escolar: las escuelas incorporadas al Proyecto Escuelas de Jornada Extendida, las Escuelas de Jornada Completa y las Escuelas incorporadas al Proyecto Hora Más.

El programa Hora Más (no considerado en esta tesis) consiste ampliar la jornada escolar cuarenta y cinco (45) minutos diarios por turno, con asistencia obligatoria de los estudiantes. Los responsables de esas propuestas son “talleristas” cuya selección y contratación sigue la modalidad de la Jornada Extendida. Se dicta el Idioma Extranjero Inglés para las secciones de 4° a 7° grado y un taller de Acompañamiento al Estudio. Los diferentes actores escolares pasan a contar con un tiempo remunerado (una hora semanal) para encuentro de trabajo colectivo (Res 2035/15)

De las 321 escuelas primarias de gestión estatal que existen en Río Negro, 104 tienen jornada simple, 95 jornada completa, 61 Jornada Extendida y 61 el programa Hora Más (ver Figura N° 1). De las escuelas con modalidad de jornada completa, el 53% (50) lo hacen de manera parcial, es decir, en solo algunos grados y el 47% (45) en todos los años de escolaridad.

En la ciudad de Viedma – donde reside la investigadora- hay 20 escuelas primarias, de las cuales seis poseen una jornada escolar ampliada: dos bajo la modalidad de Jornada Completa y cuatro de Jornada Extendida.

Figura N° 1. Gráfico con distribución de las escuelas según tipo de jornada. Río Negro, 2018.



Elaboración propia a partir de datos aportados por el Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la Provincia de Río Negro.

Para la selección de los casos en estudios se procuró información ministerial sobre matrícula, turnos de funcionamiento y programas educativos que se implementan. Esto nos permitió tener un mapeo de los casos posibles de seleccionar (una síntesis de esos datos se presentan la Tabla N°3).

Tabla N°3. Características de las escuelas primarias de Viedma y escuelas seleccionadas.

Zona supervisiva	Barrio	Turno	Programa - Jornada	Otros Programas	Secciones	Matrícula
Zona I	Lavalle	MAÑANA / TARDE	Jornada Extendida	Plan Nac. De Matemáticas	8 (TT) 11(TM)	311
Zona I	Ceferino	TARDE	Jornada Completa 4to a 7mo		6	113
Zona I	Centro	MAÑANA	JS		14	332
Zona I	Ceferino	MAÑANA	Jornada Completa 4to a 7mo		7	112
Zona I	Mi Bandera	MAÑANA / TARDE	JS		20	200
Zona I	IPPV	MAÑANA	Jornada Extendida	Taller de Bandas	10	143
Zona I	Centro	TARDE	Hora Más		14	330
Zona II	Centro	TARDE	JS		14	300
Zona II	Castello	MAÑANA / TARDE	JS	Plan Nac. De Cs. Naturales	14	294
Zona II	Centro	MAÑANA	JS		14	306
Zona II	San Martín	MAÑANA / TARDE	JS		14	272
Zona II	Mitre	MAÑANA / TARDE	JS	Plan Nac. De Cs. Naturales	23	495
Zona II	Inalauquen	TARDE	Jornada Extendida	Taller de Bandas	7	135

Zona IV	Las Flores	MAÑANA / TARDE	JS		7(T.M) 5(TT)	237
Zona IV	Belgrano	MAÑANA / TARDE	JS		22	458
Zona IV	Guido	MAÑANA / TARDE	Jornada Extendida	Taller de Bandas	14	232
Zona IV	Santa Clara	MAÑANA / TARDE	Hora Más	Plan Nac. De Matemáticas	20	364
Zona IV	20 de Junio	MAÑANA	JS		14	324
Zona IV	20 de Junio	TARDE	JS		14	278
Zona IV	ver: feria	MAÑANA / TARDE	JS		14	301

También se mantuvieron reuniones con las Supervisoras Escolares, tanto para lograr la tramitación del ingreso a las escuelas como para analizar la conveniencia de realizar la indagación en una u otra institución escolar. En el Anexo I de esta tesis se presenta la solicitud de autorización para realizar la investigación. Este es el único trámite que fue requerido para obtener el consentimiento de las instituciones a participar del estudio.

Resolvimos centrarnos en instituciones que desarrollaran alguna experiencia de ampliación de la jornada escolar y que no estuviera pasando por ninguna situación institucional excepcional (había escuelas con cambio de edificio, otras con crisis institucionales²¹, tales como la ausencia reiterada de equipos directivos, otras que recién se incorporaban a la experiencia de ampliación de la jornada, etc.). También fueron criterios de selección que las instituciones cumplieran con los siguientes requisitos: a) homogeneidad socioeconómica en su población escolar, b) diversidad de organizaciones escolares.

Es decir, según el primer criterio, se seleccionaron dos escuelas estatales públicas (las resaltadas en la Tabla N° 3) insertas en comunidades caracterizadas (por el propio sistema

²¹ En el año 2016 se hizo una aproximación a otra institución educativa incorporada en un proyecto de ampliación de la jornada escolar. Se realizaron algunas observaciones y entrevistas preliminares y se resolvió no continuar con la indagación en la misma pues advertimos afrontaba una profunda crisis institucional: cambios mensuales de equipos directivos, denuncias en distintos estamentos por parte de algunos padres hacia los docentes y viceversa, etc. Se concluyó que ni la institución resultaba conveniente a nuestra investigación, ni la incorporación de investigadores era pertinente en esos momentos institucionales.

educativo) como socioeconómicamente desfavorecidos. Son escuelas cuya matrícula procede de barrios populosos, con altos índices de desocupación y subocupación.

Siguiendo el segundo criterio, se eligieron instituciones en las que encontremos las formas de organización escolar previstas en la provincia de Río Negro: jornada simple, jornada extendida, jornada completa. Así la Escuela A contiene, en el primer ciclo la modalidad de escuela de jornada simple y en el segundo y tercer ciclo se configura como jornada completa. La Escuela Primaria B está incluida en el Programa de Jornada Extendida.

3.2.3. La recolección de datos

El estudio de casos arroja una descripción detallada de un gran número de dimensiones, que incluye elementos de interpretación. Por su carácter heurístico mejora la comprensión del caso en estudio y permite la emergencia de nuevas dimensiones de análisis. Asimismo, implica necesariamente recurrir a múltiples fuentes de información a través de distintas técnicas. Tres han sido las privilegiadas en esta tesis: el análisis documental de textos prescriptivos (Foucault, 1996), la observación de jornadas escolares y la técnica “balance de saber” (Charlot, 2008a).

3.2.3.1. La dimensionalización del objeto de investigación.

A partir de las definiciones teóricas y de los objetivos de investigación se realizó un trabajo analítico, de desagregación de las dimensiones de la problemática consideradas que estructuró la búsqueda de información. Esto se plasmó en una matriz que da cuenta de operaciones conceptuales desarrolladas sobre la realidad tematizada que operan “como el mediador omnipresente entre [mis] principios de comprensión y el mundo de hechos a

comprender” (Samaja, 1993, p.09). La misma se presenta en la Tabla N° 4. La búsqueda de información se estructuró en torno a esa matriz inicial.

Tabla N° 4. Matriz de datos a recolectar

Dimensiones consideradas	
1. Sistema de prácticas escolares que performan la relación con el saber	Performances (gestos y prácticas que los actores escolares ejecutan) Conveniones normatizadas Performatividad (dimensión transversal)
1.1. Elementos que conforman el dispositivo Prescripciones legales, medidas reglamentarias, enunciados psico - pedagógicos, macro y micro estrategias de ordenamiento de las poblaciones escolares (adultos y niños), modalidades de organización temporal de la escolaridad (niveles, ciclos, años, semanas y días); formas arquitectónicas y de uso de espacios diferenciados, jerárquicamente dispuestos para distintas producciones (saberes u ocio), principios estéticos y morales, etc.	
1.2. Relaciones que esos elementos mantienen entre sí.	
1.3. Dominios sobre los que operan: 1.3.1. Oferta de saberes. Selectividad. Organización. Procesos de transformación. 1.3.2. Actividades cognoscitivas Objetivación denominación. Imbricación del Yo en la situación . Distanciamiento – regulación. 1.3.3. La tramas instersubjetivas e intergeneracionales en la que se (re)configura la oferta de saberes y las actividades cognitivas. Relación docente- alumno- saber. Relación alumno- alumno.	
2. Tensiones entre regulación y emancipación y su performatividad de la relación con el saber	
2.1. Resistencias que surgen ante la regulación del dispositivo en relación a: 2.1.1. Oferta de saberes: su selectividad, organización, trasposición. 2.1.2. Actividades cognoscitivas: Objetivación denominación. Imbricación del Yo en la situación. Distanciamiento – regulación. 2.1.3. La tramas instersubjetivas e intergeneracionales en la que se (re)configura la oferta de saberes y las actividades cognitivas.	
2.2. Interjuego de otros espacios estructurales de la acción social en relación a: 2.2.1. Oferta de saberes: su selectividad, organización, trasposición. 2.2.2. Actividades cognoscitivas: Objetivación denominación. Imbricación del Yo en la situación. Distanciamiento – regulación 2.2.3. La tramas instersubjetivas e intergeneracionales en la que se (re)configura la oferta de saberes y las actividades cognitivas.	
2.3. Experiencia sensible que propicia el dispositivo escolar 2.3.1. Oferta de saberes: su selectividad, organización, trasposición. 2.3.2. Actividades cognoscitivas: Objetivación denominación. Imbricación del Yo en la situación. Distanciamiento – regulación 2.3.3. La tramas instersubjetivas e intergeneracionales en la que se (re)configura la oferta de saberes y las actividades cognitivas.	

Pesquisar el carácter performativo del dispositivo escolar, supuso reparar, dentro del sistema de prácticas escolares, en aquellas que cumplieran con un doble carácter: por un lado las que habían adquirido el estatuto de convenciones normatizadas y por otro lado, las que constituían performances, es decir, que se traducían en gestos y actos que alumnos y docentes desplegaban, eran repetibles, actuables.

La literatura trabajada en el capítulo previo advierte que las prácticas que adquieren estatuto de performativas tienen una historia y una significación sedimentada, de ahí su peso y fuerza para producir efectos. Asimismo se caracterizan por ser reiterativas y repetidas y por ser admitidas tácitamente: forman parte de lo obvio, de lo aceptado como propio del espacio escolar. Asimismo son, al decir de Chartier (1999), prácticas sin autor:

la mayoría de los dispositivos son sin autor. Lo que es difícil de pensar [es] el poder de los dispositivos que guían la conducta y las representaciones simplemente porque son el escenario de experiencias comunes, tan comunes que terminan teniendo la naturalidad de la evidencia y, por lo tanto, siguen siendo impensadas²² (Chartier, 1999, p. 207).

También procurábamos como objetivos de investigación identificar y analizar las dinámicas reguladoras y emancipadoras del sistema de prácticas, por lo que resultaba necesario focalizar en reglas, ritos, modos de gestionar o administrar, controlar u orientar lo que en las escuelas se hace y hacía y se dice y decía sobre el ofrecimiento de saberes, las actividades cognoscitivas requeridas para su adquisición y la tramas instersubjetivas e

²² “La plupart des dispositifs sont sans auteur. Ce qui est difficile à penser, [est] le pouvoir des dispositifs qui orientent les conduites et les représentations du seul fait qu'ils sont le cadre d'expériences communes, si communes qu'elles finissent par avoir la naturalité des évidences et restent donc impensées” (Chartier, 1999, p. 207).

intergeneracionales en la que ambos se (re)configuran; y también atender a las resistencias a esas regulaciones y en las novedades que la experiencia escolar acarrea en relación al encuentro de dinámicas de relación, reglas, conocimientos y subjetividades procedentes del ámbito de la familia, la comunidad, el mercado, etc., es decir, de otros espacios estructurales de la acción social.

3.2.3.2. Fuentes y técnicas de recolección de datos.

A partir de esa dimensionalización del problema de investigación se definieron las fuentes y técnicas de recolección de datos.

Análisis documental

Como ya lo dijimos anteriormente, el sistema de práctica escolares que adquiere carácter performativo se expresa, se dice y visibiliza en lo que Foucault (1996) llama “textos prescriptivos”, es decir, aquellos textos que

pretenden dar reglas, opiniones, consejos para comportarse como se debe: textos "prácticos", que en sí mismos son objeto de "práctica" en la medida en que están hechos para ser leídos, aprendidos, meditados, utilizados, puestos a prueba y en que buscan constituir finalmente el armazón de la conducta diaria (Foucault, 1996, p.15).

Se toman esos documentos como marcos ideacionales y enunciados que ofrecen directrices y lineamientos para la acción y “se constituyen ante todo como intervenciones textuales en la práctica” (Palacios Díaz, Hidalgo Kawada, Cornejo Chávez y Suárez Monzón, 2019, p.05).

Esos textos tienen como patrón (criterio de homogeneidad) el provenir de algún nivel de oficialidad y referir a la escuela primaria común, sus objetivos, alcances, modo de

organización y funcionamiento. Se trata de leyes, normas menores, documentos técnicos producidos por los ministerios de educación tanto de la jurisdicción nacional como provincial, pero también escritos generados por las propias escuelas en las que se desarrolló el estudio (proyecto educativo institucional, proyecto curricular institucional, acuerdos institucionales, etc.) y producción científico académica local e internacional difundida por organismos nacionales y supranacionales.

Para su selección se rastrearon en los buscadores del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación²³, Legislatura de la Provincia de Río Negro²⁴, Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro²⁵, de la Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro- UNTER-²⁶ y del Ministerio de Educación de la Nación²⁷ o en la Biblioteca Provincial del Maestro resoluciones de la cartera nacional y provincial y declaraciones del Consejo Federal de Educación (CFE) del período 2002-2018, es decir, de las últimas tres gestiones gubernamentales nacionales.

La primera depuración de esos documentos consistió en elegir aquellos que referían a alguna regulación de la escuela primaria o que promovían alguna revisión de las prácticas escolares. Así, por ejemplo, en el caso de los textos generados por el Ministerio de Educación de la Nación y el Consejo Federal de Educación, de uno 380 documentos, se eligieron y leyeron sistemáticamente sólo 40 que resultaban pertinentes a los criterios de búsqueda. Se excluyeron, asimismo, documentos que referían exclusivamente a estudiantes con

²³ Ver: <http://www.infoleg.gob.ar/>

²⁴ Ver: <http://web.legisrn.gov.ar/#>

²⁵ Ver: <https://educacion.rionegro.gov.ar/normativas.php?norma=&anio=&tema=>

²⁶ Ver: <http://www.unterseccionalroca.org.ar/legislacion>

²⁷ Ver: <https://www.argentina.gob.ar/consejofederaleduacion/documentos/resoluciones;>
http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/cf_resotematico.html#cabezal

discapacidad y formación docente, por entender que la especificidad de tales temáticas excedía los objetivos de esta tesis.

De la lectura de los textos seleccionados y a los efectos de dar cuenta de la construcción histórica del asunto sobre el que se expedían (selección de saberes, organización del tiempo, distribución de las personas en el espacio, generación de información sobre lo escolar, evaluación de aprendizajes, etc.) se buscaron los documentos (normativas, en general) con los cuales éstos discutían o venían a modificar: así se agregaron al corpus las principales prescripciones en materia educativa de la década de los 90 y, en el caso de la Provincia de Río Negro, se sumaron los textos rectores de la educación provincial desde la conformación del estado subnacional en 1958. También se recuperó, como fuente secundaria, las investigaciones de historia de la educación rionegrina (Teobaldo y García, 1993; Zaidenweg, 2013a, 2013b; Barco y Mango, 1999; Puiggrós, 2000; Teobaldo, García y Nicoletti, 2005; Navarro Floria y Nicoletti, 2001; Vercellino y Enrico, 2006). Esto sirvió para reponer legislación más antigua, no digitalizada, además de recuperar otros textos prescriptivos utilizados como fuentes en esas indagaciones (informes burocráticos, estadísticas educativas, discusiones generadas en las legislaturas antes de la aprobación de las leyes, repercusiones en la prensa, etc.). Finalmente se tomaron también como textos prescriptivos producciones académicas producidas y/o avaladas por organismos internacionales, tal es el caso del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, el IIP-UNESCO (e.g., Poggi, 2015), UNICEF (eg. Veleda, 2013), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico – OCDE- (2017) o publicados en órganos de difusión gubernamentales, como la Revista *Zona Educativa*, una publicación mensual del Ministerio de Educación de la Nación, editada en papel entre los años 1996 y 1999 y

distribuida en forma gratuita en todas las escuelas del país y acompañando las reformas educativas acontecidas en el período (Sapoznikow, 2012 y Fernández y Cantero, 2001).

También constituyen fuentes documentales especialmente consideradas las normas que regulan el Proyecto de Jornada Extendida y la Jornada Completa y las que establecen la incorporación de las escuelas al Proyecto; los documentos ministeriales nacionales y provinciales que fundamentan la implementación de estas políticas de ampliación de la jornada escolar o evalúan su impacto.

A continuación se establece como ha quedado conformado el corpus de documentos específicamente referenciados en la tesis:

Tabla N° 5. Corpus documental de la tesis

Textos prescriptivos generados por	
Congreso Nacional,	Ley Nacional de Educación N° 26.206 - Ley Federal de Educación N° 24.195- Ley 1420 Ley de Financiamiento Educativo- Ley Nacional N° 25.864
Consejo Federal de Educación (CFE) y Ministerio de Educación de la Nación	Criterios y Normativas Básicas de Arquitectura Escolar, formulados por el Ministerio de Educación de la Nación en el año 1998. Plan Nacional de Educación Obligatoria 2009-211 (Res. 79/09 del CFE) Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016 (Res. 188/12) Plan Estratégico Nacional 2016-2021 Argentina “Enseña y Aprende” (Res.es CFE N° 284/16, 285/16) Res. C.F.E. N° 12/76 Documento: "Campaña Nacional de Escolarización" (CFE, 1976) Res.es CFE N° 154/11, 174/12 “Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación” Contenidos Básicos Comunes de la educación obligatoria para los niveles inicial y educación general básica (Res. CFCyE N° 39/94 y 40/95) NAP para el primer ciclo de Educación Primaria de las áreas de Lengua, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Matemática (Res. N° 228/04). NAP para el segundo ciclo de Educación Primaria, del Área de Ciencias Naturales (Res. CFCyE 235/05) NAP del tercer ciclo de la EGB de las áreas de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales y (aprobados por Res.es CFCyE Nos. 247/05 y 249/05 y modificados por Res. CFEyE N° 182/12). NAP para el primer ciclo de la Educación Primaria, de las áreas de Formación Ética y Ciudadana, de Educación Artística, de Educación Tecnológica y de Educación Física (Res. CFE 37/07). NAP del segundo ciclo de la Educación Primaria y séptimo año de Educación Primaria para las áreas de Educación Artística, Educación Física, Educación Tecnológica y Formación Ética y Ciudadana (Res. CFE 135/11)

	<p>NAP de Lenguas Extranjeras para la Educación Primaria (Res. CFE 181/12). Ley de Educación Sexual Integral N° 26150 Res. 43/08 - Documento “Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral” Documento “Orientaciones para el mejoramiento de las trayectorias escolares reales de niños, niñas y jóvenes” (Res.122/10)</p>
<p>Legislatura Provincial y Cartera educativa provincial</p>	<p>Constituciones Provinciales de 1957 y de 1988 Leyes Orgánicas de Educación de la provincia: N° 227/61, N° 2.444/91, N° 4819/12. Contenidos del nivel primario común (Res. CPE N° 284/78) Proyecto Curricular de Educación Elemental Básica para el Nivel Primario (Res. CPE N° 157/1991) Diseño Curricular E.G.B. 1 y 2 Versión (Res. CPE N°453/1997) Diseño Curricular Nivel Primario (Res. CPE 2135/11) Calendario Escolar 2017/2018 (Res. CPE N° 4867/2017) Res. CPE N° 35/13 y su modificatoria 2035/15, sobre organización del nivel primario. Documento “Estructura Cíclica, Nivel Primario” (CPE, 1982) Documento “Revisión del Diseño Curricular para el Nivel Primario, Eje III, Aportes docentes” (Gobierno de la provincia de Río Negro, 2010) Reglamento del Nivel Primario (Res. CPE N° 90/87) Régimen Único de Interinatos y Suplencias (Res. CPE N° 100/92) Régimen de Evaluación, Acreditación y Promoción del Nivel Primario (Res. CPE N° 4057/02 y sus modificatorias) y sus antecedentes, Res.es CPE N°1859/1992 y N° 4057/2002. Res. CPE N° 2815/1999 que establece criterios físicos y pedagógicos para la conformación de las secciones. Res. CPE N° 1720/01 y su modificatoria, Res. CPE N° 2440/10, que regula la inscripción a primer grado. Res. CPE N° 2262/07: Implementación Legajo único del alumno. Programa de Jornada Escolar Extendida de la Provincia de Río Negro (Res. CPE N° 787/2006 y su modificatoria Res. CPE N° 959/08) Proyecto de Fortalecimiento de las Trayectorias Escolares Res.. CPE N° 3042/11 Implementación del Tercer Ciclo de la EGB en las Escuelas rurales de la zona de El Manso y El Bolsón (Res. CPE N° 2735/2000) “Programa: Política de mejoramiento de las condiciones de enseñanza y el aprendizaje en la escuela primaria” (Res. CPE 1973/14).</p>
<p>Historiografía de la Educación de Río Negro</p>	<p>Teobaldo y García (1993) Zaidenweg (2013a, 2013b) Barco y Mango (1999) Puiggrós (2000) Teobaldo, García y Nicoletti (2005) Navarro Floria y Nicoletti (2001) Vercellino y Enrico (2006)</p>
<p>Académicos avalados por organismos supranacionales o nacionales</p>	<p>UNESCO (2001) Poggi (2015) Veleda (2013) OCDE- (2017) Aguerrondo (1998) BID (2003) CIPPEC (2006) Bottinelli (2016) Silberteín (2012)</p>
<p>Escuelas que participaron del estudio</p>	<p>Proyecto Educativos Institucionales de ambas escuelas. Proyectos Curriculares de ambas escuelas. Proyectos de Taller de la Escuela B. Acuerdos institucionales de ambas escuelas.</p>

Asimismo, los Manuales de Estadísticas Educativas nacionales y provinciales (DINIECE, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Secretaría Técnica de Estadísticas, Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro), como también trabajos de análisis demográficos de la localidad de Viedma (Arribas, 2018) fueron fuentes complementarias.

La búsqueda y selección de estos documentos se realizó con mayor énfasis al iniciarse el trabajo de recolección de datos, aunque se prolongó a lo largo de dicho proceso pues los datos recolectados a partir del trabajo con los casos en estudio nos orientaron sobre qué otras normas, documentos o circulares, operaban como ‘textos prescriptivos’, reorientando y dinamizando nuestra búsqueda.

Observación directa no participante

Para poder describir como el sistema de prácticas y sus dinámicas se materializan en los casos en estudio y, particularmente, como generan convenciones normatizadas y performances en relación al ofrecimiento de saberes, las actividades cognoscitivas y la tramas instersubjetivas e intergeneracionales en la que éstos se (re)configuran se resolvió recolectar datos a través de la observación directa de la cotidianeidad escolar.

La unidad de observación quedó constituida por aquello que el alumnado, los docentes y directivos hacían y decían en momentos-espacios comunes (momento de ingreso- egreso a la institución, recreos, hora del almuerzo) y en momentos- espacios específicos: clases en el aula, laboratorio, clase de educación física en SUM.

En función de la dimensionalización del problema se jerarquizaron como aspectos a observar regulaciones y gestos y prácticas que los actores escolares ejecutan en torno a:

1. Como se ordena la población escolar (niños- adultos): modos de agrupamientos de los

alumnos (formas y criterios de agrupabilidad); formas de asignar a los adultos responsables de los grupos de alumnos (cuántos, quiénes son)

2. Organización temporal: distribución y uso del tiempo
3. Formas arquitectónicas: características de los diferentes espacios escolares, artefactos y mobiliarios dispuestos en cada uno
4. Uso de espacios: regulaciones para su uso, principales actividades que se realizan en los mismos.
5. Enunciados psico – pedagógicos, estéticos y morales
6. Saberes escolares: cuáles y cómo se presentan
7. Actividades cognoscitivas propuestas
8. Actividades cognoscitivas demandadas/ evaluadas/ valoradas
9. Otros intercambios docente- alumno- saber.
10. Otros intercambios alumno- alumno-saber.

Esas dimensiones operaron como guías de la observación (las que se adjuntan como Anexo II a la presente tesis). Se optó por un sistema de observación descriptivo y narrativo (Evertson y Green, 1989), de carácter abierto, sólo estructurado parcialmente por las dimensiones de análisis privilegiadas en función de los objetivos de investigación. La opción por este tipo de sistema de observación permite desarrollar una estrategia de embudo que permitió ir de registros más generales e ir avanzando en niveles de focalización y selectividad.

El registro de lo observado se realiza a través de notas de campo, es decir, apuntes sistemáticos, realizados durante la observación y completados y ampliados una vez concluida cada una (Rodríguez, Gil Flores y García Jiménez, 1999). Las notas de campo definitivas, sobre cada observación comienzan con la identificación de la misma (fecha, hora de inicio y

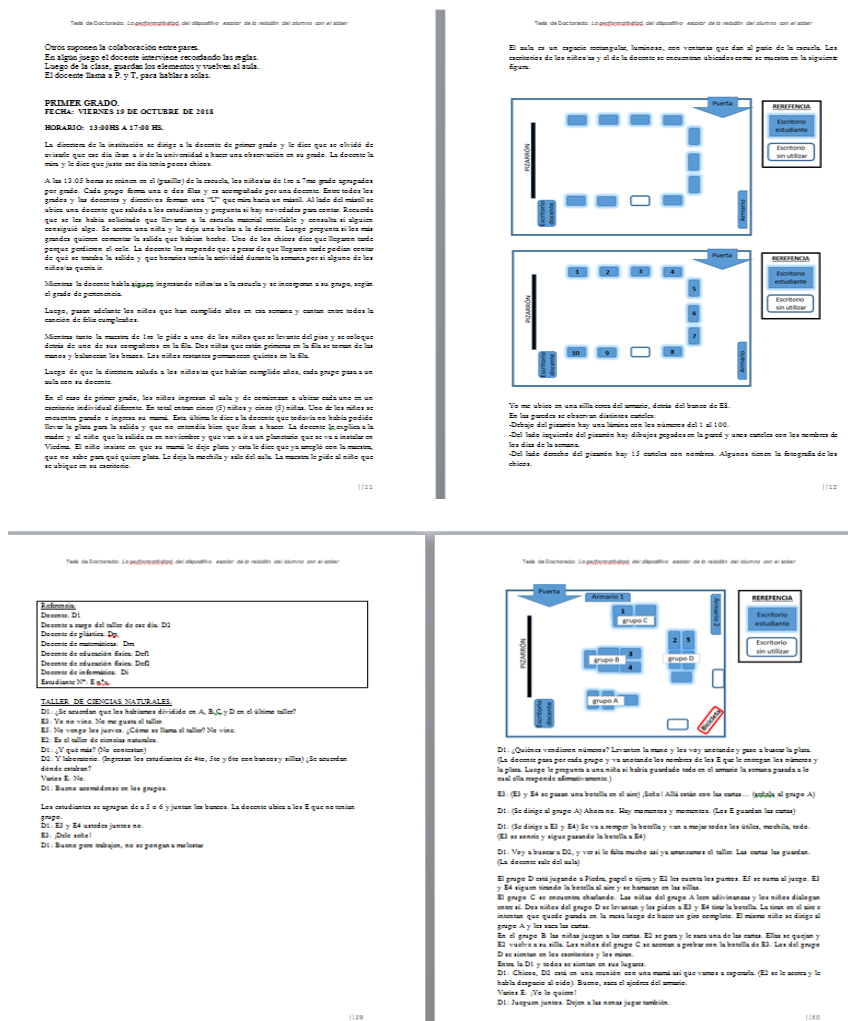
finalización, momento escolar observado), incluye además de un diagrama de cada escenario observado, de quienes intervienen en esa observación (Docentes, Docentes Talleristas, estudiantes, el propio observador).

El trabajo de observación se inició en mayo del 2018 y culminó en noviembre de ese año. Luego de un tiempo de observaciones (visitas) asistemáticas se resolvió realizar, en cada institución observaciones sistemáticas de jornadas escolares completas, desde la llegada de los niños a la escuela hasta su retiro, correspondientes a seis agrupaciones escolares de primer, cuarto y séptimo grado, es decir, una por ciclo escolar. Las mismas suman alrededor de 50 horas de observación.

Fueron observadas seis aulas de cada grado (aula de uso exclusivo para el grupo de estudiantes- grado o multigrado), un aula del taller de arte, un aula de inglés, otra de informática y un laboratorio. También patios externos, salones de usos múltiples, comedor y en momentos diversos: inicio de la jornada y de cierre de la misma, desayunos, meriendas y almuerzos, ensayos para actos, etc²⁸.

²⁸ El registro de lo observado no se adjunta a esta tesis, pero queda a disposición en caso de ser solicitado.

Figura N° 2. Imágenes del registro de observaciones.



El registro de observación es referenciado en los capítulos que siguen, al recuperarse fragmentos de las observaciones como fuente y respaldo de los resultados a los que se va arribando. En esos casos se indica el momento escolar al que se remite y la página en el registro de observación en el que se encuentra el fragmento seleccionado, tal se observa en el Figura N° 2.

Los balances de saber

Finalmente, a fin de relevar los saberes y actividades cognitivas consideradas relevantes para los-as alumnos-as se implementó la técnica “balance de saber” (Charlot, 2009). En esa técnica se les solicita a aquellos-as que hagan una revisión de sus aprendizajes y narren qué han aprendido, con quién, que es lo más importante, qué está esperando aprender. Se entrega una hoja en la que se replica la solicitud, adecuando al lenguaje vernáculo la propuesta de Charlot (2009):

Te solicitamos que leas las preguntas que te hacemos a continuación y hagas una narración lo más completa posible. Cuanto más completa mejor será para nuestra investigación: "Desde que naciste aprendiste muchas cosas, en tu casa, en el barrio, en la escuela y en otros lugares ... a) ¿Qué? b) ¿Con quién? c) ¿qué es lo más importante para vos? Y ahora, d) ¿qué estas esperando aprender?" (Charlot, 2009, p. 18)

Charlot (2009) advierte que los balances de saber no nos indican lo que el-la estudiante aprendió (objetivamente) sino lo que expresa haber aprendido en el momento en que le planteamos la pregunta, en las condiciones en que la cuestión es planteada. Esto significa que aprehendemos no lo que aprendió, sino lo que, para él, presenta suficiente importancia, el sentido, el valor que él evoca en su relato. Lo que se aprehende son los procesos de construcción, de organización, de categorización del mundo que permiten dar un sentido al mismo. Es la palabra singular la analizada (los balances de saber son textos producidos por sujetos singulares) pero aquí el interés también recae sobre procesos por los cuales los-as alumnos-as, social y escolarmente sujetos, colocan el mundo en orden y construyen una historia escolar singular

Esta técnica (el instrumento se reproduce en el Anexo III) fue implementada en el aula en un tiempo cedido por los docentes, el que no superó los 40 minutos. Los docentes permanecieron en el aula pero sin intervenir. Se contó con el acompañamiento de una colega en cada aplicación de la técnica, quien observó y registró las interacciones de los alumnos durante la actividad y con la investigadora. Se recabaron 81 narraciones y expresiones gráficas, 24 de primer grado, 27 de segundo y 30 de tercero; 31 correspondientes a la Escuela A de Jornada Completa y 50 de la Escuela B (ver Tabla 5).

Tabla N° 5. Distribución de los balances de saber por Escuela y grados

Escuela	1°	4°	7°	Total
A	10	12	9	31
B	14	15	21	50
Total	24	27	30	81

En el caso de los-as alumnos-as de primer grado, que están en procesos de alfabetización o no están alfabetizados, se solicitó que expresaran lo que pensaban a partir de esa consigna mediante un dibujo. Luego se solicitó a cada uno que relataran qué habían dibujado y por qué y se registró en cada caso (ver Figuras 3, 4 y 5).

Figura N° 4. Imagen Balance de Saber. Alumna de 4to Grado Escuela A.

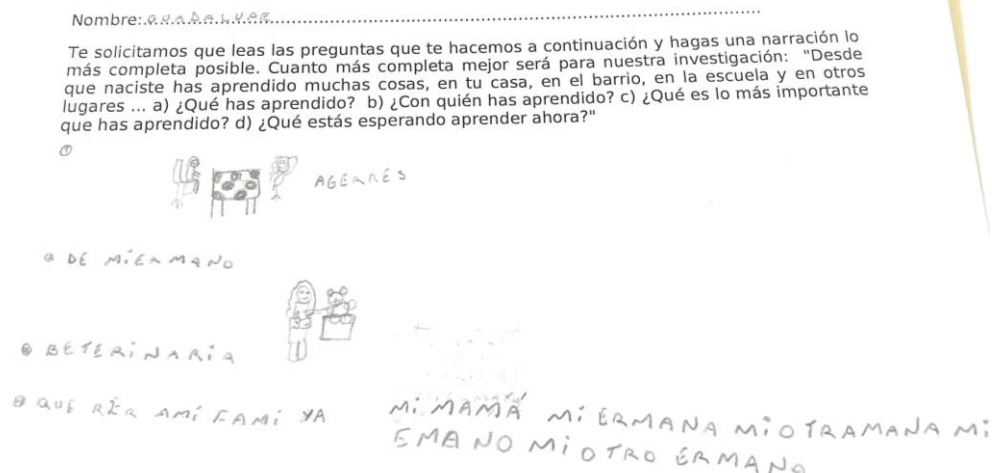


Figura N° 3. Imagen Balance de Saber alumno de 1° grado Escuela A

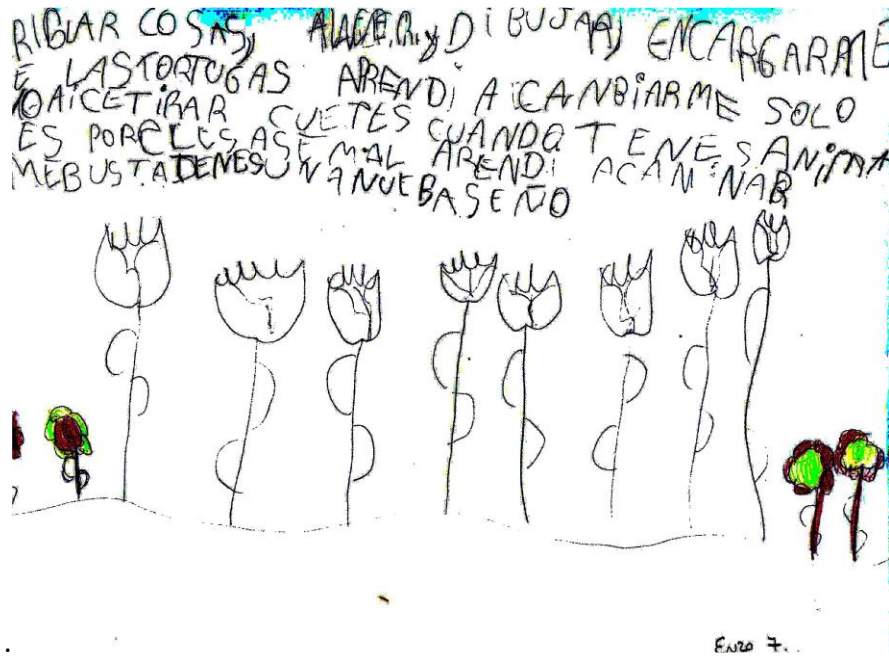


Figura N°5. Imagen Balance de Saber alumno de 7mo grado Escuela B.

Te solicitamos que leas las preguntas que te hacemos a continuación y hagas una narración lo más completa posible. Cuanto más completa mejor será para nuestra investigación: "Desde que naciste has aprendido muchas cosas, en tu casa, en el barrio, en la escuela y en otros lugares ... a) ¿Qué has aprendido? b) ¿Con quién has aprendido? c) ¿Qué es lo más importante que has aprendido? d) ¿Qué estás esperando aprender ahora?"

A) APRENDI A JUGAR AL FUTBOL APRENDI A LEER A ESTUDIAR A RESPETAR ETC

B) CON MIS PADRES MIS HERMANOS CON MI AMIGOS Y LOS PROFESORES

C) A RESPETAR HACER AMIGOS Y DISFRUTAR CON MI FAMILIA

D) A SEGUIR ESTUDIANDO A SEGUIR RESPETAND ETC

Esta forma de implementación de la técnica con sujetos no alfabetizados resulta novedosa en el campo de la investigación sobre la relación con el saber. La opción por solicitar un dibujo se fundamenta en que el mismo resulta “una forma de expresión propia del niño” (Viadel, 1988, pp. 06, 07) su forma de decir. Esto ha generado una amplia literatura interesada por “determinar cuáles eran los rasgos definitorios y característicos de ese lenguaje” (ibídem). Sin avanzar en una interpretación de significados o en el análisis proyectivo de las expresiones, se consideraron sus dibujos y los relatos orales generados a partir de ellos como textos en los que se puede escrutar: los aprendizajes que los-as alumnos-as evocan; los lugares a los que se refieren estos aprendizajes así como los "agentes de aprendizaje"; la forma de los textos que nos informa también sobre la relación de esos alumnos con el saber; las declaraciones explícitas sobre el saber y la escuela²⁹.

3.2.4. El análisis de datos

Una vez generados esos datos fue necesario reducir la información para hacerla abordable e interpretable a partir de los operadores conceptuales que hemos privilegiados. Teoría y empiria resultaron dimensiones indisociables en el tratamiento e interpretación de datos, se sostuvo una tensión permanente entre una y otra y el ejercicio intelectual consistió en evitar los extremos que supondría ilustrar la teoría con datos (énfasis en lo teórico) o apostar a la transparencia aparente del dato (énfasis empirista).

Como bien afirman Paillé y Mucchielli (2012), en los métodos cualitativos, lo que caracteriza a las técnicas de tratamiento o análisis de datos es, esencialmente, la implementación de los recursos de la inteligencia para la comprensión de los mismos. Así

²⁹ Los balances de saber quedan a resguardo del investigador.

“leer” los datos, darles un nuevo sentido, supone confrontarlos, relacionarlos, encuadrarlos, capturar las recurrencias, hacer analogías, aventurar generalizaciones y síntesis. En ese proceso de lectura, como señala Samaja (1993), nuestro espíritu deduce, induce, abduce y análoga en una secuencia compleja, donde resulta difícil identificar algún comienzo absoluto.

El análisis de los datos se inició con un primer proceso de textualización: todos los datos recabados, procedentes de las diversas fuentes ya descritas: la observación directa de las prácticas escolares, la lectura de normas, acuerdos, documentos, tratados, estadísticas, la historiografía, o lo dibujado, relatado o escrito por los-as alumnos-as en los balances de saber, fue traducido/transcripto/ transmutado en textos.

Aquí hubo una primera operación del investigador, no sólo en la selección de qué de lo observado, escuchado, leído resultaba relevante sino también, en los términos utilizados. Se procuró tomar a la letra cada expresión, reconstruir lo que en cada fuente se decía o se vía sobre el sistema de prácticas escolares, su performatividad y la relación con el saber.

Sobre el texto generado a partir del análisis del corpus documental y de las observaciones se trabajó desde el análisis cualitativo de datos, con diferentes intervenciones. Inicialmente se fue indicando párrafo a párrafo, a qué grandes aspectos de la problemática abordada se refería, tomando como referencia los objetivos de investigación y la matriz con las dimensiones de análisis. Así aparecieron términos como: obligatoriedad escolar, organización de las personas, espacio escolar, tiempo, selección de saberes, organización de saberes y sus posteriores desagregaciones en categorías de alcance más reducido. Esta intervención permitía navegar rápidamente por el corpus y a una primera clasificación de los diferentes recortes textuales.

Luego se fueron generando nuevos textos, más acotados, con expresiones u oraciones cortas lo suficientemente fieles al contenido procurando captar lo sustantivo de cada uno sin

recurrir al texto inicial. Se trata de un proceso en el que los textos se resumen, sintetizan o reformulan. Junto a estas anotaciones también se dejaron constancia de otras que en el momento se iban asociando: un pensamiento, una idea, una referencia a un autor.

Posteriormente se agrupó bajo términos más abarcadores los extractos de textos que parecían tener puntos en común, que podrían relacionarse. Así surgieron cuatro grandes categorías que estructuraban el sistema de prácticas escolares y su carácter performativo, que parecían conformar el núcleo duro del dispositivo: las referidas a la obligatoriedad escolar, las vinculadas a la organización del espacio escolar, las de la temporalidad escolar y las relacionadas con el saber escolar. Los datos procedentes de diversas fuentes se reordenaron bajo esos grandes temas.

El diálogo con los referentes teóricos de esta tesis orientó a que los datos se vincularan entre sí reponiendo tanto el basamento histórico de lo que se iba hallando como su dimensión dinámica: se trataba de encontrar las estrategias del dispositivo, las resistencias a la mismas, las reoperaciones ante esas estrategias, el interjuego entre las mismas y otros espacios sociales (familia, mercado, comunidad, etc.) y los efectos performativos-

La performatividad del dispositivo se buscó, por un lado, en las convenciones y performances que se observaron en la cotidianeidad institucional, y por el otro, al indagar que saberes los-as alumnos-as consideraban más relevantes, a través de la técnica de balance de saber.

Para analizar los datos que dicha técnica nos aporta, se recurrió a los aportes del análisis cuantitativo. Específicamente, en primer lugar se categorizaron las narraciones realizadas bajo las siguientes variables: a) Escuela b) Género c) Edad d) Tipo de saberes (escolares, no escolares o mixtos); e) Saberes Escolares (descripción) f) Saberes No escolares; g) Actividades Cognitivas: Objetivación denominación, Dominio de Actividad, Dominio de

Relación; h) Lugares de aprendizaje; i) Personas Enseñantes j) Personas Aprendientes. Luego se recurrió la estadística descriptiva para el análisis de la distribución de frecuencias, algunas medidas de tendencia central y variabilidad.

Un recurso utilizado para lograr mayor inteligibilidad fue armar esquematizaciones: grillas comparativas, cuadros, esquemas visuales, matrices. Muchas (la mayoría) de esas notas y producciones fueron descartadas o llegaron modificadas al texto que aquí se presenta. Algunas de ellas, de valor ilustrativo complementario, se adjuntan como Anexo IV a esta tesis.

El análisis y la integración de los datos implicó la escritura de sucesivos memos, que fueron sometidos a la lectura de la orientadora de la tesis. La presentación de los resultados se condensa en la redacción de los capítulos siguientes. A los fines de una mejor comunicación de los mismos se han organizado en tres capítulos: en el capítulo IV se presentan descriptivamente los datos que dan cuenta del sistema de prácticas generales que conforman el dispositivo escolar y que aparecen – principalmente- en los textos prescriptivos, poniendo especial énfasis en las resistencias que aparecen a la operación del dispositivo y las formas en el que el mismo reopera sobre las mismas. En el capítulo V se describe cómo ese sistema de prácticas se materializa en los casos en estudio, dando cuenta, además de sus dinámicas –resistencias y re- operaciones-, de las convenciones normatizadas y performances que generan en relación al ofrecimiento de saberes, las actividades cognoscitivas y la tramas instersubjetivas e intergeneracionales en la que éstos se (re)configuran

Finalmente, el capítulo VI se reconsidera los resultados expuestos en los capítulos previos intentando dar cuenta de la performatividad del dispositivo escolar de la relación del alumno con el saber. El capítulo finaliza con la puesta en diálogo de los hallazgos de esta investigación con otras indagaciones sobre la temática.

CAPÍTULO IV

EL SISTEMA DE PRÁCTICAS QUE CONFORMAN EL DISPOSITIVO ESCOLAR

En este capítulo se inicia el trabajo de reconstrucción del sistema de prácticas que conforman el dispositivo escolar y que se visibilizan principalmente en el corpus de enunciados prescriptivos que emergen desde la oficialidad y se refieren *sobre* la escuela o son elaborados *para* la escuela. Se ha trabajado con un corpus de textos que conforman la dramaturgia de lo escolar y “se constituyen así, a través del tiempo, en la memoria que crece sin cesar” (Foucault, 1999, pp. 03-07) acerca de cómo se resuelve la educación masiva de las infancias.

A partir de una lectura que repone la historicidad de ese sistema de prácticas, se dará cuenta del carácter dinámico del mismo, al identificar las resistencias que surgen ante las estrategias desarrolladas, el interjuego con otros espacios estructurales de la acción social (familia, mercado, comunidad, etc.), así como también, la constante reoperación del dispositivo, es decir, los sucesivos ajustes y correcciones que se realiza sobre el mismo.

A los fines analíticos esas prácticas se desagregan en cuatro arreglos contingentes. Una primera configuración de prácticas de carácter fundamental, y a partir de la cual se ordenan otras que analizaremos a lo largo de esta tesis, se erige en torno a la estrategia de escolarizar de la educación. Luego se dará cuenta del conglomerado de prácticas sobre el territorio y la población tendientes a ese objetivo, así como también las referidas al ordenamiento de la temporalidad. La última configuración refiere a la selección, transformación y organización de los saberes para que devengan contenidos a ser enseñados.

4.1. *A la escuela hay que ir: sobre el sistema de prácticas vinculadas a la escolarización de la educación*

La lectura de la masa documental generada en torno a lo escolar permite advertir que la educación obligatoria ha quedado homologada con el precepto de escolarizar de manera compulsiva a las nuevas generaciones. Como veremos, dicho precepto tiene un fuerte basamento histórico que se caracteriza por la ampliación progresiva de los años de escolaridad obligatoria llegando a cubrir la educación de nivel secundario y parte del nivel inicial, con una tendencia a volverla cada vez más temprana.

Asimismo, el análisis de las regulaciones y prescripciones permite identificar al menos dos sentidos que han quedado asociados a la obligatoriedad, el más antiguo, es el que articula la obligatoriedad a una serie de prácticas tendientes a la “universalización del acceso” de los niños-as a la educación primaria; el otro, más contemporáneo, filia a la obligatoriedad con acciones y estrategias que procuran “universalizar ciertos aprendizajes considerados esenciales”, mínimos, básicos, prioritarios (volveremos sobre este punto en este capítulo).

Dicho análisis permite observar, además, no sólo los puntos de resistencia, lo fallido de esas estrategias, por ejemplo, grupos poblacionales que incumplen con la obligatoriedad, los que no van o van de manera discontinua o los que yendo no logran los aprendizajes esperados, lo que se expresa sintomáticamente, en repitencias, bajo resultados en las evaluaciones de los aprendizajes, etc., sino también las maniobras complementarias, los reajustes que se han realizado en torno a las mismas. A continuación desandaremos cada uno de estos puntos.

4.1.1. *Obligatoriedad escolar: más tiempo y desde edades más tempranas*

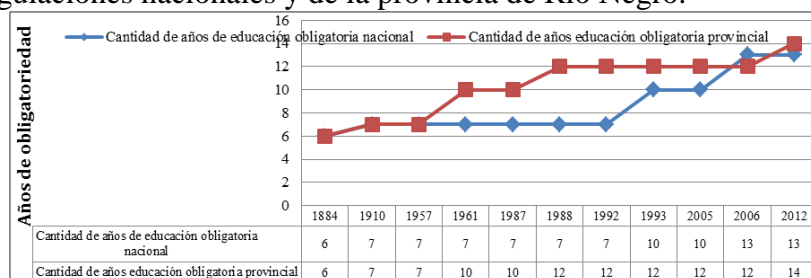
La tendencia al aumento sustantivo de la obligatoriedad escolar, tanto en la cantidad de años como en los ciclos o niveles educativos que comprende, es un denominador común de los sistemas educativos a escala global. En la región latinoamericana, los años de escolaridad

obligatoria tienen un rango de entre 10 y 14 años. Argentina, Bolivia, Perú, Uruguay y Brasil abarcan entre 13 y 14 años de obligatoriedad; Chile dispone de 12 años; Colombia y Paraguay han legislado 10 años (Saforcada y Vassiliades, 2011). Esa evolución constante tanto en las prescripciones nacionales como en la Provincia de Río Negro se advierte en la Figura N° 6.

A poco de su conformación como Provincia en el año 1957 (Ley N° 14408), Río Negro superó la pauta de educación obligatoria vigente a nivel nacional (regulado por normativas de finales del siglo XIX y principios del XX) al establecer, en la primer Ley Orgánica de Educación (LOE) del año 1961, que la concurrencia de los niños a la escuela era obligatoria desde los “seis años cumplidos o a cumplir dentro de la mitad del período lectivo y los diez y seis años cumplidos, sexto grado aprobado o tercer año de la enseñanza media” (art. 9 Ley 227/61).

Como se advierte el límite está dispuesto en función de la edad del sujeto a escolarizar y no de la cantidad de años de escolarización. Un estudiante con una escolarización ideal (Terigi, 2010) tendría 10 años de educación obligatoria según esa norma. Luego de dos décadas, con la vuelta de la democracia, la Constitución Provincial de 1988 primero y la LOE de 1991 (N° 2444) luego, establecen que la educación es obligatoria desde el nivel inicial hasta el ciclo básico del nivel medio, es decir, durante al menos 12 años.

Figura N° 6. Gráfico con la evolución de la cantidad de años obligatoriedad según regulaciones nacionales y de la provincia de Río Negro.



Fuente: elaboración propia

La sanción de la Ley Federal de Educación en abril de 1993, no aportará novedades en este sentido a la educación rionegrina, pues la amplitud de la obligatoriedad que propone (desde el último año del Jardín de infantes hasta los 9 años de la Educación General Básica) aún sigue siendo inferior a la vigente en la provincia. Esto va a cambiar recién con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26206, la que extiende el tiempo de obligatoriedad escolar desde los cinco años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria, es decir, al menos, 13 años. La sanción de esa ley promueve la promulgación en el 2012 de una nueva LOE provincial N° 4819 que instituye como un fin y principio político educativo el “garantizar la obligatoriedad de la educación desde la Sala de 4 años del Nivel Inicial hasta la finalización de la Educación Secundaria” (artículo 10, inciso o). Es decir amplía a 14 años la obligatoriedad escolar. A nivel nacional, en el año 2014 se incorpora la obligatoriedad de la educación inicial para niños-as de 4 años (Ley N°27045).

En la Tabla N° 6 (ver Anexo IV.I) se identifican las diferentes normas, nacionales y subnacionales que han pautando los años de escolaridad. Resulta interesante advertir como la amplitud de la escolaridad obligatoria se establece, en diferentes momentos y en las dos jurisdicciones, poniendo como parámetros o bien el cumplimiento parcial o total de cierto nivel educativo o refiriendo a la edad de la población que debe estar escolarizada o combinando ambos criterios.

4.1.2. Universalización del acceso a la educación: resistencias y maniobras complementarias

El precepto de escolarizar a todos-as se advierte, rápidamente, una empresa de difícil consecución. Ya en la implementación en el novel Territorio de Río Negro de la Ley 1420³⁰

³⁰ La Ley 1420 es contemporánea de la Ley Orgánica de Territorios Nacionales (Ley N° 1532), que crea el Territorio Nacional de Río Negro y fundamenta su derecho público. Su implementación en el Territorio de Río

se documentan tempranos reclamos locales en relación a la inadecuación de la norma nacional a una realidad diferente a la de la urbe porteña (Teobaldo y García, 1993; Zaidenweg, 2013a). Ubican allí la causa de “acatamiento parcial de su articulado en lo concerniente [...] al cumplimiento de la obligatoriedad escolar” (Teobaldo y García, 1993, p. 348). Ahora bien, dicho incumplimiento aparece reiteradamente enunciado como preocupación en documentos de diversos momentos históricos: desde los elaborados durante la última dictadura cívico-militar³¹, hasta las iniciativas desarrolladas durante la década del 80 con el retorno de la democracia (Barco y Mango, 1999).

Si bien la cobertura universal del nivel primario se logra en la provincia de Río Negro durante la década del 90 - el censo poblacional del año 2000 indica que el 99,22% de los niños rionegrinos de entre 6 y 11 años se encontraban escolarizados (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, 2001)-, la primera década del siglo XXI se caracterizará por una fuerte iniciativa legislativa y de planes y programas educativos – tanto nacionales como provinciales- que ampliarán el repertorio de estrategias tendientes a asegurar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar. Así, el primer Plan Nacional de Educación Obligatoria (Res. 79/09 del CFE) para el trienio 2009-2011 parte del diagnóstico que los principales problemas de la educación obligatoria están relacionados con el acceso a la escolarización. Se identifica que si bien es casi universal la cobertura del 98,1% de los alumnos/as que asiste a la escuela primaria, aún no acceden 75.150 en su mayoría pertenecientes a los sectores más pobres. Se sostiene que los indicadores de la trayectoria de los alumnos muestran un 0,6% de alumnos

Negro no sería inmediata y afrontaría diferentes obstáculos: edificios escolares insuficientes y/o inadecuados, falta de docentes titulados y de nacionalidad argentina, distancias que dificultaba la llegada de provisiones escolares, desastres climáticos, etc. (Teobaldo y García, 1993; Zaidenweg, 2013a).

³¹ El CFE aprobó en 1976 una "Campana Nacional de Escolarización" por observar en algunas jurisdicciones un notorio estancamiento de la matrícula de nivel primario. En Río Negro el lema de la campaña fue “Educación para todos con ayuda de todos” y se materializó, hacia el año 1981 en una iniciativa del Consejo Provincial de Educación de capacitación a directivos escolares sobre “Retención Escolar”.

salidos sin pase en situación de abandono en el 1ª ciclo y el 0,5% en el 2ª ciclo; 7,2% de alumnos repitentes en el 1ª ciclo y 5,1% en el 2ª ciclo.

Frente a la inasistencia crónica o la asistencia discontinua, históricamente se ha recurrido a tres tipos de estrategias: a) las tendientes a la ampliación de las condiciones de acceso a la escuela; b) las correccionales y punitivas y c) las de seguimiento e información. A continuación daremos cuenta de las mismas.

4.1.2.1. Estrategias de ampliación de las condiciones de acceso a la escuela

La obligatoriedad escolar viene acompañada de otras condiciones tendientes a ampliar “la puerta de entrada” a la escuela: la gratuidad, laicidad y accesibilidad de la misma son reafirmadas, no sin disputas, por supuesto, en constituciones, leyes –no sólo educativas, sino otras, por ejemplo, de protección social- y normativas menores, desde la Ley 1420 hasta nuestros días. También tempranamente se deja establecido que para cumplir con ese fin se vuelve necesario todo un aparataje burocrático que incluye la red de autoridades educativas encargadas del gobierno, la inspección y la administración de las escuelas y el financiamiento educativo (Capítulo IV, V y VI Ley 1420).

Avanzado el siglo XX el discurso oficial aludirá a la necesidad de desarrollar variadas formas de lo que denomina “asistencia educativa” para “facilitar a los económicamente necesitados el acceso a los grados de enseñanza a modo que se hallen condicionados exclusivamente por la aptitud y vocación” (Art. 162, Constitución Provincial, Ley 14408, 1957). O en términos más contemporáneos, a “proveer a toda la población de medios que garanticen la igualdad de oportunidades y de posibilidades, sin discriminación alguna” (LOE 2444, año 1992). O, en otros términos, desarrollar políticas socioeducativas “por la inclusión y la justicia destinadas a modificar situaciones de desigualdad, que vulneran el derecho a la

educación” (LOE 4819, año 2012). Dicha asistencia es preponderantemente económica: la institución de becas, seguros escolares y de asignaciones familiares (ya prevista en la Constitución Provincial de 1957), los servicios de copa de leche y comedor (Res. C.F.E. N° 12/76), el transporte escolar (Ley 2444, año 1992), la provisión de útiles escolares, entre otros.

4.1.2.2. Estrategias correccionales y punitivas

Así como la Ley 1420 establecía que la falta “inmotivada de un niño a la escuela”, reiterada y sin la justificación correspondiente derivaría en penas pecunias por parte del encargado del mismo (art. 20, Ley 1420), en los documentos consultados se insiste en una serie de medidas correccionales y punitivas que se prevén activar ante el incumplimiento por parte de las familias de la obligatoriedad. Existen registros, en los inicios del sistema educativo rionegrino, de diferentes estrategias tendientes a tal fin: llamamientos del gobierno local dirigido a los padres; visibilización de esta prescripción y su incumpliendo en la prensa local³². También se advierte la estrecha colaboración entre la escuela y “las fuerzas del orden representadas en las localidades por la Comisaría, a la que se recurría en caso de incumplimiento” (Zaidenweg, 2013a, p. 71).

En las normas más recientes, las medidas se vuelven menos punitivas, pues se establece que “el Gobierno Escolar procurará el concurso de la comunidad educativa para persuadir a los infractores antes de recurrir a las acciones legales pertinentes” (Ley 2444 Art. 36).

³² La historiadora documenta, en el caso del Territorio de Río Negro, que la incipiente prensa a modo de guardián “alertaba sobre la falta, indagaba sobre los motivos y finalmente advertía, en ocasiones con tono amenazador, sobre los efectos o consecuencias derivadas de dicha incorrección” (Zaidenweg, 2013a, p. 71)

Finalmente, a partir de la década del 70 el otorgamiento y/o suspensión de asignaciones familiares por escolaridad aparecen como “medias de estímulo y control” para “motivar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria” (Res. C.F.E. N° 12/76). Esta estrategia alcanzará en las décadas siguientes a los programas de transferencia condicionada de ingresos (Plan Jefes y Jefas de Hogar desocupados, Programa Familias para la Inclusión Social, entre otros) y a políticas de seguridad social como la Asignación Universal por Hijo para la Protección Social (AUH), cuya continuidad depende del cumplimiento de la asistencia a la escuela en los niveles obligatorios entre otras condicionalidades.

4.1.2.3. Estrategias de seguimiento e información

La investigación histórica da cuenta del problema del incumplimiento de la obligatoriedad escolar, pues las escuelas poseen, tempranamente, sistemas minuciosos de registro de los niños y niñas escolarizados-as. En la actualidad, persiste la preocupación por generar sistemas de información fiables en torno a indicadores de acceso, matrícula y movilidad de los estudiantes, ahora *aggiornada* con sistemas informáticos de seguimiento del legajo de los alumnos. En el 2009 el Consejo Federal de Educación (CFE) dejaba constancia de la “necesidad de promover políticas institucionales que atiendan la situación de invisibilidad en que se encuentran los niños salidos con y sin pase” (Res. 79/09) y el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente para el quinquenio 2012-2016 estableció como línea de acción el diseño e implementación del sistema de información digital educativa, nominal por alumno, con carga Web en las escuelas y la actualización de los sistemas informáticos de soporte para los relevamientos de información estadística (Resolución 188/12). Río Negro desarrolla, desde el año 2007 el denominado sistema de Legajo Único del Alumno (LUA) para la administración virtual de información referida a matriculación,

calificaciones y datos de los estudiantes y sus padres. La información allí contenida se utiliza para la gestión de apertura y cierre de secciones, es remitida al ANSES para la liquidación de la asignación por escolaridad y otras tramitaciones, siendo los equipos directivos y supervisivos “los responsables de la veracidad de la información ingresada al sistema” (Res. CPE N° 2262/07).

4.1.3. Universalización de ciertos aprendizajes esperados: resistencias y maniobras complementarias

Advertimos que la obligatoriedad escolar también se problematiza más allá del acceso a la escuela, anudándose a categorías como “igualdad de oportunidades”, “inclusión”, e interrogando las condiciones institucionales y sociales que producen su incumplimiento, el que se manifiesta como exclusión educativa: deserción escolar y baja calidad de los aprendizajes.

El primer Plan Nacional de Educación Obligatoria (Res. 79/09 del CFE)³³ alerta sobre el abandono de la escuela primaria y la dificultad que tiene el sistema para su registro y la permanencia con calidad y la finalización del nivel. Sobre los aprendizajes se señala el bajo desempeño en los operativos nacionales de evaluación, fundamentalmente en Matemática y Lengua y las dificultades para consolidar los contenidos curriculares comunes y para ampliar el tiempo escolar. Se sostiene:

³³ La autoridades educativas que asumen con posterioridad a la aguda crisis económica y social de 2001/2002 alertan sobre la “situación de desarticulación del sistema escolar” (Terigi, 2016, p.09). Sus iniciativas en materia educativa se caracterizarán – tanto a nivel nacional como provincial, aun cuando han sido gobiernos de signos políticos diferentes (Pose, 2009 y Dall’Armellina y Pose, 2017) - por “un discurso anti-neoliberal, de revalorización del Estado como un actor clave para el desarrollo y la consolidación democrática” (Gluz y Rodríguez Moyano, 2013, p. 07).

Los resultados del Operativo Nacional de Evaluación en Matemática muestran que el 38% de los alumnos ha tenido desempeño bajo en el 1º ciclo y el 40,4% en el 2º ciclo. Los resultados del Operativo Nacional de Evaluación en Lengua muestran que el 31,1% de los alumnos ha tenido desempeño bajo en el 1º ciclo y el 29,7% en el 2º ciclo. [También advierten] dificultades para consolidar los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para la educación primaria (Res. 79/09)

El cumplimiento de la obligatoriedad exige volver la mirada sobre las *trayectorias escolares reales*. Esta categoría insiste en los documentos que generan las distintas jurisdicciones educativas (los encontramos en Resoluciones del Consejo Federal de Educación N° 122/10, 154/11/174/12, 188/12, Resoluciones del Consejo Provincial de Educación, en particular la 3042/11, la 35/13 y 2035/15; LOE 4819/12; también aparecen en los Proyectos Educativos Institucionales de las escuelas en estudio) y continua presente en el actual Plan Estratégico Nacional 2016-2021 Argentina “Enseña y Aprende” (Resoluciones CFE N° 284/16, 285/16). Se trata de los diversos modos heterogéneos, variables y contingentes en que los alumnos transitan su escolaridad (Terigi, 2007). En los documentos se vincula las vicisitudes en esas trayectorias “con la existencia de formas rígidas de organización que responden a un modelo escolar homogeneizador. Este modelo escolar dificulta el trabajo con la heterogeneidad, excluye educativamente a muchos estudiantes y devalúa la propuesta escolar para el conjunto”. (Resolución CFE 174/12 p.02).

Frente a la imposibilidad de universalizar ciertos aprendizajes considerados esenciales, o en términos de los slogans de la gestión educativa provincial, que “*Todos aprendan todo*” (LOE N° 4819/2012) hemos identificado dos estrategias principales: a) la complejización de las estrategias de seguimiento e información y b) la ampliación y diversificación de las condiciones de aprendizajes.

4.1.3.1. Complejización de las estrategias de seguimiento e información

Desde la vuelta de la democracia (Montoya, 2015), pero más fuertemente a partir de los años '90, se promueven prácticas de producción de información y evaluación continua y periódica del sistema educativo. Por ejemplo, La Ley Nacional 26206 (LEN) del 2006 en sus Artículos 85, inciso c, 94 y 95 y la Ley Provincial 4819 de 2012 contemplan apartados referidos a la evaluación de la calidad educativa. Plantea una perspectiva amplia sobre la evaluación al señalar que:

Son objeto de información y evaluación las principales variables de funcionamiento del sistema, tales como cobertura, repetición, deserción, egreso, promoción, sobre-edad, origen socioeconómico, inversiones y costos, los procesos y logros de aprendizaje, los proyectos y programas educativos, la formación y las prácticas de docentes, directivos y supervisores, las unidades escolares, los contextos socioculturales del aprendizaje y los propios métodos de evaluación” (Art. 95).

En las últimas décadas no sólo se perfecciona el registro y la lectura de indicadores tales como la repetición, la deserción, la sobreedad y la terminación de los diversos ciclos de estudio; sino también se implementan operativos de evaluación de los aprendizajes: los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE) que se inician en 1993 con carácter anual, y trienal a partir del 2010 (Diker y Feeney, 1998, Gvirtz, Larripa y Oelsner, 2006), los Operativos Aprender que se desarrollan anualmente desde 2016 (Villarreal, 2017; Gutiérrez, 2017; Atorresi, 2005 2018) y evaluaciones de carácter internacional como los Estudios Regionales Comparativos y Explicativos (PERCE 1997, SERCE 2006 y TERCE 2013) del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE-

UNESCO) y el Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

4.1.3.2. Estrategias de ampliación y diversificación de las condiciones para el aprendizaje

Un denominador común de las medidas que se fueron proponiendo y acordando entre las distintas jurisdicciones en el seno del CFE es que persiguen propósito de “mejorar la capacidad pedagógica del sistema [educativo], procurando hacerlo más sensible a las necesidades y realidades de cada uno de sus alumnos y alumnas” (Resolución CFE 122/10). Se tratan de medidas que procuran que los niños y niñas accedan a los aprendizajes escolares previstos por la normativa curricular “en los plazos etarios estipulados”, a saber: ampliar el tiempo escolar (calendarios y jornadas más largos), sumar personal docente focalizado en las poblaciones con dificultades para cumplir en este sentido con la obligatoriedad (tal es el caso del Proyecto de Fortalecimiento de las Trayectorias Escolares³⁴, implementado a partir del 2011 en la provincia de Río Negro); modificación de los criterios de promoción de los estudiantes (estrategias de promoción directa en la “unidad pedagógica” de primer y segundo grado, promoción asistida en el resto de los grado); la provisión de insumos considerados críticos en el mejoramiento de la calidad de la educación tales como infraestructura, textos y manuales escolares, laboratorios, bibliotecas de escuela y bibliotecas de aula, computadoras, capacitación en servicio para los docentes, entre otros.

La radical diversificación de lugares en los que aprender, ya prevista en la norma que da origen al sistema educativo argentino la que disponía se podía impartir la enseñanza en los

³⁴ El mismo consistió en designar, a término, en las Escuelas Primarias que cuenten con catorce secciones o más, uno o más docentes (en caso de funcionar en dos turnos) para el fortalecimiento de las trayectorias escolares de los alumnos/as (Resolución. CPE N° 3042/11, Anexo I, p. 05)

cuarteles, guarniciones, buques de guerra, cárceles, fábricas, etc. (art. 11 Ley 1420), se va reorganizando en el tiempo y se ordena en opciones según características de la población objetivo. Así aparecen las “modalidades” educativas: educación especial, educación en contextos de encierro, educación hospitalaria, educación intercultural bilingüe, educación rural, etc. previstas tanto en la Ley Nacional de Educación como en la Provincial. La diversificación también avanza hacia el interior de la escuela primaria, promoviéndose como deseable el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje en diversos tiempos, espacios, agrupamientos, propuestas didácticas, etc.

4.2. El sistema de prácticas escolares sobre el territorio

La investigación también permitió advertir una serie de prácticas escolares vinculadas a la espacialidad. Lo escolar supone una serie de estrategias sobre el territorio y la población que procuran racionalizar y atender el problema de la educación de la infancia.

4.2.1. La escuela en el territorio: “*Haya escuelas...*”

“*Haya escuelas que maestros existen*”. Esta frase adjudicada a Sarmiento fue encontrada por las historiadoras de la educación de la región del Comahue, Teobaldo, García y Nicoletti (2005), como epígrafe de uno de los informes del Inspector General Raúl B. Díaz, quien se desempeñó en los Territorios Nacionales del sur argentino entre finales del Siglo XIX y comienzos del XX. Los registros historiográficos de la educación vernácula refieren a las vicisitudes que la extensión del mapa escolar afrontó en el territorio provincial, el mismo “se fue dibujando a partir de 1879 [...] siguiendo el curso del río” (Teobaldo y García, 1993, p.348), a partir de la acción del gobierno central, del ejército, la autogestión de los vecinos

siendo la Orden de los Salesianos un actor clave en los primeros tiempos (Teobaldo y García, 1993; Navarro Floria y Nicoletti, 2001; Zaidenweg, 2013a, 2013b)

La red escolar se fue configurando siguiendo el cauce impreso por factores diversos: desde catástrofes climáticas -como la inundación de 1899 que obligó a relocalizar poblaciones- a las propias del desarrollo provincial de inicios de siglo: el tendido de nuevas líneas ferroviarias, la expansión del ganado ovino, el incremento de población analfabeta con la inmigración de ultramar (Navarro Floria y Nicoletti, 2001), los procesos de crecimiento poblacional brusco que se dieron en la década del 60, con la provincialización y en los 80 con el anuncio del traslado de la Capital a la región de Viedma, o el decrecimiento de la población en edad de escolarizarse de los últimos 30 años³⁵. La ley 1420 establecía que en cada vecindario de 1000 a 1500 habitantes en las ciudades o 300 a 500 habitantes en las colonias y territorios nacionales, constituirá un Distrito Escolar, con derecho por lo menos a una escuela pública donde se dé la enseñanza primaria (art 5). La primera ley de Educación de la Provincia de Río Negro, del año 1961, reafirma esta idea de que allí dónde se registre un grupúsculo poblacional, se emplazará una escuela. En su Art. 13 indicará que la obligatoriedad escolar supone, “el funcionamiento de una escuela pública en un radio no mayor de dos kilómetros en centros urbanos, y diez kilómetros en los rurales”. Asimismo establece como requisitos para la creación de las escuelas disponer de local adecuado (aulas y vivienda para el director; y en las rurales, viviendas para el personal docente) y que el relevamiento del censo escolar arroje como mínimo un total de doce niños de edad escolar y cinco en edad preescolar. (Artículo 17, Ley 227).

³⁵ La población rionegrina de entre 0 y 14 años ha decrecido 5 puntos porcentuales en los últimos tres censos, representando el 30.6% de la población en 1991, el 28,3% en el 2001 y el 25.5% en el 2010 (INDEC, 2017).

Se trata de una estrategia que asegura soberanía sobre el territorio y atención-regulación de la población y que se acompaña del desarrollo de una serie de procedimientos para producir conocimientos sobre la población a través de los censos escolares y de la creación de una organización administrativa que también aportará, claramente, a la gobernabilidad de sistema educativo.

Se crea de manera temprana el cuerpo burocrático de la Inspección o Supervisión Escolar, el que a los largo de los años irá acotando su territorio de acción y especializando su función. En épocas del Territorio representarán a la Nación y se encargarán de abrir escuelas, atender su reparación, escriturar terrenos, formular los presupuestos de las obras, considerar las licitaciones. El proceso de descentralización iniciado en los 70 y profundizado en las décadas siguientes, acotará el territorio de influencia a delegaciones regionales y, dentro de ellas, zonas de supervisión, reafirmando los procesos autogestionarios de adecuación a las características locales. Se encarga a estos funcionarios tener un conocimiento de las instituciones educativas y sus comunidades, para una mejor gestión técnico- pedagógica, administrativa y sociocomunitaria de las mismas (Teobaldo, García y Nicoletti, 2005; Vercellino y Enrico, 2006)..

A partir de la década del 80 el discurso oficial en relación a la expansión de las escuelas en el territorio, combina argumentos de reivindicación de derechos en aras del proceso de democratización socioeducativa, con la introducción de conceptos vinculados a las “orientaciones educativas que pueden ser ubicadas en documentos de organismos internacionales y en sus recomendaciones para reorientar los sistemas educativos de los países en vías de desarrollo” (Barco y Mango, 1999, p.214).

De la lectura del corpus documental oficial (LOE N° 2444/91 y 4819/12) se advierte que la expansión del sistema educativo se sostiene en una racionalidad que se expresa en dialecto

mercantil: el emplazamiento de una escuela surge de una compleja fórmula en la que se computan costos operativos, inversiones, calidad de prestaciones del servicio, demanda educativa, disponibilidad de recursos (humanos, físicos).

En los años '80 claramente la estrategia de emplazamiento territorial del sistema educativo rionegrino tomará al mercado como lugar de veridicción, como instancia a partir de cuyas premisas se determina la calidad de la práctica gubernamental. Así, el emplazamiento territorial de las escuelas es vinculado, tanto por las políticas educativas como por sus analistas, a la situación socioeconómica de los alumnos que asisten a las mismas.

Más recientemente, la Ley de Financiamiento Educativo al enunciar la meta de ampliación de la cobertura de la jornada escolar, menciona que se deben priorizar los sectores sociales y las zonas geográficas "más desfavorecidas". Y el Proyecto Escuelas de Jornada Extendida de la Provincia de Río Negro considera la localización de las escuelas para determinar la focalización del programa. En dicha política se establece que la construcción de nuevos establecimientos se realizará en escuelas urbanas de zonas socioeconómicamente desfavorables y las obras de rehabilitación o reformas en escuelas rurales dispersas y aglomeradas. Los documentos que fundamentan la implementación de Escuelas de Jornada Completa no se expresan sobre este criterio de focalización.

Se trata de la persistencia de un 'razonamiento poblacional' (Popkewitz, 1998, p.06), una táctica estatal para la administración del bienestar social que implica ordenar las poblaciones por medio de la aritmética política del Estado.

4.2.2. La cuadriculación del espacio urbano: regiones, zonas y radios escolares

El impulso y consolidación del sistema o red escolar se asienta en una práctica de cuadriculación del espacio en los que se combinan criterios geográficos con otros

demográficos. Esa división del espacio continúa en escalas cada vez más pequeñas y con ordenamientos que se solapan entre sí, así aparecen jurisdicciones como las delegaciones, las subdelegaciones, las zonas de supervisión, los radios escolares, pero también repartición del territorio según sus características: zonas rurales concentradas, rurales dispersas y urbanas, o zonas con diferentes niveles de vulnerabilidad socioeconómica, etc.

El mapa escolar oficial diferencia zonas urbanas, aquellas de más de 2000 habitantes, zonas rurales aglomeradas, que tienen entre 500 y 2000 habitantes y rurales dispersas a las zonas con menos de 500 habitantes. En las zonas urbanas cuyo tamaño poblacional exige el emplazamiento de más de una escuela, se establecen los denominados “radios escolares”: una división sin fundamento legal alguno pero contenida en numerosas y antiguas regulaciones de la vida escolar, fundamentalmente las que refieren al emplazamiento de nuevos establecimientos educativos y las que regulan el proceso de inscripción de los estudiantes al primer grado³⁶.

Según investigaciones en la materia, la práctica de fundamentar los procesos de asignación escolar en la delimitación de zonas de influencia de las escuelas si bien no actúan “en un sentido focalizador (como sí lo hacen las políticas de cuotas), tienden a reproducir a nivel escolar las desigualdades sociales y étnicas propias del territorio” (Alegre, M. À., Benito, R., & González, I. 2011, p.05). En las escuelas en las que se desarrolló esta tesis este efecto segregador ha generado – fundamentalmente en la Escuela A- un conjunto de estrategias por

³⁶ Las familias expresan al momento de inscribir a sus hijos-as en primer grado las escuelas deseadas en orden preferencial, a partir de aquí los criterios públicos de asignación escolar (presencia de padres docentes y/o hermanos ya inscritos en la escuela seleccionada, proximidad de la escuela al domicilio del alumno, vinculación entre la escuela primaria y una sala de nivel inicial que funciona en la misma) son únicamente aplicados, como mecanismo de priorización de solicitudes en el caso de aquellas escuelas que fruto del proceso de preinscripción resultan sobredemandadas. En esta provincia se incorporan, además, cuotas que priorizan a estudiantes con discapacidad.

parte de las familias para contrarrestarla buscando matricularse en escuelas “de centro”, volveremos en el capítulo siguiente sobre este tema.

4.3. El sistema de prácticas escolares vinculadas al tiempo

Un conjunto complejo de prácticas escolares, de diferentes escalas y fuertemente normativizadas, regulan la organización, control y uso del tiempo de la escolarización. La duración y ordenamiento de los niveles educativos, los años, semanas y jornadas escolares son objeto de regulación y preocupación desde los inicios del sistema educativo. Y el incremento y maximización del uso del tiempo la estrategia privilegiada en las últimas décadas. A continuación daremos cuenta de ello.

4.3.1. El Nivel Primario

Una primera escala macroorganizativa de la temporalidad escolar se constituye con la noción de “nivel”, cuyos alcances varían en el tiempo y las geografías³⁷. En nuestro país, la LEN establece que cada jurisdicción puede decidir sólo entre dos opciones de estructura: a) una estructura de seis años para la Educación Primaria y de seis años para la Educación Secundaria o, b) una estructura de siete años para la Primaria y cinco para la Secundaria (Artículo 134). En el caso particular de la provincia de Río Negro, la educación primaria se define como una unidad pedagógica de siete (7) años de duración a la que ingresan los niños con seis (6) años de edad e integra el tramo obligatorio de escolarización (Ley Provincial 4819/2012). Incluso en tiempos de la Ley Federal de Educación, la cual incorporó la

³⁷ En los sistemas educativos de América Latina, la educación primaria comienza a los seis años. “La duración de este nivel escolar fluctúa entre cinco (Brasil y Colombia) y nueve años (Honduras y Paraguay), aunque lo habitual es una extensión de seis años (Argentina, Costa Rica, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Perú y Uruguay)” (Treviño, Fraser, Meyer, Morawietz, Inostroza y Naranjo, 2016, p. 39).

Educación General Básica (EGB) de 9 años de duración, la provincia mantuvo la estructura de 7 años para la EGB.

Existe cierta continuidad en los textos prescriptivos de las últimas cuatro décadas en concebir al nivel primario como la escuela de la niñez, que se organiza sobre la base de la etapa evolutiva en que se encuentra el educando y la delimitación de su intencionalidad pedagógica depende de ciertas “necesidad básicas” o condiciones psicológicas evolutivas supuestas al niño. Así, es posible leer en textos curriculares provinciales que los 7 años de escolaridad primaria coinciden y abarcan el llamado período de latencia, “una meseta entre dos crisis sucesivas en el desarrollo sexual que son la etapa edípica y la pubertad” (Gobierno de Río Negro, 1997, p. 45).

Los documentos curriculares actuales dan cuenta de una reconceptualización de las infancias, producto de la configuración en las últimas décadas de un campo de saberes pluridisciplinarios sobre las mismas (Carli, 2010), que enfatiza en su producción sociocultural como categoría no homogénea. Esta redefinición revierte sobre las nociones de ‘educando’ y ‘alumno’. Tal es así que el diseño curricular vigente en la provincia de Río Negro – aprobado en el año 2011- elimina cualquier referencia a conceptos provenientes de la psicología del desarrollo y opta por definir al “sujeto de aprendizaje” desde “la multiplicidad de condiciones, experiencias, en las que los niños y niñas, viven, aprenden, juegan, y básicamente son nombrados y significados por los adultos” (Gobierno de Río Negro, Ministerio de Educación, 2011, p. 20). Enfatiza que la infancia y el ser alumno no son estados “naturales” sino construcciones sociales, culturales y políticas, inseparables de las condiciones de escolarización.

Es decir, se evita la idea de un universal de niño-a que por condiciones intrínsecas psicosexuales o psicoevolutivas estaría en condiciones óptimas de aprender en el contexto

escolar. Por el contrario se reponen la multiplicidad de experiencias infantiles, se interpelan las miradas unificadoras sobre la niñez, se despoja de fundamentos naturales para el aprendizaje y se enfatiza en la construcción de una subjetividad singular en el ámbito escolar: la del alumno.

4.3.2. Más tiempo en la escuela: la duración del año escolar

Una segunda escala de la temporalidad lo constituye la definición del año escolar. Su duración y organización ha sido objeto de múltiples regulaciones y de creciente preocupación por parte de los gobiernos, las agencias internacionales y el campo académico.

Como ya lo hemos señalado (Vercellino, 2013), la ampliación del tiempo escolar es una de las recomendaciones de política educativa de la UNESCO de inicios del siglo XXI, la que establece como meta alcanzar al menos 200 días de clases y 1.000 horas anuales (UNESCO, 2001). Organismos internacionales de crédito e instituciones académicas como el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina, no solamente publicaron información y recomendaciones con respecto a este tema (Aguerrondo, 1998; BID, 2003), sino que incluso han aprobado préstamos específicos para implementar proyectos de ampliación de la jornada escolar en América Latina tal es el caso del otorgado por el Banco Interamericano de Desarrollo en la Provincia de Río Negro (CIPPEC, 2006; Vercellino, 2013).

Ya la primera LOE de la recién creada provincia de Río Negro, en el año 1961, es decir, hace más de cincuenta años, establecía la duración mínima del período lectivo y del año escolar, en “ciento ochenta (180) días hábiles incluyendo los sábados” (artículo 25) y “nueve (9) meses de duración” (artículo 26). En el año 1994, el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) diagnosticaba que los tiempos de ‘trabajo pedagógico’ en la Argentina

eran insuficientes para responder a las exigencias del siglo XXI, por lo que proponía consolidar una carga horaria mínima e indispensable. Para la EGB dicho mínimo fue de “720 horas reloj anuales (4 horas diarias durante 180 días de clase)” (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación CFCyE, 1994, p.08). Esos guarismos fueron reafirmados por la LEN, la que establece que se deberá “garantizar un mínimo de veinte (20) horas de clase semanales para las escuelas primarias que no cuenten aún con la jornada extendida o completa” (Art. 135). En el año 2003 la duración del año escolar es articulada en una norma nacional al salario docente. La denominada “Ley de Garantía del Salario docente y 180 días de clases” (Ley Nacional N° 25864) fija en ese guarismo el ciclo lectivo anual mínimo y ante el eventual incumplimiento del ciclo lectivo anual, conmina a las autoridades educativas de las respectivas jurisdicciones a adoptar las medidas necesarias a fin de compensar los días de clase perdidos, hasta completar el mínimo establecido³⁸.

En el año 2011 el CFE establece “que a partir del ciclo lectivo 2012, las jurisdicciones confeccionarán los calendarios escolares con el objeto de cumplimentar 190 días de clase³⁹” (Res. CFE N° 165/11, art. 1°). En ese marco, la última LOE de la provincia de Río Negro, promulgada ese año, establece esa duración mínima para el ciclo lectivo (Art. 16).

La literatura sobre tiempo escolar (Martinic, 1998; Tenti Fanfani, Meo y Gunturiz, 2010; Mezzadra y Rivas, 2011 y Veleda, 2013) no deja de insistir en diferenciar ese tiempo asignado del tiempo neto o efectivo y de advertir no sólo sobre la pérdida de días de clases (debido a

³⁸ La ley ubica como principal obstáculo para el cumplimiento del ciclo lectivo los reclamos docentes por cuestiones salariales. Por ello habilita la solicitud por parte de las autoridades subnacionales de asistencia financiera al Poder Ejecutivo Nacional para garantizar la continuidad de la actividad educativa. Asimismo advierte que el cumplimiento de lo dispuesto en esa ley no podrá afectar los derechos y garantías laborales, de los trabajadores de la educación.

³⁹ Si se comparan la cantidad de días de clases previstos en las normativas en diferentes países, el rango va de los 212 días en Luxemburgo a los 158 en Francia, compartiendo Argentina 190 días como Finlandia, Inglaterra y Gales y superando a EEUU, Suecia o España que prevén entre 180 y 175 días (Égido Galvez, 2011).

factores diversos: conflictos sindicales, el ausentismo docente y de los alumnos, problemas de infraestructura de las escuelas o climáticos (Veleda, 2013), sino sobre los lapsos invertidos en lo que denomina “actividades no estrictamente educativas (los recreos, por ejemplo) o las variables que inciden indirectamente sobre el tiempo de aprendizaje (como la cantidad de alumnos por docente)” (Veleda, 2013, p. 28). La ampliación del tiempo anual de escolarización viene asociado, en el discurso hegemónico, a una preocupación por maximizar el tiempo asignado a la tarea de enseñanza de contenidos curriculares⁴⁰.

4.3.3. La programación del año escolar

Tanto el número de días como de horas lectivas y las líneas generales del calendario y la jornada escolar son competencia de las administraciones provinciales, por lo que las escuelas tienen poca capacidad de decisión sobre esas cuestiones (Égido Galvez, 2011). Anualmente, el Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro formula y aprueba un Calendario Escolar que debería ofrecer “las garantías suficientes para asegurar el mínimo de prestaciones que debe brindar el sistema educativo” (LOE N° 2444, Art. 39). En el mismo se distribuyen a lo largo de cada año un período lectivo y un período de vacaciones.

El Calendario Escolar 2017/2018 (Resolución CPE N° 4867/2017) establece: la fecha de inicio y finalización de cada bimestre; las actividades que las instituciones educativas deben hacer antes de comenzar y al finalizar el período lectivo (elaboración / adecuación y evaluación del Proyecto Educativo Institucional; organización institucional, etc.); la fecha de presentación del personal docente en su lugar de trabajo; las fechas en que los docentes se

⁴⁰ La OCDE (2017) computa lo que denomina “tiempo de enseñanza previsto en la normativa” (OCDE, 2017, p.346). Para la jornada simple, Argentina suma 760 horas carga horaria similar a las de Japón (763 horas) y Grecia o Noruega que prevén 758 y 763 horas respectivamente. El rango de este indicador que va desde las 1147 horas en Costa Rica a las 517 en Rusia (OCDE, 2017).

pueden inscribir en los organismos encargados de su clasificación y elaboración de órdenes de méritos; las fechas de asambleas de designación docente; el período de licencia anual obligatoria para los docentes, entre otras actividades.

Se prevén jornadas institucionales que son instancias de encuentro entre los docentes de cada institución, en horario de clase y sin los alumnos, destinadas al tratamiento de temáticas inherentes a la vida institucional. También prescribe cómo se resuelve la superposición horaria entre las actividades que debe realizar un docente (clases, asistencia a reuniones, participación en más de una jornada institucional por trabajar en más de una escuela, etc.). Otros aspectos de la vida cotidiana de las escuelas también están pautados, tal es el caso de las actividades que se pueden desarrollar fuera del horario escolar y los días sábados, las características que deberán tener las tres reuniones que como mínimo la escuela debe realizar con las familias. Pero también se regulan las reuniones de docentes, las conmemoraciones y fiestas escolares, así como se instituye que las ceremonias de izar y arriar la bandera para el inicio y el fin de la jornada diaria.

Asimismo los días sin clases por no dictado o por inasistencias están rigurosamente reglamentados. Junto a las causales de suspensión se estipula la necesidad de que las instituciones aseguren la recuperación de “clases y/o contenidos no dictados”, poniendo énfasis en “dar continuidad a la propuesta escolar” (ibídem). Finalmente establece una agenda anual de Feriados, Conmemoraciones, Aniversarios de localidades de la Provincia y Efemérides (Anexo VI Resolución CPE N° 4867/18).

Como se advierte de la descripción realizada, el dispositivo escolar incluye una serie de regulaciones de su propia temporalidad. En torno a la organización del tiempo se desarrollan una serie de estrategias fundamentadas en razones de orden higiénico, relacionadas con los riesgos de las enfermedades estacionales y la necesidad de descanso de los maestros y los

niños ya estipulada en la pionera Ley 1420. En el caso de Río Negro, también son muy importantes las exigencias estacionales derivadas del clima, lo que determina la existencia de tres períodos lectivos⁴¹, además de ajustes al calendario académico antes situaciones coyunturales. Asimismo aparecen razones de significación política y religiosa que se objetivan en las fechas de las conmemoraciones patrióticas y actos oficiales. Igualmente se pueden identificar factores de tipo corporativo/profesional, es decir, los que aluden a las necesidades de perfeccionamiento de los maestros como lo es la incorporación de capacitación en servicio o las jornadas institucionales.

Finalmente, aparece como elemento que interviene en la organización del tiempo escolar la ‘organización o gestión del tiempo del trabajo docente’. Las instituciones educativas y el sistema educativo en general constituyen un gran ámbito laboral y los calendarios escolares muestran toda una ingeniería para la administración de ese tiempo. La participación de los maestros en las jornadas institucionales, la estipulación de los actos burocráticos vinculados a la designación docente, las reuniones de personal o la resolución del problema que supone la superposición de actividades docentes previstas en el propio calendario, son minuciosamente previstos y anticipados en el ordenamiento temporal del año escolar.

4.3.4. La duración y programación de la semana y la jornada escolar

La semana escolar en Argentina sigue el modelo de cinco días, que es el modelo

⁴¹ Según las condiciones climáticas y geográficas en las que se encuentran los establecimientos educativos, en la provincia de Río Negro pueden distinguirse tres períodos escolares: marzo-noviembre que es el período lectivo común, febrero-diciembre que es un período lectivo con un receso invernal extendido, para zonas frías y septiembre-mayo que es un período para otras zonas frías de la provincia. El número de escuelas primarias del período febrero – diciembre asciende a 26 y 02 se organizan de septiembre a mayo, todas ellas ubicadas en la zona de cordillera y meseta. El resto de las escuelas primarias (293), entre ellas las dos escuelas estudiadas, desarrollan su período escolar desde marzo a noviembre.

predominante en el mundo⁴² (Égido Galvez, 2011). La jornada escolar “se define como el período de escolarización o tiempo escolar diario de los alumnos” (Tenti Fanfani, Meo y Gunturiz, 2010, p.17), aunque algunos documentos oficiales referirán alternativamente al tiempo de los alumnos, la jornada laboral de los docentes y la jornada de las instituciones educativas.

La Ley Nacional de Educación establece que “las escuelas primarias serán de jornada extendida o completa con la finalidad de asegurar el logro de los objetivos fijados para este nivel por la presente ley” (art. 28). En la provincia de Río Negro, conviven en la actualidad cuatro tipos de jornadas escolares: jornada simple, jornada extendida, jornada completa y hora más. En las escuelas retenidas para el presente estudio encontramos una jornada extendida (Escuela B), una jornada completa desde 4to a 7mo grado (Escuela A) y en la misma escuela, la modalidad de jornada simple para el primer ciclo (Escuela A).

4.3.4.1. Escuelas de Jornada simple

La jornada escolar de nivel primario en Argentina, y en la mayoría de los sistemas educativos de la región, ha sido históricamente de cuatro horas diarias. En el año 2015, el 77% de las escuelas primarias del país ofrecían educación en jornada simple. En términos de alumnos, la cobertura alcanzaba el 86%. En el caso de Río Negro la mitad de las escuelas continúan con jornada simple pero albergando al 75% de los estudiantes (Bottinelli, 2016). Es decir, la escuela primaria Argentina es preponderantemente de jornada simple.

En el acervo documental del sistema educativo provincial, recién en el año 2013 se puede

⁴² Aunque, tal como lo señala Gálvez (2011) para el caso europeo quedan algunos casos en los que la semana escolar es de seis días, como sucedía en el pasado. Así, en algunos estados de Alemania hay clases dos o tres sábados al mes y la semana escolar en Francia es desde el año 2008 de cuatro días (Égido Galvez, 2011) organizadas en jornadas diarias de 6 horas los lunes, martes, jueves y viernes. “Este cambio de la organización de la semana escolar estuvo acompañado por debates pedagógicos políticos, sindicales y sociales” (Tenti Fanfani, Meo y Gunturiz 2010, pp. 05, 06)

hallar algún texto prescriptivo que regule la jornada simple, donde se establece que el turno escolar tiene una carga de cuatro horas (Resolución CPE N° 35/13). En Río Negro se organiza en bloques de 40 minutos de duración (entendida como “hora clase”), y los tramos de clases pueden durar 40 u 80 minutos⁴³, con la siguiente carga horaria asignada para las distintas áreas curriculares: seis horas clase de Matemática; seis horas clase de Lengua; cuatro horas clase de Ciencias Sociales; cuatro horas clase de Ciencias Naturales; dos horas clase de Educación Física; dos horas clase de Música; dos horas clase de Plástica (Res. 2035/15, Anexo II)

Si se compara (ver Tabla N° 7, Anexo IV.II) el tiempo previsto para cada asignatura en las escuelas públicas de jornada simple (JS) rionegrinas con el análisis hecho en los países de la OCDE para el sistema público, se advierte que ambos coinciden en priorizar la enseñanza de Lengua y Matemáticas, enfatizando la enseñanza de las Ciencias a nivel local, en detrimento de la educación física y artística que es priorizada en los países centrales.

Se advierte como el tiempo de enseñanza previsto, es decir, el que establece la normativa pública guarda cierto isomorfismo a nivel global. Asimismo es un tiempo altamente regulado o sobre el que se pretende prescribir desde entidades bien alejadas del ámbito escolar: se establece cuando debe iniciar y finalizar las clases, cuanto tiempo destinar a la enseñanza de cada materia, cuánto y cuando hay que descansar⁴⁴, cuando se come... Esas regulaciones parecerían tener como norte el crear condiciones estables y estandarizadas para potenciar los

⁴³ Casi todos los países cuentan con requisitos legales o normativos relativos a la cantidad mínima de horas de enseñanza que debe ofrecer cada escuela y la mayoría divide el horario escolar en clases que duran entre 45 y 50 minutos (OCDE, 2017).

⁴⁴ El informe de OCDE dedica un apartado para referirse a los recreos y pausas durante el horario escolar, enfatizando que las mismas permiten desarrollar “competencias cognitivas, sociales y emocionales [que pueden utilizarse] en el aula, lo que les permitiría mejorar su aprendizaje” (OCDE, 2017, p. 348). Establece que los recreos de 10 o 15 minutos permiten que los estudiantes descansen, cambien de aula y utilicen los aseos y en algunos casos desayunen o almuercen; son obligatorios, están supervisados por los docentes y en algunos países suelen “dividirlos en dos o más grupos, por edad o curso, para disfrutar de las pausas” (OCDE, 2017, p. 349).

aprendizajes que acontecen en la escuela.

Como se advertirá en los apartados que siguen, las propuestas de extensión de la jornada escolar arengarán no sólo por incorporar más tiempo escolar, sino por modificar ese tiempo, volviéndolo más flexible, diverso y reflexionado.

4.3.4.2. Escuelas con ampliación de jornada

Antes de que la LEN expresara la voluntad de ampliar el tiempo escolar en todas las escuelas primarias comunes del país como forma de alcanzar los objetivos de aprendizaje del nivel y la incorporación de los nuevos contenidos curriculares obligatorios definidos en ella, la Ley de Financiamiento Educativo del 2005 estableció como meta alcanzar, en el 2010, una oferta de escuelas de jornada extendida (JE) o completa (JC) al 30% de los alumnos de educación básica. En los documentos oficiales y las investigaciones locales se define a la jornada completa como aquella jornada escolar que se extiende a dos turnos escolares y la jornada extendida como la que se amplía sin alcanzar un turno completo, es decir, más de cuatro horas diarias y menos siete u ocho (Veleda, 2013; Tenti Fanfani y otros; Bottinelli, 2016).

Todos los Planes Nacionales de Educación aprobados por el CFE con posterioridad a la sanción de la LEN incluyen objetivos y líneas de trabajo vinculadas a ampliar la oferta de escuelas primarias de jornada completa y extendida: el del trienio 2009 -2012⁴⁵ estableció que la ampliación de la JE se realizara en especial en las “zonas más desfavorecidas”, previendo realizar estudios de costos e iniciar la implementación paulatina, impulsando modificaciones y ampliaciones en infraestructura. El Plan Nacional de Educación 2012-2016

⁴⁵ Plan Nacional de Educación Obligatoria 2009-2012 (Res. CFE 79/2009)

definió como meta duplicar el número de escuelas con ampliación de jornada, con una estrategia de responsabilidades compartidas en la que la Nación contribuía con el financiamiento de la infraestructura y las provincias con la provisión de los cargos docentes. Finalmente, el Plan Estratégico Nacional 2016-2021 orienta la extensión del tiempo “al deporte, a la educación física, a la recreación y a la educación artística”.

Según un informe del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, en el año 2015 Río Negro era una de las seis jurisdicciones⁴⁶ con más alta cobertura de escuelas con ampliación de jornada⁴⁷ (Bottinelli, 2016). En el 2015 el 23% de las instituciones educativas de la Argentina tenían JC o JE y las mismas albergaban al 14% de la población estudiantil del nivel primario común, es decir, nos encontramos a mitad de camino de las metas impuestas por la Ley de Financiamiento Educativo y a una distancia significativa respecto del mandato de universalizar este tipo de oferta en el nivel primario impuesta por la ley.

No obstante ello, las estadísticas oficiales indican que durante el periodo 2008-2015 se observa una tendencia en crecimiento de la cantidad de alumnos que asisten a JE o JC en el nivel primario en todo el país⁴⁸. También muestran un incremento en la participación bajo la modalidad JE sobre la JC, por lo que podría decirse que se ha privilegiado la extensión del tiempo escolar por sobre la alternativa de instituir la jornada completa⁴⁹. Asimismo se

⁴⁶ Es posible identificar distintos programas e iniciativas de extensión del tiempo escolar en once provincias Argentinas. Los mismos difieren en la cantidad de tiempo que suman (desde un turno más a un bloque de 45 minutos), los criterios para incorporar las instituciones, la cobertura (cantidad de grados incorporados), las modalidades de implementación, sus denominaciones, etc. (Vercellino, 2013; Veleda, 2013; Tenti Fanfani y otros, 2010; Rivas et al., 2006; Bottinelli, 2016).

⁴⁷ Tierra del Fuego tiene una cobertura del 67% de escuelas y 61% de alumnos bajo este tipo de programas, Mendoza 58% y 13%, Río Negro 50% y 25%, CABA 48% y 39% y Córdoba 47% y 44% (Bottinelli, 2016)

⁴⁸ En el sector estatal, en esos años se pasa del 6,61% de estudiantes matriculados en escuelas con extensión de jornada al 13,4%, con un crecimiento del 102%. El crecimiento a nivel de establecimientos es algo mayor, del 107%, pasando del 10,27% de escuelas con jornada ampliada (completa y extendida) al 22,35% (Bottinelli, 2016; Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa, 2017).

⁴⁹ El indicador de escuelas pasó de 2,5% en 2009 al 11,34% en 2015. En el caso de los alumnos, el incremento también es muy significativo, de 1,62% en 2009 a 6,54% en 2015.

advierte avances más marcados en los indicadores de escuelas con relación a los que refieren a alumnos.

A nivel provincial, la LOE 4819/2012 sostiene que la implementación y la universalización de la jornada extendida o completa serán progresivas, de acuerdo a los requerimientos organizativos y las condiciones presupuestarias.

El Programa de “Escuelas de Jornada Extendida” de Río Negro

En el año 2006, en un contexto de prescripciones internacionales y nacionales que bogan por incrementar el tiempo de los niños-as y adolescentes en la escuela, por considerar que así se abren “nuevas posibilidades de redistribución y reconocimiento para los sectores más vulnerables” (Veleda, 2013, p. 13), se revigoriza la política de ampliación del tiempo escolar en la Provincia de Río Negro y se crea, con carácter experimental, el Programa de Jornada Escolar Extendida (Res. CPE N° 787/2006), en 10 establecimientos primarios de la provincia⁵⁰.

Se establecen como objetivos generales de dicho proyecto democratizar el acceso al conocimiento, compensando las inequidades, atendiendo a la diversidad, enriqueciendo la educación y la vida de los alumnos; brindar mayores posibilidades de aprendizaje a través de un mayor y mejor tiempo de permanencia de los alumnos en la escuela y mejorar los niveles de retención escolar, disminuir los porcentajes de repitencia y sobreedad (Ministerio de Educación de Río Negro, Resolución N° 787/06).

⁵⁰Para el financiamiento de la extensión de la jornada escolar, la provincia toma en el 2008 el préstamo AR-L1043 del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y establece como meta la incorporación al programa de jornada escolar extendida de cerca de 21.000 jóvenes de los segmentos económicos más pobres (Vercellino, 2013).

Según los documentos consultados, las Escuelas que ingresaron a este proyecto fueron seleccionadas según criterios socio-pedagógicos y de viabilidad edilicia: prioritariamente establecimientos que no están contemplados en otros programas; mayoritariamente ubicados en zonas rurales; con indicadores educativos desfavorables y que cuenten con espacios áulicos o en condiciones de refuncionalización y para realizar actividades de la extensión horaria.

La implementación del Programa supuso cambios en la organización escolar. Se extiende la jornada escolar, siendo para el alumno de 38 horas semanales lo que significa diariamente cuatro horas reloj en un turno, una hora para el almuerzo y tres horas reloj en contraturno. Es decir, aunque se denominan (y en esta tesis así lo hemos hecho) “Escuelas de Jornada Extendida”, su carga horaria es análoga a la Jornada Completa, según es definida por las normativas nacionales y por los investigadores en la materia.

La extensión de la jornada se establece como obligatoria, en un turno escolar se prevé trabajar en las áreas previstas en el Diseño Curricular provincial y en contraturno se incorpora de manera obligatoria la enseñanza del inglés (a partir del cuarto grado) y Talleres que proponen las escuelas en respuesta al diagnóstico institucional.

Se prescribe que los talleres del 1º ciclo deberán abordar temáticas que fortalezcan los procesos de alfabetización inicial de Lengua y Matemática. Y los del 2º ciclo y 7º grado: temáticas vinculadas a las áreas científicas, además de Inglés como Taller obligatorio. Esta prescripción se fundamenta en “atender a la integralidad de la propuesta educativa y [...] resguardar la equidad en la totalidad de las Escuelas de la provincia, evitando la fragmentación y la desigualdad educativa (Resolución Ministerial N° 959/08). Asimismo se establece que a lo largo de la escolaridad primaria se deberá incluir otras propuestas que favorezcan la expresión artística, la comunicación y la creatividad, promoviendo ampliar,

diversificar y complejizar, pero diferenciándolas de lo que ya se ofrece desde las áreas curriculares. Y se fija que el aprendizaje de las tecnologías de la información y la comunicación, es transversal, abarcando los diferentes ciclos, a través de la figura del Referente TICs, en coordinación con el docente de aula.

Los talleres que se desarrollan en la extensión horaria están a cargo de un docente-tallerista el que es designado bajo procedimientos y criterios que no se corresponden a los establecidos en el régimen que rige la designación del personal docente de la provincia. El tallerista es propuesto por la escuela junto a la propuesta pedagógica que ha elaborado, pudiendo ser un maestro o una persona idónea en algún área del saber. Una vez evaluado y aprobado el taller por una Comisión Central, se designa al tallerista.

En el año 2013 se realiza una reformulación del Programa de ampliación de la jornada escolar y se promueve la reconversión de las Escuelas de Jornada Extendida en un nuevo modelo de Jornada Completa. La producción documental que genera el Ministerio de Educación local es crítica del Programa de Jornada Extendida (si bien se lo sigue sosteniendo). Afirman que el mismo tuvo como principio rector la autonomía institucional que se tradujo en el ingreso voluntario de las escuelas al programa, así como en la definición curricular autónoma que conllevó a la toma de decisiones respecto a los contenidos y orientaciones de los talleres del contraturno (Res. 35/13).

Las Escuelas de Jornada Completa en Río Negro

A partir de esa crítica a la configuración del Proyecto de Escuelas de Jornada Extendida (EJE), en el año 2013 el Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro propone unificar la modalidad de extensión de jornada, impulsando para todas las escuelas el pasaje de manera progresiva al formato de Jornada Completa. No obstante ello, dos años más tarde,

a partir de reclamos de las instituciones educativas incorporadas al Proyecto de EJE y discusiones en el marco de las reuniones paritarias, se quita dicha transitoriedad y se establece que la implementación de la Jornada Completa se hará gradualmente⁵¹, con el pedido y acuerdo de la comunidad educativa para ingresar al nuevo formato (Res. N° 2035/15, art. 2 y 4)

Más allá de la extrema lentitud de la universalización del modelo de jornada completa y la persistencia de diversos formatos de ampliación de jornada escolar, la documentación ministerial reafirma que la extensión de la jornada escolar en la escuela primaria resulta prioritaria tanto por los desafíos planteados por las leyes vigentes como por los propósitos que estas políticas persiguen:

generar nuevas y mejores condiciones para el logro de aprendizajes relevantes y significativos [...] a fin de promover trayectorias educativas continuas y completas [...]. Ampliar el universo cultural de los estudiantes ofreciéndoles diferentes posibilidades para participar en actividades relacionadas al arte, al juego, al deporte, las ciencias, las nuevas tecnologías u otras relevantes en su entorno socio-comunitario que contribuyan a su inclusión social y cultural. Renovar tiempos, espacios y dinámicas escolares (Res. N° 35/13, Anexo I, pp. 1 y 2).

La ampliación del tiempo escolar supone para el estudiante asistir 37 horas a la escuela, distribuidas en cuatro jornadas de ocho horas y una de cinco horas. Al igual que la jornada extendida incluye el servicio de comedor para el almuerzo. Las Escuelas que se incorporan a

⁵¹ Así, inicialmente decide implementar la Jornada Completa en 6° y 7° grado en 36 Escuelas Primarias de Jornada Simple, en 6 incorporar de 4° a 7° y en 1 Escuela Hogar incorporar 6° y 7°. Al mismo tiempo ingresar en la Jornada Completa a 20 Escuelas Hogares de 1° a 7° Grado.

este formato lo hacen siguiendo algunas de estas modalidades: solo extendiendo la jornada de 7° grado; incluyendo 6° y 7° grado o a partir de 4° grado.

El maestro de grado cumple una carga horaria de ocho horas diarias y 40 horas semanales distribuidas: 37 horas frente a alumnos-as y 3 horas destinadas a taller de educadores y horas institucionales. Se incrementan las horas de Educación artística, se incorpora el Taller de acompañamiento al estudio y el taller de inglés.

La norma impulsa, con numerosos ejemplos, el desarrollo de diversas alternativas didácticas (talleres, proyectos, laboratorios y clases regulares), de disímil duración (semanal, cuatrimestral, bimestral y anual; por bloques horarios, de tiempos cortos o de todo un turno), múltiples modalidades de agrupación de los alumnos (por grado, intergrados, interturnos, por ciclo, por edad, por opción, por nivel de conocimientos, por unidad pedagógica, o involucrando a toda la institución), así como también de distribución de los docentes (un grupo de estudiantes a cargo de dos maestros, integrando dos grupos de grados consecutivos; redistribución de los docentes, una o dos horas por semana durante un cuatrimestre determinado, para la enseñanza de algún tema o contenido manteniendo la agrupación de alumnos por grado) y el uso de diferentes espacios para la enseñanza (las aulas, el patio, la biblioteca, el comedor, el club barrial).

Se asevera que la propuesta de la JC intenta ampliar la propuesta de contenidos de la escuela primaria, poniendo en valor la enseñanza de las ciencias sociales y naturales, la educación artística y una segunda lengua. Asimismo incluye un tiempo específico que se denomina “Acompañamiento al Estudio” que impulsa la adquisición de estrategias, hábitos y habilidades que requiere el “acto de estudiar” y supone un “acompañamiento de dificultades puntuales en los aprendizajes”. Ingresamos así a otro arreglo específico del dispositivo escolar, como es la selección y organización de los saberes a enseñar.

4.4. El sistema de prácticas escolares en torno a los saberes

En este apartado indagaremos el sistema de prácticas implicado en la escolarización de los saberes (Gvirtz, Larripa & Oría, 2004), es decir, en la producción de los “contenidos escolares”.

4.4.1. La selección del saber a enseñar

Desde su surgimiento, los sistemas educativos generan una serie de prácticas tendientes a normativizar la producción de saberes en la escuela: a través de un corpus diverso de enunciados regulativos y normativos (leyes, diseños curriculares, materiales para los docentes) se reiteran procesos de selección del corpus de saberes a enseñar (Beillerot et al., 1998; Charlot, 2008a y Chevallard, 1991)

La provincia de Río Negro ha definido, a lo largo de su historia, cuatro Diseños o Lineamientos Curriculares: el primero adoptado durante la última dictadura cívico militar; el segundo fue debatido a partir de la vuelta de la democracia y aprobado en 1991; el tercer diseño fue aprobado en 1997 como una adecuación a la Ley Federal de Educación y el último es del año 2008, una nueva revisión realizada con posterioridad a la promulgación de la Ley Nacional de Educación del 2006.

En la Tabla N° 8 (obra en el Anexo IV.IV de la tesis) se presentan sintéticamente las principales características de esos “marcos de referencia” (Braslavsky, 1999). Como se advierte en dicha esquematización existe un núcleo duro de saberes a enseñar que, más allá de las actualizaciones, persiste en los años. Se trata del corpus de los saberes disciplinarios clásicos, sobre todo, lectoescritura, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales. Es el “mínimo de instrucción obligatoria” que ya se encuentra en la Ley 1420

Lectura y Escritura, Aritmética (las cuatro primeras reglas de los números enteros y el conocimiento del sistema métrico decimal y la ley nacional de monedas, pesas y medidas), Geografía particular de la República y nociones de Geografía Universal; de Historia particular de la República y nociones de Historia General; Idioma Nacional, Moral y Urbanidad; nociones de Higiene, nociones de Ciencias Matemáticas, Físicas y Naturales; nociones de Dibujo y Música Vocal; Gimnástica y conocimientos de la Constitución Nacional (Artículo 6, Ley 1420, p. 11).

La renovación de contenidos que se genera en las distintas prescripciones toma la forma de la actualización de algunos conocimientos disciplinarios, la eliminación de otros y la inclusión de “nuevos” contenidos bajo la modalidad de nuevas áreas o disciplinas curriculares o como “contenidos transversales” a las áreas ya existentes. Así, por ejemplo, el primer Diseño Curricular de la democracia elimina la instrucción religiosa instalada en los lineamientos de la dictadura cívico militar como contenido de Estudios Sociales. También excluye el Área de Aprestamiento, la que estaba orientada a “organizar las condiciones psicológicas, sociales y sensoriomotrices básicas” para la iniciación del aprendizaje de la lectoescritura y el cálculo y “el proceso educativo integral” (Ministerio de Asuntos Sociales de Río Negro, 1978, p.35).

Los contenidos se organizan, ya desde el primer diseño curricular, en áreas, formas de agrupación que califican como altamente consensuadas entre los docentes, siguiendo un criterio didáctico que reconocería “la especificidad de los aprendizajes básicos inherentes a la escolaridad elemental (Lengua y Matemática) y por otra parte las articulaciones interdisciplinarias que ya tienen una larga tradición en el ámbito educativo (Ciencias Sociales y Ciencias Experimentales Básicas)” (Resolución CPE N° 157/91, pp. 45-46). Ya en 1991 se

incorpora un área de Educación Tecnológica y Artesanal, que en la adecuación a la Ley Federal de Educación se transforma en el área de Tecnología. Dicha área, así como la disciplina Teatro incorporada en el año 1997 al área de Educación Artística y la de Formación Ética y Ciudadana, no contarán con docentes designados para su desarrollo (en el caso de Teatro y Tecnología), ni serán áreas acreditables para los-as alumnos-as, por lo que sólo tendrán entidad en el texto escrito. En el último diseño curricular los contenidos de Formación Ética y Ciudadana y Tecnología se integran a las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales y se incorporan el campo de las Tecnologías de la Información y Comunicación en todas las áreas.

La enseñanza del Inglés como idioma extranjero se inicia en la provincia en el año 1997 a partir del segundo ciclo, por una Resolución ad hoc (Res. CPE N° 1575/97). El texto curricular del 2011 preverá un área específica, a ser dictada siempre a partir de 4to grado. No obstante su implementación quedará circunscripta a las escuelas incorporadas en programas de ampliación de jornada, no las de jornada simple.

A partir de la vuelta a la democracia, los textos curriculares proponen una estructura curricular compleja que contrasta con la matriz clasificatoria de los tópicos de enseñanza del diseño previo (Dussel, 2006). “Las estructuras básicas de cada disciplina o área curricular, las ideas fundamentales que radican en el corazón de todas las ciencias y los contenidos básicos que les están asociados constituyen ejes organizadores” (Gobierno de Río Negro, 1997, p 56) del diseño. Se entiende que como se trata de un curriculum en espiral, los contenidos de cada ciclo y área son recurrentes, no lineales. Es decir, que en cada ciclo se retoman los núcleos básicos de cada área que son profundizados para ser abordados en formas cada vez más complejas. El diseño propone contenidos agrupados en torno a grandes cuestiones, principios, y valores que se consideran significativos y socialmente relevantes.

El último diseño curricular mantendrá el principio de curriculum en espiral y enfatizará que los contenidos son un conjunto de saberes o formas culturales que requieren de una transformación para la enseñanza.

Se propone la interdisciplina y la integración de los contenidos curriculares fundamentalmente en problemáticas como la ambiental, la educación sexual integral, la educación vial, los derechos humanos y la convivencia. En el último diseño se señala que la alfabetización, tanto inicial como avanzada, es responsabilidad de todas las áreas (Gobierno de Río Negro, Ministerio de Educación, 2010, p 34).

Las normas curriculares se expresan, con mayor o menor énfasis, sobre contenidos de diverso orden: morales, cívico-políticos, conceptuales, procedimentales, actitudinales, estéticos, tecnológicos. Los “valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad de ser argentino” (Ministerio de Asuntos Sociales, Consejo Provincial de Educación, 1979, p. 02) estructuran el Diseño Curricular del año 78. La democratización del nivel primario orientará el Diseño aprobado en el año 1991. A partir de la Ley Federal de Educación se enfatiza en ideas de formación integral y se exige discriminar en cada área y disciplina los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales. El último diseño curricular tratará los contenidos escolares enfatizando en su proceso de construcción social, incorporando la dimensión política y estética que ello supone.

Todas las prescripciones curriculares se inscriben, claramente, en proyectos político-educativos más amplios que las impulsan, enmarcan y con los cuales estos textos dialogan. Sólo el diseño curricular del año 1991 no se sigue de reformas o recomendaciones de escala nacional, pues con la vuelta de la democracia y luego de un largo proceso de consulta y participación de las bases que se extendió durante la década del 80, la provincia de Río Negro aprueba una serie de normas, desde la LOE hasta sus diseños curriculares. En el resto de los

diseños se advierten, con desigual énfasis, las orientaciones nacionales. Más allá de la obvia direccionalidad que la cartera educativa nacional procuró imprimir en tiempos del gobierno de facto, la iniciativa del ejecutivo nacional reaparece tanto con la sanción de la Ley Federal de Educación como de la Ley Nacional de Educación, las que definen nuevos ámbitos e instrumentos para la administración curricular. El CFE adquiere un protagonismo central con la Ley Federal de Educación, la que lo ubica como el ámbito de coordinación y concertación del sistema nacional (Feeny y Feldman, 2016). El mismo propone en 1994 criterios para la planificación de diseños compatibles en las diversas jurisdicciones, a partir de los cual cada provincia debería elaborar sus diseños curriculares. En la Revista *Zona Educativa*, órgano de difusión del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, de marzo de 1996, se señala:

todos los diseños provinciales deben tener la Constitución, la Ley Federal de Educación y los CBC como base común y, por otro lado, todos deben contestar las siguientes preguntas: ¿qué sujeto /persona se forma?, ¿por qué y para qué enseñar y aprender? ¿qué enseñar y qué aprender?, ¿cómo, dónde, a quienes y quienes enseñan? Y por último, ¿cómo saber qué se enseñó y aprendió, y qué no, y por qué? (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1996, p. 40).

Los *Contenidos Básicos Comunes de la educación obligatoria para los niveles inicial y educación general básica* (Resoluciones CFCyE N° 39/94 y 40/95) fijaron las bases para el diseño curricular en las jurisdicciones subnacionales, como estrategia para procurar la equivalencia educativa en cualquier sistema provincial. En ese marco, la Provincia de Río Negro realiza, en el año 1995, un proceso al que denomina de *Adecuación Curricular* por enfatizar la plena vigencia de los diseños curriculares elaborados previamente (Gobierno de la provincia de Río Negro, 2010).

En el año 2006 la aprobación de la *Ley Nacional de Educación N° 26206* encomienda una revisión y renovación de los contenidos curriculares al incluir nuevos contenidos⁵² y la definición de estructuras y contenidos curriculares comunes y prioritarios, nuevamente como estrategia para lograr “condiciones culturales para que todos/as los/as alumnos/as logren aprendizajes comunes de buena calidad, independientemente de su origen social, radicación geográfica, género o identidad cultural.

Los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios –NAP-* que se formulan entre los años 2004 y 2012 serán esas regulaciones curriculares. Son definidos como un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, organizadores de la enseñanza que refieren a los problemas, temas, preguntas principales de las áreas/ disciplinas y a sus formas distintivas de descubrimiento/ razonamiento/ expresión. Son considerados una condición para la adquisición de otros aprendizajes en procesos de profundización creciente⁵³.

“Más sintéticos que los CBC los NAP se convirtieron en el modelo de prescripción federal” (Terigi, 2016, p.39), asimismo muestran un tránsito desde formas de organización de los contenidos centradas en temas hacia un planteo de situaciones didácticas (Feeney, 2006). No obstante ello, la organización de los CBC y los NAPs se basa en los “contenidos disciplinares, algo que distingue a Argentina de otros países de la región que adoptaron el enfoque por competencias” (Feeney y Feldman, 2016, p.19).

⁵² Define como contenidos comunes a todas las jurisdicciones: la perspectiva regional latinoamericana, la causa de la recuperación de nuestras Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur; el ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos de terrorismo de Estado; los derechos de los/as niños/as y adolescentes; la diversidad cultural de los pueblos indígenas, la igualdad, la solidaridad y el respeto entre los sexos (Art. 92). Los contenidos referidos a la educación sexual serán objeto de una ley particular (Ley 26150), con sus propios lineamientos curriculares (Resolución CFE N° 43 de 2008) los que acuerdan un piso común obligatorio para el abordaje de tipo transversal sus contenidos en todas las escuelas del país.

⁵³ Se secuencian anualmente y se señala que no deben “ser interpretados linealmente como indicadores de acreditación vinculantes con la promoción de los alumnos [sino que] deben considerarse como indicios de progreso de los alumnos, los que determinarán las intervenciones docentes pertinentes” (Resolución CFE N° 225/04, p.08).

Estas novedades legislativas generaron un proceso de análisis crítico de las normativas curriculares provinciales, entre ellas el diseño curricular. Según la tradición provincial, tal revisión tuvo características participativas, combinando el accionar de comisiones centrales, con asesores especialistas y discusiones y aportes de las bases. Lavia (2015) en su estudio comparativo de cuatro jurisdicciones que han reformado sus propuestas curriculares con posterioridad a la aprobación de los NAP, observa que “en el caso de Río Negro la política de NAP no aparece incluida en el diseño curricular, ni en el cuerpo del texto, ni en la bibliografía” (Lavia, 2015. p.22).

4.4.1.1. Otros instrumentos que prescriben saberes: los Programas Nacionales

Ahora bien, las definiciones curriculares son reforzadas por distintos programas nacionales y provinciales que focalizan los saberes a fortalecer. Así, por ejemplo, el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente para el quinquenio 2012-2016 se propuso, entre las líneas de acción para el nivel primario, fortalecer las políticas de enseñanza en el 1er. ciclo, con énfasis en la alfabetización inicial; intensificar los programas de la enseñanza de la lectura en la escuela primaria (incluye la producción de materiales de apoyo y distribución de libros y bibliotecas de aula, entre otros); fortalecer la enseñanza de las ciencias sociales, las ciencias naturales y exactas (Plan Ciencias Naturales para todos, Plan Matemática para todos); incrementar la utilización de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje (incluye el financiamiento de aulas digitales móviles); incorporar la enseñanza de otras lenguas; fortalecer la enseñanza de la educación física y la educación artística. También intensificar la propuesta de enseñanza para una nueva ciudadanía: educación sexual integral, educación y memoria, prevención del uso indebido de drogas.

En el año 2014 la provincia de Río Negro vehiculiza en la provincia varias de estas medidas, al aprobar el “*Programa: Política de mejoramiento de las condiciones de enseñanza y el aprendizaje en la escuela primaria*”⁵⁴ (Resolución CPE 1973/14). Con el dictado de la nueva LOE se da estatuto de ley a la enseñanza de contenidos asociados a nuevos derechos: Educación en Derechos Humanos, Educación Sexual Integral con perspectiva de género, Educación Ambiental y Educación mediada por Tecnologías de la Información y la Comunicación (artículos 94 a 105)

Las propuestas de ampliación de la Jornada Escolar previstas en los Planes trienales de educación de la Nación priorizaron como pautas en el plano curricular: el fortalecimiento de los NAP y de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales, la inclusión de talleres de educación artística (música, artes visuales, teatro, danza), de acompañamiento al estudio y contenidos vinculados a “las áreas del universo cultural de la sociedad actual (lenguas extranjeras, medios, TIC, educación ambiental, educación sexual, formación para el ejercicio de la ciudadanía, entre otras)” (Veleda, 2013, p. 67).

En el caso de la Provincia de Río Negro, como ya hemos descripto en apartados previos, ambos modelos de ampliación de Jornada se diferencian por el grado de autonomía que dan a las instituciones en la definición de sus propuestas curriculares. La propuesta de Jornada Extendida surge otorgando amplios márgenes de definición a las escuelas para decidir el tipo y contenidos de los talleres a incorporar en las horas suplementarias y la selección de los docentes a su cargo. En el 2008 se reformula el programa y se avanza hacia un modelo mixto,

⁵⁴ Dicho programa incluye la aplicación de los siguientes planes y programas: Plan Nacional Matemática Para Todos, Plan Nacional de Fortalecimiento de las Ciencias Naturales ; Plan Fortalecimiento de la Enseñanza de las Ciencias Sociales; Plan Nacional (“Leer Con Todos”) Intensificación de la enseñanza de la lectura en la Escuela Primaria - 3o y 7o GRADO ; Plan Nacional de Formación Continua en Alfabetización Inicial (fortalecimiento de la enseñanza en el Bloque pedagógico de 1° y 2° grado) y Programa de Abordaje de la Sobre-edad en la Escuela Primaria.

que incluye algunas prescripciones⁵⁵ dejando también algún margen de definición a las instituciones. Se prescribe que los talleres del 1º ciclo deberán abordar temáticas que fortalezcan los procesos de alfabetización inicial de Lengua y Matemática. Y los del 2º ciclo y 7º grado: temáticas vinculadas a las áreas científicas, además de Inglés como Taller obligatorio. En los documentos se enfatiza en la necesidad de incluir propuestas que favorezcan la expresión artística, la comunicación y la creatividad, diferenciándolas de lo que ya se ofrece desde las áreas curriculares. Y se fija que el aprendizaje de las tecnologías de la información y la comunicación, es transversal, abarcando los diferentes ciclos, a través de la figura del Referente TICs, en coordinación con el docente de aula.

Como ya hemos señalado, la propuesta de Jornada Completa surge como una alternativa crítica del programa anterior, al que se cuestiona la autonomía institucional en la definición curricular. En contrapartida la propuesta curricular de la Jornada Completa se conforma con todos los contenidos presentes en el Diseño Curricular de la Provincia. Advierten que para lograr este objetivo es necesario

desandar la histórica tradición que se le asignó a la escuela primaria cuya función fue enseñar solo los contenidos de la educación general básica (principalmente lengua y matemática). [Esto] se traduce en un curriculum real en el que las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales, junto a la Educación Artística y las lenguas quedan relegadas o con poco desarrollo y en el que no tienen cabida los contenidos que conforman el universo cultural de la contemporaneidad (conocimientos y saberes en torno a los medios de comunicación, las tecnologías

⁵⁵ Esta prescripción se fundamenta en “atender a la integralidad de la propuesta educativa y [...] resguardar la equidad en la totalidad de las Escuelas de la provincia, evitando la fragmentación y la desigualdad educativa (Resolución Ministerial N° 959/08).

de la información, otras disciplinas artísticas y otras lenguas menos presentes en el currículum, entre otros) (Res. CPE 2035/2015, p.10).

Asimismo incluye un tiempo específico que denomina “Acompañamiento al Estudio” que impulsa la adquisición de estrategias, hábitos y habilidades que requiere el “acto de estudiar” y supone un “acompañamiento de dificultades puntuales en los aprendizajes”. La inclusión de este espacio fue, según Veleda (2013), una definición específica del gobierno federal. El cuadernillo *Acompañamiento al Estudio* (2012) sostiene que se trata de un espacio curricular tendiente a formar capacidades autónomas para el estudio: técnicas de lectura y escritura, organización y uso del tiempo, etc. (Silberstein, 2012).

Los últimos documentos ministeriales del gobierno central comienzan a instalar otros enunciados en relación a los contenidos escolares considerados significativos. Así, el Plan Estratégico Nacional 2016-2021 insiste en la integralidad de la formación, “una educación que desarrolle todas las dimensiones de la persona para su desempeño social y laboral y para el aprendizaje a lo largo de toda la vida” (CFE, 2016, p.10). Dicha integralidad implica, según los documentos, “aprendizajes significativos para el ejercicio de una ciudadanía activa, democrática, multicultural, solidaria y responsable, para el acceso al mundo del trabajo y para el ingreso y egreso de los estudios superiores deseados” (ibídem). Son considerados conocimientos que resultan imperiosos incorporar la robótica, la tecnología, el arte, las lenguas extranjeras y “capacidades y habilidades cognitivas, interpersonales e intrapersonales de manera transversal”. Se promueve la extensión del tiempo escolar con énfasis en el deporte, a la educación física, a la recreación y a la educación artística, “como estrategia para avanzar hacia una concepción más amplia del aprendizaje para el siglo XXI” (p.10).

Hasta aquí hemos visto como las prescripciones curriculares actúan como guías que no sólo indican qué enseñar, sino que avanzan en pautas sobre cómo hacerlo al proponer alternativas metodológicas y condensan principios filosóficos, pedagógicos y didácticos: un común denominador ha sido que cada texto explicita su concepción de estado, escuela, conocimiento, aprendizaje, enseñanza, educando y docente; etc. Asimismo, la prescripción curricular, la formulación de estas guías institucionales, ha sido una estrategia recurrente de las administraciones educativas provinciales y nacionales para atender los problemas derivados de la imposibilidad de universalizar los aprendizajes esperados para el nivel.

4.4.2. La organización de los saberes

La lectura del corpus de leyes, proyectos, diseños y proyectos institucionales (educativos y curriculares) permite advertir que uno de los puntos más conflictivos es el que refiere a la homología y homofonía entre gradualidad en la organización de los contenidos escolares; la gradualidad en la organización del cronosistema escolar y el grado como modalidad de organización de las personas en el proceso de escolarización.

Los contenidos escolares se presentan en los documentos curriculares secuenciados, ordenados progresivamente de manera anual, durante 7 años, maridando, desde un inicio, la rítmica de la enseñanza y el aprendizaje al ordenamiento de las personas. El mayor o menor grado de complejidad del conocimiento se establece en función de las características supuestas al alumno; condición nominada de forma distinta según la época: madurez, ritmo de aprendizaje, etc.

El conflicto se expresa, en las sucesivas reformas y propuestas curriculares, en argumentos defensivos o, por el contrario, críticos entre dos formas de organización de la escolaridad: grado o ciclo. La organización gradual prevista en la ley fundacional del sistema educativo

argentino fue sujeta a sucesivas modificaciones. Así, ya en el año 1910, se establece que los grados primero y segundo de las Escuelas Primarias se subdividirían en dos secciones progresivas las que se denominarán inferior y superior respectivamente, argumentándose que los objetivos del primer grado no podían cumplirse en el transcurso de un año. De esta forma se procuraba disminuir una alta tasa de repitencia que se daba en el grado inicial de la educación primaria recomendándose se evitara la repetición en el primer grado y se estimulara el paso regular de los niños de un grado al inmediato superior. Cien años más tarde se reimplantaría, con razones y fundamentos idénticos, esta continuidad entre primero y segundo grado, con la denominada “unidad pedagógica”.

La idea de organización ciclada es incorporada en el Diseño Curricular adoptado durante la última dictadura cívico militar, permaneciendo, con idas y vueltas y adopciones parciales, hasta la actualidad. En el citado documento se define la estructura cíclica como “un sistema de organización escolar, que se caracteriza por una flexibilidad, que respeta el ritmo de aprendizaje y de madurez de cada alumno para que avance progresiva y continuamente, sin repeticiones, hasta adquirir con éxito las conductas de la escolaridad primaria”⁵⁶ (CPE, 1982, p.07). Las sucesivas reformas de los sistemas de evaluación, acreditación, promoción y certificación de los aprendizajes insistirán sobre estos argumentos. Lo que preocupa y da lugar a esas reformas es evitar la repetición, que cada alumno avance progresiva y continuamente; si permanece en el ciclo que “no vuelva a realizar exactamente lo que ya realizó...” (CPE, 1982, p.07).

⁵⁶ Resulta llamativo la coexistencia del concepto de flexibilidad con el de homogeneidad. Los grupos se organizaban con un criterio explícito de homogeneidad, considerando su “madurez para enfrentar el proceso de la lecto-escritura y el cálculo” (CPE, 1982, p.39), durante el “Apresto inicial”. El agrupar es el mecanismo adecuado y apto, con el fin de modificar el cuadro de diversidad escolar, se sostiene.

Con el retorno de la democracia se discute en procesos muy participativos la organización general del nivel primario y se aprueba su primer Reglamento (Res. N° 90/1987), inspirados en valores absolutamente opuestos a las regulaciones dictatoriales, pero en el que se reafirma la estructura ciclada como sistema de organización escolar (Barco y Mango, 1999). Ahora bien, años más tarde en el marco de la formulación del Proyecto Curricular de Educación Elemental Básica para el Nivel Primario (Resolución CPE N° 157/1991), de la discusión en las bases surge la propuesta de re-establecer una organización graduada. Insisten en el compromiso de promover “decididamente la no repetición del año”. Al fundamentar la organización graduada, los representantes docentes desde las Comisiones Curriculares señalan que las prácticas escolares en el marco de la estructura cíclica mostraban, como efecto que adjudican a dicha organización, alumnos-as con sobreedad en el primer ciclo, procesos de segregación y exclusión escolar⁵⁷ (Consejo Provincial de Educación de Río Negro, 1991).

El ciclo es reinstalado por la Ley Federal de Educación, que lo define como una unidad pedagógica que deben tener coherencia metodológica, secuencia, graduación y articulación de contenidos y lo adopta como lapso para la promoción mientras los CBC aportarán los parámetros con respecto a que evaluar al finalizar cada ciclo. El Diseño Curricular Provincial agrega parámetros por grado o año. No obstante ello, la normativa que regula la evaluación de los aprendizajes en la provincia establece para ser promovido al año inmediato superior el alumno deberá obtener la calificación Satisfactorio en todas las áreas evaluadas.

⁵⁷ Diagnostican: “Alumnos con varios años de permanencia en etapas del primer ciclo. Grupos que reúnen a los-as alumnos-as que tienen mayores dificultades de aprendizaje y que generalmente tienen más años de edad que lo que corresponde a la etapa del ciclo que cursan. Docentes que no logran superar las dificultades de organizar actividades diferenciadas para los distintos niveles de avance que caracterizan a los integrantes del grupo. Muchos alumnos o subgrupos suelen quedar marginados. [...] Asumen su propia segregación o abandonan la escuela” (Consejo Provincial de Educación de Río Negro, 1991, p. 65)

Hasta aquí se advierte que al menos cuatro arreglos autónomos se articulan en torno a la problemática de la gradualidad: la secuenciación de los contenidos escolares, el supuesto tiempo que llevarán los aprendizajes, la organización de las personas y se suma el control del logro de aquellos aprendizajes (el problema de la acreditación y certificación).

A partir del 2006 se proponen y acuerdan entre las distintas jurisdicciones en el seno del CFE una serie de medidas con el propósito de “mejorar la capacidad pedagógica del sistema, procurando hacerlo más sensible a las necesidades y realidades de cada uno de sus alumnos y alumnas” (Resolución CFE 122/10). Se tratan de modificaciones organizativas, pedagógicas y didácticas que permitirían que los niños y niñas accedan a los aprendizajes escolares previstos por la normativa curricular “en los plazos etéreos estipulados”, a saber: para los niños-as que ingresan tardíamente al nivel primario se conmina a desarrollar estrategias pedagógicas específicas que posibiliten un acercamiento progresivo al grado que por su edad cronológica correspondiera; se modifican los sistemas de promoción, desalentando la repitencia como modo de resolver dificultades en la apropiación de los mismos y promoviendo la promoción por ciclo. Insisten en argumentos que llevan al menos cuarenta años circulando en el sistema educativo:

se subraya la necesidad de privilegiar una perspectiva ciclada de la adquisición de los contenidos curriculares, ya que la misma se muestra más respetuosa de los tiempos de aprendizaje de los estudiantes y pedagógicamente más pertinente para la evaluación de los mismos..(Res. CFE 154/11)

Asimismo, se consideran los dos primeros años de escolaridad como un bloque pedagógico que requiere las mayores continuidades institucionales y de enseñanza, promoviéndose que los docentes designados en primer grado asuman la continuidad en el segundo y la promoción automática de uno a otro grado. A nivel local, la Ley de Educación

de la Provincia, N° 4819/2012 da estatuto legal a lo que se denomina “unidad pedagógica”⁵⁸ entre el 1° y 2. La promoción de los estudiantes de la Educación Primaria se realiza a partir del segundo año/grado. (Res. 2035/15, p. 58).

Finalmente, los Planes Nacionales de Educación y la normativa provincial (Res. CPE N° 235/15) proponen un régimen de promoción acompañado desde el segundo grado, es decir, habilitan promocionar a un estudiante de un año/grado al subsiguiente, con vistas a que, en el transcurso del mismo, logre y acredite los aprendizajes aún no logrados del año anterior. Con esta estrategia se busca “garantizar la continuidad de las trayectorias y respetar la singularidad de los procesos que cada estudiante realiza en su aprendizaje” (Res. CPE N° 235/15). Se prevé que su implementación se acompañe del desarrollo de estrategias tales como: “fortalecimiento de la enseñanza a partir de 3° grado, apoyo pedagógico a los estudiantes, materiales de trabajo contextualizados” (Res. CPE N° 235/15).

Lo que se advierte en este recorrido es que no se trata de discutir si los contenidos deben secuenciarse por ciclo o grado sino que lo que el sistema de prácticas escolares procura resolver, son los criterios para establecer y seleccionar cuánto tiempo - bajo una modalidad de organización anual - se da al alumno para dar cuenta que ha aprendido los contenidos previstos: un año, varios años (ciclo), o si para ciertos aprendizajes se da más tiempo, tal es el caso de la alfabetización inicial y la actual propuesta de unidades pedagógicas. Es decir, que lo que hace crisis es el grado como unidad de organización del cronosistema escolar. Pero en el argumento también se articula otro componente duro de lo escolar, indisociable de aquel: la organización de las personas en secciones uniformes, según criterios de edad

⁵⁸ Definida como: “un bloque de enseñanza y de aprendizaje [...] que requiere establecer una concepción de tiempo y organización de la enseñanza [...] en la que se planteen los contenidos en el marco de una perspectiva de ciclo y no como objetivos de enseñanza a ser logrados en el primer año de la escolaridad” (Res. CPE 235/15, p. 58)

(criterio hoy priorizado) o de maduración intelectual (supuestamente asegurada con el aprestamiento) a los que se enseña lo mismo.

Los textos prescriptivos identificarán insistentemente y a lo largo del tiempo que en ese arreglo particular se cifran esos males del sistema que son la repitencia y sus derivaciones: la sobreedad, el abandono escolar. Y podemos adelantar que, más allá de las prescripciones contemporáneas que promueven otros formatos organizacionales que desarman el grado-sección como unidad básica escolar de ordenamiento temporal, epistémico y de las personas, en las instituciones éste persiste incólume. Las modificaciones, como se abundará a continuación, son sólo episódicas.

4.5. A modo de síntesis

Hasta aquí hemos visto como el problema de la educación de las nuevas generaciones, la cuestión de la transmisión y renovación de los saberes acumulados y jerarquizados socialmente, ha dado lugar a una serie de prácticas, de fuerte basamento histórico, que homologan educación con escolarización, al establecer la obligatoriedad de la escolarización de las infancias y las adolescencias: a *la escuela hay que ir* y cada vez más tempranamente y durante mayor cantidad de tiempo.

La indagación realizada nos permitió advertir como esta operación deja como resto un gran corpus de prácticas normadas que re-operan para cumplir con ese fin estratégico inicial. Las estrategias de ampliación de las condiciones de acceso a la escuela (su carácter gratuito, su laicidad, las medidas económicas complementarias en pos de la accesibilidad, etc.), las correccionales, punitivas o disuasivas y el aparataje informacional, de producción de saber estatal, se activan con aquel fin.

También advertimos como la estrategia de la escolarización, en lo que tiene de exitosa y completa, devuelve su límite: estar en la escuela no necesariamente implica aprender, de allí que sea necesario complejizar las estrategias de seguimiento e información sobre la población escolar y las vicisitudes de su escolarización y sus aprendizajes y desarrollar estrategias de ampliación y diversificación de las condiciones para el aprendizaje. En ese marco surgen las experiencias de ampliación de la jornada escolar.

Luego describimos el sistema de prácticas escolares que operan sobre el territorio, el tiempo y los saberes y que aparecen como estrategias con aquel fin de ampliar el acceso y asegurar mejores aprendizajes.

La investigación dio cuenta de cómo el despliegue del dispositivo escolar supone una serie de prácticas de intervención sobre el territorio y de ordenamiento poblacional. Extender la red escolar –para cumplir con el fin estratégico de escolarizar a la infancia- implica realizar sucesivas cuadrículas del espacio territorial, perimetrarlo en un cálculo en que se conciertan aspectos demográficos y ambientales con una racionalidad económica más o menos sofisticada. Esta estrategia se asienta en la combinación de la materialidad de emplazar escuelas, la decisión de implementar ciertos proyectos educativos para ciertas poblaciones, la creación de un cuerpo de expertos en la gestión y administración educativa y la producción de saberes sobre esa población escolar (estadísticas educativas y otra información sociodemográfica). *Donde haya niños, habrá escuelas.*

La escuela, como aparato de educación de la numerosidad, desarrolla asimismo, una serie de prácticas para ordenar un tiempo común. Los calendarios escolares dan cuenta que la organización de ese tiempo común es una tarea altamente compleja, en la que las razones de la enseñanza se articulan y subordinan a otras de significación política, higiénicas, corporativas, de regulación del trabajo (fundamentalmente el docente). Advertimos, además,

que más tiempo en la escuela y maximización de su uso son las premisas que orientan las estrategias de gobiernos, agencias de financiamiento y académicos tendientes a una mayor educación.

Ahora bien, el propio sistema advierte los límites de esas estrategias. Así, si consideramos el ordenamiento temporal de 'largo plazo', el nivel primario se organiza en torno a una idea de infancia que el propio sistema comienza a interpelar en su propio decir al asumir la variabilidad histórica de la construcción de esa subjetividad, y de otras cognadas como la del alumno-a. No obstante ello, esta revisión no conmueve esa práctica organizativa (siete años de escolaridad primaria), la que se continúa incólume hace más de un siglo.

Las políticas educativas incentivan a configurar otro tiempo escolar para lograr mejores aprendizajes. Las iniciativas de extensión de jornada son un claro ejemplo de ello. No obstante, lo analizado hasta el momento permite sostener que el mayor tiempo, que el tiempo agregado, no escapa de aquella matriz monocrónica.

También hemos visto como una serie de prácticas convierten al conjunto de enunciados y evidencias que constituyen el saber de cada época en conocimientos a enseñar. Se advierten, en primer lugar, prácticas de selección y jerarquización del saber disponible. Los diseños curriculares y demás prescripciones normativas son declaraciones sobre lo que en cada momento histórico se considera importante enseñar a las nuevas generaciones. Esa selección responde a procesos colectivos plagados de disputas, en los que interactúan el magisterio, los legisladores y la academia, pero también, en cada momento histórico aparecen otros actores pugnando por definir qué enseñar: la iglesia, el mercado, los organismos que financian proyectos educativos específicos (como los de ampliación de jornada).

En cada selección, en cada saber que se introduce o se retira del menú de lo enseñable, se producen prácticas de jerarquización y legitimación de ciertos saberes por sobre otros, a la

vez que se expresan los compromisos de la época. Los conflictos históricos, pero también actuales, suscitados en torno a la enseñanza religiosa o a la educación sexual son una clara muestra de ello. Pero también lo son la pugna por el estatus dado a los conocimientos artísticos en referencia a los científicos.

Ahora bien, también pueden identificarse prácticas de objetivación de los saberes: el saber a ser enseñado, se presenta bajo forma de enunciados descontextualizados que parecen ser autónomos, tener existencia, sentido y valor por ellos mismos y en tanto que tales. Esos enunciados son formas sustancializadas “de una actividad, de unas relaciones y de una relación con el mundo” (Charlot, 2008a, p. 103). El saber deviene así *conocimiento escolar*.

Las prescripciones normativas dan cuenta que esos conocimientos escolares son múltiples, diversos. Se ensayan tipologías que siempre resultan insuficientes o reduccionistas. También se reconoce la complejidad de su transmisión y apropiación: se insisten con ordenamientos sofisticados que advierten que no pueden ser enseñados y aprendidos linealmente, sino en procesos largos, recursivos, difíciles de programar.

Más allá de esa diversidad, un núcleo duro de conocimientos se vuelve persistente: lectoescritura, cálculo, nociones básicas sobre la sociedad y la naturaleza constituye el *minimun* de enseñanza de la escuela primaria. También persiste una forma de organización de esos saberes, sui géneris, en “disciplinas escolares”.

Finalmente, en el dispositivo escolar, en sus estrategias, se co-implican, agregan y regulan instituciones de varios espacios estructurales de la acción social (Santos, 2003).

En el proceso de universalización de la escuela primaria, el Estado cumplió un papel central, se produjo un proceso de estatización del sistema educativo (Gvirtz, 2006). El derrotero que hemos descripto más arriba da cuenta de varias batallas libradas por el monopolio de la instrucción, el que, no sin vaivenes, ha quedado mayoritariamente en manos

del estado. Esto no sólo porque es una función central del mismo y concentra la mayor parte de la matrícula, sino porque la instrucción que queda en manos de particulares está regulada, condicionada en sus elementos estructurales, por ese estado. Es por ello que la mayoría de las estrategias que intentan reparar las fallas del precepto de obligatoriedad se originan desde el estado hacia los grupos poblacionales que no cumplen con la misma, coadyuvando radialmente otros espacios sociales, como la sociedad civil.

Las prescripciones analizadas dan cuenta sobre cómo las prácticas escolares avanzan sobre el espacio doméstico, al obligar y persuadir a las familias a escolarizar a sus hijos-as, al sustraer parte del tiempo de la infancia de aquel espacio, etc.

Pero también se advierte como el espacio de la comunidad interjuega en lo escolar: así, el laicismo – que como señala Puiggrós (2000) nunca implicó anticatolicismo, ni ateísmo sino un pluralismo- busca producir un espacio que dé “cabida a todos, sin ser despojados de sus creencias y sus elecciones ideológicas” (Puiggrós, 2000, p. 91), es decir, supone un reconocimiento de las identidades e identificaciones que se producen en las relaciones sociales desarrolladas en torno a la etnicidad, raza, pueblo o religión. Pero, a la vez, las características comunitarias y barriales son relevadas y sustentadas (en general en términos de vulnerabilidad social y educativa) no sólo en la estrategia de organizar la población a escolarizar (modos de asignación de plazas escolares) sino al definir políticas educativas focalizadas.

Por su parte, los espacios sociales de la producción y el mercado no sólo aparecen por su impacto en el desarrollo poblacional y territorial, marcando el ritmo del despliegue o repliegue del mapa escolar, sino, en los últimos años y de mano de una creciente influencia de organismos internacionales en la cuestión educativa, como lugar de veridicción de las propias acciones del Estado. Así, las definiciones sobre la educación se comienzan a orientar

a partir de fines de los 80 (al menos en la provincia de Río Negro), por una racionalidad económica asentada en lógica de la eficiencia y el cálculo de costos- beneficios. Al mismo tiempo, en diferentes momentos históricos aparecen en las prescripciones sobre los fines de la educación y en la definición de los saberes a transmitir (lo advertimos en las prescripciones de los 90 y en el último Plan Nacional de Educación), la exigencia de conectar a la escuela con el mercado laboral.

Finalmente la maximización de la eficacia orienta las prescripciones sobre el tiempo escolar y la evaluación de los aprendizajes que provienen de diferentes organismos internacionales, algunos de crédito (UNESCO, OCDE, BID, BM).

En el capítulo que sigue abordaremos como estas estrategias, sus resistencias y re-operaciones, se materializan en los casos en estudio, enfatizando, además, en su carácter performativo de la relación con el saber, es decir, se pesquiza como el sistema de prácticas del dispositivo escolar se constituyen en convenciones, actos y gestos que se iteran en relación al ofrecimiento de saberes, actividades cognitivas demandadas y la trama relacional en la que éstos se configuran.

CAPÍTULO V

EL SISTEMAS DE PRÁCTICAS EN LOS CASOS EN ESTUDIO

En este capítulo se describirá cómo el sistema de prácticas que se procuró reconstruir en el capítulo previo se materializa en los casos en estudio, dando cuenta, además, de sus dinámicas –resistencias y re- operaciones- y las convenciones normatizadas y performances que generan en relación al ofrecimiento de saberes, las actividades cognoscitivas y las tramas instersubjetivas e intergeneracionales en la que éstos se (re)configuran

Se considerarán el emplazamiento de las escuelas, la organización del tiempo escolar, la materialidad de los edificios escolares, la organización de las personas y la regulación de las formas de habitar los espacios al interior del edificio escolar, con especial énfasis en la configuración de las aulas. Luego se avanzará sobre los saberes: su selección, modalidades de presentación en el contexto áulico y la performances que docentes y estudiantes desarrollan en torno a los mismos. Finalmente se indagarán los saberes que los alumnos-as consideran más relevantes, los lugares dónde reconocen haberlos aprendidos y los enseñantes que reconocen como significativos.

A tal fin se ha recurrido al corpus de textos prescriptivos que las propias instituciones generan: proyectos educativos institucionales, curriculares, reglamentaciones internas, acuerdos institucionales, formularios, cronogramas. También a la información relevada a partir de las observaciones sistemáticas realizadas en ambas instituciones y la proveniente de los balances de saber implementados.

5.1. El emplazamiento de las escuelas de este estudio

Las dos escuelas fueron creadas a inicios de la década del 90 acompañando la instalación de sendos barrios que procuraban dar respuesta a las necesidades habitacionales del contingente poblacional migrado a la ciudad en el marco del anuncio del traslado del Distrito Federal a Viedma- Carmen de Patagones. Esa decisión se tradujo en un importante crecimiento demográfico, tal es así que en una década la población de la capital se duplicó, pasando de 24.346 habitantes en el año 1980, a 40.398 en el año 1991.

La mayoría de la población de la ciudad Viedma reside en 20 barrios que se ubican en la periferia de la ciudad⁵⁹. Dos de los más populosos son aquellos en los que se encuentran emplazadas las escuelas del estudio. En las últimas dos décadas se ha dado un proceso creciente de ocupación de tierras, hallándose la Escuela B ubicada cerca de varias de estas ocupaciones, llamadas “tomas”.

La Escuela A fue creada en el año 1998, en el Turno Tarde, a partir del desdoblamiento de la Escuela – que denominaremos C-, creada en febrero de 1994 ubicada en complejo habitacional de más de mil viviendas. Pertenece, administrativamente, a la Zona de Supervisión I (las escuelas primarias viedmenses se distribuyen en tres zonas supervisivas).

El barrio donde está ubicada la escuela, originariamente fue construido para albergar a diversos grupos de trabajadores que se necesitaban para realizar toda la infraestructura que requería el traslado de la Capital a la ciudad. Las características del barrio en que se encuentra emplazada resultan fundamentales para ésta: todo el discurso institucional refiere a tales

⁵⁹ Viedma se encuentra recostada sobre el río Negro, encontrándose aledañas al mismo las viviendas de las clases altas y medias altas, además del centro administrativo, comercial, cultural y religioso. Esa es la zona de menor densidad poblacional y de población más longeva. “A medida que nos vamos alejando en dirección suroeste, empiezan a aparecer los barrios [...] que concentran a las clases medias, y luego más al sur encontramos el conjunto de barrios periféricos donde habitan los sectores medios-bajos y bajos” (Arribas, 2008a, p.06).

particularidades parroquiales. En el Proyecto Educativo se señala: “para comprender sus características y la mutua implicancia evidenciada en “escuela-comunidad” sentimos apropiado aportar algunas notas distintivas devenidas de escuelas de *este tipo* (sic), caracterizadas como de “urbanización rápida” (PEI 2018, p. 02).

Es así como la definición del barrio autodefine a la escuela. Se caracterizará al espacio en el que está emplazada como constituido por una población migrante, ecléctica, “gente venida de zonas rurales y línea sur, se desmembraron, algunas quedaron sin trabajo, se produjo un desarraigo; gente nacida en la ciudad perteneciente a diferentes grupos sociales; gente que se trasladó para acceder a la vivienda propia”. (PEI, 2018, p. 02). Agregaran que el proceso de urbanización rápida “no es acompañado con oferta laboral [...] confluyen aquí complicados procesos de aculturación [a los] que debemos sumarle el aspecto edilicio del barrio: diseño arquitectónico en “cajas”, apretado, sin espacios verdes, sin un lugar de recreación comunitaria” (PEI, 2018, p. 02). En el discurso escolar se alude a la ‘problemática barrial’ la que parece complejizarse año a año. Son ‘causas’ de dicha ‘problemática’: “familias desarticuladas, monoparentales, abandonicas, desempleo, subdesempleo, drogadependencia, delincuencia, violencia” (PEI, 2018, p.03). En esas problemáticas barriales ubicarán las causas de un fenómeno que marca a esta escuela: la persistente disminución de su matrícula:

Por todo lo expuesto muchas familias preocupadas por sus hijos se mudan para sacarlos de este contexto, o no los envían a la escuela del barrio, otras, cansadas de los problemas barriales, manifiestan que no quieren que sus hijos compartan con los niños del barrio y envían a sus hijos a otras instituciones, esta es, una, de las causas por la que ha mermado la matrícula” (PEI Escuela A, p. 03).

La Escuela B, perteneciente a la Zona Supervisiva II, por su parte, fue creada contemporáneamente, en el año 1991 en forma conjunta con un complejo habitacional

contiguo de 400 viviendas, construido con fondos del Fondo Nacional de Viviendas (FONAVI) para brindar cobertura habitacional a familias de sectores empobrecidos de la población de la ciudad. El mismo se conforma por módulos habitacionales, dúplex y viviendas individuales, algunas se encuentran en franco deterioro y en su mayoría son viviendas propias. La escuela destaca que su alumnado también proviene de asentamientos en terrenos fiscales y otros barrios aledaños (PEI Escuela B)

El edificio escolar está ubicado en la misma manzana junto a un jardín de infantes, un jardín maternal y la junta vecinal. Al referir al barrio resaltaré el buen vínculo con las instituciones que integran el mismo: policía, jardín maternal, jardín de infantes, sala de primeros Auxilios, Universidad de Río Negro y Junta Vecinal. Ésta última cede un espacio para el Taller de murga, colabora con el “préstamo de herramientas [...] trabajamos de forma conjunta en aspectos que nos afectan, como lo ha sido éste año el tema de la ausencia de los contenedores de basura en el sector” (PEI Escuela B, pp. 07-08).

Esta institución comenzó a funcionar con 10 secciones de grado y 70 alumnos; en los años sucesivos y dada la población joven que habitó el barrio, la matrícula fue creciendo hasta alcanzar en 1997 el número 489 alumnos. Después de unos años de estabilidad comienza un proceso de disminución de la cantidad de alumnos –siendo una de las razones el progresivo envejecimiento de la población del barrio- hasta descender, en el año 2009, a 107 que fue su menor número (Cardinale, 2015, 2016). En la memoria institucional esta disminución de matrícula queda referida a la transformación de la institución: baja de categoría, cierre de cargos y de un turno escolar: “en el año 2006 asistían 205 alumnos y en el año 2009 la matrícula era de 107 niños [esto produjo] cierre de cargos que derivó en la eliminación del turno de la mañana, es descendida a Categoría-SEGUNDA (sic)” (PEI Escuela B, p.04).

5.2. La organización del tiempo escolar en los casos en estudio

El período lectivo en las escuelas bajo estudio se extendió durante 39 semanas, desde el lunes 06 de marzo hasta el viernes 14 de diciembre. Entre los feriados nacionales y locales, las jornadas institucionales y de formación docente, se contabilizan en el año 2018, 21 días sin dictado de clases, a lo que hay que sumar las suspensiones por emergencias climáticas (alertas meteorológicos) y medidas de fuerza de reclamo gremial.

La Escuela B, incorporada al Proyecto de Jornada Extendida, desarrolla su semana escolar de martes a viernes, de 9 a 17 horas y los días lunes de 11 a 17 horas. El horario es continuo, es decir, los-as alumnos-as no se retiran de la institución en ese lapso y alcanza a todos los grados escolares. “Los días lunes el ingreso de los estudiantes es más tarde, pues los docentes dedicarán dos horas para “horas institucionales”, las que se desarrollarán luego del cierre de la jornada escolar, a las 17 horas” (Registro de observación, p. 46). Existe un acuerdo institucional para que el personal docente inicie su jornada con antelación al ingreso del alumnado: “15 minutos antes para los [docentes] que están de turno y 10 minutos antes para el resto del personal docente” (Acuerdo institucional, p. 01).

Así, tal lo establece la normativa, la carga horaria semanal para los estudiantes es de 38 horas. La carga horaria semanal para los docentes es de 22 horas (20 para el dictado de clases y dos para reuniones institucionales), salvo aquellos docentes que se desempeñan como docentes de grados y, además, como talleristas en la extensión de la jornada, que suman 40 horas.

La jornada escolar se organiza de manera idéntica para todos los grados, en dos tramos: “talleres” por la mañana y el dictado de “áreas y disciplinas” por la tarde. Por talleres refiere a una serie de propuestas pedagógicas elaboradas *ad hoc* para el tiempo de la ampliación de la jornada a cargo de un personal designado como tallerista y áreas y disciplinas refiere a la

estructura propia de la jornada simple, a cargo del maestro de grado. Esta distribución se asienta en la historia institucional: en el año 2008, cuando la escuela era de jornada simple, debido a la disminución de la matrícula (según consta en el PEI de la institución en el año 2006 asistían a la escuela 205 alumnos y en el año 2009 la matrícula era de 107 niños) y al consecuente cierre de cargos derivó en la eliminación del turno de la mañana. Es por ello que la extensión de jornada mantiene la estructura de la jornada simple, agregándose en la mañana el dictado de talleres.

Actualmente se dictan dos talleres por grupo con una carga horaria asignada de 70 minutos continuos de duración cada uno. De las ocho horas diarias, dos horas 20 minutos se dedican a momentos de recreo y alimentación: se prevén 10 minutos para el momento del ingreso (saludo, izado de bandera), 15 minutos para el desayuno, tres recreos de 15 minutos cada uno, una hora para el almuerzo y un descanso al mediodía y 10 minutos para la merienda. De la lectura del Proyecto educativo institucional no se advierte la asignación de horas para las áreas de Matemática, Lengua y Ciencias Sociales y Naturales, si se establecen las denominadas “horas especiales”, previéndose dos bloques de 40 minutos para Música, Plástica y Educación Física, que se dictan en días diferentes.

Como explicitábamos en el apartado metodológico, las jornadas observadas corresponden a tres grados y ciclos escolares diferentes (1º, 4º y 7º) y a distintos días de la semana. Un común denominador en la distribución del tiempo observado es que se combina un tiempo cuya planificación es centralizada por el equipo directivo, estandarizado, uniforme para los distintos grupos: el del ingreso, saludo a la bandera, recreos, desayuno, almuerzo, salida y horas especiales; con un otro tiempo que se ajusta de acuerdo a la decisión del docente de grado. El tiempo inmóvil es el tiempo común a los distintos grados y el que está vinculado al contrato de los docentes especiales, que sigue una modalidad de una carga horaria acotada

(10 horas) que debe distribuir entre distintos cursos. En relación al tiempo que es organizado por el docente de grado, curiosamente, todas las horas observadas fueron dedicadas a la enseñanza de temas de Matemática, sólo interrumpidas por las horas de Áreas Especiales previstas en el cronograma.

La Escuela A, por su parte, se incorpora parcialmente al Proyecto de Jornada Completa en el año 2013 desde 4to a 7mo grado. En los documentos institucionales se relata el proceso de inclusión en esta modalidad, dando cuenta que el mismo fue inconsulto, con escaso tiempo de preparación y limitada capacitación previa: “ni existió la posibilidad de optar por la modalidad [el inicio de la propuesta con los estudiantes se demoró dado que no estaban dadas] las condiciones suficientes para hacerlo desde lo edilicio, como así también desde las dimensiones organizacional-administrativa y lo que incumbe al funcionamiento del comedor, espacios y mobiliario” (Marco Histórico, Proyecto Educativo Institucional, 2018, p. 06).

El primer ciclo continúa con la modalidad de Jornada Simple, desarrollándose la misma en el turno tarde desde las 13 a las 17 horas. La semana escolar de los cursos comprendidos por la Jornada Completa se extiende de martes a viernes, de 9 a 17 horas y los días lunes de 09 a 14 horas, pues luego los docentes desarrollan el tiempo previsto para horas institucionales. El horario es continuo, es decir, los-as alumnos-as no se retiran de la institución en ese lapso. Así, la carga horaria semanal para éstos-as es de 37 horas y 40 horas para los docentes.

La jornada escolar se organiza de manera idéntica para todos los grados con jornada completa. De las 8 horas diarias, 1 hora 55 minutos se dedican a momentos de recreo y alimentación: se prevén 10 minutos para el momento del ingreso (saludo, izado de bandera), 15 minutos para el desayuno, tres recreos de 15 minutos cada uno, media hora para el almuerzo y un descanso al mediodía y 10 minutos para la merienda.

Al igual que la escuela anterior aquí se advierte un tiempo cuya planificación es centralizada, se plasma en el Proyecto Educativo Institucional y en los carteles que obran en la secretaría de la escuela, un tiempo uniforme para los distintos grupos: el del ingreso, saludo a la bandera, recreos, desayuno, almuerzo, merienda, salida, horas especiales y proyectos que suponen espacios multigrados, tal es el proyecto de ciencias, en el que participan todos los años del segundo y tercer ciclo; con un otro tiempo que se ajusta de acuerdo a la decisión del docente de grado.

El tiempo inmóvil es el tiempo compartido y el que está vinculado al contrato de los docentes especiales que debe distribuir entre distintos cursos. Se ha priorizado concentrar las horas de trabajo de los docentes especiales en un día y turno y, en función de ello se organiza el resto del horario. En relación al tiempo que es organizado por el docente de grado, ahí se advierte que el horario asignado a las distintas materias, si bien es referencial, se flexibiliza y adecua al devenir de la clase, sólo siendo interrumpido por las horas de Áreas Especiales previstas en el cronograma.

5.3. Los edificios escolares

Los edificios escolares contienen ciertos rasgos - signos y símbolos: la bandera en la puerta, el tipo de ornamentación (placas, su nombres y letras), los colores de la pintura exterior que le aseguran una identidad inequívoca y permite diferenciarla entre los edificios aledaños. La escuela es un espacio social especializado, recortado y separado del ámbito social más amplio. Tal separación se materializa en ciertas normas de seguridad: las puertas de ambas instituciones permanecen cerradas y no pueden abrirse desde el exterior hacia adentro. Hay que tocar un timbre para que alguien habilite el ingreso.

En su interior el edificio escolar se caracteriza por una distribución precisa de los espacios, para distintas personas, para distintas actividades; hay una arquitectura adecuada a la función encomendada, una fisonomía que acredita su identidad (Camilloni, 2001). El espacio escolar se subdivide en otros tantos espacios con funciones determinadas: hay tantas aulas como grados se prevén en el sistema de enseñanza, baños para adultos y para niños, diferenciados por género, y en algunos casos, por funciones (docentes- personal de servicio, general). Hay espacios para la recreación y, como veremos más adelante, para diferentes tipos de acciones recreativas: el patio exterior para correr, jugar al football, el interior para otros tipos de juegos, etc. Se trata de microespacios, relacionados entre sí, pero autónomos al tiempo, que permiten organizar la población escolar (Viñao, 1990), que disponen a ciertas conductas en cada uno de ellos y cuya disposición y uso se encuentran altamente regulados: por prescripciones de la administración central y por otras de la propia institución.

El edificio de la Escuela A (compartido en el turno noche con un Centro Educativo de Nivel Secundario y dos secciones anexas de una Escuela de Educación Básica de Adultos) es un edificio amplio, que permite albergar de manera simultánea dos escuelas de JC, la segunda escuela, no incluida en este estudio, la identificaremos como Escuela C. Algunas notas características del mismo:

El edificio se compone de quince aulas, una utilizada como Biblioteca por la Escuela C y el resto divididas equitativamente entre ambas instituciones, una sala de Informática, una sala de Laboratorio, un Salón de Usos Múltiples (SUM o gimnasio), una sala de Maestros (utilizada por la mañana por la Escuela A y por la tarde por la Escuela N° C), baños para maestros, para maestras, para alumnos y para alumnas, un para discapacitados, una cocina, un patio externo, una galería grande donde convergen las aulas y una galería chica que va desde la entrada del edificio hacia el SUM. Un gran pasillo o galería, que hace las veces de espacio de juego en los recreos, divide la sección de aulas: las de la Escuela A, a la izquierda y las de la Escuela C a la derecha. Las aulas, ubicadas una al lado de la otra, tienen sus ventanas dando a un patio exterior. Al ingresar a la escuela, el primer sector que encontramos es la secretaría y la dirección que se encuentra aladaña a esta. Son espacios pequeños, en general de puertas abiertas. Contiguo a este sector, está la “sala de informática y biblioteca”, un aula amplia, con computadoras ubicadas rodeando la pared y algunos estantes con libros y una mesa amplia en el centro. Luego se ubican las aulas, una al lado de la otra, en el largo pasillo. Al ingresar a la escuela los-as estudiantes permanecen en un espacio próximo a la puerta de entrada en el que confluyen dos amplios pasillos: el que conduce a las aulas y el que lleva a los baños, salas de depósito y comedor, el que también se utiliza como patio interno para el desarrollo de las clases de educación física. Para

el ingreso del turno tarde se utiliza otra sección del pasillo que conduce a las aulas: a la mitad del mismo, frente a la entrada al patio exterior. Una bandera en un mástil, sobre la pared, identifica ese espacio. Mientras el primer ciclo ingresa, los estudiantes de 4to a 7mo grado están en el comedor. (Registro Observaciones, Escuela A, p. 01)

El edificio fue refaccionado totalmente en el año 2006. La memoria institucional (así definen el gran libro que es el PEI) dedica varios párrafos a dar cuenta de las desventuras que debieron afrontar por las condiciones del mismo. Señalan:

Luego de reiterados reclamos por parte de toda la comunidad educativa y hasta suspensión de clases para preservar la integridad física de todos los integrantes de la institución, por falta de seguridad y condiciones dignas para el desempeño de las tareas educativas y/o recreativas (paredes electrificadas, corto circuitos, filtraciones importantes en los techos, aberturas en condiciones muy precarias, etc.); la escuela en el año 2005 es refaccionada en forma integral (PEI Escuela A, p. 03)

Fue así que durante un año la escuela funcionó en los establecimientos de otras dos escuelas: una de gestión estatal, ubicada a 500 metros en un barrio de características similares y una de gestión social distante a quince cuadras de la Escuela A. El primer ciclo junto a la Dirección y Secretaría se trasladaron a la primer escuela, allí “se compartieron espacios comunes y momentos escolares (sectores de patio en los recreos, momento comunitario, arrío de bandera y algunos actos escolares)” (PEI Escuela A, p. 03). De cuarto a séptimo grado junto a la vicedirección fueron relocalizados en la segunda escuela. En los documentos institucionales se expresan las dificultades que afrontó la institución para convivir en el mismo edificio con otras escuelas: “cada institución funcionó de manera independiente por los prejuicios hacia el barrio en la que está nuestra institución. [...] permanentemente toda nuestra población escolar [sintió], de mala manera, que estaba de prestado por los comentarios y actitudes tanto de alumnos, docentes y porteros de esa institución” (PEI Escuela A, p. 03).

La institución ubica en esta situación otras de las razones de la baja matrícula, que genera en el año 2006 el cierre de 3 secciones.

hasta tanto se consiguieron las escuelas para poder funcionar, transcurrieron varios días desde el inicio de clase, asimismo algunos padres por su organización familiar no estaban de acuerdo en enviar a sus hijos a distintas instituciones, en muchos casos manifestaron su preocupación por que los hijos más pequeños no querían viajar sin sus hermanos mayores, al regresar en diferentes transportes, tampoco coincidían en el horario de regreso al barrio. Todo este malestar, ocasionó que inscribieran a sus hijos en otras escuelas, también hubo padres que entendieron que debían enviar a los niños a otras instituciones. En el año 2006 algunas de estas familias regresaron y otras no” (PEI Escuela A, p. 03).

En el año 2013 se transforman en Escuela de Jornada Completa. Eso exige readecuaciones edilicias: refacciones en la cocina para adecuarla a la funcionalidad que exige un comedor escolar, negociaciones con el Centro de Educación Secundaria (CENS), quien cede su espacio de biblioteca, contiguo a la cocina, el que es transformado en comedor; por su parte el CENS traslada su biblioteca al espacio de biblioteca de la Escuela C y esa Escuela reacondiciona como biblioteca un aula que se encontraba sin uso debido a la baja matrícula. En la observación de la vida cotidiana se advierte como las Escuelas A y C se distribuyen el uso de los espacios comunes: pasillos, patio, comedor y laboratorio en horarios consecutivos a lo largo del día, procurando que los-as alumnos-as o docentes de ambas instituciones no coincidan.

El edificio de la Escuela B fue originalmente construido para el funcionamiento de un mercado, porque el barrio no contaba con infraestructura escolar, fue por eso luego adaptado para el funcionamiento de un establecimiento educativo (Cardinale, 2015, 2016). Algunas notas sobre el mismo:

Al ingresar al edificio aparecen dos grandes espacios: hacia la derecha un pasillo ancho, a cuyos lados se distribuyen 7 aulas, en frente de la puerta un salón de usos múltiples, con un escenario, en el que se desarrollan los recreos, se reúnen estudiantes y docentes al iniciar la jornada y finalizarla y se desarrollan los actos escolares y otras actividades de alcance institucional. A la izquierda del ingreso y aledaño al SUM se encuentra el comedor y la cocina y al traspasar dicho salón encontramos la dirección, la vicedirección y la sala de docentes, además de la zona de baños de docentes. Hay dos baños del personal docente, dos baños del personal no docente y dos para los estudiantes. Un baño para discapacitados, una sala de laboratorio e informática, una sala de arte, dos comedores, una cocina, un depósito de alimentos y otro de elementos varios, un archivo y un espacio para el rincón de lectura. (Registro Observaciones, Escuela B p. 46)

La Escuela registra en su Proyecto Educativo que el edificio ha sido recientemente refaccionado y se han realizado obras vinculadas al mantenimiento del mismo pero también otras exigidas por la implementación del proyecto de Jornada Extendida: se ha ampliado la sala de informática para el taller de ciencias, pero por falta de “obras de cerrado del espacio no se puede utilizar como sala de informática dado que no se puede asegurar el resguardo del equipamiento” (PEI Escuela B, p. 07). Las condiciones del edificio aparecen evaluadas en la documentación oficial de esta escuela como buenas o regulares

En lo que refiere a las políticas de ampliación de la jornada escolar, la oferta de infraestructura de las escuelas resulta un aspecto medular. Específicamente al Proyecto Escuelas de Jornada Extendida de la Provincia de Río Negro, el Préstamo 1966/OC-AR, supuso un aporte de US\$59,2 millones tendientes a la mejora de la misma. La principal adecuación que deben realizar las escuelas es la construcción de aulas taller, el comedor, la cocina y zonas de depósito.

Desarrollar los aprendizajes en edificios que respondan a normas de seguridad y salubridad, con instalaciones y equipamiento que aseguren la calidad del servicio educativo es un derecho que debe ser asegurado a los estudiantes (LEN Art. 126, inc. j). Desde sus orígenes la normativa educativa se expresó sobre el espacio escolar y las condiciones que debía cumplir vinculadas fundamentalmente a la higiene, el confort, la seguridad y a la

dotación de ciertos objetos (mobiliario, libros, útiles) que le dan la especificidad de espacio educativo.

Así ya la Ley 1420 establecía para la construcción de edificios escolares y el mobiliario y útiles de enseñanza “consultarse las prescripciones de la higiene [y] la inspección médica é higiénica y la vacunación y revacunación de los niños, en períodos determinados (Art. 13). Actualmente las normativas arquitectónicas prescriben- y las escuelas analizadas cumplen con tales disposiciones- que en el diseño de los espacios debe preverse que éstos son utilizados durante lapsos prolongados, debiendo la forma y dimensiones de los mismos asegurar ciertas condiciones de visibilidad y audición desde todos los puntos posibles de observación

Términos como *racionalización, optimización, flexibilidad, adaptación* aparecen insistentemente en las fundamentaciones pedagógico-arquitectónicas de la actualidad, siendo el eje rector el logro de un uso eficiente de los espacios. La racionalización supone una “organización de los espacios que elimine locales superfluos o sobredimensionados” (Ministerio de Educación de la Nación, 1.998, p. 10). También es un objetivo perseguido la optimización de los recursos disponibles, para lo que el edificio escolar debe tener flexibilidad (es decir, aptitud para usos y situaciones pedagógicas diferentes), adaptarse a los cambios físicos o pedagógico y prever futuros crecimientos o decrecimientos matriculares sin modificar los elementos permanentes de construcción, etc.

El discurso prescriptivo contemporáneo enfatizará, asimismo, en la necesidad de ubicar a la escuela como “centro de la vida cultural de la comunidad” (Ley 4819 del 2012, art. 10 inc. q) – antes enunciado como “elevar el nivel de cultura de las familias de la zona escolar” (art. 20, Ley 227 de 1961), implementando programas y actividades extracurriculares que favorezcan el desarrollo del deporte, las disciplinas artísticas, los conocimientos

tecnológicos, las distintas aplicaciones audiovisuales, el aprendizaje de oficios, etc. A tal fin, la infraestructura disponible en cada establecimiento sostenido por el Estado Provincial puede ser destinada a dar cumplimiento a esa finalidad (Ley 4819 del 2012, Art. 17). “*Que la escuela salga de la escuela*” será un slogan que la actual gestión nacional hará rodar vinculado a la extensión de la ampliación de la jornada escolar.

5.4. La regulación de las formas de habitar el espacio escolar

Ambas instituciones dan cuenta de múltiples ‘acuerdos’ vinculados a la forma de morar en los espacios escolares. En la Escuela A se designan “maestros de turno” por ciclos y por semana, de acuerdo a un minucioso cronograma⁶⁰, los que tendrán a su cargo: controlar la entrada y salida de la totalidad los alumnos y permanecer en la escuela hasta que se retire el último de ellos. A esto se agrega otras funciones de cuidado de espacios: permanecer en la puerta de entrada durante el ingreso de los alumnos a la escuela y en los baños, verificar si los sectores de cuidado del recreo están cubiertos, de no ser así pedir al docente que no esté cuidando su sector que lo haga; guardar al final de la jornada los materiales utilizados y conducir el momento comunitario haciendo referencia a efemérides y temas de relevancia (Acuerdos Institucionales Escuela A).

También hay otras regulaciones en relación al uso de los espacios comunes en los recreos, los objetos y prácticas permitidas y los responsables de la vigilancia:

El patio es el sector donde se llevarán a cabo los recreos, a excepción de los días de mucho calor y/o lluvia donde se realizarán en la galería grande y en el S.U.M. Los sectores de cuidado durante los recreos son: patio y baños de alumnos y alumnas. Tener presente que cada grado, al finalizar el recreo se formará en el

⁶⁰ Estipulan: «primera semana: 7° y 6°/5°; segunda semana: 4° y 3°; tercera semana: 2° y 1°, al finalizar el turno de la tercera semana se reinicia con los docentes de la primera semana » (Acuerdo institucional Escuela A).

sector que le tocó el recreo: patio: en puerta de entrada; SUM: en puerta de entrada por la galería y galería en el mismo espacio (estos dos espacios se utilizarán en caso de lluvia, frío o calor intenso). El Docente debe acompañar a sus alumnos desde el sector de recreación hasta el aula. En los recreos se podrá jugar en el patio con pelotas de trapo o goma desinflada, para evitar que sobrepase la reja y en caso de utilizar el SUM, únicamente se podrán usar pelotas de handbal y básquet. (Acuerdos Institucionales, PEI Escuela A)

La Escuela B profundiza aún más las regulaciones sobre el espacio. Hay acuerdos institucionales refrendados por todo el personal docente y otras pautas de organización institucional que se entregan a los padres a inicio del año y se solicita su firma en conformidad, las que refieren en varios puntos a la cuestión de las formas de habitar el espacio (Ver Figura N° 7 en Anexo IV.III).

De la lectura de estas regulaciones se advierte que el espacio escolar supone un orden estético: los-as infantes deben asistir a la escuela limpios, con guardapolvos y útiles escolares, sin celular, *tablets* y otros aparatos electrónicos. También supone un tiempo – espacio que se sustrae a la familia: los padres ceden a la escuela la potestad de regular el propio acceso parental, el que requiere autorizaciones y registros (firmas de actas). Esa cesión de responsabilidad sobre los-as niños-as se traduce en asumir que éstos deben estar en el espacio escolar siempre bajo la mirada/responsabilidad/cargo/ atención de un adulto.

Los denominados ‘acuerdos institucionales’, que son pautas consensuadas por docentes y directivos sobre como conducirse cotidianamente, abundan en la regulación sobre la forma de habitar el espacio escolar:

Ante la ausencia inesperada de un docente de grado o tallerista, los alumnos serán repartidos, cuando éstos no pudieran ser atendidos por el Equipo Directivo. Los encargados serán los maestros de turno. (...) En el cambio de hora, deberá entregarse el grupo ordenado al maestro especial, éste deberá concurrir

rápidamente a tomar el grupo, y viceversa. El grupo se entrega en el aula, el maestro de grado es el encargado de entregar y recibir al grupo. Cuando en un grado estén presentes alumnos de otros salones el maestro especial tomará el grupo completo. Si dos grados están juntos, el docente especial los toma a todos en una hora especial y la otra le queda libre. Los alumnos deben permanecer durante las horas de clases en sus salones o en el lugar donde el docente está desarrollando la clase (evitar ir a pedir útiles en otros salones, buscar instrumentos musicales, etc.). Cada docente deberá llevar antes de ingresar al aula todos los elementos necesarios para desarrollar las clases (mapas, diccionarios, útiles de geometría, tizas, borradores, etc.). Los docentes, maestros especiales y talleristas bajo ningún motivo podrán dejar solos a sus alumnos durante las horas de clases, ni en horario de recreo, ni solos fuera del aula. Cuando suena el timbre para el recreo deben salir todos los alumnos acompañados por sus docentes. (Acuerdos institucionales, PEI Escuela B)

Los niños son repartidos, atendidos, tomados, entregados, recibidos por un adulto, nunca dejados solos. Son objetos de ciertas prácticas cuidadoras direccionadas a su seguridad, en el sentido de que la presencia del adulto se dirigirá al mantenimiento de la integridad física, emocional y social, y de prevención de y anticipación a los daños que la interacción en la numerosidad puede generar.

En esa línea ciertos espacios escolares son objetos de vigilancia pues se suponen ocasión de algún tipo de daño. Es el caso de los baños y los sectores menos accesibles en los recreos. Coincidimos con el hallazgo de Brailovsky (2010): “el baño es el lugar de las sospechas y los fantasmas, donde a falta de una vigilancia prevista, es posible concebir las fantasías más atroces” (Brailovsky, 2010, p.209). Así en esta escuela en la organización de los recreos se atiende que en el sector de baños siempre estén presentes en el turno un varón y una mujer, los docentes rotan semanalmente. Para mayor organización se ha colocado una grilla en sala de maestros que se actualiza todos los lunes.

5.5. La organización de las personas en el espacio escolar

Diferentes prácticas, algunas vinculadas a la gestión de las grandes poblaciones, otras de escala más organizacional, otras más celulares focalizadas en las interacciones – cuerpo a cuerpo-, atraviesan y configuran el espacio escolar.

Una primera práctica sobre el espacio y las poblaciones escolares es compartimentarlos en secciones escolares. Siguiendo a Terigi (2008), podemos delimitar la “sección” como “la unidad mínima que conforma un establecimiento escolar, definida por el agrupamiento estable de un número de alumnos/as durante un período determinado de tiempo bajo la autoridad pedagógica de un maestro/a” (Terigi, 2008, p. 18).

Esta compartimentación de la población escolar surge conjuntamente con los sistemas educativos que se pretenden masivos. Ya la Ley 1420 dividía la enseñanza primaria en seis o más agrupaciones (art. 9) bajo la dirección exclusiva de maestras autorizadas (art 10). Cómo se conforma esa unidad mínima está fuertemente regulada desde el nivel central. El número de alumnos que integran ese agrupamiento surge de la combinación de criterios físicos sobre las características que deben tener las habitaciones en las que ese grupo pasará la mayor parte del tiempo y otras razones que se denominan ‘pedagógicas’ y refieren a la cantidad y cualidad de los-as alumnos-as que cada adulto está en condiciones de asumir bajo tu responsabilidad.

Diferentes normas, por ejemplo las Resoluciones CPE N° 2815/88, 2035/15, el Código Rector de Arquitectura, establecen la superficie física por alumno en el uso de las aulas, teniendo en cuenta necesidad de movimiento según edades, distribución del mobiliario y su agrupamiento para distintas actividades, ángulos y distancia al pizarrón, accesos y circulaciones. Estos parámetros varían según el nivel y modalidad educativa y las zonas urbanas o rurales donde estén emplazados los establecimientos. Al ubicar las secciones por

año y ciclo la normativa prescribe se destinen las aulas de mayor superficie a las secciones del primer ciclo privilegiando la relación de m² por alumno pudiendo disminuir la misma en los ciclos superiores. En el caso de establecimientos que hagan uso exclusivo del edificio, se recomienda que las secciones correspondientes al 2º y 3º ciclo se ubiquen en turno mañana y las de 1º ciclo por la tarde atendiendo a supuestas necesidades y características propias de los grupos de edades.

Las secciones escolares se configuran a partir de cierto ratio de estudiantes por cada docente, considerando, asimismo, características como la cantidad de alumnos repitentes y con discapacidad, lo que altera la ecuación. Se trata de un cálculo, con sus fórmulas minuciosamente estipuladas. Una ilustración es la (Res. 2815/88) cuando afirma:

Hay que distribuir en diversos grupos – secciones – el total de alumnos que pertenecen a un mismo año del ciclo. Existe un intervalo “óptimo” para agruparlos en secciones – 25 a 30 alumnos. Para hacer la distribución se utiliza la división como operación matemática, en este caso los términos son: un divisor: total de alumnos que asisten a un mismo año del ciclo; un dividendo: que es 27 por ser el número equidistante entre el límite inferior y superior del óptimo; un resultado o cociente de la operación: en este caso el número de las secciones en que se distribuirá el total de alumnos y un resto: alumnos a distribuir equitativamente entre el número de grupos – secciones – a crear, teniendo en cuenta que no debemos superar el intervalo óptimo fijado. Cuando en la división queda un resto se busca a través de una fórmula la relación entre dicho resto y el cociente de la operación efectuada. Los términos de la fórmula varían de acuerdo al valor que adopte el cociente. Si el cociente es menor o igual a 3, entonces observo el resto de la división, teniendo dos situaciones: - Si el resto es menor o igual a 4 por el cociente, entonces la cantidad de secciones a crear es el cociente entero, resultado de la división.

Tal estandarización de la organización del espacio y la distribución de las personas, tendría como finalidad “apoyar la tarea de organización escolar, y posibilitar la previsión racional

del uso de los recursos para brindar el servicio educativo en toda la provincia en un marco de equidad e igualdad de oportunidades en las distintas regiones” (Res. 2815/88). Se trata, nuevamente, “de la aritmética política del Estado” (Popkewitz, 1998, p. 06): a partir de esa compleja ecuación se define el recurso humano del que puede disponer (o no) cada establecimiento educativo.

Las dos escuelas que participaron de este estudio organizan su alumnado siguiendo esos criterios. La Escuela A de Jornada Completa los ordena en 6 secciones, unificando alumnos de 6to y 7mo grado en una única sección, pues la baja matrícula y la aplicación de las fórmulas arriba expuestas, así lo exigen (ver Tabla N° 9 en Anexo IV.V). De las observaciones también se advierte que la relocalización de alumnos-as en distintos grupos se genera ante la ausencia de los docentes y la imposibilidad de los directivos de suplirlos. En esas oportunidades, los estudiantes se ‘reparten’ entre las distintas agrupaciones o grados.

La Escuela B de Jornada Extendida, ordena los grupos escolares de manera diferente en cada turno escolar: en el turno tarde, por grados, de 1° a 7°, en el turno mañana, que es el momento en que se desarrollan los talleres, en 6 Grupos (Tabla N° 10 en Anexo IV.VI). La reglamentación de la extensión de la jornada en esa propuesta pauta que los talleres se realizarán en agrupamientos de entre 15 y 25 alumnos, que estarán a cargo de 1 tallerista, desarrollándose “un máximo de tres Talleres por agrupamiento en el primer ciclo y un máximo de cuatro en el segundo ciclo y séptimo grado, incluyendo el obligatorio de inglés”. (Res N° 2035/15). Esta prescripción explica la organización de la Escuela B, en el turno tarde, en 6 Grupos. Se observa así como el clásico concepto de *sección* aparece sustituido por el de *grupo*.

En los textos prescriptivos de ambas iniciativas políticas (JC y JE) se insiste en la diversificación de espacios, situaciones y perspectivas de enseñanza y a tal fin se pregonan

alternativas organizacionales diferentes a la homogeneidad expresada por edad y grado, y se invita a transformar al docente, en docente de la escuela y no sólo de una sección de grado determinada (Res N° 2035/15).

En sus fundamentos, el Programa de JE señala que el mismo permite “a los alumnos el alcance hacia otros espacios participativos de construcción de conocimiento, de trabajo cooperativo y solidario” (Res. CPE N° 959/08). Los Talleres que se desarrollan en contraturno, como extensión horaria y de manera obligatoria son esos ‘otros espacios’. El programa de JC profundiza esas prescripciones indicando que ese formato de ampliación de jornada “tiene entre sus objetivos renovar tiempos, espacios y dinámicas escolares y en esta línea también habilita a realizar algunos cambios en el modo habitual de agrupar a los estudiantes y en la distribución de los docentes” (Res N° 2035/15, p. 19). El discurso oficial enfatiza que estas formas de agrupamiento alternativas al formato tradicional graduado redundaría en multiplicar las potencialidades de intercambios entre los niños, acrecentar las posibilidades de enseñanza al habilitar el vínculo con distintos docentes, promover el trabajo conjunto entre docentes y favorecer el ejercicio de elección por parte de los alumnos, al tener que optar por grupos de interés. En síntesis, provocaría mejores posibilidades de aprendizaje.

Los documentos ministeriales (Res. CPE N° 35/13 y 2035/15) son muy minuciosos en su recomendación de un abanico de posibilidades alternativas a la organización por secciones/grados. Encomiendan: conformar un grupo de estudiantes a cargo de dos maestros, integrando dos grupos de grados consecutivos para el desarrollo de un espacio curricular definido; redistribuir temporalmente los docentes para la enseñanza de algún tema o contenido manteniendo la agrupación de alumnos por grado: considerar grupos de diferente cantidad de alumnos: numerosos a cargo de dos maestros; pequeños a cargo de un docente; conformar grupos con estudiantes de diferentes turnos y/o instituciones para actividades

puntuales; redistribuir los estudiantes en grupos conformados por niños y niñas de distintos grados, ciclo y/o unidad pedagógica de diferentes turnos en momentos predefinidos en el horario semanal, para realizar determinadas actividades o como organización estable siguiendo diferentes criterios: edad, intereses comunes o niveles de conocimientos previos (Res. CPE 2035/15).

Asimismo proponen para qué tipo de temas o conocimientos resultan más pertinentes cada criterio de agrupamiento. Es decir, criterios para la aplicación de los criterios: “grupos por edad (niños de la misma edad que cursan diferentes grados), recomendado para la realización de, por ejemplo, actividades deportivas o Talleres en el marco de la ESI, entre otras tantas posibilidades. Grupos por opción en función de los intereses comunes de los niños, recomendado para la implementación de Talleres. Grupos por nivel de conocimientos previos, recomendado para el dictado del idioma extranjero o bien para la conformación de grupos de aceleración (Res N° 2035/15, p.-19)

No obstante ello, las observaciones realizadas en diferentes jornadas escolares de las instituciones que integran este estudio nos permiten advertir que el formato tradicional de la sección es el patrón sobre el que, en ambas escuelas se organizan las personas (ver Anexo I al presente Capítulo). Ciertas rutinas escolares, condicionamientos externos vinculados a la asignación de docentes (las regulaciones para conformar secciones o grupos) y contingencias como la ausencia de algún docente, generan otras organizaciones pero sobre la base de aquel patrón. Así, es posible identificar las siguientes estrategias:

- Agrupamientos de un número menor de 20 alumnos-as que cursan el mismo año escolar a cargo de un solo docente: configuración típica denominada sección escolar, es la modalidad utilizada la mayor parte del tiempo y elegida para el desarrollo de actividades vinculadas a la enseñanza de las áreas curriculares en el habitáculo asignado a esa sección

(aula de 1°, 4°, 7°) y, en ocasiones, a las habitaciones asignadas a ciertas áreas específicas (sala de informática, sala de arte).

- Grupos numerosos que se conforman en espacios comunes y amplios: estas modalidades de organización de las personas y los espacios son propias de los momentos de ingreso a la institución, tiempo de finalización de la jornada, recreos y alguna actividad institucional (como por ejemplo, una actividad sobre Identidad a cargo de la Secretaría de DDHH observada en la Escuela A). En general implica la presencia de todos los estudiantes y todos los docentes, con asignación específica de funciones para éstos y suponen tiempos de corta duración.

- Grupos conformados por niños y niñas de distintos grados y/o ciclos: en ambas instituciones se asignan espacios (y tiempos) específicos que separan los-as alumnos-as del primer ciclo de los del segundo y tercero. Así en la Escuela A los tiempos espacios de la Jornada Completa sólo incluye a los ciclos superiores (4 a 7mo) y en la Escuela B, en la que la ampliación de jornada cubre a todos los grados, se prevé un espacio de comedor para el primer ciclo y otro, diferente, para el segundo y tercero. También en la conformación de los agrupamientos de los talleres de las Escuela B, se advierte que el grupo de 7mo se completa con algunos-as matriculados en 6to. El número de estudiantes se adecúa al mínimo previsto para el taller.

En la Escuela A se observaron dos clases planificadas en la que el grupo áulico se conformó con los-as alumnos-as de 4to a 7mo grado (ver Registro de Observación, 25/10/18, pp. 27-37). Se trató en primer lugar de un Taller de Ciencias Naturales, que se desarrolló en dos espacios sucesivos: el aula de 7mo y el laboratorio. Si bien se contó con la presencia de dos (de los tres) docentes, uno actuó como responsable del desarrollo del taller, al punto que como éste se demoró en el ingreso al aula por encontrarse atendiendo la consulta de un padre,

el taller no inició y los estudiantes tuvieron un tiempo de recreación en su espera (ver Registro de Observación, 25/10/18, p. 30). Durante el desarrollo del taller el nuevo agrupamiento operó como grupo único con la misma consigna de trabajo. Al interior del mismo, los-as alumnos-as se congregan manteniendo sus grupos de afinidad, más allá de redistribuciones que proponen las docentes.

También observamos que en algunas clases desarrolladas en el aula, se suman estudiantes procedentes de otros cursos, fundamentalmente ante la ausencia de su docente. Esto se registró en todas las jornadas de la Escuela B.

5.6. La configuración de objetos y personas en el aula

En las escuelas observadas las aulas se caracterizan por ser espacios cerrados (o al menos con salidas controladas), por contar con cierto mobiliario (pizarrón, mesas y bancos individuales para el alumnado, escritorio para el docente, láminas, armarios), por disponer de determinada manera a las personas en su interior y por el tipo de performances que allí se representan. En ese sentido, Dicker (2005) señala que las aulas de la escuela primaria tienen una configuración fácilmente reconocible: “espacios cerrados, capaces de albergar grupos de entre 20 y 40 alumnos; una disposición ‘misal’ de los alumnos y los maestros (todos los alumnos relativamente alineados mirando hacia el frente, donde se ubica el maestro” (Dicker, 2005, p. 133). Dejaremos este último aspecto para el apartado siguiente y nos focalizaremos aquí en los primeros.

La aulas de cada grado poseen una configuración similar en ambas instituciones: ubicadas en el ala ‘pedagógica’, alejadas de los espacios recreativos, administrativos y de comedor, sus entradas dan a un espacio común (del aula se sale a ese espacio) y sus ventanas a los patios exteriores o a la calle (aulas de 1° y 7° de la Escuela B). Son espacios amplios, parecen

en todos los casos (más aún en la Escuela A) tener capacidad para albergar a muchos más estudiantes de los que efectivamente asisten. En todas hay siempre pupitres de más (ver registro de observaciones).

El mobiliario y ornamentación de las paredes responde al año/grado que la habita en el ciclo académico observado. Si bien se comparten en el turno vespertino con otras instituciones, no hay rastro de las mismas en el espacio. En cada puerta se anuncia la titularidad del aula con un cartel: 1°, 4°, 7° grado.

“Entrar en clase” supone el ingreso de los y las estudiantes y al menos un docente al aula, cerrar la puerta (lo hace el docente), ubicarse en lugares que parecen pre asignados: el docente en un escritorio que está al frente, el alumnado en sus bancos, sacar cuadernos o carpetas y cartucheras de las mochilas. Implica la anuencia a permanecer en ese lugar hasta que el timbre y la autorización del docente lo indiquen. Hay excepciones y permisos: en la Escuela A los ‘estudiantes secretarios’ están autorizados a circular por los pasillos en búsqueda de elementos que el docente establezca. Ser ‘secretario’ es una función muy apetecida. Pero en ambas escuelas también hay salidas al baño debidamente autorizadas, salvoconductos para buscar algún elemento aún sin ser secretario y también ‘escapadas’ (salidas no autorizadas). Es común que al baño o la secretaría se pida ir con alguien más, acompañado.

El tipo y disposición del mobiliario, las formas en que se ubican las personas y la ornamentación del ambiente dan identidad de aula, le brindan su especificidad y permiten advertir la población que aloja. Algunos recortes de las observaciones:

El aula es un espacio bien iluminado, cuyas ventanas dan al patio exterior. Posee dos pizarrones al frente, uno verde y otro negro, un poco más grande. Un armario al lado de la puerta de ingreso, en el sector opuesto, al frente, el escritorio de la docente. En las paredes se observan los nombres de los alumnos, una figura del globo terráqueo, un afiche con una sopa de letras en la que se encuentra marcados los nombres de los continentes y los océanos. Más allá un afiche sobre el bulling. Una guarda con el abecedario se extiende sobre una pared. Debajo del pizarrón, carteles con grupos consonánticos: br, pl, gl, dr, bl, fl, pr, gr, cr, tr. En una esquina sobre el pizarrón, un cartel con el título “Secretarios” y el listado de nombres de los alumnos (Registro Observaciones, Escuela A, Aula de 4to grado, p. 05-06)

El aula es un espacio rectangular, luminoso, con ventanas que dan al patio de la escuela. [...] En las paredes se observan distintos carteles: Debajo del pizarrón hay una lámina con los números del 1 al 100. Del lado izquierdo del pizarrón hay dibujos pegados en la pared y unos carteles con los nombres de los días de la semana. Del lado derecho del pizarrón hay 15 carteles con nombres. Algunos tienen la fotografía de los chicos. Debajo hay una cartulina con los números del 0 al 29. En la pared de ingreso se encuentra pegada una lámina con las letras del abecedario donde cada letra se referencia con un dibujo y una palabra. En la pared donde se apoya el armario hay un afiche con bolsitas que contienen porotos que refieren la cantidad de decenas necesarias para formar el 10 (una bolsita), 20 (dos bolsitas), hasta el 100. A la izquierda de dicho afiche hay carteles con nombres de animales y el dibujo de cada uno de ellos. (Registro Observaciones, Escuela A, 1° grado, pp.12-13)

El aula posee varias láminas pegadas en las paredes. Al lado del armario 1 hay una donde se señalan las actividades que pueden hacer los hombres, las que pueden hacer las mujeres y las que hacen ambos. Al lado hay una lámina del día de la independencia. Al lado del pizarrón en una cartulina se lee “yo, ello y superyó, y una descripción de lo que sería cada uno de esos elementos. Debajo de esa lámina hay otra titulada “Onas” con algunas imágenes. Cerca de la puerta está pegada la tabla pitagórica. (Registro Observaciones, Escuela A, Aula 7mo grado, pp.28)

El aula cuenta con un cartel de “BIENVENIDOS” ubicado arriba del pizarrón 1. A continuación de dicho cartel, se encuentra una familia de números. En la pared de en frente (al fondo), está el abecedario con letras pintadas por los estudiantes, las letras de las vocales y encima de éstas dibujos de los estudiantes con sus nombres” (Registro Observaciones, Escuela B, Aula 1er grado, pp. 51).

Siguiendo a Brailovsky (2010) podemos identificar una serie de “objetos escolares oficiales”, es decir, objetos cuya tenencia y uso está permitido y se asocian de manera espontánea a la tarea escolar. Así advertimos como el aula implica la presencia de pizarrones (a veces más de uno), armarios dónde se guardan elementos que se requieren en las tareas diarias; pupitres para los-as alumnos, un escritorio del docente, láminas que decoran las paredes; a veces se suman las aulas digitales móviles (Escuela A). Hay una serie de objetos propios del alumno: cuadernos o carpetas, según el grado, cartucheras y mochilas, por supuesto el guardapolvo blanco. Y otros del docente: registros de asistencia, fotocopias que se usarán para ser luego pegadas en los cuadernos /carpetas como consigna, su propia cartuchera con elementos para préstamo, libros y delantal (blanco o de colores). Hay objetos oficiales mediadores de la relación docente- alumno-familia: el boletín de calificaciones y el cuaderno de comunicaciones.

Las láminas escolares que ornamentan las paredes son un denominador común en ambas

instituciones, tal consta en los recortes de observación arriba expuestos. No todas las láminas parecen perseguir la misma finalidad: algunas parecen reforzar la pertenencia de los-as niños-as al grupo que corresponda: sus nombres, a veces acompañados de fotos, a veces también con sus fechas de cumpleaños, refuerzan la idea de que esa suma de individualidades constituyen una *comunitas*. Otras poseen un fin organizativo, tal es el caso del listado de “secretarios” del aula de 4to grado de la Escuela A. Otras tienen un fin moralizador: las que recuerdan pautas de conducta o conductas no deseadas (como las que procuran concientizar sobre el fenómeno denominado “*bullyng*”). La mayor parte parecen cumplir dos funciones vinculadas a los contenidos escolares: ser memoria/ registro de contenidos trabajados en algún momento (la figura del globo terráqueo, los nombres de los continentes y los océanos, los “Onas” y sus modos de vida, etc.) o servir de apoyo para el trabajo cotidiano, es el caso de los abecedarios (presentes en todas las aulas del primer ciclo observadas), las tablas pitagóricas; los números cardinales, la conformación de decenas; palabras con dibujos como referencia; grupos consonánticos, etc.

Las láminas tienen una función “apoyo informativo, “testimonio” de la tarea o indicador de normas o eventos” (Felman, 2004, p. 22). Como señala Augustowsky (2003) “las paredes del aula participan, en mayor o menor medida, de los lineamientos didácticos-pedagógicos de cada institución y muestran cómo el espacio dispuesto por docentes y alumnos/as se encuentra en estrecha relación con el espacio arquitectónico” (p.53). Refuerzan en los alumnos su sentido de pertenencia a esa grupalidad y el reconocimiento del aula como un espacio para aprender.

También hay ciertos “objetos escolarizados en disputa” (Brailovsky, 2010): el nivel de consenso o acuerdos sobre su pertinencia en la tarea escolar es menor. En tal categoría hemos encontrado tres tipos de objetos: el celular, los juegos de mesa y el uso de elementos

musicales. Las normativas de ambas instituciones prohíben a los estudiantes asistir con celular a la escuela. No obstante en una clase 7 grado se ha observado su presencia

E7 Se coloca la campera sobre las piernas y saca el celular de la mochila. Se pone a mirar el celular y cada tanto mira la hoja. [...]. E7 guarda unos minutos el celular. E1 lo mira y se sonríe. [...] E7 le muestra el celular a E6 [...]. E6 se acerca y mira el celular de E7 y le pregunta por un juego [...] Los estudiantes salen al recreo. E5 arma nuevamente el kiosco y E3 saca la pelota. E6 con E7 y E1 corren. E6 con otras niñas lo toman a E7 del pelo y las docentes los retan. Cuando toca el timbre E6 y E7 discuten y luego de unos minutos toman los celulares y se los muestran. Uno de los E les dice que hay que ir a computación)
Entran a la sala de informática y la docente les reparte las notebooks. E6 y E7 se sientan juntos y juegan con el celular debajo de la mesa. [...] D: E7 guarda el celular. “[...]”
E7: Ya termino el juego y lo apago.
Di: ¿Les dejan usar el celular? Voy a preguntar. [...]”
E1 prueba sacar fotos a su mano en distintas posiciones. E2 juega un juego de la notebook. E6 y E7 siguen con el celular. [...]”
Di: (Se dirige a E1) ¡Mirá! Muy bien. Chicos miren que esto va con nota. Hoy les pongo la nota. Y a ustedes E6 y E7 los veo de nuevo con el celular y se los saco. (Registro Observaciones, Escuela A, 7° grado p. 40-45)

Su uso es disimulado: debajo del escritorio, oculto en la carpeta; en general en solitario, en otros compartido: se muestran los contenidos del mismo entre pares. Frecuentemente es objeto de indicación por parte del docente quien solicita “se guarde”. Estos objetos parecen estar siempre *fuera de lugar*. Lo mismo ocurre con los juegos de mesa. En el recorte de observación que a continuación se transcribe se muestra como el uso de esos juegos, su pertinencia, se vincula a la funcionalidad que tendrán en el devenir de la clase: primero *no es el momento*, luego, como hay un tiempo de espera al docente, se habilita como actividad legítima.

E3 y E4 se pasan una botella en el aire. E3: ¡Seño! Allá están con las cartas... (señala al grupo A)
D1: (Se dirige al grupo A) Ahora no. Hay momentos y momentos. (Los E guardan las cartas)
D1: (Se dirige a E3 y E4) Se va a romper la botella y van a mojar todos los útiles, mochila, todo. (E3 se sonríe y sigue pasando la botella a E4)
D1: Voy a buscar a D2, y ver si le falta mucho así ya arrancamos el taller. Las cartas las guardan. (La docente sale del aula)
El grupo D está jugando a Piedra, papel o tijera y E2 les cuenta los puntos. E5 se suma al juego. E3 y E4 siguen tirando la botella al aire y se hamacan en las sillas. El grupo C se encuentra charlando. Las niñas del grupo A leen adivinanzas y los niños dialogan entre sí. Dos niños del grupo D se levantan y les piden a E3 y E4 tirar la botella. La tiran en el aire e intentan que quede parada en la mesa luego de hacer un giro completo. El mismo niño se dirige al grupo A y les saca las cartas. En el grupo B las niñas juegan a las cartas. E2 se para y le saca una de las cartas. Ellas se quejan y E2 vuelve a su silla. Los niños del grupo C se acercan a probar con la botella de E3. Los del grupo D se sientan en los escritorios y los miran.
Entra la D1 y todos se sientan en sus lugares D1: Chicos, D2 está en una reunión con una mamá así que vamos

a esperarla. (E2 se le acerca y le habla despacio al oído). Bueno, saca el ajedrez del armario.

Varios E: ¡Yo lo quiero!

D1: Jueguen juntos. Dejen a las nenas jugar también.

Algunos niños sacan otros juegos del armario. Las niñas del grupo A sacan un dominó y se sientan con los del grupo C. Los niños del grupo A escriben en unas hojas. Otros niños juegan a las cartas. E3 y E4 sacan un mazo de cartas y juegan entre ellos. Otros 3 niños los miran y les dicen que jueguen en equipo, a lo que E3 les contesta que no. El grupo D juega al ajedrez. E3 les dice a sus compañeros cómo se mueven las piezas. E5 les explica cómo dejar al otro en jaque y discuten sobre la cuestión.

Ingresa otra docente y la llama a D1. Esta última sale del aula y cierra la puerta.

En el grupo D terminan la partida y arman grupos para jugar de nuevo: E5 y E2 contra E1 y otros dos niños. Luego entra D1 y les pide que se levanten y guarden los juegos para ir al laboratorio (Registro Observaciones, Escuela A, 7° grado, p. 29, 30)

Algo similar ocurre con el uso de los equipos de música. En la Escuela B, en la que varias propuesta refieren a la expresión (Taller de Canto, Música 7°, Taller de Arte 1° grado, clases de plástica de 4° y 7° grado) y en la Escuela A en la clase de Informática, se observó el recurso a la música: como objeto de trabajo a partir de programas como Stop Motion⁶¹ o Audacity⁶² o para ambientar el trabajo creativo. En todos los casos se configuran escenas en las que “el poder performativo de la escuela parece no alcanzar para asignar un lugar funcional y un valor a lo nuevo que a ella llega” (Brailovsky, 2010, p.199): la música está demasiado alta hasta incluso ser objeto de intervención de la directora (ver observación. Clase de Música, 7° grado, Escuela B, p. 74-75) o su uso a veces conspira contra la misma tarea (ver observaciones de clases de Plástica, 4 grado, Escuela B, p 61 y 7° grado, p. 76).

El pizarrón y el escritorio docente marcan el norte, hacia donde los-as alumnos-as (y todos los que nos acercamos al aula, incluso como observadores) debemos mirar. Los bancos de los estudiantes se disponen en relación a los mismos; ambos reclaman atención, son lugar de mostración y demostración, de centralidad de la escena educativa.

En ambas instituciones el alumnado utiliza mesas con sillas unipersonales en las aulas de

⁶¹ Es una técnica de animación que consiste en aparentar el movimiento de objetos estáticos por medio de una sucesión de imágenes fotografiadas. El movimiento del objeto estático se construye, fotograma a fotograma, manipulando el objeto entre tomas.

⁶² Es una aplicación informática multiplataforma libre, que se puede usar para grabación y edición de audio.

grado. La disposición de las mismas varía (ver Figura N° 08 en Anexo X). En algunas clases el docente propone algún tipo de ubicación en semicírculo o “U” orientada hacia el lugar del pizarrón, o conformando agrupamientos de dos o tres niños-as que considera propicios, en general “separando” a quienes conversan y reuniéndolos con otros con los que, parecería, tendrían menos oportunidades de conversación. En otras clases (la mayoría) la organización queda en manos de los estudiantes y se sientan por grupos de afinidad, en general por género. Cuando se suman al aula algunos procedentes de otros cursos, lo hacen ubicándose próximos unos de otros y distantes de los agrupamientos ya existentes.

En la mayoría de las clases que se desarrollan en las aulas, las consignas de trabajo son individuales (se volverá sobre este punto más adelante). Las interacciones entre pares son promovidas por el docente, siempre que se vinculen a la tarea. Por el contrario, se sancionan y desalientan interacciones no vinculadas a la misma. Asimismo, gran parte de las intervenciones docentes suponen esfuerzos para lograr que todos permanezcan sentados: la amenaza perpetua del movimiento, la mezcla y la circulación (Antelo, 2007) genera ingentes esfuerzos por parte de los adultos por controlar eso que fluye y no se queda quieto. La disposición de los estudiantes y el mobiliario escolar es un recurso más – no suficiente- en esa estrategia.

Algunos “nuevos espacios” que surgen o cuya ocupación se promueve con las propuestas de ampliación de la jornada escolar disponen a otra configuración de las personas y los objetos (ver Figura 9 en Anexo XI). Los espacios del comedor, el laboratorio y la sala de informática poseen un mobiliario diferente: en los comedores hay mesas largas, en las que pueden sentarse más de 10 alumnos-as; el laboratorio (Escuela A) cuenta con dos mesadas amplias, con canillas y bachas; en la actividad que allí se desarrolla aparecen objetos específicos: taza de vidrio, vaso de precipitado; pipetas y placas de petri; cucharas; broches

de laboratorio. El mobiliario de la sala de informática (también de la Escuela A) está conformado por dos largas mesas y un armario donde guardan las *netbooks*. La sala de arte, en la que se desarrolla el taller homónimo, las clases de pláticas y el taller de canto (Escuela B) también se conforma con mesas no unipersonales, sino en las que pueden sentarse hasta 6 individuos. En el caso de la sala de inglés (Escuela B), además de afiches ad hoc (partes del cuerpo y abecedario en inglés) mantiene una configuración más o menos estable de grupos de entre 5 y 7 bancos individuales.

El mobiliario y la ornamentación de los espacios también otorgan identidad a estos lugares y los diferencia de otros espacios. El tipo de mobiliario parecería disponer más bien al trabajo entre varios. No obstante sólo la clase en el laboratorio supuso una consigna que se resolvería en pequeños equipos (la realización de un experimento). En el resto de los espacios las consignas y la provisión de elementos para su resolución (por ejemplo, entrega de notebooks) exigían un trabajo individual.

El pizarrón comparte la centralidad en esos espacios con ciertos artefactos: los necesarios para realizar el experimento, las *netbooks*, etc. El docente sigue centralizando la función de indicar, explicar, mostrar, pautar qué hacer en cada caso. Profundizaremos este punto en el apartado que sigue.

5.7. El sistema de prácticas en torno a los saberes.

Las instituciones educativas desarrollan sus propias prácticas de selección, administración y control de los saberes que serán ofrecidos como ‘contenidos escolares’ (Gvirtz, Larripa y Oría, 2004). Lo hacen con sus propias producciones documentales: los proyectos educativos institucionales (PEI) y los proyectos curriculares institucionales (PCI).

Río Negro posee una larga tradición que habilita la especificación curricular a nivel de las instituciones educativas. Ya el Diseño Curricular aprobado en 1991 y la LOE de la Provincia

del año 1992 instauran que cada establecimiento tendrá autonomía suficiente para formular su proyecto institucional adaptando los marcos normativos curriculares. Para su diseño “se considerarán las particularidades de los grupos educativos en los que se integran los alumnos, de los equipos docentes y de apoyo con que se cuenta, las condiciones concretas en que se realiza el proceso educativo en cada caso, y los riesgos y ventajas que puedan preverse para cada experiencia” (Artículo 33).

La actual LOE sostiene que uno de los principios políticos educativos sobre los que las escuelas rionegrinas organizan su vida institucional es el de “coordinar un proyecto educativo colectivo que se traduzca en una propuesta de enseñanza que dé cuenta de los objetivos comunes como así también de las acciones diferentes y complementarias que la estructuran” (Ley 4819/2012 art. 21, inc. F). Esta estrategia de selección de contenidos *de y en* la escuela (Gvirtz, Larripa y Oría, 2004) es considerada por Steiman, Misirlis y Montero (2004) como un resabio de las recomendaciones de los organismos internacionales en educación que se inician en los 80 y que conminan a las escuelas, desde una curiosa concepción de “autonomía” en la que sólo se puede decidir lo que está permitido y ocasionalmente, ya decidido, a elaborar y consensuar tanto el PEI como el PCI (Steiman, Misirlis y Montero 2004).

El impulso para la formulación de estas propuestas institucionales ha sido un denominador común que Dussell (2006) identifica también en las reformas curriculares que se dieron a finales del siglo XX en la región. Advierte que si bien esa estrategia supone el reconocimiento de las escuelas como el último nivel de especificación o definición del curriculum, no son pocos los trabajos que coinciden con los señalado por Steiman, Misirlis y Montero (2004) sobre la burocratización y reducción de las definiciones curriculares a su dimensión instrumental, despojada de toda discusión y fundamentación teórico –metodológica. El PEI

y el PCI son, muchas veces una formalidad a cumplir “y no una oportunidad de desarrollar planes educativos a nivel micro que den otro protagonismo a directivos, docentes, familias y comunidades” (Dussell, 2006, p.22)

La Escuela A, de JC organiza su Proyecto Educativo Institucional bajo una serie de títulos de distinta índole “*Nos falta un índice*”, señalan la Directora y la Secretaría en distintas oportunidades. En el mismo se establecen el marco histórico, la visión y misión institucional, los fines y objetivos educativos. Se describe la planta de personal docente y no docente (con sus altas y bajas) y la matrícula, discriminando repitentes y estudiantes en proyecto de inclusión. También se presentan varios cuadros organizativos del horario escolar, un diagnóstico de la comunidad educativa, acuerdos institucionales, instructivos varios (modelo de actas, de informe individual/grupal, ficha de alumnos con atención a la diversidad, modelo de adecuación curricular individual, pasos a seguir ante un accidente o en una salida educativa). Finalmente se describen los Proyectos institucionales, el Proyecto curricular institucional y Programas nacionales implementados

El documento resulta un bricolaje de aspectos institucionales (administrativos burocráticos, organizativos, laborales, de definiciones curriculares, etc.), en el que lo que resulta relevante de cada ciclo lectivo (sucesos, acuerdos, nuevas iniciativas) se va sumando, con permanencias, pero también con discontinuidades, yuxtaposiciones, capa sobre capa, a lo hecho y registrado en los ciclos previos. Hay acciones que se realizaron pero ya no se continúan y siguen ahí plasmadas (por ejemplo, los programas nacionales que se implementaron en el año 2015: “*Leer con todos*”, *Plan nacional de alfabetización inicial y Programa de abordaje de la sobre -edad en la escuela primaria*), otros relatos que parecen actualizarse año a año, pero agregando un nuevo párrafo a la narración ya consolidada (es el caso de los vaivenes matriculares y de la planta de docentes de la institución). Otros quedan

como el rastro de una idea que se quiso instalar, pero que no queda claro que se continúe (como el Proyecto “*Todos juntos por una educación integral*”, que procura fundamentar desde la teoría de las inteligencias múltiples la necesidad de diversificar las estrategias didácticas). Otros textos, presentados como ‘acuerdos’, parecen constituir pequeños tratados pedagógicos: son textos propositivos sobre el quehacer docente, es el caso de lo enunciado como: “*La planificación: un modo de pensar la didáctica en el aula*”; “*Práctica diaria de la lectura en la escuela primaria*”; “*Características de las preguntas convergentes y divergentes*”; “*Consideraciones a tener en cuenta en las prácticas docentes para la escritura*”.

Se pueden identificar tres grandes grupos de definiciones sobre la selección de los saberes que considera relevantes: los denominados Proyectos Institucionales; las definiciones de contenidos de las Áreas Curriculares y las Recomendaciones referidas a la práctica docente. La Escuela A presenta cuatro iniciativas que define como “proyectos de carácter institucional” que se vienen implementando desde hace más de diez años y que se sintetizan en la Tabla que sigue:

Tabla N° 11. Descripción Proyectos Institucionales Escuela 1

Título	<i>Todos juntos por una educación integral</i>	<i>Seguimos latiendo</i>	<i>Elección abanderados</i>	<i>de</i>	<i>Acercándonos a nuevos mundos – tecnología y comunicación</i>
Cobertura	Institucional	Institucional	6 y 7 grado		Institucional
Breve descripción	Procura reconocer y formar toda variedad de las inteligencias humanas y todas las combinaciones de inteligencias, apoyado en la teoría de las	Procura revalorizar la cultura de los pueblos originarios y conocer su situación actual. Distribución de pueblos originarios y los temas por grado (vivienda- v	Establece la metodología para la elección del grupo de abanderados. Desarrolla el trabajo áulico, las reuniones de Alumnos y Padres y los procedimientos para la Votación		Propone estrategias de articulación entre las NTIC y los diferentes contenidos curriculares utilizando las distintas modalidades de incorporación de la informática y la elaboración de

<p>inteligencias múltiples. Discrimina actividades típicamente escolares (lectura, escritura, juegos, debates, resolución de problemas, simulaciones, uso de videos, mimo. Teatro. Títeres, etc. tutorías, grupos cooperativos, mediación escolar), según el tipo de inteligencia que estas desarrollarían.</p>	<p>organización familiar, ocupación, fusión, situación actual). Cada docente planifica las actividades previas de acuerdo a los temas propuestos. El Acto y Muestra de los trabajos realizados en cada grado se llevará a cabo el día martes 11 de octubre</p>	<p>aplicaciones simples informáticas, para la construcción de contenidos curriculares de diferentes áreas del conocimiento.</p>
---	--	---

Elaboración propia a partir del PEI Escuela A

La finalidad de la elaboración de estos ‘proyectos’ parece diferir en cada caso:

- Se prioriza el tratamiento de contenidos curriculares de las áreas de Lengua y Ciencias Sociales y considerados prioritarios para nuestra provincia, como lo son los referidos a pueblos originarios. Este es el caso del Proyecto “*Seguimos latiendo*” que es una iniciativa común a los distintos grados
- Se instrumenta a nivel institucional la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación en todas las áreas y disciplinas curriculares, tal está previsto en el Diseño Curricular Provincial (Gobierno de Río Negro, Ministerio de Educación, 2010, p. 35-38). Esta parecería ser la finalidad del Proyecto: “*Acercándonos a nuevos mundos – tecnología y comunicación*”.
- Se da un encuadre pedagógico – didáctico a una práctica tradicional de la escuela como es la elección de abanderados.
- Se promueve la diversificación de las estrategias de enseñanza aprendizaje en las distintas áreas y disciplinas curriculares y grados. Resulta curioso que se recurra a un marco

conceptual no considerado en el Diseño Curricular vigente (la propuesta de las inteligencias múltiples de H. Gardner) y al que se refiere sólo una vez en el Diseño Curricular previo.

Bajo lo que denominan Proyecto Curricular Institucional se realizan definiciones de los contenidos de las Áreas Curriculares a enseñar. Las mismas reproducen a pequeña escala y de manera incompleta el formato del diseño curricular vigente: explicitan para todas las áreas curriculares, con desigual desarrollo, el marco conceptual y metodológico. En el caso de las áreas de Lengua y Literatura, Matemática y Ciencias Naturales, seleccionan los contenidos para todos los grados, siguiendo bis a bis los ejes propuestos por el diseño curricular provincial (Tabla N° 12 en Anexo IV.IX). Para las áreas y disciplinas de Ciencias Sociales, Plástica, Educación Física, Música e Inglés se desarrolla una pequeña fundamentación de la orientación general de las asignaturas, pero no se avanza en la definición de los contenidos.

Asimismo se agrega una disciplina no prevista como espacio autónomo en el diseño curricular como son las Artes Audiovisuales, expresando la perspectiva general que la orienta, sin discriminar los contenidos ni metodología. En el marco curricular de la provincia, contenidos de esta disciplina se dictan en el área de Educación Artística, específicamente en la Educación Teatral. La necesidad de dar cuenta de esta disciplina se origina en que, desde el año 2013 la escuela cuenta con la designación de un docente con 10 horas de dedicación para el dictado de Danza o Artes Audiovisuales en el marco de la propuesta de Jornada Completa.

Finalmente se expresan algunas recomendaciones en relación a la práctica docente. Las recomendaciones y estrategias focalizan en la adquisición de la lectoescritura y el desarrollo de la oralidad.

No descuidar el acompañamiento del trazo, tanto en números como en letras cursivas.

Intercambiar cuadernos o carpetas de los alumnos para que realicen correcciones, de esta manera verán la importancia de la legibilidad. Realizar escrituras para destinatarios reales [...] Para mejorar la comprensión es importante formular preguntas divergentes, ya que las convergentes ayudan a la copia textual. Tener en cuenta la diferencia entre lenguaje oral y escrito al momento de responder cuestionarios.

Con respecto a la corrección de la ortografía, tener en cuenta cuál es el objetivo de la escritura, si es un cuento (sobre todo en los grados inferiores) y se corrigen todos los errores, el niño se sentirá inhibido para seguir produciendo. En la escritura de oraciones, cuestionarios, uso del diccionario, etc., la corrección debe ser minuciosa.

En los grados inferiores las producciones de los niños pueden ser autocorregidas a medida que van afianzando el sistema de escritura. [...]

Tener en cuenta, al momento de planificar las actividades que, uno de los objetivos de la escuela es formar seres autónomos, responsables y críticos.

Plantear situaciones problemáticas significativas. Incluir datos intrusos para favorecer la comprensión, situaciones problemáticas sin números donde solamente haya que decir qué operación hay realizar, trabajar en grupo y socializar lo realizado, justificar procedimientos elegidos.

Ser exigentes con el cumplimiento de las tareas y estudio. Acompañamiento áulico permanente. (PEI Escuela A, p. 70, 71)

La Escuela B organiza su PEI bajo los títulos que explicita en su índice: *Identidad y Diagnóstico institucional, Fundamentación del proyecto, dimensiones organizativa – administrativa, pedagógica y sociocomunitaria*. El *Proyecto de la Gestión* directiva, los fundamentos y características del *Proyecto Jornada Extendida*. *Proyectos Pedagógicos* desarrollados, la *atención de los alumnos con necesidades educativas especiales*, el *Proyecto Curricular Institucional* y la *Evaluación del PEI*. Se trata de un documento que contiene similares componentes a los de la Escuela A. Se agrega como distintivo un apartado que se denomina *Proyecto de Gestión* y que explicita el diagnóstico y acciones que el equipo

directivo compuesto por una Vicedirectora, que se desempeña en la función desde el año 2014 y la Directora que lo hace desde el 2017.

La selección de contenidos se realiza en tres apartados fundamentales: a) en la definición de los talleres que se ofrecen como parte de la Jornada Extendida; b) en los Proyectos de carácter Institucional; c) en los acuerdos referidos al Proyecto Curricular Institucional.

Idioma extranjero Inglés, Educación Artística (dos talleres), Educación Física y Ciencias Naturales son las áreas de conocimiento jerarquizadas en la selección de los talleres que se agregan en la extensión horaria, junto a uno sobre técnicas de estudio. Cada agrupamiento recibe tres talleres anuales. En todos los grupos (menos en el 6to, que reúne estudiantes del ciclo superior) se ofrece un taller de arte (*Manos Creadoras* o *El Arte en la Escuela*); para quienes ingresan y finalizan el primer ciclo y los que egresan del nivel se ofrece el taller *Aprendemos juntos hábitos y técnicas de estudio*, que “procura fortalecer la trayectoria escolar de los alumnos acompañando el proceso de alfabetización” (PEI Escuela B). El taller de inglés se dicta a partir de 4to grado, tal lo establece la normativa. El taller de ciencias naturales se ofrece desde segundo a quinto grado (Tabla N° 13 en Anexo IV.X).

Los talleres replican las áreas curriculares, con énfasis en las denominadas “especiales” (Educación Artística y Educación Física) junto al espacio de acompañamiento al estudio prescripto desde el nivel nacional y provincial para las experiencias de ampliación de jornada. En la mayoría de los talleres los docentes responsables de los mismos se desempeñan como docentes especiales o de grado en el contraturno.

El recurso a la formulación de Proyectos Institucionales también sigue, en esta escuela, fines diferentes, a saber:

- Se prioriza el tratamiento de los contenidos curriculares transversales y prescriptos por ley, tal es el caso de la Educación Sexual Integral objeto del “Proyecto institucional ESI”

- Se aborda un problema o necesidad institucional identificada, tal es el caso del “desinterés por la lectura” que origina el “*Proyecto de Lectura- Escritura*” o las situaciones de violencia familiar y barrial que suscita el “*Proyecto para abordar problemáticas de violencia*”

- Se encuadran acontecimientos no ordinarios y que implican “salir de la escuela”, como un viaje de estudios en el “*Proyecto La Bandera como portadora de identidad*” o una muestra en el Centro Cultural de la ciudad en el “*Proyecto “MostrARTE”*” (Tabla N° 14).

Tabla N° 14. Descripción Proyectos Institucionales Escuela B

Título	Proyecto para abordar problemáticas de violencia	Proyecto institucional ESI	Proyecto de lectura-escritura	<i>La bandera como portadora de identidad</i>	<i>MostrARTE</i>
Cober-tura	Toda la institución	Toda la institución	Toda la institución	4 y 5 grado	Toda la institución
Breve descripción	Algunos padres (aproximadamente 20 familias) se encuentran atravesados por situaciones de adicciones y en ocasiones se desencadenan hechos de violencia familiar y barrial. El proyecto se propone generar espacios de diálogo que sirvan de cimientos para prevenir las adicciones y la violencia como forma de relación. Fomentar desde el arte distintos espacios para la expresión. Talleres con alumnos propuestos por la	Si bien consideran que la educación sexual es un derecho de los padres, partir de la sanción de la ley 26.150 todas las Instituciones del país se ven obligadas a planificar un proyecto de educación sexual que responda al programa de Educación Sexual Integral. El proyecto procura abordar la educación de la sexualidad de manera formal, explícita e integral. Para cumplir con los objetivos	Procura revertir el desinterés por la lectura Promueve la realización de proyectos de lectura específicos (por grado/ ciclo/ taller): que facilitan a la organización tiempo-espacio de los momentos de lectura. El uso de la sala de lectura. Uso de la biblioteca móvil. La lectura en los momentos comunitarios, A partir del taller de inglés se proponen lecturas de limericks y frases cortas. Trabajar en forma coordinada	Realización de un viaje de estudio o salida educativa a la ciudad de Rosario con la visita a museos y sitios de interés vinculados a la bandera y Belgrano. Las distintas áreas participan de actividades previas al viaje y posteriores al mismo.	El presente proyecto surgió en el año 2017 de manera espontánea a partir de la mirada de las distintas maneras de expresión de nuestros estudiantes Se propone hacer visible la producción artística de los estudiantes, en un marco específico de Arte, como lo es el Centro Cultural. Integrar las distintas producciones en un

comisaría de la Familia. Participación en talleres del Centro Cultural, dentro de la temática de los derechos del niño. Seleccionan contenidos de distintas áreas que se podrían vincular con la temática a trabajar.	propuesto los docentes realizaran un trabajo por ciclos y/o grados. Se cuenta un banco de recursos digitalizado que cuenta con videos y actividades a las que pueden recurrir tanto docentes como talleristas.	los talleristas y docentes del turno tarde en distintos espacios de lectura.	proyecto común que pueda ser compartido con otros estudiantes y público en general.
---	--	--	---

Elaboración propia a partir del PEI Escuela B

El Proyecto Curricular Institucional se organiza en torno a “Acuerdos” logrados en relación a algunas de las áreas: Lengua, Matemática y Ciencias Sociales y a la presentación de contenidos para cada grado y área articulados y secuenciados en el caso de las áreas de Lengua y Matemática. En Lengua dichos contenidos se estructuran en el primer ciclo en torno a los ejes Tipología Textual, Lectura y Lectura y Escritura, y en el segundo y tercer ciclo refiere solo a tipologías textuales. En el caso de Matemática sigue algunos de los ejes previstos en el diseño curricular para el área.

Tabla N° 15. Acuerdos que organizan los contenidos del PEI de la Escuela B en Matemática, Lengua y Ciencias Sociales

Lengua	Matemática	Ciencias Sociales
Es necesaria una práctica sostenida y variada de lectura. Importante la lectura el adulto tanto como modelo como por placer. Hay que facilitar el acercamiento de los alumnos a la bibliografía de todas las maneras posibles (visitas a bibliotecas físicas y virtuales). Hay que generar interés y gusto por la lectura. Necesidad de volver a reutilizar el “Rincón de Lectura” como un espacio de lectura por placer. El aporte de las áreas especiales es importante y contribuye con el aprendizaje de estrategias de lectura.	Uso de recta numérica en todos los ciclos. La situación problemática como disparadora de nuevos aprendizajes. Trabajo con consignas variadas que favorezcan el razonamiento. Utilización de material concreto y consensuado (tapitas, ábacos, recta numérica, castillo de números, calculadoras, tics). Se planteó el trabajo de diferentes tipos de algoritmos de la división hasta construir el convencional, favorecido por el cálculo mental. Implementación de espacios de tiempo para la resolución de	Incluir a las Ciencias Sociales al Proyecto de Lectura Institucional. Tener en cuenta al momento de planificar el objetivo de la enseñanza del área para plantear estrategias. Trabajar efemérides en un apartado distinto a las Ciencias Sociales. Enseñar a partir de meta conceptos. Acordar y articular con docentes especiales.

Las estrategias de lectura y escritura se deben enseñar en forma progresiva y gradual desde el 1° grado y desde todas las áreas curriculares.

Se comenzó a trabajar con acuerdos en la corrección de la escritura.

Se acordó el trabajo sistemático de reglas ortográficas, hubo una secuenciación por grado, así como el desarrollo de actividades que favorezcan la ampliación de vocabulario.

cálculos mentales y de juegos de ingenio.

Elaboración propia a partir del PEI Escuela B

Como se advierte hasta aquí, los Proyectos Educativos Institucionales y Curriculares de las dos instituciones que participaron de este estudio son documentos que combinan la adopción de los discursos regulativos y normativos generados desde los órganos de gobierno del sistema educativo y desde el corpus legal que ya hemos expuesto con sus propias jerarquizaciones de saberes y producción de nuevos saberes de tipo reflexivos y propositivos.

Es posible reconocer en cada documento la letra del Diseño Curricular vigente, o de la norma que regula el programa de extensión de la jornada escolar que corresponda, o la referencia a algún documento ministerial o a la Ley sobre Educación Sexual Integral.

Pero esos documentos se revelan también como documentos vivos, en proceso, no cerrados. Advertimos que estas prácticas escriturales operan como memoria y presentación institucional. Como memoria registran los grandes eventos y avatares de las escuelas, que en ambos casos refieren a los momentos fundacionales de su creación, su incorporación a algún proyecto importante (son los que implican aportes de recursos, humanos o de equipamiento), las reformas edilicias, los problemas de matrícula, los cierres de secciones, los docentes que se van (renuncian, fallecen, se jubilan, sus cargos son cerrados) y los que llegan (titularizan, nuevas designaciones) y los acuerdos de organización institucional (horarios, responsabilidades, vínculo con las familias, etc.). Y también son el lugar en el que se expresan y estabilizan las ideas que sobre el alumnado, sus familias, el rol docente, los saberes

relevantes que cada institución tiene, también sus búsquedas y acuerdos en torno a la enseñanza y sus vicisitudes.

Los denominados “proyectos institucionales” resultan una fórmula que las escuelas encuentran para dar tratamiento y encuadre pedagógico a situaciones diversas: abordar contenidos previstos en los diseños curriculares y otras normativas cuyo tratamiento resulta difícil por su grado de sensibilidad o polémica (es el caso del abordaje de los pueblos originarios en la Escuela A o de la educación sexual integral en la Escuela B); orientar el tratamiento de problemas detectados en la institución (diversificación de las estrategias de enseñanza aprendizaje en las distintas áreas y disciplinas curriculares y grados – Escuela A-, “desinterés por la lectura, las situaciones de violencia familiar y barrial – Escuela B-); incorporar contenidos considerados ‘nuevos’ (caso de la TIC en la Escuela A) o encuadrar ciertos eventos institucionales (elección de abanderados, salidas escolares).

La enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura insiste como preocupación en ambas instituciones. La Escuela B, por su inscripción en el Proyecto de Jornada Extendida- y tal lo establecen las prescripciones ministeriales- refuerza su propuesta de contenidos estéticos. En ambas instituciones, las áreas de Lengua y Literatura y Matemática son las que más claramente definen contenidos a trabajar, su secuenciación entre los distintos años, lo que no ocurre con el resto de las áreas.

5.7.1. La presentación de los saberes en el contexto del aula

¿Cómo se presentan los saberes? ¿Qué tipo de trabajo intelectual o actividades cognitivas se promueven y/o demandan a los-as alumnos-as en las situaciones de enseñanza-aprendizaje? Responder esas preguntas exige reducir a un nivel capilar infinidad de movimientos, palabras, consignas, conflictos que enmarañadamente acontecen en el aula. A

los fines de la exposición analítica de los datos recabados, a continuación presentaremos, en primer lugar, una primera reducción de nuestras observaciones indicando los temas y propuestas de actividad que hemos registrado para cada espacio curricular, cada grado y en cada escuela (Tabla N° 16 y 17.). Esta operación nos permitirá contextualizar las prácticas que insisten y se iteran “en la estructura general de la lección” (Candela, Rockwell y Coll, 2009).

Tabla N° 16. Descripción de temas y propuestas de actividad observados en la Escuela A

Grado	Asignatura	Temas
4to	Inglés. 4to	Vocabulario: Toys. Vinculación entre figura y palabra. Trabajo colectivo en el pizarrón, luego se replica en la carpeta.
	Matemática	Elaboración en un afiche de la tabla pitagórica, con participación de todos los estudiantes.
	Lengua:	Tema: Grupos silábicos nv mp mb aplicación de la “Regla: antes de V se escribe N. Antes de P y B se usa M”. Identificar palabras erróneas (nb-mv-np). Trabajo individual en la carpeta.
	Matemática	Resolver cálculos escritos. Sumas y restas. Individual en la carpeta
	E. Física	Juegos: mancha, mata sapo.
1° grado	Lengua	Lectura de un cuento. Identificar animales y sonidos que producen. Lectura de los nombres de los animales y unir en el cuaderno nombre del animal y sonido que produce.
	Plástica	Dibujo- Individual.
	Matemática	Uso de la ADM. Juego de sumas. Individual
5 a 7	Taller de Cs	Tema: Hongos. Desarrollo en el laboratorio de un experimento a partir de la lectura de un instructivo. Luego copia del instructivo en el aula. En grupos intergrados.
5 a 7	E. Física	Juegos competitivos. Base del béisbol pero con pelota de football. Integrados.
7	Matemática	Radicación. Resolución de raíces. Individual. En la carpeta. Luego se resuelve en el pizarrón.
7	Plástica	Elaboración de figuras en tres dimensiones a partir de doblar papel. Individual
7	Informática	Uso del programa <i>stop motion</i> . En duplas.

Tabla N° 17. Descripción de temas y propuestas de actividad observados en la Escuela B

Grado	Asignatura	Temas
1ro	Taller de Arte	Trabajo con colores cálidos. Realización de un dibujo. Se proyectan imágenes “por si quieren mirar”. Individual
	Mate mática	Se trabaja en el libro de clase. La tarea consiste en identificar a que decena-familia de números corresponde cada número y pintarlo de un color asignado a esa familia. Individual. Luego se resuelve en el pizarrón.
	Plástica	Elaboración de mandalas, recortando papel. Individual.
4to	Taller de canto	Ensayo de un tema para presentar en el acto de fin de curso. Escuchan la canción en una consola. Luego el tallerista busca con los estudiantes el tono adecuado. Repiten varias veces. Incluyen coreografía. Todos los estudiantes.
	Inglés	Actividad lúdica de deletreo. En grupos pequeños.

	Plástica	Consigna: dibujo libre. Individual.
	Matemática	Resolución de cálculos con números decimales y de problemas a través de su formalización de los cálculos correspondientes. Los estudiantes leen el problema y lo resuelven colectivamente en el pizarrón.
7mo	Taller de Apoyo al estudio	Revisan si tienen la carpeta de matemática completa. La docente hace aclaraciones sobre algunos problemas de matemática, así como también enfatiza en la necesidad de que repasen en sus casas
	Taller de inglés	Actividad en el libro: la misma consiste en redactar un email en el que se deben presentar tomando el modelo del que está en el libro. Trabajo individual.
	Música	Uso del programa “Audacity”. La consigna es grabar un audio e incorporarle efectos que tiene el programa. Individual.
	Plástica	Elaboración de un dibujo de fondo complejo. Individual.
	Matemática	Socialización de problemas matemáticos: uno de los estudiantes lee el problema, los demás estudiantes dicen como lo han resuelto. Comparan resultados diferentes. Mientras se lee el enunciado del problema la docente copia en el pizarrón la operación que corresponde hacer.

Como se observa en las tablas N° 16 y 17, la presentación de los saberes se realiza siguiendo el modelo de las disciplinas escolares: cada clase se corresponde con una disciplina o área curricular o con los “nuevos espacios curriculares” propuestos en las iniciativas de ampliación de la jornada escolar (talleres de la jornada extendida, talleres de ciencias o de acompañamiento al estudio en la jornada completa) que, como ya vimos en este capítulo, replican bis a bis aquellas áreas curriculares. No se observaron espacios de articulación entre disciplinas o áreas curriculares.

Otra práctica que insiste es la presentación de los saberes bajo la modalidad de títulos y consignas. En cada clase se repite la siguiente secuencia:

a) En primer lugar se enuncia el tema a trabajar en la clase, en general uno por bloque temporal. El mismo se formula de manera escueta: “colores cálidos”, “toys”, “escribir un email”, “potenciación”. A veces se enuncia que se seguirá trabajando un tema ya abordado en alguna clase anterior. No se han registrado situaciones de enseñanza en donde el tema, en su presentación o introducción, se articule a situaciones de la vida cotidiana, a su contexto de producción científica, a conocimientos previos de los estudiantes, o se vincule con otros conocimientos curriculares.

general en las áreas artísticas: “*te quedó buenísimo, que lindo lo que hiciste*” (Docente Taller de Arte, Registro de observaciones, p. 49). Se observa que los estudiantes recurrentemente buscan la aprobación del docente, incluso modificando el lugar en el que se ubican en el aula y sentándose junto al mismo, de manera de tener más ‘a la mano’ su mirada aprobatoria.

Se advierte una fuerte presencia de modelos de actividad que suponen una forma apriorística y normativa de resolución, es decir, las respuestas están previstas con anterioridad y son independientes del trabajo de los-as alumnos-as (de ahí su *a priori*) y son únicas y patrón de lo correcto. Esa forma *a priori* habilita el control regulado de lo aprendido, según procedimientos de verificación. La valoración del aprendizaje queda cifrada en la adecuación- inadecuación de las respuestas que brinda el estudiante; el error se entiende como una falta en relación con el ‘pleno’ de la respuesta prevista.

Como común denominador se observa un fuerte énfasis en obtener un producto: todas las clases dejan algún registro de lo acontecido, sea una hoja pintada, una fotocopia pegada en el cuaderno, la fecha y la consigna trabajada, la reproducción a escala individual de lo trabajado grupalmente. En el caso de los talleres artísticos, por ejemplo el de Canto que se desarrolla en la Escuela B de Jornada Extendida, la producción se expresa en la Muestra de fin de año, en el marco del *Proyecto MuestArte*.

Para ahondar el análisis tomaremos una situación que consideramos paradigmática, en el sentido restringido que da a este término Kuhn (2006) y que es retomado por Agamben (2003) como ejemplos, fenómenos o situaciones singulares que pueden ser utilizados para construir “un gran grupo de fenómenos y para comprender una estructura” (Agamben, 2003, p. 35). Focalizaremos en una clase de un taller de ciencia, propuesta que se enmarca en los nuevos espacios curriculares previstos por la JC, en el que se integran docentes y estudiantes, pues reúne a alumnos de 5 a 7 grado y a tres docentes. La clase se desarrolla en dos espacios

escolares (aula de 7 grado y laboratorio) con una carga horaria mucho mayor que la estándar, pues ocupa toda la mañana (9.30 a 12.00 horas, aproximadamente). Es una situación paradigmática pues más allá de todas esas innovaciones las prácticas efectivas que se desarrollan en el marco del taller adquieren las características que hemos descrito en los párrafos previos.

En el recorte de observación hemos seleccionado todas aquellas intervenciones del docente y de los-as alumnos-as, únicamente referidas al tratamiento del tema o actividad de la clase. Hemos extraído múltiples fragmentos de la clase en los que las intervenciones de estudiantes y docentes no refieren a esa actividad ni al tema o, refiriendo al mismo, son reiteraciones que solo entorpecerían la lectura (se señalan con [...]).

ESCUELA 1 TALLER DE CIENCIAS NATURALES: 5 a 7 grado

D1: ¿Se acuerdan que los habíamos dividido en A, B,C y D en el último taller? [...]

E5: No vengo los jueves. ¿Cómo se llama el taller? No vine.

E2: Es el taller de ciencias naturales.

D1: ¿Y qué más? (No contestan)

D2: Y laboratorio. [...] D2: (Reparte unas hojas con la consigna de trabajo) *Les voy a dar una hoja para que lean y sean ustedes los científicos. Vayan leyendo. Rápido por favor.* [...] Necesito que tengan cuidado. Vamos a trabajar con agua hirviendo y con cosas de vidrio. Tengan cuidado. Primero van a tener tiempo para leer. (Les habla mientras deja varios objetos en cada grupo: taza de vidrio y en algunos grupos vaso de precipitado; pipetas y placas de Petri; cucharas; broches de laboratorio. D1 limpia las mesadas.) [...]

D2: (Se acerca al grupo 1) ¿Leyeron el instructivo? [...]

D2: Bueno, vayan a calentar agua. Ahí está la pava eléctrica. [...]

D2: Bueno ya tienen el agua hervida en el bould. Uno de ustedes, porque no lo pueden hacer todos, ¿va a hacer qué?

E7: Esterilizar.

D2: Bien. (Habla para todos los grupos) A medida que vayan hirviendo el agua, la colocan en el recipiente de vidrio y uno por grupo va a esterilizar los objetos que van a usar después. D1 les va a dar unas servilletas limpias para que los apoyen luego de esterilizarlos.

(Se dirige al grupo 1) ¿Primero que dice que hay que tener?

E3: Gelatina sin sabor. [...] E4: Caja de Petri. Estas (se las muestra a D2). [...] E7: Taza, cuchara. [...]

D: Bueno esterilicen las cosas. Cuando los saquen del agua pónganlos en la servilleta (E5 saca uno y pasa la pinza a su compañero) [...]

D2 le muestra al grupo 1 como tomar una muestra y ponerla en la placa de Petri. Los niños lo hacen y luego la docente les retira la taza y se las da a un grupo que no tenía. Luego ayuda al grupo 2 a disolver la gelatina y les dice que tomen una muestra y que después le pasen la taza al grupo que no tiene. Luego se dirige a los grupos 3 y 4 y les pregunta si leyeron. [...]

D2: (Se dirige al grupo 3) Hay que ensuciarse las manos. Pueden ponerse tiza, tocar las zapatillas, la mesada, la pared. [...]

D2: Si. Lo que van a hacer es... con D1 les vamos a poner una cinta en las placas de Petri y ustedes les ponen el nombre del grupo. Los vamos a llevar cuando terminen. En el aula escribimos lo que hicimos mientras termina de solidificar. Porque no trajeron anda acá y es mejor ir y terminar allá. (D1 y D2 les ponen una cinta a cada placa) [...]

D2: Otra cosa. Estas cajitas se encastran así (muestra cómo queda la más chica abajo y la grande arriba). Si la levanto como hicieron acá, se me cae. El procedimiento dice que tiene que estar cerrado. No podemos mirar a cada rato. ¿Por qué? Porque estamos trabajando el tema de bacterias, hongos... pero cuando solidifique vamos a poder ver si hay. Agarren con cuidado, sin pelear por quién lo lleva, porque sino se va a romper. [...]
Van del laboratorio al aula.

D1: Elijan a uno del grupo para que dicte lo que hicieron, hasta donde llegaron. Copien los puntos hasta el procedimiento seis. Vamos que tenemos poco tiempo. [...]

D2: Bien, necesito que... ¿vieron cómo eran los grupos en el laboratorio? Necesito que uno de cada grupo se vaya a lavar las manos con jabón. Pónganse de acuerdo entre ustedes. [...]

D2: Ahora... ¡Escuchen! Uno de cada grupo se tiene que ensuciar las manos. Hagan piedra, papel o tijera, y se ensucian en el picaporte, mesa, silla, zapatilla, dónde puedan. [...] El que no se tiene que ensuciar se sienta. (Entran los que fueron a lavarse las manos) Los que se lavaron se sientan sin tocar nada. [...]

D2: Los que se lavaron las manos hacen una fila acá, al lado del pizarrón. [...] Ahora los que se ensuciaron las manos. (Pasan al frente. Tocan el pizarrón, el piso y las zapatillas. D1 y D2 les muestran cómo tocar las muestras y después de hacerlo salen a lavarse las manos)

Ahora quédense uno de cada grupo, que no haya pasado. Hagan una fila. Van a sacar un pedacito de hoja de esta planta y lo ponen acá en la muestra. Después a este otro le ponemos tierra.

Los que se fueron a lavar las manos y los que terminaron de copiar guarden sus cosas. (Registro de Observación, Escuela A, pp. 28 -37)

El saber escolar aparece, preponderantemente, articulado y sostenido en prácticas que lo configuran disciplinariamente y fuertemente consignado. La “desincretización” del saber reduce su enunciación a una consigna a seguir, un instructivo que leer y cumplir, donde se listan actividades para hacer (calentar agua, esterilizar, hacer gelatina, guardarla en la caja de Petri, esperar solidifique, ensuciar algunas muestras).

En este caso, el procedimiento aparece divorciado de las hipótesis y conceptos que lo orientan y para cuya corroboración o refutación ha sido formulado. El saber objetivado - nominado, el contenido intelectual (Charlot, 2008a), es enunciado muy avanzada la clase: “*Porque estamos trabajando el tema de bacterias, hongos*”. Y allí se agota el alcance de la enunciación.

No parecería tampoco que se trata de enseñar a dominar el experimento, en cuanto actividad o procurar que los-as alumnos se vuelvan capaces de utilizar los objetos del laboratorio de forma pertinente. Más bien encontramos lo que Malglaive (1991) identificó como prácticas en la educación de adultos “una formación que se basa, al parecer, en el proceso mismo de la acción, sin un análisis claro de este proceso (p. 81, 82). Son actividades

exentas de acciones reflexivas o que impliquen conceptualización pero tampoco logran inscribirse en el cuerpo, no comprometen ni un Yo reflexivo - epistémico ni un Yo empírico - práctico (Charlot, 2008a).

El *instructivo* opera como referente y norma de lo que hay que saber, o para ser más precisos, de lo que hay que hacer. Al alumno le corresponde seguir los pasos establecidos y al docente se le reserva el lugar de verificar éstos se cumplan. Esa es la forma intersubjetiva, el dominio relacional que se enseña. La clase finaliza con la elaboración de un producto: se copia el instructivo en la carpeta, como forma estándar de documentar lo que se hizo.

5.7.2. Performances de docentes y alumnos-as en torno al saber

Ahora bien, la presentación de los saberes escolares se realiza en el marco de una red de microprácticas, gestos, actuaciones que docentes y estudiantes desarrollan en el encuentro que se da en el espacio escolar. La consigna se dice y se hace en el espacio que intermedia con otros decires y haceres, tan intensos e insistentes como los estrictamente vinculados al ‘tema’ de la clase. ¿Cuáles son esas performances, actos, gestos?

Es posible identificar tres grupos de performances, es decir, de prácticas, gestos, decires y haceres convencionales e iterativos, unas propias de los-as docentes y otras de los-as alumnos-as: a) las que tienen que ver con lo que podríamos denominar trabajo escolar, es decir, las vinculadas a los contenidos, temas, actividades que se abordan en cada clase; b) otras vinculadas a la civilidad escolar, es decir, refiere a los comportamientos esperados, modelados y específicos dentro del ámbito escolar y según sus regulaciones, no necesariamente vinculadas al ‘contenido’ escolar, y c) otras que hemos denominado “performances vinculadas a la diferencia generacional”, que conglomeran acciones, propias de la condición diferencial de ser adultos y niños-as.

A continuación se presenta un inventario de los actos vinculados al trabajo escolar que docentes y alumnos-as representan en los distintos espacios y tiempos escolares observados.

De los-as docentes:

Advierte sobre los problemas para resolver la consigna	Indica qué estrategias usar para resolver la consigna: contar con los dedos o mentalmente, recurrir a las tablas para resolver las multiplicaciones, usar apuntes.	Pide le muestren sus producciones.
Anticipa cuando la resolución de la consigna se vuelve más complicada.	Indica dónde debe comenzar a escribir (en que parte de la hoja).	Busca el tono de la canción.
Anticipa será un tema visto en otro año o nivel (secundaria)	Indica deje un renglón.	Pide recuerden lo visto en la clase pasada
Busca el tono de la canción.	Lee en voz alta.	Pide repetir lo que dice.
Consulta como van con el cumplimiento de los pasos del experimento	Muestra como algún estudiante ha resuelto la consigna	Piden que no copien.
Consulta si necesitan ayuda	Muestra cómo resolver la consigna	Piden que piensen
Convoca atención contando en voz alta: 4,3, 2...	Muestra un libro.	Pregunta si han entendido.
Escribe la consigna - problema a resolver en el pizarrón.	Pasa por los banco a completar la tarea	Propone juegos con distintas reglas. Recuerda las reglas.
Escribe la fecha en la pizarrón	Pega una fotocopia en el cuaderno de los alumnos	Propone una actividad lúdica para resolver en el pizarrón de manera conjunta
Verifica lo realizado por los alumnos y califica.	Pide a un estudiante que ayude a otro	Proyecta imágenes
Da un instructivo para leer	Pide deletreen	Realiza observaciones sobre las producciones.
Entrega fotocopias	Pide explicación sobre cómo resolver un problema.	Recuerda una efeméride
Hace preguntas.		Rememora lo trabajado en clases pasadas
Indica como debe ser la ayuda entre compañeros para resolver la consigna.		Revisa las actividades desarrolladas en los cuadernos
Indica que área curricular trabajarán		Señala que la actividad será calificada
		Toca la guitarra.
		Usa láminas como referentes

De los-as alumnos-as:

Escuchan al docente, miran al pizarrón, responden las preguntas del docente, buscan en la carpeta información sobre lo visto en la clase anterior.

Copian en la carpeta o cuaderno: el día, la consigna que se dicta o está escrita en el pizarrón.

Escriben en sus cuadernos en respuesta a las consignas dadas: resuelven cálculos, completan palabras, hacen oraciones. Buscan otras referencias para resolver la consigna (por ejemplo, tomar como referencia una lámina escolar). Pintan, recortan, pegan en la carpeta.

Se muestran entre sí y valoran como han resuelto la consigna, o sus producciones. Consultan a la docente: sobre cómo se resuelve la consigna o si la han resuelto bien.

Pasan al pizarrón a resolver una consigna.

Participan de actividades lúdicas con intencionalidad educativa: completar rompecabezas, juegos de las netbooks, leer adivinanzas.

Responden a las problematizaciones que realiza el docente.

Leen el instructivo, la fotocopia o el libro.

Sacan fotos. Proponen que canción cantar. Evalúan el tono en que interpretar una canción.

Practican lo que presentarán en un acto escolar. Bailan en el aula.

Podemos reconocer y sistematizar en torno a los saberes escolares ciertas formas de actuación repetidas vinculadas a la mostración, la alocución, la consigna y la pregunta para el caso del docente y la escucha, la mirada, la escritura, la lectura y la respuesta por parte del alumno. En los párrafos previos hemos contextualizado el marco de propuestas temáticas y de actividades en el que estas formas de actuación se desarrollan.

Pero junto a esas formas performance también advertimos la fuerza cuanti cualitativa, es decir, el poderío en cantidad de intervenciones y en la intensidad afectiva puesta en las mismas, de actuaciones vinculadas a la “civildad escolar”. Siguiendo a Villavicencio (2007) la civildad supone, “en el doble sentido de amabilidad y de acuerdo que encierra el término, [...] acciones y palabras tendientes a la [...] apertura, permanencia y recreación de un espacio público donde los agentes puedan reconocerse y regular sus conflictos” (Villavicencio, 2007, p. 39). A continuación presentamos una compilación de esas acciones, de esos actos que en los escenarios escolares observados representan docentes y estudiantes.

De los Docentes:

Agrupan a los niños	Indica deben jugar todos, incluso las niñas	Pide a los alumnos que evalúen sus comportamientos
Autoriza/no autoriza salir del aula.	Indica guarden los cuadernos	Pide el cuaderno de comunicaciones ante un comportamiento que sanciona como incorrecto.
Conforma grupos.	Indica no jueguen a las cartas	Pide guarden el celular
Consulta sobre el ánimo.	Indica que deje de hacer lo que está haciendo	Pide materiales.
Da órdenes (átate los cordones)	Indica que se calle. Pide silencio	Pide presten atención
Envía a ‘infractores’ a la dirección.	Indica quien lee.	Pide se apuren
Establece quién pasa a la bandera	Indica se siente	Pone música
Explica por qué llegó tarde	Indica un comportamiento no pertinente al aula.	Pregunta si hay algo para contar.
Habla por separado con un estudiante.	Insiste con un alumno que se niega a sacar la carpeta, a que lo haga.	Saludan a los que cumplieron años
Indica a un estudiante cuándo tocar el timbre, cuando finalizó el momento de desayuno, merienda	Ordena dónde se ubican ciertos alumnos	Reclama los alumnos no han traído los materiales solicitados
Indica cómo debe abotonar el guardapolvo	Ordenan la forma en que deben salir del aula, nombrando a cada grado.	Recorre el aula
Indica cómo deben sentarse: en su lugar, derecho.	Pasa por cada escritorio	Recuerda normas.
Indican cuándo iniciar con el almuerzo y el desayuno		Saluda.
Indica deben jugar todos, incluso las niñas		Se comenta sobre el clima.
		Solicitan documentación
		Toma asistencia

Indica guarden los cuadernos

De los-as alumnos-as

Charlan, conversan en momentos autorizados (recreos, comedor). Se trasladan de un aula al otro cuando corresponde.

Discuten sobre quién será el 'secretario'. Se desempeñan como secretarios.

Ordenan las mesas y sus objetos, ordenan los objetos del laboratorio, retiran sus tazas, platos o vasos y los dejan en el lugar donde los retiraron en el comedor.

Participan en una colecta institucional.

Piden pasar a la bandera.

Piden permiso para salir del aula: al baño o a buscar algún elemento. Almuerzan, desayunan y meriendan.

Se agrupan por grados, por grado y género, en lugares pre- asignados.

Se paran en fila frente a la puerta para salir o entrar del aula.

Señalan que correspondía trabajar otra área curricular que la propuesta (según el horario escolar).

Las actuaciones en torno a la civilidad escolar producen un modo de habitar ese espacio, resultan de y en una economía de actos y gestos esperados y deseables y generan un consenso colectivo, común y una percepción de lo que significa ser (buen) alumno y docente. Se trata de esa dimensión de lo escolar que se vincula a la enseñanza y el aprendizaje de las habilidades necesarias para vivir en comunidad.

Ahora bien, el ámbito escolar, por sus propias características incorpora como parte del rol docente asegurar la reproducción de las normas de civilidad. Así, gran parte del accionar docente implica encauzar las conductas, las personas, los objetos, en línea con los modos escolares de resolver los conflictos. Al ser-hacer alumno-a le toca cumplir con esas regulaciones, actuarlas, apropiarse de ellas, incluso desempeñarse guardianes de su cumplimiento: frecuentemente ellos-as mismos-as son quienes recuerdan los acuerdos y convenciones escolares.

Finalmente lo escolar es el ámbito para la "*mise-en-scène*" del desempeño de las diferencias generacionales. Se actúan formas de ser adultos y niños.

De los docentes:

Entrega fotocopias, útiles escolares (hojas, lápices, témperas, calculadoras, tijeras), distribuye elementos para el experimento /vaso de precipitado, pipetas, placas de Petri, cucharas, broches de laboratorio, taza de vidrio)

Cuidan sectores del patio

Da pautas de seguridad para el manejo de los elementos del laboratorio

Gritan para que alumnos se bajen del paredón

Indican los comportamientos permitidos y no (dónde correr, dónde no).

Reparte tazas

Toca el silbato para separar a un grupo que se pelea.

Unta dulce en las tostadas.

Hace valoraciones sobre los comportamientos./

Resalta buenos comportamientos

Se refiere al alumno: es hiperkinético, es un maleducado, fue abusado.

Valora el comportamiento del alumno

Valora la producción del alumno

Se vincula con los padres. Da información a los padres.

De los alumnos:

Conversan con los compañeros de al lado o en un grupo ampliado mientras el docente explica.

Tararean una canción. Se peinan. Revisa su celular.

Deambulan por el aula. Mueven los bancos o se mueven de banco. Se sientan junto al escritorio del docente. Salen del aula sin autorización.

Juegan en el recreo (pelota, perseguirse, a los vaqueros, al oso dormilón, a atraparse, al football), se trepan en los paredones; juegan en el aula: al piedra, papel o tijera, al dominó, al ajedrez al *bottle challenger*.

Hablan con el investigador: le preguntan sobre su vida, sobre qué hace, le dan un barquito de papel de regalo.

Muestran al docente su producción: “está bien”, “es así”.

Se enojan con la docente. Se niega a sacar la carpeta o dar el cuaderno de comunicaciones a la docente. No resuelven la consigna dada por el docente (hoja en blanco). No participan de la actividad propuesta.

Se insultan, dicen palabras no autorizadas en el ámbito del aula. Se saca el guardapolvo, se tira al piso, se arrastra. Molestan a un compañero burlándose de su nariz. Sacan elementos de una cartuchera y los ponen en otra. Golpean los platos con los cubiertos. Se tiran trozos de pan. Se suben arriba de la mesa. Juegan con los elementos del laboratorio

Señalan a compañeros-as que molestan. Informan al docente sobre los comportamientos de sus compañeros en otras clases.

Como se advierte, las acciones y palabras que producen (a) los adultos, los configuran como: proveedores de objetos y bienes escolares; garantes de la seguridad y de ciertas condiciones de bienestar y cuidado de los niños en el ámbito de la escuela y productores de dictámenes que significan no sólo la calidad de las producciones escolares sino el ser de los niños.

Asimismo, gran parte de las prácticas escolares sostenidas por los adultos refieren a la regulación de las performances de infancia, procuran, fallidamente, controlar “lo que fluye y no se queda quieto” (Antelo, 2007), lo que no deja de no inscribir, lo que pulsa y no encaja

en las performances de trabajo escolar o de civilidad. Se trata, en el caso de los niños, de la irrupción del juego sin finalidad más que el jugar (el juego que no puede articularse ‘pedagógicamente’, sino, por el contrario, compite en atención y esmero con la tarea escolar); de la irrupción de la agresividad ante la presencia del semejante y de cierto comercio amoroso con los adultos, que se expresa en ofrecer o denegar, cuál dones, su trabajo para ser mirado y el desempeño de la normatividad escolar tal lo esperado.

5.7.3. Saberes que importan

Finalmente indagamos que saberes y aprendizajes los-as alumnos-as evocan como significativos, a que lugares refieren estos aprendizajes y a quiénes identifican como agentes de los mismos.

Tal indagación se ha realizado, como ya hemos descrito en el capítulo metodológico, a través de una técnica desarrollada por el ESCOL (Charlot, 2009) denominada balances de saber. La misma consiste en solicitar a los-as alumnos-as un relato escrito o, en el caso de los alumnos aún no alfabetizados una expresión gráfica que se acompaña de un relato oral, en el que realicen un recuento de sus aprendizajes. ¿Qué han aprendido? ¿Con quién? ¿Qué es lo más importante? Se accede de esa manera a lo que los sujetos dicen haber aprendido en el momento en que le planteamos la pregunta y en las condiciones en que la cuestión es planteada. Esto significa que aprehendemos no lo que aprendió, sino lo que para él, presenta suficiente importancia, sentido, valor.

Se realizaron 81 balances de saber bajo la modalidad de narraciones y expresiones gráficas, 24 de primer grado, 27 de segundo y 30 de tercero; 31 correspondientes a la Escuela A de Jornada Completa y 50 de la Escuela B. Se tratan de narraciones con una fuerte impronta escolar, no sólo en su contenido sino en sus formas de presentación.

La implementación de esta técnica se propuso en hojas blancas, sin subrayados. No fue poca la sorpresa asistir, en los cuatro grupos más avanzados (los dos de 4to grado y los dos de 7mo) a la consulta sobre cómo hacían para escribir sin renglones. Más aún, en 11 balances los-as alumnos-as marcan los renglones sobre los que escribir (Figura N° 12). También aparecen otros rastros de rutinas escolares sobre la escritura: la modalidad de red (unir conceptos con flechas), remarcar las letras mayúsculas, usos de colores para ‘adornar’ el escrito (Figura N° 13).

Figura N° 12. Balance de Saber 4to grado, Escuela B. N° 2. Elaborado por un alumno de 9 años.

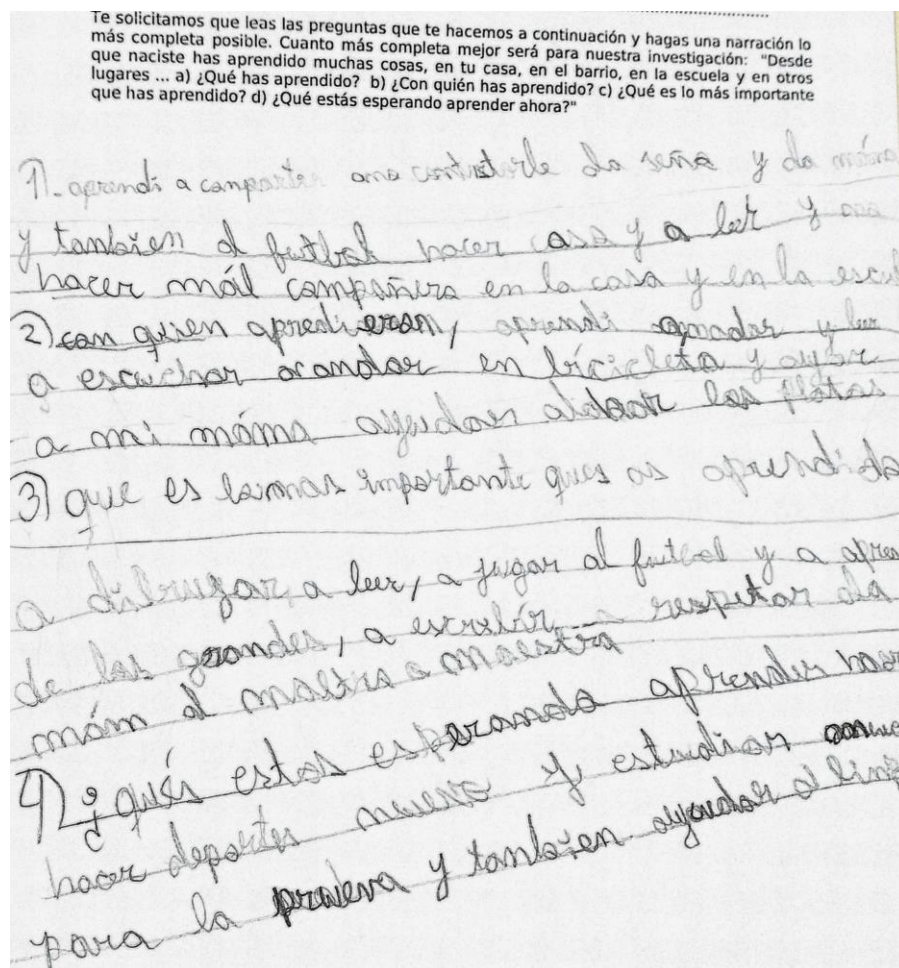
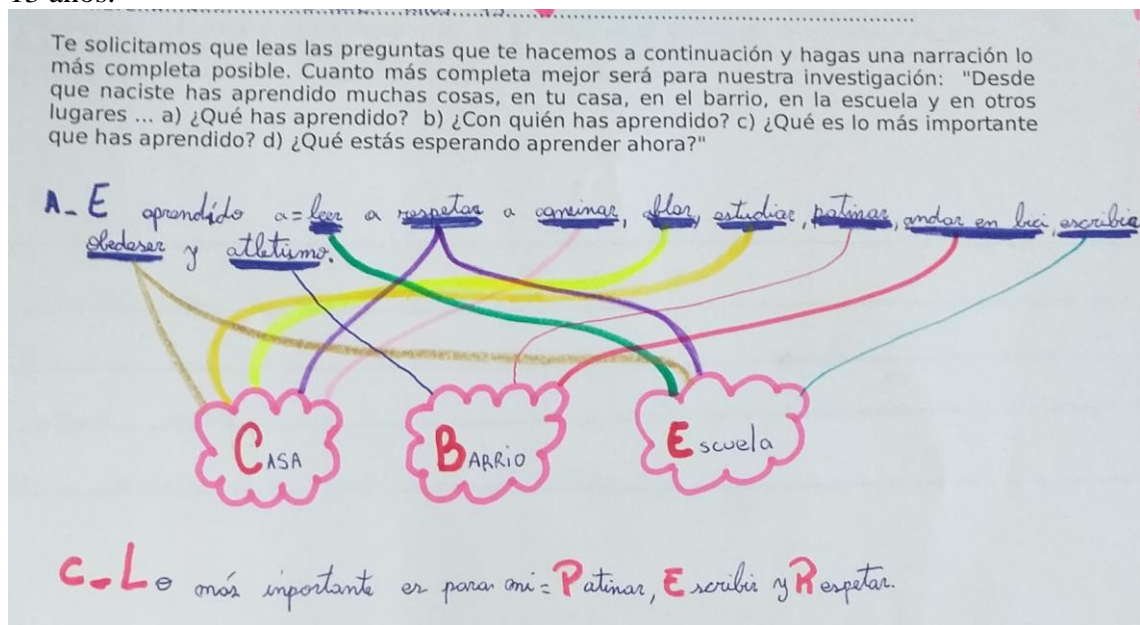


Figura N° 13. Balance de Saber 7mo grado, Escuela A. N° 2. Elaborado por una alumna de 13 años.



En relación al contenido, los-as alumnos-as evocan saberes propios del ámbito escolar y otros no escolares. Un mínimo porcentaje referirá únicamente a saberes escolares (el 10% de la muestra), un porcentaje mayor, solo señalará como relevantes aprendizajes no escolares (28 %) y la mayoría aludirá de manera combinada a ambos tipos de saberes (62%). Los-as alumnos-as de primer grado son los que más recuperarán saberes no escolares (42% de las narraciones) y los de 4to grado los que menos relevancia les darán (11%). Ver Figura 10 en el Anexo IV.XI.

Entre los saberes no escolares que destacan aparecen, en orden de importancia según su frecuencia: practicar deportes y juegos (*ajedrez, andar en bicicleta, en patín, en skate, atletismo, basquet, football, free fire, hacer willy, jugar a la play, karate y konfu, nadar, parkour, patinar, taekwondo*); normas de convivencia social y valores morales (*amar/adorar/temer a Dios, ayudar, compartir, hacer caso, humildad, no bajar los brazos, no contestar a la mamá, no discriminar, no pelear, no tirar cohetes, obedecer, querer a la*

familia, respetar a la familia, ser educada, ser responsable); caminar; hablar; habilidades de adultos (*cocinar, hacer asado, arreglar cosas, cuidar bebés*); el adquirir responsabilidades (*cuidar animales, ayudar a la mamá*); aprendizajes vinculados al auto valimiento (*bañarse solo, cambiarse solo, cruzar la calle*), temas no escolares (*sobre autos, constelaciones, mitos, titanomaquia*).

En relación a los saberes escolares, la lectura y la escritura son los más referidos, le siguen los ligados al aprendizaje de los vínculos fraternos con los pares/compañeros (*ayudar, compartir, hacer amigos, ser amigable, no hacer mal, no pegar, no pelear, defenderse*) y de obediencia a la autoridad, tanto sea el docente como las normas escolares. Luego se reseñan las operaciones elementales de cálculo (*dividir, sumar, restar, multiplicar, hacer cuentas*).

Los contenidos escolares también son narrados aludiendo a las disciplinas y áreas curriculares (se nombran todas las áreas y disciplinas previstas en el diseño curricular, incluyendo los nuevos espacios incorporados en las iniciativas de ampliación de la jornada escolar: *Arte, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Computación, Danza, Educación Física, Inglés, Lengua, Matemáticas, Música*) o nominados como temas o contenidos de esas áreas (*cuerpo humano, tablas, Teoría de la evolución, Teoría del Big Bang, los números, mares, dinosaurios*). Finalmente destacan como saberes el *aprender a estudiar* o *prestar atención*.

Tabla N° 18. Frecuencia de saberes escolares y no escolares considerados relevantes discriminados.

Saber no escolar	Fr	Saber escolar	Fr
Practicar deportes y juegos	32	Leer	31
Normas de convivencia y valores morales	32	Escribir	21
Caminar	22	Fraternidad	15
Hablar	16	Obediencia a la autoridad	14
Habilidades de adultos	5	Operaciones elementales de cálculo	10
Adquirir responsabilidades	5	Disciplinas y Áreas Curriculares	09
Autovalimiento	4	Temas de las disciplinas escolares	09

Temas no escolares	3	Estudiar / aprender	09
		Tocar instrumentos	04
		Nadar	02
		Dibujar	01
		Realizar exámenes	01

Al discriminar por grupo escolares, la lectura es el aprendizaje que prevalece en la valoración de los-as alumnos-as de primer grado. Para los de 4to grado, junto a la lectura aparecen los saberes propios de la fraternización escolar y en los de 7mo grado se agregan con fuerza los que aluden al vínculo con la autoridad. La escritura adquiere su máxima significación para los estudiantes del 7mo grado.

La referencia a las disciplinas y áreas curriculares y a temas o contenidos escolares, sólo tiene presencia y referencias en 4to grado, no así en 1° y 7° que es marginal.

Es por ello que el saber escolar adquiere para los-as alumnos-as la figura fundamental de un dominio de actividad. El 61% de los saberes jerarquizados en los seis grupos analizados refieren a actividades como: leer, escribir, sumar, restar, tocar instrumento, nadar, dibujar. Si bien son actividades no exentas de acciones reflexivas o que impliquen conceptualización, lo central en estos aprendizajes es que el producto del aprendizaje no es aquí separable de la actividad y se trata de actividades que se inscriben en el cuerpo en situación. Antes que un Yo reflexivo, epistémico, se compromete un yo empírico, práctico.

El dominio de una actividad se inscribe en el cuerpo (Charlot, 2008), siendo muy difícil nominar, objetivar el producto de ese aprendizaje. Se puede sin embargo adoptar una posición reflexiva (metacognitiva) y designar, nombrar dichas actividades, no obstante ello, el aprendizaje de esos enunciados no es equivalente al aprendizaje de la actividad misma. Aprender a tocar instrumentos o a escribir, como dominio de la actividad, no implica aprender los saberes de la música ni los del campo de la lingüística y la literatura, es decir,

dar cuenta de un conjunto de enunciados, en general normativos, que constituyen ese saber objeto.

El segundo grupo de aprendizajes considerados relevantes, con una ponderación del 23%, son los exigidos para dominar la civilidad escolar (vinculados a los vínculos fraternales y con la autoridad). Los alumnos también reconocen que en el ámbito escolar aprenden a ser solidarios, responsables, a no pelearse, a ayudar a los otros. Aprenden a dominar las relaciones intersubjetivas en situación: la relación de sí consigo mismo, la relación de sí con otros (pares, adultos), y la relación consigo mismo a través de la relación con otros y viceversa. Se ponen en juego acciones tendientes a regular esta relación y encontrar la buena distancia entre sí y los otros, entre sí y sí mismo. “El sujeto epistémico es aquí el sujeto afectivo y relacional, definido por sentimientos y emociones en situación y en acto” (Charlot, 2008a, p.116). Estos aprendizajes tampoco pueden ser autonomizados, separados de la relación en situación. Sin embargo, aquí también se puede adoptar una posición reflexiva y designar la relación: decirse actuando, valorar(se) y valorar a los demás según como se conduzcan. Los dominios de relación escolar aparecen en los grupos que han transitado ya algo de la escolaridad: los-as alumnos-as de primer grado no aluden a los mismos.

Finalmente un 16% de los saberes preconizados suponen entrar en posesión de saberes-objetos, de contenidos intelectuales que pueden ser nombrados, de forma precisa (cuerpo humano, teoría de la evolución) o más vaga refiriendo a las disciplinas escolares: Matemáticas, Sociales, Lengua, Naturales (Ver Figura 11 en Anexo IV.XII). Charlot (2008a) destaca que en esta modalidad de actividad el objeto-saber se presenta siempre mediado por el lenguaje y, en nuestra cultura occidental, fundamentalmente bajo la forma del lenguaje escrito, que le confiere una existencia aparentemente independiente del sujeto (Lahire, 1993).

El saber aparece entonces como un existente en sí, su proceso de construcción suele desaparecer detrás del producto.

Ahora bien, aprender es desplegar una actividad en situación: en un lugar, en un momento, en diversas condiciones de tiempo, con la ayuda de personas. Los-as alumnos-as que participaron de esta investigación, refieren a lugares de estatutos diferentes en los cuales se vinculan a los saberes escolares. La escuela (29%) y el ámbito familiar (25%) serán los lugares de aprendizaje privilegiados. Los de primer grado referirán en sus expresiones gráficas a escenas en la naturaleza, al aire libre (18%). El espacio comunitario (barrio, iglesia, equipo football) también es referido como ámbito de aprendizaje (9%). Un número marginal refiere a los medios de comunicación.

Tabla N° 19. Frecuencias de lugares donde aprender consignados como relevantes.

Lugares de aprendizaje	Fr	Figuras enseñantes	Fr
La escuela	29%	Docentes	30,4%
Familia/casa	25%	Pareja parental (papá, mamá, padrastro, familia)	29,4%
No especifica	16%	Otros familiares (tíos-as, primos-as, abuelos, madrina, hermanos)	21,5%
La naturaleza	18%	Otros: vecino, amigos, equipo, exploradores, película	12,7%
Ámbito comunitario	9%	Compañeros	5,8%
Medios de comunicación	3%		

Los docentes (31%) y la pareja parental (30%) serán las figuras enseñantes predilectas. No obstante ello, el inventario de otros enseñantes es rico y variado: otros familiares (tíos, tías, primos, primas, abuelos, madrina, hermanos), vecino, amigos, equipo, exploradores, película y los propios compañeros son consignados en ese rol.

A modo de cierre

En este capítulo se describió como el sistema de prácticas que conforma el dispositivo escolar y sus dinámicas se materializan en los casos estudiados y generan convenciones normatizadas y performances en relación al ofrecimiento de saberes, las actividades cognoscitivas y la tramas instersubjetivas e intergeneracionales en la que éstos se (re)configuran.

Donde haya niños, habrá escuelas, decíamos en el capítulo anterior al analizar las estrategias que lo escolar desarrolla sobre el territorio y la población. Ahora bien, en los casos estudiados advertimos como movimientos poblacionales abruptos (desde las iniciales catástrofes climáticas a las migraciones alentadas por decisiones políticas poco exitosas), decrecimiento de la población en edad escolar por los ciclos vitales de envejecimiento y baja natalidad; estrategias familiares que pretenden ‘salir del barrio’, en un remedo de movilidad social, muestran el límite de esas prácticas biopolíticas. Ellas generan un nuevo problema sobre el que el dispositivo debe operar (y las iniciativas de ampliar la jornada escolar es una medida en ese sentido): hay escuela, escasean los escolares.

Describimos como el dispositivo escolar se materializa en un régimen de prácticas espaciales, temporales y epistémicas. En primer lugar referimos a las *prácticas constructivas*, las de la arquitectura escolar, que orientadas por principios de racionalización, optimización y flexibilidad, han adaptado las escuelas a los nuevos espacios que propone la extensión de jornada (comedor, talleres) promoviendo ciertas condiciones de higiene, confort, seguridad y especialización para el espacio escolar.

También dimos cuenta de *prácticas de distinción/diferenciación de los espacios*: el edificio escolar, por su estética constructiva, se distingue de otros edificios públicos (comisaría, centro de salud, incluso del jardín de infantes), comunitarios (junta vecinal,

iglesia) y privados (las casas del barrio). Esas prácticas diferenciadoras se continúan al interior del edificio, en dónde los espacios configuran su fisonomía y distribuyen según las actividades a desarrollar en los mismos y según quienes serán sus usuarios, siguiendo categorías funcionales (lugares para estudiantes, maestros, no docentes, directivos) y de género y de edad (persisten prácticas de separación de varones y mujeres y de niños-as más pequeños de los más grandes).

La indagación nos muestra, además, que habitar el espacio escolar supone aceptar un enclaustramiento temporario. Múltiples *prácticas de clausura* (en el sentido de aceptar no salir de ese espacio y regular el ingreso de personas consideradas ajenas al mismo) se suceden en escalas espaciales concéntricas: tanto en el edificio escolar como en las aulas.

También mostramos la iteración de *prácticas de compartimentación y distribución estandarizada de la población al interior del edificio* (secciones o grupos, distribución por edades y por género) que insisten y resisten a las propuestas de organización alternativa que se promueven desde las políticas de ampliación de jornada.

Narramos sobre las múltiples regulaciones sobre el tiempo – espacio escolar y como ellas producen y suponen dominar cierto saber - conducirse en los mismos: cada actor escolar sabe qué hacer y que no en el recreo, que inventario de comportamientos son los esperados en el aula y cuales los desalentados. También expusimos como esas prácticas jerarquizan cierta disposición epistémica: las prácticas sobre la temporo-espacialidad promueven la quietud del cuerpo, la atención al docente y el trabajo individual como formas privilegiadas de aprender. El movimiento, la atención dirigida a los pares y el trabajo con otros resultan excepciones sometidas a control o reservadas a tiempos y espacios particulares: el recreo, el patio; la clase de educación física- el SUM.

El saber se presenta bajo la forma de “disciplina escolar”, la que supone no sólo la forma privilegiada de selección, agrupamiento, organización y materialización en diseños curriculares y proyectos institucionales de determinados saberes (como vimos en el Capítulo IV) sino la pre asignación de un tiempo fijo y estandarizado para ciertos aprendizajes y la determinación de un recurso humano a cargo del mismo. Este ordenamiento escolar performa el saber, le imprime sus alcances y secuencias. El saber a enseñar debe ‘entrar’ en bloques de 40 u 80 minutos. El cambio de docente por razones de programación y organización laboral (corresponde una ‘hora especial’) supone la interrupción de la enseñanza. No importa aquí el devenir del tratamiento del tema, prima la organización horaria y laboral. Esta cronicidad de la presentación de los saberes sólo se altera, episódicamente, si falta algún docente o por algún proyecto especial. Allí el tiempo se vuelve más amplio, sujeto a las necesidades del desarrollo de cada tema.

El conocimiento escolar aparece bajo la forma de *temas*, lo que implica es atomizado y autonomizado del amplio campo de saberes y descontextualizado del encuadre social y científico en el que se produce. No sólo se lo desafilia de su producción histórica en la esfera de la ciencia sino también de “la red de las problemáticas y de los problemas en la que el elemento descontextualizado halla sus usos, su empleo, es decir, su sentido” (Chevallard, 1991, p.24), de los supuestos que manejan los-as alumnos-as, de los contenidos de otras asignaturas, etc.

La situación de enseñanza preponderante es la *consigna*, y su resolución adecuada a un modelo normativo y a priori, es el aprendizaje promovido. En ella los procesos epistémicos de objetivación- denominación, esos en los que se constituye, “en un mismo movimiento, un saber –objeto y un sujeto consciente haberse apropiado de un tal saber” (Charlot, 2008a, p.112), son reemplazados por una discursividad técnica: “un conjunto de enunciados

articulados que ponen en palabras [...] la actividad misma, su material, los recursos y los útiles que utiliza, las condiciones de su desarrollo, etc.” (Charlot, 2008a, p. 113). Al alumno le corresponde seguir el instructivo y al docente verificar el correcto desarrollo. Esa es la forma intersubjetiva, el dominio relacional que se enseña.

También pudimos advertir como la trama relacional en la que el saber se presenta se teje en torno a prácticas vinculadas con el *trabajo escolar*, la *civilidad* conforme a ese ámbito y a las *performances propias de la diferencia generacional*. El docente muestra, ordena la consigna, recuerda y garantiza que los conflictos que surgen en ese espacio público se resuelvan amablemente. Por su condición de adulto provee de objetos, bienes, es responsable del cuidado (en términos de seguridad y bienestar), regula la irrupción de lo infantil, *ello* que no encaja en las performances de trabajo escolar o de civilidad y, finalmente, significa las producciones y subjetividad del-de la alumno-a. Éste-a escucha, mira, resuelve la consigna, procura cumplir con las regulaciones de la vida escolar común, las actúa y, en ocasiones, se desempeña como guardián de su cumplimiento y no deja de inscribir y dramatizar su condición de niño-a: juegan sin finalidad más que jugar, rivalizan con el semejante, se ofrecen y sustraen – trabajadores y buenos ciudadanos escolares- a la aprobación del adulto.

Las prácticas articuladas a la escolarización masiva de las infancias para resolver el problema de la transmisión transgeneracional del corpus de saberes considerados necesarios de ser enseñados, escolarizan también los procesos de apropiación de esos saberes, los informa bajo la forma escolar. Ahora bien, lo que los-as alumnos-as dicen haber aprendido dan cuenta que aprender excede para ellos-as al aprendizaje escolar aunque es éste un tipo de aprendizaje fuertemente valorado. Múltiples actores y espacios aparecen como enseñantes, algunos – como la familia- de tanta relevancia como los lugares y actores escolares.

Por su parte, los saberes escolares considerados más importantes por los-as alumnos-as adquieren la figura fundamental de un dominio de actividad, siendo la lectoescritura el más referido. El segundo grupo de aprendizajes jerarquizados son los que suponen ingresar en el dispositivo relacional de la escuela, lo que hemos denominado saberes de civilidad escolar. En ambos casos se trata de aprendizajes que se logran en situación antes que requerir una enunciación racionalizadora (aun cuando exista toda una discursividad técnica, moral y política, en torno a los mismos) y coinciden con el núcleo duro de conocimientos que se ha vuelto persistente más allá de las reformas y renovaciones curriculares y también concuerdan con las micro interacciones áulicas más iterativas.

El retiro, la ordenación de un tiempo común y único, la instalación de una estética y una civilidad específica y una propuesta epistémica configurada por temas y actividades autonomizadas tanto del marco de producción científica de los mismos como del medio de aplicación y las experiencias de los-as niño-s, constituyen estrategias tendientes a desligar a la población escolar del sistema de prácticas propias del hogar, de la vida en comunidad, del mercado o de la producción.

No obstante ello, esas estrategias tienen sus puntos fallidos: la familia es referida en los balances de saber como lugar de enseñanzas y aprendizajes, lo mismo ocurre con agentes comunitarios: el barrio, la iglesia, los vecinos son destacados como enseñantes. El mercado, a través de los medios de comunicación también aparece, aunque marginalmente, en ese lugar. Asimismo, la consideración y caracterización de las familias en función de su origen (si son migrantes o no), su lugar en el sistema de producción y consumo es una permanente tanto en el discurso institucional como en el de las políticas educativas. Se supone a la escuela como un lugar que compensará déficit supuestos a las familias (y vinculados a su procedencia comunitaria- barrial) o un espacio para modificar pedagógicamente lo que se consideran sus

modos relacionales, tal es el caso de los proyectos de atención de la violencia comunitaria (Escuela B).

En el capítulo que sigue volveremos sobre el sistema de prácticas escolares que en estos cuatro últimos capítulos hemos desagregado analíticamente en clave de temporalidad, espacialidad y saberes, para indagar en ese consorcio de prácticas su dimensión dinámica y su capacidad reguladora o emancipadora.

CAPÍTULO VI

LA PERFORMATIVIDAD DEL DISPOSITIVO ESCOLAR DE LA RELACIÓN DEL ALUMNO CON EL SABER: RESULTADOS Y DISCUSIONES

Este capítulo reconsidera los resultados descriptivos expuestos en los capítulos previos para dar cuenta de la performatividad del dispositivo escolar de la relación del alumno con el saber.

A tal fin recapitularemos sobre el sistema de prácticas que hemos identificado configura el dispositivo escolar enfatizando en el carácter reticular y dinámico, al mostrar las resistencias que genera y sobre las que reopera. Luego se dará cuenta del carácter performativo de esas prácticas de la relación del alumno con el saber.

El capítulo finaliza con la puesta en diálogo de los hallazgos de esta investigación con otras indagaciones sobre la temática.

6.1. El sistema de prácticas escolares

Esta tesis se propuso como primer objetivo específico reconstruir el sistema de prácticas que conforman el dispositivo escolar y las relaciones que las mismas mantienen entre sí. A tal fin se ha desarrollado una doble estrategia, por un lado, pesquisar aquellos elementos del dispositivo que se visibilizan principalmente en el corpus de enunciados prescriptivos que emergen desde la oficialidad y se refieren *sobre* la escuela o son elaborados *para* la escuela (leyes, resoluciones de diferentes jurisdicciones, documentos oficiales, documentos de organismos internacionales, informes, etc.). Esto nos permitió advertir el basamento histórico

de ese sistema de prácticas. Por otro lado, a partir de un estudio de dos casos, relevamos información sobre cómo ese sistema de prácticas se materializa en instituciones educativas. Para ello se ha recurrido a la producción documental propia de las instituciones (PEI, PCI, reglamentaciones internas, acuerdos institucionales, formularios, cronogramas) y a la observación sistemática de la cotidianeidad escolar.

El análisis realizado nos permite identificar y caracterizar las cuatro grandes maniobras que constituyen el núcleo duro del dispositivo escolar: 1.- el reclutamiento de la población en edad de escolarizarse; 2.- el retiro y la clausura temporaria de esa infancia; 3.- la producción de un tiempo-espacio común y diferenciado de otras temporalidades contemporáneas; 4.- la producción de un tipo de aprendizaje: el escolar.

Estos cuatro arreglos conforman el *hard core* del dispositivo porque constituyen una serie de compromisos compartidos en torno a lo escolar, sedimentados en la historia, incuestionables, naturalizados y a partir de los cuales se derivan estrategias secundarias tendientes a sostenerlos, a reoperar sobre los efectos que aquellos devuelven. Es decir, de ellos se derivan, a su vez y de manera complementaria o por un proceso sobredeterminación funcional otras tantas maniobras. En los capítulos previos señalamos como estas últimas van variando en el tiempo, aparecen, se retrae, se sofistican, se someten a ajustes (Tabla N° 19).

Así, articuladas al *reclutamiento de la población escolar*, encontramos documentadas como estrategias:

a) la instauración de la obligatoriedad de la asistencia a la escuela, en algunos momentos tomando como parámetro las edades de la población objetivo, en otros, los niveles educativos considerados ineludibles alcanzar;

b) la remoción de las potenciales barreras al acceso a la escuela, de ahí los preceptos de gratuidad, laicidad, o la implementación de medidas de asistencia financiera –becas,

transporte escolar, etc.-;

c) la implementación de medidas correccionales, punitivas o disuasivas para asegurar la asistencia a la escuela;

d) la cuadriculación del territorio y la población para un emplazamiento racional de la red de escuelas y, posteriormente, para el desarrollo de políticas educativas focalizadas en las poblaciones que no acceden a la escuela o que accediendo a ella no cumplen con el encargo de asistir con continuidad y/o aprender los contenidos previstos.

e) la creación de un cuerpo de especialistas tanto en la gestión y administración escolar (supervisores, inspectores, directivos etc.) como de los conocimientos escolares (maestros de grado, maestros especiales, talleristas) y, derivado de ello, la producción de un campo laboral que requiere ser regulado y

f) la producción de información sobre la población escolar: estadísticas educativas, informes de la burocracia escolar, operativos de evaluación.

El dispositivo escolar supone *el retiro y clausura temporaria de la infancia*, estrategia que requiere complementariamente:

a) se constituya un espacio específico para el retiro de la infancia del espacio familiar y público, el edificio escolar, en cuya construcción se materializan “modelos de gobierno, modelos e ideales pedagógicos, experimentos de innovación, ejercicios de ladrillo y cemento [...] varias capas de teoría pedagógica, algunas escuelas de arquitectura, varias disposiciones de organismos internacionales” (Mar Rodríguez, 2009, p.08).

b) la diferenciación y especialización del espacio continúa hacia el interior del edificio, no sólo en su configuración material, sino en el mobiliario y demás objetos dispuestos en el mismo. La diferenciación se realiza según las actividades previstas en cada uno (espacios abiertos y al aire libre para la recreación, espacios con medias estandarizadas y ciertas

exigencias de confort para la enseñanza y aprendizaje; espacios comunes, espacios para la administración de la escuela, para el comedor, etc.) y también según las características de sus usuarios, fundamentalmente tomando como criterios las funciones que desempeñan (lugares para docentes, personal de apoyo, directivos, estudiantes), género (persisten prácticas de división del espacio a partir de una idea binaria de género) y edad (se procura que haya espacios distintivos para adultos y niños y para los niños más pequeños y los mayores);

c) se compartimente, agrupe y distribuya la población escolar bajo fórmulas aritméticas que conforman la *sección escolar*: el agrupamiento de alumnos-as de edad y conocimientos acreditados similares, que pasan a estar a cargo de un único docente, en un espacio principal asignado (aula), durante todo el año escolar, y a quienes se propondrá una oferta única y común de actividades, la que supondrá el contacto con otros docentes y el tránsito por otros espacios escolares. Este modelo de la *sección* es el que persiste y resiste aún las iniciativas explícitas de nuevas formas agrupamientos, como las que se proponen en la JC y JE. Las secciones escolares, “una vez establecidas como concepto, pueden ser medidas, organizadas y divididas en categorías, empleando técnicas estadísticas” (Popkewitz, 1998, p. 07) y de ella se derivan decisiones en relación a los recursos que se proveen a la institución.

d) se regulen las proximidades entre las personas y la movilidad de las mismas. El encierro al interior de la institución se reitera al interior de los espacios más pequeños como el aula. La circulación de los-as alumnos-as es controlada, sometida a autorizaciones. La disposición de las personas y objetos en el aula establece una distancia óptima entre los cuerpos y promueve la quietud, el sedentarismo (Antelo, 2007) como condición para el aprendizaje.

e) se sustraiga o suspenda la responsabilidad parental en el tiempo-espacio escolar y se traslade la misma a los adultos educadores. Esto supone que el espacio escolar es sujeto a fuertes regulaciones sobre los comportamientos que infantes y adultos pueden desarrollar.

Regulaciones orientadas por un función de cuidado, entendido como el esfuerzo por que los-a niños-as estén siempre en presencia, bajo la mirada, de un adulto, forma que aseguraría su seguridad, en términos del mantenimiento de la integridad física, emocional y social, y de la prevención y anticipación de los daños que la interacción en la numerosidad puede generar.

f) se amplíe progresivamente el tiempo que la infancia permanece en la escuela: más horas, más días, más años y se avanza en la preocupación por maximizar el uso del tiempo asignado (OCDE; 2017, Veleda, 2003), removiendo las causales de pérdidas de días de clase, regulando el tiempo de ocio, etc.

El dispositivo escolar implica la *producción de un tiempo-espacio común, único y diferenciado de otras temporo-espacialidades contemporáneas de la infancia*. En el mismo:

a) se sincronizan las actividades escolares, entre ellas, la enseñanza y el aprendizaje pero también el descanso, la alimentación, etc. Esto supone una pretensión de hacer coincidir la sensibilidad y el empeño: todos-as deben atender, distenderse, comer, jugar, al mismo tiempo.

b) se establece un tiempo estandarizado, repetitivo, que configura “pautas normalizadas de referencia” (Elías, 1989, p.19) tanto para la enseñanza como para el aprendizaje. El análisis de la cronología del aprendizaje escolar, su caracterización como monocrónico, es decir, que sigue un ritmo que es el mismo para todos ha sido reiteradamente advertido y analizado por Terigi (2010).

c) se articulan y subordinan dichas pautas normalizadas de referencia para la enseñanza y el aprendizaje a otras razones de significación política, higiénicas, corporativas y, fundamentalmente, a la disponibilidad del recurso humano y la gestión del trabajo docente. Como ya advertimos en Vercellino (2013a), las instituciones educativas y el sistema educativo en general constituyen un gran ámbito laboral y tanto los calendarios escolares

como las grillas que organizan el tiempo en las instituciones analizadas muestran toda una ingeniería para la administración de ese tiempo, la que se realiza en función del recurso humano disponible: cantidad de talleristas que permite la norma, cantidad de docentes especiales con que cuente la escuela, carga horaria de cada uno de ellos.

d) se insiste, en los últimos tiempos, en ampliar y diversificar esas condiciones para el aprendizaje, volviéndolas objeto de reflexión, análisis y eventual manipulación al diseñarse lo que se denominan otros tiempos y espacios escolares. Irrumpen así en los documentos que generan las distintas jurisdicciones educativas y en el decir de las mismas instituciones nociones como las de “trayectorias escolares”, procurando que los procesos históricamente connotados como fracaso escolar dejen de centrarse en ciertos *déficits* de los sujetos para volver la mirada sobre los procesos escolares y los rasgos centrales de la escolaridad. Las propuestas de ampliación de la jornada escolar se fundamentarán en esta recomendación de revisar críticamente los arreglos temporo espaciales de la escolaridad, con exiguo éxito.

Finalmente, el último arreglo que hemos identificado en el dispositivo escolar, es la *producción de un tipo de aprendizaje específico, el aprendizaje escolar*. Este supone:

a) la selección y jerarquización (con diversos instrumentos: leyes, prescripciones curriculares, programas de promoción de ciertos contenidos, etc.) del conjunto de enunciados y evidencias que constituyen el saber de cada época

b) la transformación de los saberes en conocimientos a enseñar, lo que implica su textualización, objetivación y autonomización;

c) la delimitación de un *minimum* con énfasis en la lectoescritura y el cálculo;

d) la organización de la enseñanza y del aprendizaje por disciplinas escolares, esto supone combinar una forma de agrupamiento de los conocimientos con la asignación de un tiempo fijo y estandarizado para ciertos aprendizajes y la determinación del recurso humano a cargo

de la enseñanza y de un espacio material para la misma (aula, laboratorio, sala de arte, SUM, etc.);

e) la secuenciación de los conocimientos y el establecimiento de parámetros de la velocidad supuesta para su enseñanza y aprendizaje. Esto se imbrica a las pautas normalizadas de referencia de la enseñanza y el aprendizaje, ya desarrolladas. Con auxilio de estas pautas se pueden cotejar de modo indirecto fenómenos no directamente comparables como son los aprendizajes singulares.

f) la tematización y consignación, a partir de un modelo normativo y apriorístico, de la enseñanza y el aprendizaje. El saber aparece formulado como tema, absolutamente autonomizado del campo científico en el que se produce, desconectado del ámbito de los problemas sociales o de la cotidianeidad del estudiante y desarticulado del conjunto de las disciplinas escolares. Asimismo se ofrece como acción técnica, en el sentido de que se corporiza en un plan de acción (fijado por las pautas de la consigna, el instructivo), que persigue una intencionalidad materializada siempre en un producto (resolver la cuenta, ordenar las palabras, escribir la oración, producir el dibujo, cantar la canción). Se produce así la artificialidad del saber escolar, el que demanda cierta agencia por parte de los-as alumnos-as e involucra un horizonte preestablecido de posibilidades intencionales dentro de las cuales adquiere sentido (Vega y Lawler, 2005).

6.2. El carácter dinámico del dispositivo escolar

El segundo objetivo específico de esta tesis planteó como meta dar cuenta del carácter dinámico del dispositivo, identificando las resistencias a su operación así como el interjuego con los espacios estructurales de la acción social y las formas en el que dispositivo reopera sobre las mismas.

En los capítulos previos hemos dado cuenta como el fin regulador del dispositivo encuentra su tope o límite en la instancia de realización. Esos topes pueden ser producidos por las dificultades que conlleva la efectuación empírica de una racionalidad en principio solamente programada, así, por ejemplo, el reclutamiento de la población en edad escolar, su retiro y clausura tropieza inicialmente con la inasistencia o asistencia discontinua al espacio escolar (lo que ha generado se sofisticuen las estrategias disuasivas hacia las familias y los procesos informacionales para la detección de los ‘salidos’ del sistema). Pero también tiene que resolver imponderables como los movimientos poblacionales abruptos, el envejecimiento poblacional o las pretensiones familiares de que sus hijos-as asistan a escuelas por fuera del barrio/radio. Esto ha generado, por ejemplo, la implementación de proyectos /políticas educativas focalizadas para volver atractiva a la escuela, entre ellas las de ampliación de la jornada escolar, o en las instituciones, propuestas de ‘acercamiento’ a las familias, promoción de la escuela como lugar para matricular a los-a niños, etc.

El “efecto de resistencia o rebelión o negación a esa racionalidad” (Voyame, 2015, p 18) también es advertido en la imposibilidad de sincronizar las temporalidades para aprender. Los aprendizajes singulares siguen una temporalidad, un ritmo, cadencia, que no sincroniza con las pautas normalizadas de referencia, esto da lugar a reformas en los sistemas de promoción (promoción automática en 1 grado), a la ampliación del tiempo previsto para algunos aprendizajes (definición de ciclos y unidad pedagógica de 1 y 2 grado), a la

agregación de tiempos extras (de recuperación, complementarios).

El tope de las estrategias también se expresa como “baja calidad de los aprendizajes”, ante la cual, aparecen, entre otras, las propuestas de ampliación y diversificación de las condiciones para el aprendizaje: los proyectos de ampliación de la jornada escolar surgen con ese encargo, en los textos prescriptivos de ambas iniciativas políticas (JC y JE) se insiste en la diversificación de espacios, situaciones y perspectivas de enseñanza. También da lugar al reconocimiento desde la normativa de la multiplicidad y complejidad de los conocimientos y el perfeccionamiento de los sistemas de información sobre los aprendizajes a través de operativos de evaluación de los mismos.

Tabla N° 20: El carácter dinámico del dispositivo: estrategias principales y complementarias y resistencias

Estrategia principal	Reclutamiento de la población escolar,	Retiro y clausura temporaria de la infancia.	Producción de un tiempo-espacio común y diferenciado.	Producción del aprendizaje escolar.
Estrategias complementarias	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Instaura la obligatoriedad de la asistencia a la escuela ✓ Elimina potenciales barreras para el acceso. ✓ Implementa medidas correccionales, punitivas o disuasivas para asegurar la asistencia a la escuela. ✓ Cuadricula el territorio y la población ✓ Crea un cuerpo de especialista ✓ Produce información sobre la población escolar 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se constituye un espacio con una materialidad específica para el retiro de la infancia ✓ Se diferencia y especializa el espacio hacia el interior del edificio. ✓ Se compartimenta, agrupa y distribuye la población escolar bajo fórmulas aritméticas. ✓ Se regula las proximidades entre las personas y de la movilidad de las mismas ✓ Se sustrae la responsabilidad parental en el tiempo-espacio escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se sincronizan las acciones escolares. ✓ Se establece un tiempo estandarizado, repetitivo, que configura “pautas normalizadas de referencia” tanto para la enseñanza como para el aprendizaje. ✓ Dichas pautas normalizadas de referencia se articulan y subordinan a otras razones de significación política, higiénicas, corporativas y, fundamentalmente, a la disponibilidad del recurso humano y la gestión del trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Selección y jerarquización del conjunto de enunciados y evidencias que constituyen el saber de cada época en conocimientos a enseñar. ✓ Establecimiento de un mínimo con énfasis en la lectoescritura y el cálculo. ✓ Objetivación de los saberes, transformándolos en conocimientos ✓ Organización por disciplinas escolares ✓ Secuenciación de los conocimientos y contenidos y

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se amplía el tiempo que la infancia permanece en la escuela. ✓ 	<ul style="list-style-type: none"> docente. ✓ Ampliación y diversificación de las condiciones para el aprendizaje: otros tiempos y espacios escolares 	<ul style="list-style-type: none"> establecimiento parámetros de la velocidad su enseñanza y aprendizaje. ✓ Tematización y consignación – modelo normativo y apriorístico- de la enseñanza.
Resistencias	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Inasistencia o asistencia discontinua al espacio escolar. ✓ Movimientos poblaciones abruptos, envejecimiento poblacional y pretensiones familiares de que sus hijos-as asistan a escuelas por fuera del barrio/radio 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desincronización de las temporalidades para aprender. ✓ Baja calidad de los aprendizajes. ✓ Comportamiento de infancia: movimiento, juego. 	

Como se advierte, los elementos que entran en juego en este sistema de prácticas son por demás heterogéneos, de procedencias diversas y peso relativo distinto en cada momento y en cada configuración de prácticas. Leyes educativas y otras resoluciones menores, información censal, mapeos territoriales, desarrollo de burocracias específicas, regulaciones de la arquitectura escolar, cálculos matemáticos para establecer el ratio docente alumno optimo, teorías pedagógicas, de las administración, económicas, arquitectónicas, nutricionales, etc., medidas de transferencia económicas a las familias, regulación del trabajo docente, acuerdos epocales sobre los saberes necesarios, recomendaciones internacionales, fuentes de financiamiento de las reformas; evaluaciones educativas internacionales y nacionales, población escolar cercana, organización de radios, asignación de vacantes, características barriales; organización del recurso humano disponible en la institución, premisas morales, estéticas; recursos materiales y físicos disponibles, el encuentro entre varios, los gestos, haceres y decires... Todos estos elementos entran en juego, son los hilos de esa red que conforma el dispositivo.

Otra característica distintiva de esta lectura es que exige reponer el carácter reticular de

esos elementos, de las estrategias, del sistema de prácticas analizado. En Vercellino (2015) se analizó el carácter de red implicado en la categoría foucaultiana de dispositivo⁶³. En ese trabajo (que se realizó como digresión de esta tesis) se sostenía que el concepto de dispositivo es una categoría analítica que concentra las tres grandes metáforas históricamente construidas en torno al término red: como tejido (metáfora original), como artefacto-máquina (tropo propio del contexto de la revolución industrial) y como artificio inteligente (referencia contemporánea).

Advertimos que la metáfora de la red presente en la noción de dispositivo implica pensar tanto los elementos que lo componen como sus estrategias, como conformando una malla o tejido, entrelazados, interconectados unos en otros y con la capacidad de sostener, contener y, porque no, constreñir las prácticas sociales. La estofa de los elementos que componen esta red que es el dispositivo recuperan las versiones más actuales de la metáfora reticular: son materiales (diseños arquitectónicos, objetos, etc.) pero también inmateriales tal es la dimensión discursiva del dispositivo, ‘lo no dicho’ advertido por Foucault (1985, 2002); entre los elementos se genera una relación autopoiética, es decir, poseen la capacidad de reconfigurarse, de actuar sobre los efectos que el mismo dispositivo produce.

El dispositivo escolar también se caracteriza por generar una fuerte producción de sentidos que acompañan sus estrategias y reoperaciones.. Los textos prescriptivos analizados constituyen, como ya lo dijimos, un corpus de enunciados *sobre* la escuela, *para* la escuela y *desde* la escuela (Gvirtz, Larripa, y Oría, 2004) en los que se consolidan esos sentidos y, consecuentemente, las estrategias que intentan fundamentar. En ellos se combinan preceptos

⁶³ Animaba ese recorrido, por un lado, el advertir que la metáfora reticular presente en el concepto de dispositivo no había sido explorada por los exégetas del mismo. Y por otro lado, seguir la hipótesis de que existen ciertos sentidos y connotaciones imaginarias asociados genealógicamente al término red que son desplazados hacia el de dispositivo, por ese carácter reticular que se le supone

morales, estéticos y políticos con otros procedentes del campo científico. Diversas ciencias vienen a fundamentar las estrategias del dispositivo o explicar las razones de sus fallas, así en los textos prescriptivos los enunciados de la pedagogía se articulan a otros psicológicos, filosóficos, sociológicos, antropológicos. También vimos como la economía presta conceptos y lógicas de razonamiento y la arquitectura ha desarrollado un área de especialidad, en otros aportes del campo de la ciencia.

Pero una continuidad puede advertirse desde los textos iniciales y se profundiza en los de las últimas décadas: lo escolar es sujeto a disputa, son escasos los compromisos compartidos por quienes fundamentan lo escolar y muchos los puntos de discusión y desacuerdo.

La criticidad atraviesa aún los textos más prescriptivos: la escuela está obligada a mirarse a sí misma, a interpelarse. Esta criticidad se expresa, en los últimos tiempos, en la necesidad de revisar las condiciones de enseñanza y aprendizaje, la organización temporal, la forma de agrupar a las personas, pero también alcanza a interrogar al mismo sujeto que se educa. En este último sentido, al menos en lo discursivo, comienza a aparecer la idea de la infancia como construcción sociocultural, se señala que la misma interpela al formato escolar. Aparece esta categoría junto a otras, como la de *trayectoria escolar*, como formas de analizar el carácter contingente e histórico de la escuela.

He aquí una de las novedades que esta indagación agrega a un estudio previo (Vercellino, 2013a), en el que señalábamos la ausencia de reflexión, en las normativas y demás prescripciones, sobre como las condiciones de escolarización impactan en la enseñanza y el aprendizaje. No obstante, como continuidad se advierte la escasa permeabilidad del dispositivo a modificar sus componentes más duros y la dificultad que dicha problematización se instale en las instituciones educativas, permitiendo pensar de otro modo la escolarización.

Finalmente, en este trabajo de investigación hemos comenzado a explorar cómo el dispositivo escolar produce el encuentro problemático de las formas de poder, con la normatividad, los conocimientos y dinámicas procedentes de otros espacios estructurales de la acción social (Santos, 2000): en lo escolar convergen el estado, el mercado, el espacio doméstico, el espacio de la comunidad, etc.

Coincidimos con Cortesão (2001) en documentar las formas en que lo escolar gestiona y resulta un producto de la combinación en cada caso específico de un conjunto de esos condicionantes, pues cada uno de ellos asume diferentes relevancias de acuerdo con el contexto y social en el que se hace sentir su acción. Hemos probado la centralidad histórica de la acción del estado como promotor y sostenedor de gran parte de las estrategias arriba descritas. También como la procedencia comunitaria –el barrio- y el espacio doméstico, establecen relaciones más o menos problemáticas con las tácticas escolares, a veces son funcionales a ellas, otras le oponen resistencia, en otras muestran la inadecuación de su programación.

Asimismo, encontramos evidencias de la irrupción a fines de los 80, de la lógica de la eficiencia y del cálculo de costos - beneficios maridando las decisiones educativas, la reaparición en los últimos tiempos de la exigencia de conectar la escuela con el mercado laboral y la insistencia en la maximización de la eficacia del tiempo en la escuela. Ello muestra la presión de las lógicas, dinámicas y sentidos procedentes del campo del mercado, la producción y fuertemente impulsado por asociaciones internacionales y organismos que financian proyectos educativos específicos.

Ahora bien, gran parte de las estrategias del dispositivo escolar procuran producir una sujeción más o menos voluntaria a un espacio común – cerrado y diferenciado del resto de

los espacios sociales- en la que niños-as se exilian del ámbito familiar y comunitario (el barrio).

Ir a la escuela supone entrar en ese régimen de actos y gestos, en un sistema de prácticas desvinculado del sistema de prácticas filiales, las propias del hogar o de la vida en comunidad, también las del mercado o la producción. Es decir, lo escolar, a pesar e incluso más allá de la influencia cruzada de estos determinantes, construye un *ethos* propio, debido a una construcción interior específica (Cortésão, 2001). En los apartados que siguen ingresaremos en esas convenciones y performances que las estrategias del dispositivo promueven.

6.3. El carácter performativo de la relación con el saber

A los efectos de dar cuenta de la performatividad del dispositivo escolar de la relación del-la alumno-a con el saber, exigí como tercer y último objetivo específico, describir como el sistema de prácticas y las dinámicas – ya analizadas- generaban en los casos en estudio convenciones normatizadas y performances en relación al ofrecimiento de saberes, las actividades cognoscitivas y la tramas instersubjetivas e intergeneracionales en la que éstos se (re)configuran.

Para dar respuesta a este objetivo resultaron fundamentales las observaciones de las jornadas escolares y los datos que las narraciones de los balances de saber aportaron en torno a saberes, personas y lugares considerados relevantes para los-as alumnos-as.

El análisis permitió advertir como el sistema de prácticas que hemos descripto se caracteriza por ser repetido y repetible, rasgos que, además, lo vuelven inteligible. Posee una historia y una significación sedimentada, de allí que adquiere peso, fuerza y valor suficiente para producir efectos. Ahora bien, a partir de Butler (2002) advertimos que el efecto

performativo se sostiene en una constante performance, en una actuación iterable; no se trata de acatar esas convenciones devenidas normas más o menos formales, sino de actuarlas.

¿Sobre qué dominios este sistema práctico o dispositivo opera? Foucault (1994) señalará que sobre “el de las relaciones de control sobre las cosas, el de las relaciones de acción sobre los otros y el de las relaciones consigo mismo” (17). Desde la heurística de la relación del alumno con el saber encontramos evidencias que los arreglos estratégicos que conforman del dispositivo escolar operan sobre la trama relacional en la que se da el ofrecimiento de saberes, no sólo jerarquizándolos y transformándolos sino también demandando ciertas actividades cognoscitivas para su adquisición y disponiendo a la producción de un sí mismo en relación a ellos. A continuación desarrollaremos cada uno de esos aspectos.

Hemos identificado que la tramas instersubjetivas e intergeneracionales y relacionales de la relación con el saber en el ámbito escolar se tejen y sostienen en *tres configuraciones de performances*, entendidas como un conjunto de convenciones que se vuelven gestos, decires y haceres de alumnos-as y docentes:

- a) *Configuración de performances del trabajo escolar*: se trata de las performances vinculadas a los contenidos, temas, actividades que se abordan en cada clase. Las mismas producen como formas de actuación repetidas en relación a la enseñanza y el aprendizaje: la mostración, la alocución, la consigna y la pregunta para el caso del docente y la escucha, la mirada, la escritura, la lectura y la respuesta por parte del –la alumno-a.
- b) *Configuración de performances de la civilidad escolar*: refiere a los comportamientos *esperados*, modelados y específicos dentro del ámbito escolar y según sus regulaciones, no necesariamente vinculados al ‘contenido’ escolar. Así aparece el accionar docente direccionado a encauzar las conductas, las personas y también los

objetos (configuración del aula), en línea con los modos escolares de resolver los conflictos. Al alumno-a, por su parte, le toca cumplir con esas regulaciones, actuarlas, apropiarse de ellas, incluso también velar por su cumplimiento.

- c) *Configuración de performances de la diferencia generacional*: conglomeración de acciones, propias de la condición diferencial de ser adultos y niños-as. En ellas, los primeros proveen objetos y bienes escolares, son garantes de la seguridad, el bienestar y el cuidado de los niños y productores de dictámenes que significan lo que el niño hace y es. Los segundos juegan, se agreden y procuran agradar al adulto.

En la cotidianeidad del aula aparecen imbricadas, yuxtapuestas. Las performances del trabajo escolar compiten en empeño e intensidad con las actuaciones vinculadas a la “civilidad escolar”. Asimismo, como se señala en el capítulo previo, gran parte de las prácticas escolares sostenidas por los adultos refieren a la regulación de las performances de infancia, procuran controlar lo que pulsa y no encaja (juego, agresividad, movimiento) en el trabajo o la civilidad escolar. De la misma forma en las actuaciones vinculadas a la diferencia generacional se produce cierta economía amorosa que dinamiza las restantes configuraciones de performances y se expresa en la insistencia de los-as niños-as en ofrecer o denegar su trabajo al adulto y el ajuste o no a la normatividad escolar en una provocación a la mirada y palabra del adulto, el que no deja de emitir dictámenes que devuelven cuán agradable ha sido la producción o conducta del-la alumno-a.

A más de ello, en estas performances convergen como marco de posibilidad de las mismas, con mayor o menor énfasis, las estrategias que conforman el núcleo duro del dispositivo y las que advienen como relleno estratégico. Así, la configuración de prácticas del *trabajo escolar* está fuertemente condicionada por las estrategias vinculadas a la producción de esa

particular especie de aprendizaje que es el escolar; las de la *civilidad*, por las regulaciones que surgen de la construcción de un tiempo- espacio común y las relacionadas con la *diferencia generacional* encuentran mayores referencias y sustrato en el retiro y clausura temporaria de la infancia y en la adjudicación de la responsabilidad de cuidado en los adultos escolares.

En cada configuración de performances se dispone al contacto con ciertos saberes, se demandan prioritariamente ciertas actividades cognitivas y se promueve determinadas formas de relación con sí mismo y con los demás. Un hallazgo de esta indagación ha sido la concurrencia entre las convenciones y performances que sobre esas cuestiones insisten en el sistema de prácticas escolares y los saberes, actividades cognitivas y formas de relación con sí mismo que los-as alumnos-as significan como relevantes.

6.3.1. El ofrecimiento de los objetos de saber

Los estudios sobre la relación con el saber coinciden en que resulta fundamental, para la comprensión de tal relación, dar cuenta de los objetos de saber que son ofrecidos a los-as alumnos. Asimismo advierten que tal oferta es siempre contingente e históricamente construida, que supone cierta *selectividad* y *transformación* de los saberes para devenir objetos de enseñanza. Esta investigación ha dado cuenta de cómo opera el dispositivo escolar en esos procesos de selección, organización y transformación de los saberes.

Como ya hemos señalado una de las operaciones fundamentales del dispositivo es *seleccionar* un *minimun* de saberes a enseñar. Tal selección se da en diversos planos, concéntricos: en primer lugar, las burocracias estatales y sectores académicos y sociales disputan ese *mínimum* recurriendo a diversos instrumentos, tales como leyes, documentos curriculares, establecimiento de contenidos básicos o aprendizajes prioritarios, financiando

programas que promueven alguno de ellos, entre ellos los proyectos de ampliación de jornada (Lectura, Ciencias, Matemáticas, Arte, etc.).

Ahora bien, en el plano de las micro relaciones promovidas por el dispositivo, en las performances que se sostienen día a día y que pudimos relevar con las observaciones, se producen otras prácticas de selección y jerarquización en acto, se define lo que es digno de ser sabido y aprendido y lo que no. Cada configuración de performances ofrece diferentes objetos de saber, de estofa también disímil. Así, los objetos de saber priorizados en las performances de trabajo escolar son la lectoescritura y el cálculo; las convenciones y gestos de la civilidad escolar ponen en circulación saberes propios del vínculo fraterno y de relación con la autoridad y el marco de las prácticas propias de la diferencia generacional son ocasión para producir saberes sobre sí mismo.

La *transformación* de los saberes en conocimientos escolares, en objetos a enseñar (Chevallard, 1991), también supone en primer lugar su objetivación, textualización en los diseños curriculares, en los PEI y PCI, en forma de enunciados descontextualizados, en apariencia autónomos, con sentido y valor por ellos mismos y en tanto que tales y organizados- agregados bajo la forma de las disciplinas escolares. Las prescripciones normativas y las discusiones académica admiten que esos conocimientos escolares son múltiples, diversos y que su transmisión y apropiación es compleja (de allí el esfuerzo por generar tipologías que den cuenta de esa diversidad y ordenamientos sofisticados de los mismos que advierten que solo pueden ser enseñados y aprendidos en procesos largos, recursivos, difíciles de programar).

Ahora bien, las tres configuraciones de performances le imprimen otras transmutaciones.

Así, observamos que en el trabajo escolar, el saber – devenido conocimiento- aparece, por *disciplina*, pero ahora entendida no sólo como un ordenamiento epistémico sino también

como una forma organizacional, temporal y del recurso humano. Asimismo es *tematizado*, lo que supone mayores niveles de autonomización y atomización del amplio campo de saberes y descontextualizado del encuadre social y científico en el que se produce.

El conocimiento escolar también aparece *consignado*. Las consignas escolares han llamado la atención a los investigadores del campo de la lingüística, en tanto género discursivo. Así, Silvestri (1995), Riestra (2004, 2010), Atorressi (2005) investigan las condiciones que la misma debe cumplir para ser más efectivas y pertinentes para el logro de los aprendizajes esperados a la vez que advierten en que es una de las prácticas escolares más corrientes y menos analizadas críticamente.

Esta modalidad de presentación del saber promueve un modo de relación con el mismo de tipo *técnico*, esto supone su metamorfosis en una secuencia de acciones a realizar, bajo condiciones pautadas y con un resultado que se anticipa y que sirve como patrón para la evaluación- verificación de los aprendizajes, entendidos como la resolución correcta de esa consigna. En general esas actividades se resuelven de manera individual y con una producción que se materializa en un producto escrito.

Los saberes propios de la civilidad escolar, esos necesarios para vivir con otros en el espacio público, para adquirir la “capacidad para regular las proximidades, dosificar los desprecios, [adquirir] la medida, los modales [...] y la dosis de autoacción mínima requerida para vivir con y entre los otros” (Antelo, 2007, p.69), esos saberes se transmiten en situación y en acto. Se trata de dominar una relación, la relación con los semejantes y con la autoridad, por ello el producto del aprendizaje no puede desarticularse de la relación en situación (Charlot, 2008).

No obstante ello, en el corpus documental y en las observaciones registramos múltiples enunciados – en general normativos– de contenido ético-político, sobre el buen conducirse y

la relación con los demás sujetos. La institución escolar procura transformar en saber objeto, a los saberes relacionales. En los momentos comunitarios, en las clases propiamente dichas, en los talleres el saber objeto relacional aparece como un saber privilegiado: gran parte del tiempo escolar se destina a enunciar, nombrar, prescribir la forma de habitar la escena escolar: callado, en silencio, sin correr, no se grita, sentado, sin la gorra, respetar al personal docente, etc. Se trata de un saber objeto no planificado, pero que opera como condición preparatoria para el trabajo escolar. Sin embargo, la apropiación de tales enunciados no es, necesariamente, equivalente al aprendizaje de la relación misma, en situación y en acto.

De la misma estofa resultan los saberes vinculados al ser niño-a y adultos, aunque en el ámbito escolar estos adquieren un valor paradójico: pareciera que apropiarse de los saberes que circulan en las performances de trabajo y civilidad escolar requiere la renuncia de algunas propias de la infancia, a la vez que éstas actuaciones se sostienen sólo en una condición de infancia: la sujeción al Otro. En otras palabras, acudir al deseo que se descifra en el adulto, posición inexcusable de la infancia, requiere la renuncia temporaria al juego y la pulsión sádica hacia el semejante, también apremiantes.

Esto explica que los-as alumnos-as al ser consultados por sus aprendizajes relevantes, al referir a los escolares, en primer lugar consignen a la lectura, en segundo lugar a los vínculos fraternos con los pares /compañeros y los relacionados con la obediencia a la autoridad, para luego reseñar las operaciones elementales del cálculo.

6.3.2. Las actividades cognoscitivas

La heurística de la relación con el saber de Charlot (2008a) focaliza en el tipo de actividad que el alumno desarrolla cuando aprende, advirtiendo que frente a diferentes objetos, actividades, dispositivos relacionales, “el individuo que ‘aprende’ no hace lo mismo, el

aprendizaje no pasa por los mismos procesos” (Charlot, 2008, pp. 109). En el Capítulo V, a partir de las observaciones áulicas y los balances de saber, hemos hallado las actividades cognoscitivas promovidas por el sistema de prácticas escolares y las que los-as alumnos-as dan más relevancia.

Las prácticas vinculadas a la civilidad escolar y a la diferencia generacional son ámbitos que exigen, como figura de aprendizaje, dominar relaciones en situación: la relación con el semejante, con el par, con la autoridad, con el adulto y consigo mismo, en tanto alumno-a, en tanto niño-a.

En esas configuraciones de performances aprender supone dominar la relación con los otros en situación. Se aprende cierta forma de habitar la escuela y sus espacios, a vincularse con los adultos de manera diferenciada que con los pares; se trata de dominar la relación de sí consigo mismo, la relación de sí con otros, y la relación consigo mismo a través de la relación con otros y viceversa.

Charlot (2008a), denomina a este proceso epistémico distanciamiento – regulación. El sujeto epistémico se encuentra aquí claramente comprometido por “sentimientos y emociones en situación y en acto, estos es, para evitar introducir lo inaprehensible, el sujeto como sistema de conductas relacionales, como conjunto de procesos psíquicos puestos en práctica, en las relaciones con los otros y consigo mismo (Charlot, 2008a, p.116).

El producto del aprendizaje no puede ser autonomizado, separado de la relación en situación, no obstante, todo el discurso ético- moral y cívico- político (que impregna fuertemente el campo educativo) supone un esfuerzo por enunciar, a partir de una posición reflexiva, ese dominio relacional bajo forma de principios, de reglas.

Las performances propias del trabajo escolar, por su parte, disponen de manera principal a dominar la actividad de responder a consignas establecidas vinculadas, fundamentalmente,

con lectoescritura y cálculos matemáticos. Los-as alumnos-as parecen dominar de forma pertinente este tipo de actividades. Ahora bien, en este tipo de actividad, al leer, en la escritura, al resolver un cálculo, hay un Yo reflexivo, pero fundamentalmente, se trata de “un Yo tomado en la situación, un Yo que es cuerpo, percepciones, sistema de actos en un mundo correlato de sus actos” (Charlot, 2008a, p.113).

Charlot (2008a) denomina *imbricación del Yo en la situación* al proceso epistémico donde el aprender es dominar una actividad emprendida en el mundo. Y nos advierte sobre lo complejo que es generar un saber reflexivo sobre esas actividades. “Cuanto más sometida está la actividad a mini variaciones de la situación, más inscripta está en el cuerpo, y más difícil será dar cuenta integralmente de ella bajo forma de enunciados” (Charlot, 2008a, p. 113). En lo escolar se advierten esfuerzo por desarrollar un discurso y un accionar pre establecido sobre cómo se resuelve este cálculo, cómo debo generar tal producción escrita, siendo la forma discursiva y práctica privilegiada, como ya hemos descripto, la consigna. Se trata de un discurso y acción técnica sobre el saber, de pasos a seguir, con un producto pre establecido.

La preeminencia de esta demanda de dominar actividades-acción se advierte aún más claramente en los nuevos espacios curriculares (talleres). Allí parecería que ciertos saberes (los de la música, la plástica) o ciertos espacios (el laboratorio) disponen a un hacer desprovisto de la conceptualización o reflexión consiguiente.

Se advierte una deflación en la demanda de procesos epistémicos de objetivación-denominación (Charlot, 2008a), esos que constituyen,

en un mismo movimiento, un saber –objeto y un sujeto consciente haberse apropiado de un tal saber. El saber aparece entonces como un existente en sí, en un universo de saberes distinto del mundo de la acción, de las percepciones, de

las emociones. (Charlot, 2008a, pp.111-112),

Un saber que en la cultura occidental es fundamentalmente escrito, textualizado (Chevallard, 1991) y al que otros teóricos de la relación con el saber, como Beillerot et al. (1998) denominarán como ‘conocimiento’, “discursos denotativos ... exteriores para un sujeto ... algo dado (posible), algo sabido” (Beillerot, et al., 1998, p. 66).

El saber en tanto saber-objeto es lo que en las concepciones ordinarias se entiende como conjuntos de conocimientos. Estos son “inventariados, clasificados, acumulados, yacen en los libros o en las bases de datos. Los verbos que se emplean para hablar de los saberes son del orden del haber: se posee, se adquiere, se tiene tal o cual saber” (Beillerot et al., 1998, p. 31). En los casos estudiados a veces circula en fotocopias, otras se escribe en el pizarrón (como enunciado o regla), en uno de los grupos apareció en un libro de texto (manual escolar), también se advierte en las láminas que decoran las paredes.

Este impacto de las configuraciones de performances en las demandas de actividades cognoscitivas, o en otros términos, la performatividad del dispositivo escolar de las figuras del aprender, explica que en los balances de saber los-as alumnos-as den un valor residual a la apropiación de objetos de saber. Cuando lo hacen, se reproduce la forma de enunciación como disciplinas escolares y/o como temas dentro de las mismas, lo que responde a las características que adquiere el aprendizaje y trabajo escolar y que hemos desarrollado en los capítulos precedentes.

6.3.3. La producción identitaria

La literatura advierte que el efecto de acciones reiteradas, sustantiviza y naturaliza los rasgos subjetivos. Así, un común denominador, una continuidad en la operación del dispositivo ha sido que el mismo supone y promueve un sentido para la infancia, lo que la

infancia debe ser: la infancia argentina frente al crisol de la proto nación, la infancia disciplinada de los períodos de facto, la infancia que evitará futuros autoritarismos en el retorno de la democracia, la infancia que el capitalismo tardío requiere en tiempos de globalización.

Desde sus orígenes, esta operación instauro un patrón que permite evaluar cualquier desviación o insuficiencia en el derrotero del plan que liga a las generaciones más jóvenes “con el venturoso mañana de la patria” (Zapiola, 2009, p. 72). Rápidamente se identifican sujetos que se sustraen a la operación: se trata de un conjunto muy heterogéneo pero uniformemente ajeno a las pautas de comportamiento, circulación por el espacio, educación, trabajo, sexualidad y socialización familiar y extrafamiliar que se supone al infante (Carli, 2006; Ríos, Talak, 1999; Zapiola, 2009).

Ahora bien, esta tesis permitió como en los casos en estudio se configura ese sí mismo, como el dispositivo escolar constituye un-a niño-a, aprendiente, alumno-ay lo hace en diferentes configuraciones de performances, que operan yuxtapuestas, tensionadas y/o complementarias. Es decir, como lo escolar produce identidad, pero no de forma monolítica sino múltiple. Así el trabajo escolar genera un sí mismo como aprendiente y enseñante, no sólo propone lo que es válido de ser aprendido y lo que no, sino que también encauza las actividades cognoscitivas (Charlot, 2008a) que se deben poner en juego, encuadra el trabajo de pensamiento (Beillerot et al., 1998), lo sujeta a su particular formación epistemológica de la que se torna miembro (Chevalard, 1986). En esta investigación advertimos que se promueve a aprender escuchando, mirando, leyendo y escribiendo para responder a la acción pautada en la consigna. La explicación, el mostrar cómo se hace, el encuadrar el hacer, el verificar si se ha aprendido es lo que hace/es el enseñante.

La configuración de performances propias de la civilidad escolar itera el desempeño de

un rol o papel particular de alumnos-as y docentes. En los capítulos previos vimos como el oficio del alumno (ya descrito por Perrenoud, 1986, entre otros) supone asumir cierta sensibilidad y disposición para actuar según ciertos patrones estéticos, éticos y políticos. El espacio escolar está impregnado (el corpus de textos institucionales documentan su importancia, las observaciones áulicas muestran la intensidad de esas actuaciones, los balances de saber su relevancia como aprendizajes para los-as alumnos-as) de múltiples convenciones y actuaciones que promueven una experiencia de sí excepcional para la infancia, la de constituirse en ciudadano escolar, vinculado a otros en esa condición, a cierto ejercicio de autoridad y adoptando ciertas formas de resolver los conflictos que vienen aparejados al encuentro y la convivencia en el espacio público.

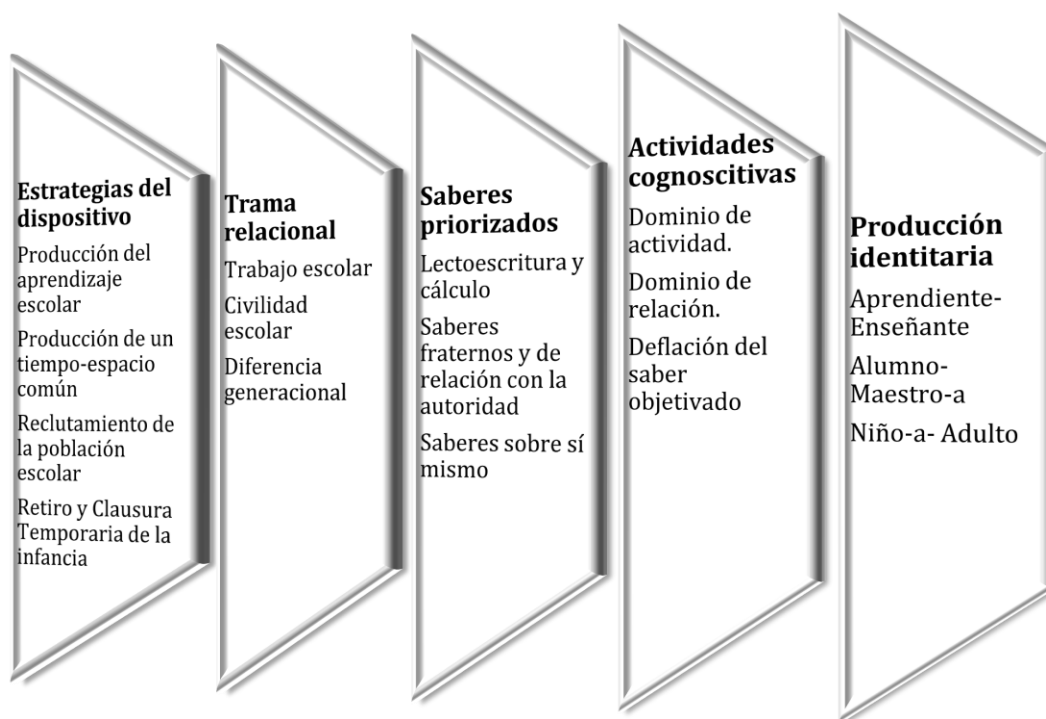
Finalmente, la configuración de prácticas en torno a la diferencia generacional actualiza en ese escenario las posiciones de adultos y niños-as. Las observaciones de la cotidianidad escolar muestra como la dramática edípica, en términos de los interrogantes existenciales sobre el Otro y su deseo y de la economía libidinal puesta en juego, se reactiva y reactualiza. La condición de infante opera en el impulso que lleva a no poder dejar de ofrecer o de sustraer la propia producción a la mirada del docente o de otros adultos (incluso el observador); en la adecuación o inadecuación al ideal de estudiante, en la insistencia habitar ese espacio de la fantasía que es el juego; en la complejidad de resolver la relación especular con el semejante.

El adulto, pero también la grupalidad, suponen una oportunidad de descentrar y desestabilizar “el universo egológico del «yo»” (Bárcena Orbe, 2000, p.09), promueven la experiencia de otra trama de significaciones, de otros (des)encuentros, más o menos sádicos, más o menos gozosos, con un orden simbólico particular –diferente al familiar, al barrial, etc.-, con ciertos representates de ese orden, con los semejantes también sometidos al mismo, por derivación, con la posibilidad o no de aprender y de ser un buen ciudadano escolar.

De esta manera, el dispositivo escolar, esas prácticas sin autor (Chartier, 1999) performan la dimensión identitaria de la relación con el saber al guiar las conductas y representaciones comunes - en el sentido de compartidas y ordinarias- - cuasi naturalizadas que se configuran en torno a que es válido aprender y que no, que actuaciones son las que corresponden desempeñar con tal fin, quiénes enseñan, cuándo se aprende, dónde y con quiénes y la formas de hacerlo, su dimensión epistémica.

En la figura N° 16, se sintetiza esta operación de performatividad del dispositivo que hasta aquí hemos descripto.

Figura N° 14: Performatividad del dispositivo de la relación con el saber



En el apartado que sigue contrastaremos y pondremos en diálogo estos hallazgos con algunas investigaciones en la materia.

6.4. Discusión general

La propuesta de esta tesis supuso profundizar en un aspecto poco indagado en los estudios sobre la relación con el saber, como es el efecto performativo que sobre el mismo tiene el sistema de prácticas escolares.

Si bien existe un fuerte consenso entre los investigadores que recurren a dicha noción en que la relación de un sujeto con el saber refiere a los procesos de apropiación y recreación de ciertas prácticas sociales de saberes – con sus lógicas de producción, validación y transmisión (Chevallard, 2003). Y que las instituciones educativas, con sus propios reservorios de significaciones, lógicas de funcionamiento y exigencias hacia el sujeto proponen (Chevallard, 1991) o privilegian (Beillerot et al., 1998; Charlot, 2008a) ciertas formas de relación con el saber, no se han encontrado trabajos que den cuenta cómo se configuran las prácticas sociales de saberes propias de la escuela y, menos aún, cómo se da esa dinámica performativa y qué efectos produce. De allí que esta tesis sea un aporte en ese sentido.

Quién más énfasis ha dado a estos procesos de performación de la relación con el saber es, a nuestro juicio, Chevallard (1986, 1991, 2003, 2015), quien diferencia la relación privada con el saber - la de un sujeto- de la relación pública con el saber - la de las instituciones -y enfatiza en los procesos de manipulación, trans o de-formación de los saberes sabios u originados en la ciencia, cuando se convierten en saberes a enseñar en la escuela.

Si bien propone categorías como “relación oficial con el saber” y “formación epistemológica” para dar cuenta de las formas contingentes de vínculo con el saber que proponen las instituciones educativas, enfatiza en las transformaciones del objeto de saber, antes que en las prácticas que las generan o las actividades cognoscitivas que demandan a los-as alumnos-as.

En ese punto, esta indagación conviene con su caracterización de los saberes escolares como *textualizados, desincretizados, des- historizados y descontextualizados*. Otras características propuestas por Chevallard (1991) y vinculadas a las anteriores, pueden ser consideradas, tal es el caso de su “despersonalización”, pues también en nuestros hallazgos el saber “no [se legitima] mediante el recurso a la autoridad de un productor, cualquiera que fuere” (Chevallard, 1991: p, 18).

También coincidimos en que el texto del saber escolar se instituye en la norma del saber y de lo que es ‘saber’ y habilita el control social de los saberes, es decir, el control regulado de su adquisición según procedimientos de verificación. La valoración del aprendizaje queda cifrada en la presencia o ausencia de saber; el error se entiende como una falta o laguna en relación con el ‘pleno’ del texto. Como aporte, en nuestra indagación ese ‘texto’ adquiere la forma de la *consigna* y su resolución. Es decir, más que texto encontramos que el saber escolar aparece como acción técnica, corporizado en un plan de acción (fijado por las pautas de la consigna), que persigue una intencionalidad materializada siempre en un producto, el que demanda cierta agencia por parte de los-as alumnos-as y supone un corpus de posibilidades definidas a priori dentro de las cuales adquiere sentido.

Finalmente, la escuela de la antropología didáctica advierte el carácter progresivo que de igual manera hemos encontrado, agregando que dicha “progresividad” *también se* constituye en una norma de progresión en el conocimiento y fundamenta cierta teoría del aprendizaje que concibe a este como equivalente al progreso y secuencia y que habilita la programabilidad de su adquisición (Chevallard, 1991).

Ahora bien, nuestra indagación permite visibilizar la heterogeneidad de elementos que interjuegan y conforman la formación epistemológica escolar y su carácter estratégico y dinámico. El análisis disposicional nos permitió advertir como el sistema de prácticas

escolares no sólo transmuta el saber sabio sino que produce su propio saber, con cierta autonomía de aquel (aspecto trabajado por Chervel, 2000 y Gvirtz et al, 2004). Asimismo, el análisis de las configuraciones de performances, con sus propias propuestas de saberes y actividades cognitivas privilegiadas, restablece el carácter eminentemente praxiológico de las formaciones epistemológicas institucionales, a la vez que la multiplicidad y variedad de saberes que produce.

Tanto Chevallard (2015) como Charlot (2008a) enfatizarán en el encuentro problemático entre las relaciones institucionales y personales con el saber, el primero, o entre las figuras del aprender privilegiadas por las instituciones y en las que se instalan los-as alumnos-as, el segundo. En ambos (des)encuentros ubicarán la producción de los problemas de aprendizaje y el llamado fracaso escolar. Esta tesis no ha focalizado en esa problemática, sino más bien en la producción de una *norma, patrón o modalidad estándar* en torno a la relación con el saber escolar, en como las tramas intersubjetivas e intergeneracionales que el dispositivo escolar configura, generalizan cierta oferta de saberes y formas privilegiadas de apropiarse de ellos, las vuelven naturales, obvias y patrón de aprendizaje.

Finalmente, los resultados presentados se suman al acervo que documenta como la relación con el saber posee una dimensión identitaria, aspecto destacado con desigual énfasis por las tres escuelas que indagan en la noción y explícitamente en las investigaciones de Charlot (2008a). Esta tesis aporta a la comprensión de cómo esa identidad no es monolítica, sino múltiple y adviene de diferentes configuraciones prácticas de performances, que a veces entran en tensión entre sí, aunque se presuponen. Enfatizamos en la oferta que hace lo escolar de rasgos identitarios para ser un-a niño-a, un-a aprendiente y un-a alumno-a.

Lo que esta tesis no profundiza es como, en cada caso particular, esa oferta que se sostiene en un sistema de prácticas, se articula a un psiquismo individual, a cada historia singular.

Para hacerlo, se requiere explorar, con otros recursos metodológicos como el método clínico crítico, las vicisitudes de la constitución subjetiva. Así, se abre una problemática de la relación con el saber que moviliza los diversos conceptos del psicoanálisis: identificación, transferencia, deseo, goce, etc., que tan bien el CREF ha desarrollado (Beillerot et al, 1998, Hatchuel, 2009).

En relación a los estudios disposicionales, los hallazgos de esta tesis vienen a sumar evidencias a la fructífera tradición que se ha reseñado en el Capítulo I. Se advierte que gran parte de esa investigación procede del campo de la historia de la educación -la historia socio crítica, en términos de Viñao Frago (2008)-. Si bien, como se ha desarrollado en el capítulo III, razones teóricas y metodológicas exigieron a esta tesis realizar una reconstrucción histórica del sistema de prácticas escolares, la particularidad de este trabajo es que su foco está puesto en la actualidad, el corpus empírico surge de las convenciones, prescripciones, convenciones, actuaciones y narraciones que operan en dos escuelas concretas. Y da cuenta de la fertilidad de ese concepto como analizador de la compleja experiencia escolar.

Los elementos estructurales de lo escolar que aquí hallamos, el *hard core* del dispositivo que se ha descrito constituido por una serie de arreglos estratégicos, a saber: el reclutamiento de la población escolar, el retiro y clausura temporaria de la infancia, la producción de un tiempo- espacio común, único, diferenciado de otras temporo-espacialidades contemporáneas de la infancia y la producción de un tipo de aprendizaje específico, ya habían sido advertidos por la literatura en la materia (Querrien, Varela, Pineau, 1996; Baquero y Terigi, 1996, Terigi, 2003; Dussell, 2004; Gvirtz y Larrondo, 2007; Vercellino, 2013a, 2013b, 2016, entre otros-as). No obstante ello, esta tesis aporta conocimiento sobre las resistencias o topes a esas estrategias, sobre las reoperaciones que se derivan de las mismas y el carácter

de red de ese sistema de prácticas, por demás heterogéneas.

Langer (2013) y Grinberg y Langer (2013) analizan las resistencias a la operación del dispositivo pero focalizando en como las mismas son actuadas por los-as actores escolares, fundamentalmente los-as jóvenes en la educación secundaria.

En esta tesis se da cuenta de esas resistencias pero en las propias reoperaciones, en los reajustes, en las prácticas complementarias que el dispositivo pone en marcha como puro relleno estratégico, ante el tope, lo fallido del mismo. Focalizar en esa dimensión dinámica, dar valor de estrategias secundarias a muchos de los arreglos de lo escolar, supone una contribución de esta investigación. Asimismo resulta un aporte dar cuenta del carácter de red del sistema de prácticas, evidenciar como el sistema de prácticas escolares se sostiene y constriñe en el anudamiento de elementos sumamente heterogéneos: disposición territorial de las escuelas, ordenamiento de las poblaciones escolares, organización y estandarización de un tiempo común, delimitación de espacios específicos, gestión del trabajo docente, configuraciones epistemológicas y didácticas de los saberes, valores morales y políticos, gestión de la interacción entre adultos y niños-as y entre niños-as, etc.

La performatividad del dispositivo, sus efectos subjetivos, había sido analizada por Baquero y Terigi (1996), Corea (2000), Dussell (2004). Esta tesis ratifica a Baquero y Terigi (1996) al enfatizar que lo escolar genera un tipo particular de aprendizaje, que ellos caracterizan como artificial y generador de “efectos descontextualizadores sobre el desarrollo cognitivo” (Baquero y Terigi, 1996, p. 01). Esta indagación agrega que el saber aparece *consignado*, bajo la modalidad de un saber técnico.

La producción subjetiva del-la alumno-a ya fueron objeto de indagación de Baquero (2001) y Corea (2000). Baquero (2001) enfatizará que la lógica del propio dispositivo escolar propone posiciones de fuerte dependencia docente- alumno, “en parte, por la naturaleza

inevitablemente asimétrica de los formatos escolares” (Baquero 2001, p. 02). Encontramos que esa asimetría se pone en acto en diferentes performances: las del trabajo escolar, las de la civilidad escolar y la de la diferencia generacional.

Corea (2000) conceptualizará la denominada violencia escolar como un exceso, diferencia o desacople entre el lugar que el dispositivo pedagógico asigna al alumno y la presentación del niño actual. En términos de esta indagación podría pensarse como el encuentro problemático entre dos de las performances propias de lo escolar que se han identificado: las de la civilidad escolar y las de las diferencias generacionales.

Dussell (2004) analiza un aspecto no indagado en esta tesis: cómo la equivalencia discursiva entre igualdad y homogeneización en el espacio educativo produce a las diferencias como amenaza o deficiencia. A partir de dos ejemplos (las pedagogías normalizadoras y el uso de delantales en las escuelas argentinas), discute los efectos de la producción de esas identidades: fracasados, desatentos, desertores, etc.

A lo largo de esta tesis se ha ido desarmando el sistema de prácticas escolares, sus principios de inteligibilidad y racionalidad y las formas en que éstas posibilitan y legitiman ciertas formas de relación con el saber. Ahora bien, tanto en Corea (2000) como en Dussell (2004) se visibiliza el resto de ese efecto normalizante del dispositivo, lo que escapa a la exigencia que impone lo escolar a las formas de vincularse con los saberes.

Finalmente, en el análisis del sistema de prácticas escolares que se materializan en los casos en estudio no hemos encontrado las mutaciones que Pineau (2007) advierte se exigen a la escuela en el marco de los nuevos modelos de expansión económica. Por el contrario persisten la inercia burocrática, la autoridad docente legitimada externamente (por el poder estatal y académico), la fuerte capacidad propositiva de la institución sobre qué conocimientos impartir a los-as alumnos-as y la diferenciación interna del sistema mediante

circuitos segmentados de distribución desigual del «bien educación» de acuerdo a los grupos sociales atendidos, todas estas características de la escuela del siglo XX.

A continuación, a partir de este recorrido, formularemos los aportes de esta investigación, dando cuenta del logro de los objetivos trazados. Presentaremos, asimismo, áreas de problemas – vinculadas a lo trabajado en la presente tesis- en las que resultaría fértil desarrollar próximas investigaciones.

CONCLUSIONES

Esta tesis ha puesto su foco en la relación entre las condiciones de escolarización y los aprendizajes de los-as alumnos-as, un tema con fuerte presencia en la agenda política y académica en la última década. Lo ha hecho recurriendo a conceptualizaciones provenientes de dos tradiciones de investigación diferentes, por un lado, los estudios sobre el dispositivo escolar y por el otro, las indagaciones sobre la relación con el saber.

Se ha profundizado el diálogo entre ambas tradiciones, el que había sido iniciado por los tres grandes referentes de la noción de RcS, (Charlot, Beillerot y Chevallard) quienes tienen en la obra foucaultiana una cita obligada para pensar la contingencia del saber y su relación con la producción de subjetividad. Diálogo, cabe señalar, no continuado por la fructífera investigación empírica sobre la RcS desarrollada desde la década del 80.

Asimismo en la indagación que aquí concluye se ahonda en el carácter performativo del sistema de prácticas que conforma el dispositivo escolar, aspecto que los estudios disposicionales no han explotado en su potencialidad en el campo de la investigación educativa. La noción de performatividad, tan cara a los estudios de género (Butler, 2002), advertida por varios exégetas de la obra de Foucault (Agamben, 2011), no ha tenido similar desarrollo en los estudios sobre educación, aún en el caso de Argentina donde la obra de aquel autor ha sido adoptada productiva y tempranamente (Canavese, 2014).

La adhesión a las categorías propuestas por esas teorías supone abrazar, al mismo tiempo, sus supuestos onto-epistemológicos, los que, como hemos expuesto en el Capítulo III, exigen el esfuerzo de superar ciertas antinomias clásicas del pensamiento social, adoptar una meso escala de análisis (Santos, 2006) que vincula estrategias de biopolítica con la micropolítica

de la vida cotidiana y su producción de subjetividad y una lectura profundamente relacional, histórica, estratégica y multidimensional.

Para dar cuenta de la performatividad del dispositivo escolar de la relación del-a alumno-a con el saber, en primer lugar, se ha reconstruido el sistema de prácticas que conforman dicho dispositivo, partiendo de aquellas que se visibilizan principalmente en el corpus de enunciados prescriptivos que emergen desde la oficialidad sobre la escuela o son elaborados para la escuela. Luego se describió cómo ese sistema de prácticas se materializa en dos instituciones educativas de nivel primario que conforman los casos en estudio, dando cuenta, asimismo de las convenciones normalizadas y performances que por efecto del dispositivo se generan y configuran las tramas instersubjetivas e intergeneracionales escolares y también los saberes que los alumnos-as consideran más relevantes.

Al reconstruir el sistema de prácticas que conforman el dispositivo escolar y las relaciones que las mismas mantienen entre sí, hemos podido identificar y caracterizar cuatro grandes maniobras que constituyen el núcleo duro de ese dispositivo. Estas son: el reclutamiento de la población en edad de escolarizarse; el retiro y la clausura temporaria de esa infancia; la producción de un tiempo-espacio común y diferenciado de otras temporoespacialidades contemporáneas y la producción de un tipo de aprendizaje: el escolar.

Se ha reconocido que de estas cuatro estrategias se derivan otras tantas, que hemos denominado estrategias secundarias, y que aparecen en el intento de remediar los efectos no programados y las resistencias a la operación del dispositivo. Advertimos que la mayor parte de las medidas que como ‘novedad’ implementa el sistema educativo rionegrino en el nivel primario – y más ampliamente, que se han propuesto como iniciativas políticas en la jurisdicción nacional- constituyen esas estrategias remediales, tal es el caso de las políticas que procuran ampliar y diversificar el tiempo escolar, promover otras formas de

agrupamientos de los-alumnos-as, implementar nuevos espacios curriculares (talleres), ampliar el tiempo para la apropiación de determinados contenidos escolares (unidad pedagógica 1 y 2do grado), modificar los sistema de promoción (promoción automática y acompañada), instalar críticamente la diferencia entre trayectorias escolares reales e ideales, etc.

Corroboramos que esos intentos de reforma, su novedad, son fagocitados, capturados por la lógica, sentidos y formas de operación del dispositivo y que la creciente criticidad hacia las condiciones de escolarización, procedente no sólo del campo académico, sino también asumida por los textos prescriptivos sobre y para la escuela (leyes, resoluciones, diseños curriculares, etc.) no se traduce en una problematización en las instituciones educativas que habilite pensar la escolarización y sus efectos de otro modo.

La tesis aporta evidencia sobre cómo la red de prácticas que conforman lo escolar imprime ciertas características a la relación de los-as alumnos-as con el saber. Dimos cuenta como esa urdimbre de prácticas temporales, espaciales, de ordenamiento de las personas y de selección y transformación de los saberes está conformada por elementos por demás heterogéneos. Además, señalamos que esa urdimbre de prácticas genera, en las tramas intersubjetivas e intergeneracionales que constituyen la relación con el saber escolar, tres configuraciones de performances, con sus propias convenciones y gestos regulares.

Así, identificamos una configuración de performances vinculada al trabajo escolar, otras que se conglomeran en torno a la civilidad escolar y las que se conforman en torno a la diferencia generacional. Asimismo dimos cuenta como cada configuración privilegia ciertos saberes (lectoescritura y cálculo, saberes fraternos y de la relación con la autoridad y saberes sobre sí mismos, respectivamente), favorece determinadas actividades cognoscitivas (preponderantemente dominios de actividad y de relación, con una fuerte deflación de los

saberes objetivados) y promueve determinadas formas de relación con sí mismo y con los demás, es decir, es la ocasión para la producción de ciertos rasgos identitarios ideales (aprendiente, alumno, niño; enseñante, docente, adulto).

La capacidad del dispositivo escolar para “(re)configurar los actores, sus prácticas” (Beuscart y Peerbaye 2006, p.04) y sus relaciones con el saber queda confirmada en el creciente protagonismo que los-as alumnos-as otorgan a los aprendizajes escolares por sobre otros aprendizajes a medida que avanzan en su escolaridad; también por los saberes escolares que ellos priorizan, los que coinciden con los que se iteran en las configuraciones de performances propias del trabajo y la civilidad escolar (lectura, saberes referidos a los vínculos fraternos con los pares /compañeros y los relacionados con la obediencia a la autoridad) y en el valor residual que otorgan a las actividades cognoscitivas de objetivación – denominación (Charlot, 2008a) frente a la alta valoración de aprendizajes que suponen dominar actividades y dispositivos relacionales.

En este cierre nos interesa destacar los procesos de producción de un modo de relación con el saber que se da típicamente en las configuraciones de performances del trabajo escolar. Hemos documentado como el sistema de prácticas escolares en su operación supone la selección y jerarquización de ciertos enunciados dentro del conjunto que constituye el saber de cada época, luego su transformación en conocimientos a enseñar, lo que implica su textualización, objetivación y autonomización (proceso ya analizado por Chevallard, 1991). Se ha mostrado como el sistema delimita un mínimo de conocimientos (con énfasis en la lectoescritura y el cálculo) que se clasifica y ordena bajo las formas de las disciplinas escolares, arreglo que combina la definición de un área de conocimiento *ad hoc* (Chervel, 2000), con un tiempo fijo y estandarizado, establecido para su aprendizaje, la asignación del recurso humano a cargo de la enseñanza y de un espacio material para la misma.

Dichos conocimientos son también secuenciados, ordenados temporalmente, lo que deriva, junto a los arreglos anteriores, en la conformación de ciertas pautas normalizadas de referencia tanto para la enseñanza y el aprendizaje. En las prácticas efectivas observadas, el saber aparece formulado como tema, absolutamente separado, autonomizado del campo científico en el que se produce, desconectado del ámbito de los problemas sociales o de la cotidianeidad del alumnado y desarticulado del conjunto de las disciplinas escolares. La escuela, propone y demanda una relación con ese saber que hemos caracterizado como acción técnica, en el sentido de que se corporiza en un plan de acción (consigna, instructivo) que demanda cierta agencia por parte de los-as alumnos-as, involucra un horizonte preestablecido de posibilidades de interacción dentro de las cuales adquiere sentido y se materializa siempre en un producto escrito o mostrable.

Por lo demás, las observaciones de la cotidianeidad escolar, fundamentalmente las que se dan en el contexto del aula, acreditan como cada configuración de performances, con sus propios saberes y modos de vinculación con ellos, aparecen imbricadas, yuxtapuestas, compitiendo entre sí en empeño e intensidad y dinamizándose unas a otras. De particular interés aparecen las actuaciones vinculadas a la diferencia generacional pues allí se produce cierta economía amorosa que dinamiza las restantes configuraciones. Podemos ubicar en el encuentro intergeneracional e intersubjetivo, la puesta en acto de ciertas dramáticas subjetivas y singulares, el problema del deseo de saber y de los procesos transferenciales (Charlot, 2008; Beillerot et al, 1998) difíciles de pesquisar, pero que no dejan de irrumpir. Las mismas han sido el objeto fundamental de indagación de los investigadores del CREF quienes han desarrollado el método clínico como estrategia de abordaje de las mismas (Beillerot et al, 1998, Hatchuel, 2009) y aparecen en esta tesis como un fenómeno cuya

investigación amerita ser profundizada pero que requiere la elaboración de un corpus conceptual y metodológico ad hoc, que excede al formulado en este estudio.

Los resultados de esta tesis permiten, por lo demás, revelar el carácter dinámico del dispositivo, no sólo al identificar las resistencias que surgen en su operación, sino también al dar cuenta como en el mismo convergen lógicas y conocimientos de otros espacios estructurales de la acción social, fundamentalmente, la familia, la comunidad y el mercado.

En este trabajo comienzan a evidenciarse algunas interacciones entre esos espacios y lo escolar. Así advertimos en primer lugar que las estrategias que constituyen el núcleo duro del dispositivo suponen una táctica tendiente a desligar a la población escolar del sistema de prácticas propias del hogar, de la vida en comunidad, del mercado o de la producción.

Simons y Masschelein (2014) abundan sobre esta estrategia. Esta operación supone, para estos autores, cierta ‘suspensión’ de las exigencias, tareas, roles, destinos que gobiernan esos otros lugares, en síntesis, “la suspensión de un presunto orden natural desigual” (Simons y Masschelein, 2014:28). Señalan que cuando esto acontece, tales exigencias, tareas y roles que gobiernan esos otros lugares específicos se tornan (temporalmente) inoperantes, lo que, claramente no implica su destrucción sino que al sacarlos de su contexto de uso o producción, dejan de aplicarse.

La estrategia de “suspensión de esas ‘marcas de origen’” es la otra cara de una estrategia emancipadora propia de lo escolar: el hacer coincidir en un tiempo y espacio determinado (cada vez más significativo en cantidad, como hemos visto) a muchos que no se eligen, que son diferentes, que no se encontrarían de otra forma, porque no comparten necesariamente los mismos mundos. La escuela propone, justamente, la difícil tarea de construir un mundo (un tiempo, espacio y empeño) en común, propone que los sentidos construidos en la tribu se

encuentren, tensionen, relativicen, recreen, en la similitud y la diferencia con los sentidos de otras tribus.

Por ello el interjuego con los otros espacios sociales es siempre problemático. Varios de esos espacios proveen actores y espacios enseñantes, – en el caso de la familia- de tanta relevancia como los lugares y actores escolares, lo mismo ocurre con agentes comunitarios: el barrio, la iglesia, los vecinos son destacados por los alumnos-as como enseñantes y, más marginalmente con el mercado, a través de los medios de comunicación.

Por ello, la referencia a las familias o más ampliamente al barrio, con sus lógicas de funcionamiento, formas de conocimientos, de regulación de las conductas, insiste tanto en el discurso institucional como en el de las políticas educativas. Se supone a la escuela como un lugar que compensará los déficits o desviaciones de aquellos, modificará pedagógicamente ciertos modos relacionales supuestos a los mismos, pues parecen condición desfavorable para el desempeño de las performances escolares arriba descriptas.

En cualquier caso, hemos dado cuenta como el dispositivo escolar dispone a una experiencia particular, con un orden simbólico específico –diferente al familiar, al barrial, etc.-, con su propia juridicidad, episteme y dinámicas afectivas. La literatura advierte que allí reside su potencia para descentrar y desestabilizar “el universo egológico del «yo»” (Bárcena Orbe, 2000, p.09), para conmocionar los presagios y referencias que han constituido subjetivamente a cada alumno-a, en síntesis, para liberar al sujeto de poderes los hipostasiados, en el sentido que Habermas (1995) da a la emancipación.

No obstante ello, esta dimensión emancipadora no ha podido ser profundizada en esta tesis. En primer lugar, porque indagar la performatividad del dispositivo, supone más bien orientarse hacia los efectos reguladores, a aquello que se itera, que persiste, aun cuando hemos dado cuenta de las resistencias, de lo inacabado de la regulación. Y en segundo lugar,

porque, tal advierte Santos (2003) asistimos a tiempos en los que la emancipación social ha sido fagocitada por la regulación, en los que “la tensión entre regulación y emancipación entró en un largo proceso histórico de degradación caracterizado por la gradual y creciente transformación de las energías emancipadoras en energías reguladoras” (Santos, 2003; pp. 13-14). Por supuesto tales razones no disculpan otras limitaciones procedentes de la opción teórico-metodológica o de la pericia del investigador.

Seguramente posteriores lecturas a los resultados arribados nos permitirán advertir las múltiples temáticas no profundizadas, siquiera enunciadas en esta investigación. Pero en este cierre quiero puntualizar en algunos aspectos que creo quedan planteados para futuros estudios.

En primer lugar, resultará relevante avanzar en la indagación de las problemáticas débilmente analizadas y que ya se expusieron, a saber: la economía libidinal del aprendizaje escolar, los procesos transferenciales implicados en el mismo, la interacción con los otros espacios sociales, la dimensión emancipadora del dispositivo.

E segundo lugar, resultará de relevancia para comprender ciertos procesos educativos analizar:

- La relación de los-as alumnos-as con los saberes no escolares: ¿cómo se constituye esa relación, que sistema de prácticas la contiene y qué performances la materializa?, ¿qué características tiene: que saberes se priorizan y que actividades cognoscitivas se privilegian? ¿Qué continuidades, discontinuidades o vínculo hay entre la misma y la relación con el saber escolar?
- La producción del-la alumno-a a-normal. Esta tesis focaliza en la capacidad del dispositivo escolar de producir ciertas identidades ideales: aprendiente, alumno, niño. Pero no ahonda en el amplio sistema de prácticas escolares, convenciones normalizadas y

performances que se producen en torno a aquellos sujetos que no asumen esas identidades, que resisten a asumir esas performances. El corpus de prácticas, su historicidad y la producción académica en torno a las mismas, amerita un estudio particular de ese efecto performativo del dispositivo, ese efecto de producción de una alteridad (Butler, 2002) escolar.

- Aquellas ‘prácticas diseminadas’ (De Certeau, 2000) que van más allá o más acá de la operación del dispositivo. Resulta necesario producir conocimiento sobre aquellas prácticas descartadas, desestimadas, que no se constituyen en estrategias del dispositivo pero tampoco logran instituirse en resistencias ni parecen ante la regulación, tal vez por ser mínimas, por su infamia.

A esta enumeración pueden sumarse indagaciones que innoven a nivel metodológico. Así, si bien en la tesis se han atendido los criterios de significatividad propio de los estudios de caso y en ningún momento se ha pretendido llegar a resultados generalizables, el número acotado de instituciones con las que se ha trabajado puede ser visto como el principal límite del estudio e invita a profundizar la investigación en escuelas con otras características o generar algún instrumento estandarizado que permita indagar la persistencia de este sistema de prácticas en una muestra mayor de instituciones.

También resultaría interesante indagar otros instrumentos para relevar la relación con el saber. Si bien los balances de saber (Charlot, 2009) han sido validados por múltiples investigaciones (algunas reseñadas en los Capítulos I y III de este informe), su carácter de técnica individual, consignada y escrita, no sólo supone ser implementada con un tipo de sujeto que cuenta con ciertas habilidades escolares, sino que es funcional al tipo de relación con el saber que promueve el dispositivo. Resulta un desafío diseñar instrumentos de indagación de la relación con el saber que pongan en crisis la modalidad escolar. La

implementación de esta técnica con sujetos no alfabetizados-as, supone una vía en ese sentido, al igual que el diseño de otras propuestas metodológicas que recuperen la capacidad lúdica y la narrativa oral de los-as niños-as.

Finalmente, la escuela, en su particular configuración de prácticas promueve, dispone y produce un modo de relación de los sujetos con el mundo, consigo mismos y con los otros. (Charlot, 2008a) bien específico y particular, diferente a los modos promovidos y jerarquizados en otros espacios sociales.

Este modo de relación con el saber no sólo condiciona los saberes que se consideran importantes, sino las actividades intelectuales que se deben poner en juego para aprender, lo que se puede hacer con lo enseñado (cuanto crear, cuanto repetir, cuanto completar, cuanto traicionar, cuanto errar). También instituye quienes enseñan, quienes aprenden, que actuaciones esperar en cada caso. Y a todo ello le da un viso de naturalidad, de anonimato, de obviedad y consenso.

Y los investigadores somos, en general y más allá de las vicisitudes de nuestra escolarización, productos regios de esos modos de vincularse con el saber. Esto nos conmina a la revisión permanente de nuestras formas de pensar y valorar el aprendizaje y sus condiciones de producción. La investigación científica, su carácter metódico, público y crítico ofrecen algunos reaseguros en esa dirección.

Para nosotros mismos, investigadores de la educación, una recomendación que puede extenderse a quienes diseñan políticas educativas, gestionan el sistema educativo, la escuela o el aula. Frente a la naturalidad del dispositivo escolar, a su consistencia histórica, a la profunda apropiación de las formas de relación con el saber que nos propone, es necesario que generemos condiciones para un análisis que re interrogue aquello que en lo escolar

aparece como evidente, como verdad, que sacudamos las costumbres, las maneras de hacer y pensar la escuela, que disipemos las familiaridades admitidas.

Y a partir de esa re problematización seamos parte de la formulación de una voluntad política que apueste a la potencia emancipadora de lo escolar, a la posibilidad que aún tiene ese arreglo histórico de crear un tiempo-espacio otro, de suspender marcas y destinos preestablecidos, de generar – de vez en cuando- un espacio de juego en el que jugamos a que podemos atrapar al mundo y dejar que éste nos atrape, en el que nos apasionamos, amamos y odiamos aquello que los que vinieron antes nos han legado.

Un juego del que salimos transformados y más o menos educados

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abadía, O. M. (2003). ¿Qué es un dispositivo? *Empiria: revista de metodología de Ciencias Sociales*, (6), 29-46.
- Agamben, G. (2003). El campo de concentración como paradigma biopolítico de lo moderno. *Giorgio Agamben: Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida. Valencia: Pre-Textos*, 151-181.
- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica (México)*, 26(73), 249-264.
- Aguerrondo, I. (1998). América Latina y el desafío del tercer milenio. Educación de mejor calidad con menores costos. ”, Documentos de trabajo, N°10, PREAL.
- Alegre Canosa M. A., y Arnett, S. M. (2007, September). The effect of school regimes on students achievement. A cross-regional comparison. In *European Sociological Association 8th Conference, September* (pp. 3-6).
- Alegre Canosa, M. Á. (2010). Casi-mercados, segregación escolar y desigualdad educativa: una trilogía con final abierto. *Educação y Sociedade*, 31(113), 1157-1178.
- Alegre Canosa, M. Á., Benito Pérez, R., y González, I. (2008). Procesos de segregación y polarización escolar: la incidencia de las políticas de zonificación escolar. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 12(2), 0002-26.
- Allain, J. (2011). *A quoi sert l'école? Le rapport au savoir des élèves [¿Qué es la escuela? La relación con el saber de los alumnos]* (Tesis de maestría). Université d'Orleans IUFM, Centre Val de Loire. Recuperado de http://dumas.ccsd.cnrs.fr/docs/00/62/87/14/PDF/ma_moire_M2_Meefa_Juliette_Allain.pdf
- Anadón, M. (2008). La investigación llamada "cualitativa": de la dinámica de su evolución a los innegables logros y los cuestionamientos presentes. *Investigación y educación en enfermería*, 26(2), 198-211.
- Anderson-Levitt, K. M. (Ed.). (2012). *Anthropologies of Education: A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling. [Antropología de la educación. Una guía global sobre los estudios etnográficos del aprendizaje y la enseñanza]*. New York: Berghahn Books.
- Andrade R. B. (2016) *¿Qué relación con el saber construyen adolescentes mapuches en secundarios insertos en comunidades mapuches?* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional del Comahue-CURZA, Viedma.
- Antelo, E. (2007). Variaciones sobre el espacio escolar. *Las formas de lo escolar*, 59-78.
- Arcanio, M., Falavigna, C., y Soler, P. (2013). Ingreso y desconcierto: ¿Nuevas preguntas y viejas estrategias? Sobre los jóvenes, la relación con el conocimiento y la construcción de subjetividades. *Cuadernos de Educación*, 11(11).
- Ardiles, M. y Borioli, G. (2010). Las huellas de la academia en los profesores de profesores. Algunos resultados del trabajo de campo. *Praxis Educativa*, 16(14), 57-65. Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/n14a07ardiles.pdf>
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico: dilemas de la subjetividad contemporánea* (No. 165.722). Fondo de Cultura Económica.

- Arribas, J. (abril 2018a). Ocupaciones de tierras y producción de hábitat. Análisis de los factores que posibilitaron la formalización dominial en Viedma. *Seminario Latinoamericano sobre Teoría y política sobre asentamientos populares*. Universidad Nacional General Sarmiento. Buenos Aires, 19, 20 y 21 de abril de 2018
- Arribas, J. (octubre 2018b). Viedma: entre la producción de un modelo de ciudad y las dificultades en el acceso al suelo. VIII *Jornadas de Historia de la Patagonia "La Patagonia en el escenario nacional: miradas sobre el pasado, presente y futuro"*. CURZA-UNCo, Viedma, 24 al 25 de octubre de 2018
- Atorresi, A. (2005). Construcción y evaluación de consignas para evaluar la escritura como competencia para la vida. *Enunciación*, 10(1), 4-14.
- Atorresi, A. (2018). Operativo Aprender/Lengua: capacidades, contenidos, textos: otra razón para la crítica. *El Toldo de Astier*.
- Augustowsky, G. (2003). Las paredes del aula. Un estudio del espacio dispuesto por docentes y alumnos/as en la escuela primaria. *Arte, individuo y sociedad*, 15, 39-59.
- Aulagnier, P. (1984). *Los destinos del placer*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Aulagnier, P. (1991). *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Aulagnier, P. (1994). *Un intérprete en busca de sentido*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Austin, J. (2008). *Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Paidós.
- Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1978). *Psicología educacional. Un punto de vista cognitivo*. New York: Holt, Rinehart
- Aznar, P. (1992). *Constructivismo y educación*. Valencia: Ed. Tirant lo Blanch.
- Bacaicoa, F. (1998). *Conflicto cognitivo y aprendizaje*. Servicio editorial de la Universidad del país Vasco.
- Bacon, A. L. P., Mendes, T. C., Ferreira, A. C., y Rosso, A. J. (2015). Ser professor: das representações sociais à relação com o saber. *Atos de Pesquisa em Educação*, 10(3), 892-921.
- Bacon, A. L. P., y Arruda, S. (2015). Estilos de gestão da sala de aula: uma análise a partir da ação docente. Doi: 10.5212/PraxEduc. v. 10i2. 0010. *Práxis Educativa*, 10(2), 463-487.
- Bacon, A. L. P., y Arruda, S. D. M. (2010). Teacher knowledge in initial teacher education: elaborating meanings for supervised teaching practice activities. *Ciência y Educação (Bauru)*, 16(3), 507-524.
- Badiou, A. (2013). *La aventura de la filosofía francesa a partir de 1960*. Buenos Aires: Eterna Cadencia Editora.
- Banco Interamericano de Desarrollo (2009): Informe Técnico Préstamo 1966/OC-AR [en línea]. [Consultado 05/02/2018] <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=1823663>
- Baquero, R. (1999). Vigotsky y el aprendizaje escolar (Vol. 4, pp. 278-287). *Aique*.
- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuadernos de pedagogía*, 4(9), 71-85.
- Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (2007) (Comps.), *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A. G., Briscioli, B., y Sburlatti, S. (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Baquero, R., y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje

- escolar. *Apuntes pedagógicos*, 2, 1-16.
- Bárcena Orbe, F. (2000). El aprendizaje como acontecimiento ético: sobre las formas del aprender. *Enrahonar: quaderns de filosofia*, (31), 009-33.
- Barco, S. y Mango, M. (1999): Bases constitucionales y legales de la educación en la provincia de Río Negro. En Vior, S. dir. (1999). *Estado y Educación en las provincias*. Buenos Aires: Miño y Dávila. Pp. 159-224.
- Baudelot, C., y Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. París, Maspero.
- Beaucher, C., Beaucher, V. y Moreau, D. (2013). Contribution à l'opérationnalisation du concept de rapport au savoir élèves [Contribución a la operacionalización del concepto de relación con el saber de los alumnos]. *Revue Esprit critique*, 17, 6-29. Recuperado de <http://www.espritscritique.fr/publications/1701/esp1701.pdf>
- Bedoya Hernández, M. H. (2013). Trazos metodológicos en las investigaciones de Michel Foucault. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (40).
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. y Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Bengoechea Garín, P. (2003). Aprendizaje escolar: una cuestión de permanente debate, una aproximación a su definición. *Aula Abierta*, 81. Faltan las páginas
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Ed. Morata.
- Beserra Cavalcanti, J. D. (2015). *A noção de relação ao saber: história e epistemologia, panorama do contexto francófono e mapeamento de sua utilização na literatura científica brasileira*. Tese presentada en Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife.
- Betti, M., Maffei, W. S., So, M. R., Ushinohama, T. Z. (2015) Os saberes da educação física na perspectiva de alunos do ensino fundamental: o que aprendem e o que gostariam de aprender. *Revista Brasileira de Educação Física Escolar*, v.1, p.155 - 165, 2015.
- Betti, M., y Ushinohama, T. Z. (2014). Os saberes da educação física nas perspectivas dos alunos: panorama da literatura e uma proposta de investigação a partir da “teoria da relação com o saber”. *Pulsar*, 1-18.
- Beuscart, J. S., y Peerbaye, A. (2006). Histoires de dispositifs. *Terrains travaux*, (2), 3-15.
- Bianchi, E. (2012). Problematizando la noción de trastorno en el TDAH e influencia del manual DSM. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(2).
- BicalhoI, M. G. P., y SouzaII, M. C. R. F. (2014). Relação com o saber de estudantes universitários. *Educ. Pesqui*, 40(3), 617-635.
- Bion, W. (1970). *Volviendo a pensar*. Buenos Aires: Hormé.
- Blanchard-Laville, C. (2013). Accompagnement clinique et capacité négative. *Cahiers de psychologie clinique*, (2), 63-80.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F., & Pechberty, B. (2005). Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, (151), 111-162.
- Bosco, A. (2001). *Los recursos informáticos en la tecnología organizativa y simbólica de la escuela. Estudio de un caso* (Disertación Doctoral, Universitat de Barcelona).
- Botticelli, S. (2011). Prácticas discursivas. El abordaje del discurso en el pensamiento de Michel Foucault. *Instantes y Azares: Escrituras Nietzscheanas*, (9), 111-126.
- Bottinelli, L. (2016). *La ampliación de la jornada escolar en perspectiva. Estudio sobre la situación de la jornada extendida y completa en el nivel primario de Argentina*. Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa: CABA.
- Bourdieu, P. (1985). Lenguaje y poder simbólico. *Qué significa hablar*, 65-104.

- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1970). *La reproduction*. París: Les Editions de Minuit.
- Bowles, S., y Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic.
- Braslavsky, C. (2004). *Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI: documento básico*. Fundación Santillana.
- Broitman, C., y Charlot, B. (2014). La relación con el saber. Un estudio con adultos que inician la escolaridad. *Educación matemática*, 26(3), 7-35.
- Bruner, J. S. (2006). *In Search of Pedagogy Volume I: The Selected Works of Jerome Bruner, 1957-1978*. New York, Routledge.
- Buitrago-Carvajal, H. (2015). La metodología investigativa de la Ontología crítica del presente o historia arqueo-genealógica. *Quaestiones Disputatae: temas en debate*, 8(17).
- Bussolini, J. (2010). What is a Dispositive?. *Foucault Studies*, (10), 85-107.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires, Paidós.
- Caborn, J. (2007). On the methodology of dispositive analysis. *Critical approaches to discourse analysis across disciplines*, 1(1), 115-123.
- Cadahia, L. (2014). Hacia una nueva crítica del dispositivo. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 19(66).
- Cadahia, L. (2016). Dispositivos estéticos y formas sensibles de la emancipación. *Ideas y valores: Revista Colombiana de Filosofía*, 65(161), 267-285.
- Cadahia, L. (2016). Un modo de resistir al biopoder: El lugar de la parrhesia en las reflexiones ético políticas de Michel Foucault. *Bajo Palabra*, (5).
- Callon, M. (2010). Performativity, misfires and politics. *Journal of Cultural Economy*, 3(2), 163-169.
- Camilloni, A. (2001). Modalidades y proyectos de cambio curricular. En N. Schuster (Ed.), *Aportes para un cambio curricular en argentina 2001* (pp. 23-52). Buenos Aires: UBA y OPS. Recuperado de http://publicaciones.ops.org.ar/publicaciones/politicas_sist_servicios/Aportes%20para%20un%20cambio%20curricular.pdf
- Canavese, M. (2014). Usos de Foucault en Argentina (1958-1989). *Antíteses*, 7(13), 392-414.
- Canguilhem, G. (1979). *Lo normal y lo patológico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Cardinale, L. (2015). Escuelas de jornada extendida: ¿Conveniencia u oportunidad? *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 9(1), 95-109. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5155492>
- Cardinale, L. (2016). *Límites y efectos de nuevos espacios curriculares en la construcción de una escuela más justa: El caso de las escuelas de jornada extendida de la Ciudad de Viedma* (Tesis de maestría). Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Tandil.
- Caride, J. A., & de Castro, C. M. (2005). La jornada escolar en la vida cotidiana de la infancia. *Cuadernos de Pedagogía*, (349), 64-69.
- Carli, S. (2006). Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001). Figuras de la historia reciente. *Carli, S. La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*, Buenos Aires, Paidós.
- Carli, S. (2010). El inicio de la saga: una mirada retrospectiva del libro *Sujetos, disciplina y currículum* en los orígenes del sistema educativo argentino de Adriana Puiggrós. *Historia de la educación-anuario*, 11, 0-0.

- Carlino, P. (2005). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. En *Anales del Instituto de lingüística*, Vol. 24, pp. 41-62).
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (2006). *Estudio para la Implementación de una Política Nacional de Extensión de la Jornada Escolar*. Buenos Aires: CIPPEC.
- Charlot, B. (2003): Entrevista a Bernard Charlot. En: Revista espaço pedagógico. Vol 10, n° 2, jul/dic 2003. Universidad Passo Fundo.
- Charlot, B. (2007). Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 4, 129-136.
- Charlot, B. (2008a). *Las relaciones con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Charlot, B. (2008b). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Ediciones Trilce.
- Charlot, B. (2009). A relação com o saber nos meios populares: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. *Porto: Livpsic*.
- Charlot, B. (2013). Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de pesquisa*, (97), 47-63.
- Charlot, B. (2016) “Relação com o saber e as contradições de aprender na escola”. En: RECEI Revista Ensino Interdisciplinar, v. 2, n°. 06, Outubro/2016, UERN, Mossoró, RN. Pp. 11-19.
- Charlot, B., Bautier, É. y Rochex, J. Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs* (p. 232). Paris: A. Colin.
- Charlot, B., y Reis, R. (2014). As relações com os estudos de alunos brasileiros de ensino médio. *Sociologia do Ensino Médio: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo, SP, Brazil: Cortez*, 63-92.
- Chartier, A. M. (1999). Un dispositif sans auteur: cahiers et classeurs à l'école primaire. *Hermès, La Revue*, (3), 207-218.
- Chartier, A. M. (2000). Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. *Educação e pesquisa*, 26(2), 157-168.
- Chartier, R. (1999). Trabajar con Foucault: esbozo de una genealogía de la Función-Autor. *Signos históricos*, 1(1).
- Chervel, A. (1991): “Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación”. En: Revista de Educación, 295, pp. 59-111.
- Chevallard, Y. (1986). “Esquisse d'une théorie formelle du didactique”. Premier colloque franco-allemand de didactique des mathématiques et de l'informatique, CIRM, Marseille, 16-21 novembre 1986.
- Chevallard, Y. (1991) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Chevallard, Y. (1996). La fonction professorale: esquisse d'un modèle didactique. *Actes de l'École d'Été de Didactique des Mathématiques*, 83-112.
- Chevallard, Y. (2003) “Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques” en: S. Maury S. y M. Caillot (éds), *Rapport au savoir et didactiques*, Paris: Éditions Fabert, p. 81-104.
- Chevallard, Y. (2013) “La enseñanza de la matemática en la encrucijada: por un nuevo pacto civilizacional”, discurso al recibir el Doctor Honoris Causa de la Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 28/11/2013. Recuperado de:

<http://edumat.famaf.unc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/YC-DHC-Cordoba-28-11-2013.pdf>

- Chevallard, Y. (2015) "Pour une approche anthropologique du rapport au savoir" En: Dialogue, 155. Paris.
- Coll, C., y Edwards, D. (Eds.). (1996). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula: aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Fund. Infancia y Aprendizaje.
- Coll, C., y Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo Psicológico y Educación*, 2. Faltan las páginas del capítulo
- Comisión Provincial por la Memoria (2012): *Memoria en las Aulas. La educación durante la última dictadura militar*. Primera Parte. La Plata: Comisión Provincial por la Memoria.
- Conti, R. D., Passos, M., y Arruda, S. D. M. (2014). A Educação Ambiental nos cursos de licenciatura: à luz de um novo instrumento de análise. *Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica*, 4, 183-208.
- Corea, C. (2000). El niño actual: Una subjetividad que violenta el dispositivo pedagógico. *Jornadas sobre Violencia Social*. [Documento en blog tiempos posetatales]. Recuperado de <https://postestatal.blogspot.com/2008/08/el-nio-actual-una-subjetividad-que.html>. Consultado 14/06/2019.
- Correa, N., y Rodrigo, M. J. (2001). El cambio de perspectiva conceptual en las teorías implícitas sobre el medio ambiente. *Infancia y aprendizaje*, 24(4), 461-474.
- da Silva, A. C., y de Almeida, M. J. P. M. (2015). A noção de mobilização na associação da Física a objetos tecnológicos contemporâneos. *Ciencia y Educación*, 21(2), 417-434.
- da Silva, V. A. (Enero-abril, 2008). Relação com o saber na aprendizagem matemática: Uma contribuição para a reflexão didática sobre as práticas educativas [Relación con el saber en el aprendizaje de la matemática. Una contribución para la reflexión didáctica sobre las prácticas educativas]. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), 150-190. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000100013>
- Dall'Armellina, P., & Pose, H. (2017). Identidades políticas y estados subnacionales: un abordaje a través de la provincia de Río Negro/Political identities and sub-national states: an approach through the Rio Negro province. (En) *clave Comahue. Revista Patagónica de Estudios Sociales*, (22), 181-200.
- Dardé, V. M. (1987). Bourdieu y su consideración social del lenguaje. *Reis*, (37), 41-55.
- de Castro, M. C. M. (2012). Incidencia de la jornada escolar en los procesos de socialización infantil. *Educar em Revista*, (45), 19-36.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana Biblioteca Francisco Xavier Clavigero.
- de Freitas, E. R. N., Bicalho, M. G. P., de Souza, M. C. R. F., y Netto, C. M. (2012). Informatics and higher education: reflections on education and the relationship with students' knowledge in computer sciences. *Brazilian Journal of Computers in Education*, 20(02), 69.
- de Gialdino, V. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- de Lima, J. P. C., Passos, M. M., de Mello Arruda, S., y Döhl, V. V. (2015). Aprofundando a compreensão da aprendizagem docente. *Ciência y Educación*, 21(4), 869-891.
- de Mello Arruda, S., de Lima, J. P. C., y Passos, M. M. (2012). Um novo instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula. *Revista Brasileira de pesquisa em Educação em Ciências*, 11(2), 139-160.

- de Mello Arruda, S., y Ueno, M. H. (2003). Sobre o ingresso, desistência e permanência no curso de Física da Universidade Estadual de Londrina: algumas reflexões. *Ciência y Educação*, 9(2), 159-175.
- de Souza, M. C. R. F. (2016). Estudiantes em tempo integral no campo: aprendizagens, processos e sentidos. *Cadernos de Pesquisa*, 46(161), 756-782.
- Deleuze, G. (1973). “¿En qué se reconoce el estructuralismo?”. En: Chatelet, F. (dir): *Historia de la filosofía*. Tomo IV. Madrid: Espasa Calpe, pp. 567-599.
- Deleuze, G. (1986). *Foucault*. Traducción de José Vázquez Pérez. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo. *Michel Foucault, filósofo*, 155-163.
- Deleuze, G. (2013). *El saber: curso sobre Foucault*. Buenos Aires, Editorial Cactus.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1998). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia II*. Valencia: Editorial Pre-Textos.
- Delors, J. (1997). *Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*. Armando Editore.
- Delors, J. (2013). Los cuatro pilares de la educación, Informe para la Unesco sobre Educación Superior. *Revista Galileo*, 23, 103-110.
- Denis, J. (2006). Préface: Les nouveaux visages de la performativité. *Études de communication. Langages, information, médiations*, (29), 8-24.
- Derrida, J. (1998) *Márgenes de la filosofía*. Madrid, Cátedra p.347-372.
- Díaz, E. (2010). Anexo. Conceptos elementales del pensamiento científico. En: Díaz, E. *Entre la tecno-ciencia y el deseo. La construcción de una epistemología ampliada*. Biblos. Buenos Aires. Pág. 131-161.
- Díaz, R. G. (2008). La resistencia y la estética de la existencia en Michel Foucault. *Entramado*. Vol.4 No. 2 (Julio - Diciembre). Santiago de Cali. Pp. 90-100.
- Diker, G. (2007). ¿Es posible promover otra relación con el saber? Reflexiones en torno del proyecto DAS. En R. Baquero, G. Diker, G. Frigerio (Comps.), *Las formas de lo escolar* (pp. 225-244). Buenos Aires: Del estante editorial.
- Diker, G. y Feeney, S. (1998). La evaluación de la calidad. Un análisis del discurso oficial. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 7(12), 55-63.
- Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa (DINIEE) (2015). *Porcentaje de alumnos con sobreedad 2015 por nivel educativo según división político-territorial*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Recuperado de <http://portales.educacion.gov.ar/diniee/indicadores-educativos/>
- Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa (DINIEE) (2017). Anuario Estadístico. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/educacion/planeamiento/info-estadistica/anuarios>
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, 34(122), 305-335.
- Dussel, I. (2006a). De la primaria a la EGB: ¿qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años. F. Terigi (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires. Siglo XXI.

- Dussel, I. (2006b). Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina. *Santiago, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina.*
- Edwards, D., Mercer, N., y Alonso, R. (1988). *El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula.*
- Egido Gálvez, I. (2011). Los tiempos escolares en los sistemas educativos: análisis de algunas reformas recientes. *Revista española de educación comparada.*
- Escolano Benito, A. (2000). El espacio escolar como escenario y como representación. *Revista Teias, 1(2), 12.*
- Esposito, R. y Padilla López, L. (2012). *Diez pensamientos acerca de la política* (No. 321.01). Fondo Cultura Económica,.
- Falavigna, C. H. y Arcanio, M. Z. (Febrero, 2011). Redes teóricas en torno a la relación con el saber. Elementos para el análisis de una noción en construcción. *Revista IRICE, 22, 7-16.* Recuperado de http://www.academia.edu/7184358/Las_demandas_ling%C3%BC%C3%ADsticas_y_cognitivas_de_la_lectura_de_cuentos_en_el_Jard%C3%ADn_de_Infantes
- Feeney, S. y Feldman, D. (2016). Regulaciones nacionales sobre el currículum: argentina, las nuevas formas de gobierno e instrumentos curriculares. *Educação em Revista, 32(2), 19-44.*
- Feldman, D. (2004). Imágenes en la historia de la enseñanza: la lámina escolar. *Educação y Sociedade, 25(86).*
- Feldman, D., Armendáriz, C., y Feced, L. (2015) Currículum y aumento de la obligatoriedad escolar. V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación. Educación y futuro. Debates y desafíos en perspectiva internacional. Buenos Aires, 24 al 26 de junio de 2015 Facultad de Medicina (Universidad de Buenos Aires) Recuperado de: <http://www.saece.com.ar/docs/congreso6/trab062.pdf> 19/04/19
- Fernández Enguita, M. (2001). *La jornada escolar.* Barcelona: Ariel.
- Fernández, S. J., y Cantero, G. (2001). Relatos de poder: una semblanza acerca de cómo son los sujetos políticos y sociales hacia los que intenta mediar la reforma educativa argentina de los años '90. *Salão de iniciação Científica (13: 2001: Porto Alegre, RS). Livro de resumos. Porto Alegre: UFRGS, 2001.*
- Flores, J. G., Gómez, G. R., & Jiménez, E. G. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. *Málaga: Aljibe.*
- Foucault M. (1971). *L'ordre du discours.* Paris: Gallimard.
- Foucault M. (1984). *The Foucault Reader.* Paris: Pantheon.
- Foucault M. (1995). *Freud, Nietzsche y Marx.* Buenos Aires: Ediciones El cielo por asalto.
- Foucault, M. (1977). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión.* México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1985). *Historia de la sexualidad. Vol. 1. La voluntad de saber.* Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1991). *Saber y verdad.* Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1996). *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres.* Madrid: Siglo Veintiuno Editores, S.A.
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber.* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2015). ¿Qué es la ilustración? *Sociológica México, (7/8).*
- Franco, M. A. S. (2016). Relações do docente-bacharel do ensino superior com o saber didático-pedagógico: dissonâncias e rupturas entre saberes e práticas. *Em Aberto, 29(97).*

- Freitas, E. R. N., Bicalho, M. G. P., de Souza, M. C. R. F., y Netto, C. M. (2012). Informática e educação no ensino superior: reflexões sobre a relação com o saber de estudantes de cursos da área de computação. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, 20(2), 69.
- Freud, S. (1981). Los instintos y sus destinos. . En. *Obras completas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Frigerio, G. y Diker, G. (2005). Acerca del saber, de la relación de saber y de las condiciones para aprender. En UNESCO/OREALC, (Coord.), *Educación secundaria en la región: ¿Dónde estamos y hacia dónde vamos* (pp. 1-50). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001492/149270s.pdf>
- Gagnon, M. (2011). Penser la question des rapports aux savoirs en éducation: Clarification et besoin de recherches conceptuelles [Pensar la cuestión de las relaciones con los saberes en educación. Clarificación y necesidad de investigaciones conceptuales]. *Les ateliers de l'éthique The Ethics Forum*, 6(1), 30-42. Recuperado de http://creum.umontreal.ca/wp-content/uploads/2011/06/pdf_04_Gagnon.pdf
- García Díaz, J. E. y Cubero Pérez, R. (1993). Perspectiva constructivista y materiales curriculares de educación ambiental. *Revista Investigación en la Escuela*, 20, 9-22.
- García Fanlo, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze, Agamben. En *Parte Rei Revista de Filosofía* 74-11-26.
- García Romanutti, H. (2014). El Estado según Foucault: soberanía, biopolítica y gubernamentalidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 19(66).
- García, F. V. (2009). Foucault y la filosofía analítica. *Ambiente Jurídico*, (11), 109-146.
- Gobierno de Río Negro. Ministerio de Educación y Derechos Humanos. (2015). *Estadísticas Educativas Anuario educativo 2015*. Viedma, Río Negro, Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.campus1.rionegro.gov.ar/descargar.php?id=7284>
- Gohier, C. (1998). La recherche théorique en sciences humaines: Réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en éducation. [La investigación teórica en ciencias humanas: Reflexiones sobre la validez de los enunciados teóricos en educación]. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 267-284. doi: <http://dx.doi.org/10.7202/502011ar>
- Gómez, L. E. (1991). Genealogía de Foucault, arqueología, encierro y poder. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 36(143), 119-127.
- Gómez, L. E. (1991). Genealogía de Foucault, arqueología, encierro y poder. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 36(143), 119-127.
- Gonçalves, L. (1999). Arqueología del cuerpo. Ensayo para una clínica de la multiplicidad. *Abrazos. Experiencias y narrativas acerca de la locura y la salud mental*, 165-179.
- Good, T. L., y Brophy, J. E. (1990). *Educational psychology: A realistic approach*. Longman/Addison Wesley Longman.
- Goodson, Ivor (1995): *Historia del Currículum*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Grieco, L. (Febrero, 2013). La dimensión grupal de la relación con el saber. Estudio de un caso en el escenario de la educación superior. *Querencia*, 14, 72-99. Recuperado de <http://revista.psico.edu.uy/index.php/querencia/article/view/160/90>
- Grinberg, S. (2006). Gubernamentalidad, vida escolar y violencia en emplazamientos urbanos marginales. *Claroscuro*, Revista del Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural. Año V. N° 5. Facultad de Humanidades y Artes. UNR: Rosario. Faltan las páginas Disponible en http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1669-32482007000100006&script=sci_arttext .

- Grinberg, S. (2007). Gubernamentalidad: estudios y perspectivas. *Revista Argentina de Sociología*. Año 5 – Nº 8. Mayo Junio 2007. Publicación Internacional de Consejo de Profesionales en Sociología. Editores Miño y Dávila. Pp. 97-112.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila
- Grinberg, S. (2016) Elogio de la transmisión. La escolaridad más allá de las sociedades de aprendizaje. *Polifonías Revista de Educación* - Año V - Nº 8 pp 71-94
- Grinberg, S. M., Venturini, M. E., y Pérez, A. F. (2014). Territorio, barrio y escuela: relatos cruzados. En: Grinberg, S., Langer, E y Pincheira, I (comp): *Cuadernos de Pensamiento Biopolítico Latinoamericano*, 2. Gonnet: UNIPE: Editorial Universitaria. Pp. 59-64
- Grinberg, S. M., y Langer, E. D. (2014). Insistir es resistir: Dispositivos pedagógicos y pobreza urbana en tiempos de gerenciamiento. *Revista Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación Revista del IICE* /34. 29-46. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11336/34189>. Recuperado el 14/06/2019
- Guerreiro, M. (2016). *La relación de sujetos adultos con el saber corporal en el marco de la enseñanza y el aprendizaje del método Pilates* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional del Comahue, Centro Universitario Regional Zona Atlántica, Viedma.
- Gutiérrez, G. (2017). Límites de las evaluaciones estandarizadas para comprender los desempeños escolares. El caso de los operativos Aprender en Argentina. *Revista de Educación Matemática*, 32(3).
- Gutiérrez, G., y Uanini, M. (2015). Transformaciones en los procesos de la escolaridad secundaria argentina (1970-2013). *Revista Latinoamericana de Políticas y administración de la Educación*, 2(2), 28-37.
- Gvirtz, S. (1997). Dispositivos de la escuela moderna: el cuaderno de clase en la historia de la educación argentina. *Educação y Realidade*, 22(1).
- Gvirtz, S. (2006). De la tragedia a la esperanza. Hacia un sistema educativo justo, democrático y de calidad. *Diálogos Pedagógicos*, 4(8), 101-113.
- Gvirtz, S., Larripa, S., y Oelsner, V. (2006). Problemas técnicos y usos políticos de las evaluaciones nacionales en el sistema educativo argentino. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 14.
- Gvirtz, S., Larripa, S., y Oría, Á. (2004). Prácticas discursivas pedagógicas, didácticas y escolares: algunas categorías para repensar la relación entre el saber y la escuela. Buenos Aires: Universidad de San Andrés. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/15113232/practicadiscursivas>. Consultada: 14/07/2019
- Gvirtz, S., y Larrondo, M. (2007). Notas sobre la escolarización de la cultura material. Celulares y computadoras en la escuela de hoy. *Revista Teias*, 8(14-15), 10.
- Habermas, J., & Husserl, E. (1995). *Conocimiento e interés/La filosofía en la crisis de la humanidad europea* (Vol. 12). Universitat de València.
- Habermas, J. (2001) Fe y Saber. En: Jiménez, M. *Debate entre el filósofo liberal Jürgen Habermas y el cardenal Joseph Ratzinger*. Valencia: Universidad de Valencia. Disponible en: https://mercaba.org/ARTICULOS/D/debate_Habermas_Ratzinger.htm#Fe%20y%20Saber (recuperado 19/06/2019)
- Hamilton, D. (1993). Orígenes de los términos educativos "clase" y "currículum". *Revista Iberoamericana de Educación*, 1. Recuperado a partir de <https://rieoei.org/RIE/article/view/1246>

- Hargreaves, A., y Goodson, I. (2006). Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational administration quarterly*, 42(1), 3-41.
- Hatchuel, F. (2005). Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir. *Lectures, Publications reçues*.
- Hatchuel, F. (2009). La relación de los jóvenes con el saber: Entre transmisión e implicaciones inconscientes. *Procesos Psicológicos y Sociales*, 5(1-2), 1-10. Recuperado de: <http://www.uv.mx/psicologia/files/2013/06/La-relacion-de-los-jovenes-con-el-saber.pdf>
- Hernández, F. (comp) (2011) *¿Qué nos cuentan los jóvenes? Narraciones biográficas sobre las relaciones de los jóvenes con el saber en la escuela secundaria*, Barcelona: Reçerca. <http://hdl.handle.net/2445/18348>.
- Hernández, F. y Tort, A. (2009). Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(8), 1-11. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3109Hernandez.pdf>
- Hodara, J. (2014). Ciencia en la periferia de la periferia: hacia la formación de colegios virtuales. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y El Caribe*, 14(1).
- Husti, A. (1992). Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo. *Revista de educación*, (298), 271-305.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos - I.N.D.E.C. (2017). Anuario estadístico de la República Argentina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadística y Censos. Libro digital, Recuperado de: https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/publicaciones/anuario_estadistico_2017.pdf 8/05/2019
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2001). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas. Buenos Aires, INDEC.
- International Commission of Mathematical Instruction (2009): *Citation for the 2009 ICMI Hans Freudenthal Award to Professor Yves Chevallard*. Recuperado de: <http://www.mathunion.org/icmi/activities/awards/past-recipients/the-hans-freudenthal-medal-for-2009/>
- Julia, D. (2012). A Cultura Escolar como Objeto Histórico. *Revista Brasileira de Historia da Educação*, 1(1 [1]), 9-43.
- Jure, E. (24-26 de febrero, 2010). Los docentes noveles y su relación con el saber que enseñan. *II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*. Buenos Aires. http://cedoc.infed.edu.ar/noveles/principiantes/5/INV_5_Jure_LOS_DOCENTES_NOVELES_Y.pdf
- Justicia, F. J. (1999). Metacognición y currículum. In *Psicología de la instrucción* (pp. 359-382). Síntesis.
- Kalali, F. (28-31 de octubre, 2007). Rapport au savoir: Bilan sur la place du sujet dans les différents travaux. En *Symposium: Rapports au (x) savoir(s): Du concept aux usages élèves* [Relación con el saber: Balance sobre el lugar del sujeto en los diferentes trabajos]. *Congrès international Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation*, Strasbourg. Recuperado de http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Faouzia_KALALI_422.pdf
- Karsenti, T. y Savoie-Zajc, L. (2011). *Recherche en education*. Montreal: Erpi.

- Kaufman C., Doval D., (2000). Nivel primario: grados y ciclos. Una revisión histórica en su conformación, *Rev. Propuesta Educativa*. Año 10, N° 22. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. Pp. 61-69
- Kessler, G. (2007). Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(032), 283-303. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART32014ycriterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v12/n032/pdf/N032N.pdf>
- Klein, A. E., de Mello Arruda, S., Passos, M. M., y Zapparoli, F. V. D. (2010). Os sentidos da observação astronômica: uma análise com base na relação com o saber. *Revista Latino-Americana de Educação em Astronomia*, (10), 37-54.
- Klein, M. (1948). *El psicoanálisis de niños*. Buenos Aires. Asociación Psicoanalítica Argentina.
- Kreimer, P. (2006). ¿Dependientes o integrados?. La ciencia latinoamericana y la nueva división internacional del trabajo. *Nómadas (Col)*, (24), 199-212.
- Krichesky, M. (2015). Formatos escolares alternativos y desigualdades sociales. Resultados de un estudio y reflexiones en torno al derecho a la educación secundaria. De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales., 3(3).
- Kuhn, T. (2006). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lacan, J. (1965). “Clase 2. 8 de diciembre de 1965”. En: Lacan, J.: *Seminario 13. El objeto del psicoanálisis*. Disponible en: http://www.elortiba.org/pdf/lacan_1965.pdf (recuperado 08/05/2014).
- Lacan, J. (1966). “Clase 5. 5 de enero de 1966”. En: Lacan, J. *Seminario 13. El objeto del psicoanálisis*. Disponible en: http://www.elortiba.org/pdf/lacan_1965.pdf (recuperado 08/05/2014).
- Lacan, J. (2013a) “Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano”. En Lacan, J. *Escritos 2*. 2da Edición. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. Pp. 755-788.
- Lacan, J. (2013b). “La ciencia y la verdad”. En Lacan, J. *Escritos 2*. 2da Edición. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. Pp. 813-834.
- Lahire, B. Thin, D. y Vincent, G. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. Vincent, G.. *L'Education prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Presses Universitaires de Lyon, pp.11-48,
- Langer, E. (2013). Los dispositivos pedagógicos en las sociedades de control: prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana del Partido de San Martín.
- Langer, E. D., Roldán, S. L., y Maza, K. N. (2014). Dispositivos pedagógicos y trayectorias escolares en contexto de desigualdad social. *Informes Científicos-Técnicos UNPA*, 4(2), 127-138.
- Langer, E., y Cestare, M. (2012). La biopolítica desde la regulación de las conductas y las formas de oposición en los dispositivos pedagógicos del siglo XXI. *Revista Espacios “Biopolítica hoy”*. *Revista de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral*. N, 7, 190-210.
- Lavia, P. (2015): “Políticas Curriculares Recientes. Un análisis comparado de cuatro jurisdicciones argentinas”. En: *V Congreso Nacional e Internacional de Estudios*

- Comparados en Educación. Educación y Futuro. Debates y desafíos en perspectiva internacional.* Buenos Aires, 24 al 26 de junio de 2015. Facultad de Medicina (Universidad de Buenos Aires). Recuperado de: <http://www.saece.com.ar/docs/congreso5/trab040.pdf> 28/02/2019
- Law, J. (2004). *After method: Mess in social science research.* Londres: Routledge.
- Ludmer, J. (2002). Temporalidades del presente. *Margens/Márgenes: Revista de Cultura.* (02), 14-27.
- Lyotard, J. F. (1979). La condición postmoderna. *Paris: Minuit.*
- Macherey, P. (1999). *Michel Foucault, Raymond Rousset.* Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Mairone, C. (28-31 de octubre, 2007). De l'institution scolaire au professeur des écoles: Quel(s) rapport(s) au savoir "Evolution des êtres vivants"? [De la institución escolar al profesor de escuela: ¿Cuál(es) son sus relación(es) con el saber sobre la 'evolución de los seres vivos'?). En Symposium – Rapports au(x) savoir(s): du concept aux usages. *Congrès international Actualité de la Recherche en Education et en Formation,* Strasbourg. Recuperado de http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Corinne MAIRONE 457.pdf
- Malglaive, G. (1990). *Ensigner á des adultes.* Paris: PUF.
- Mar, H. (2009). Pedagogía y arquitectura [Editorial]. *Educación y Pedagogía,* 21(54), 5-8. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9777/8986>
- Marshall, J. D. (1999). Performativity: Lyotard and Foucault through Searle and Austin. *Studies in Philosophy and Education,* 18(5), 309-317.
- Martinic, S. (1998). Tiempo y aprendizaje. *LCSHD Paper Series,* 26.
- Mendes, T. C., y Baccon, A. L. P. (2016). Refletindo o cotidiano escolar: do ser professor à relação com o saber. *Revista Transmutare,* 1(2).
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education.* San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Mezzadra, F., y Rivas, A. (2011). El ausentismo docente en la Argentina. *Documento de Asistencia Técnica para el Ministerio de Educación de la Nación.*
- Miled, A. B. (2012). *Éducation familiale et rapport au savoir chez des garçons et des filles tunisiens de première année d'école primaire: Une approche interactionniste sociale [Educación familiar y relación con el saber de de los niños y las niñas tunecinas de primer año de la escuela primaria. Un enfoque interaccionista social]* (Tesis doctoral). Université de Toulouse le Mirail, Toulouse II. Recuperado de <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-00727300/>
- Monetti, E. (18-20 de septiembre de 2003). La relación con el saber didáctico del docente de la Universidad Nacional del Sur. En *Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI.* Universidad Nacional de San Luis, Facultad de Ciencias Humanas. San Luis, Argentina.
- Montealegre, R. (2005). La actividad humana en la psicología histórico-cultural. *Avances en Psicología latinoamericana,* 23(1), 33-42.
- Montoya, S. (2015). La información educativa desde la vuelta a la democracia: legitimidad, voz e inclusión social. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación,* 2(3), 141-154.

- Moreau, D. (2013). Le rapport au savoir: Un exercice de clarification conceptuelle à la lumière de l'école soviétique de psychologie.[La relación con el saber: Un ejercicio de clarificación conceptual a la luz de la escuela soviética de psicología]. *Rapport au savoir*, 17, 47-69. Recuperado de http://translate.googleusercontent.com/translate_c?depth=1yhl=esypr&ev=search&url=translate.google.co.crysl=fryu=http://en.calameo.com/read/0009930031c89fc3f57ecyusg=ALkJrhjNf4hDJ4DA4fOrLrkfiG8n8I3Qrg
- Moreno Martínez, P. (2005). El mobiliario escolar en los catálogos de material de enseñanza: consideraciones metodológicas. *La infancia en la historia: espacios y representaciones*, 342.
- Morin, E. (1999). Los siete saberes para la educación del futuro. *Francia: Unesco*.
- Mosconi, N (2006). "L'enseignant chercheur à Nanterre Paris X". *Savoirs*, 1/2006 (n° 10), p. 31-36. DOI: [10.3917/savo.010.0031](https://doi.org/10.3917/savo.010.0031)
- Mosconi, N. (2008). *Rapport au savoir: approche socio-clinique*. Documento disponible en línea: <https://potentialdys.files.wordpress.com/2016/01/ras-mosconi.pdf>
- Municio, J. I. P., y Pozo, J. I. (2001). *Humana mente: el mundo, la conciencia y la carne*. Falta la ciudad: Ediciones Morata.
- Navarro Floria, P., y Nicoletti, M. A. (2001). *Río Negro, mil voces en una historia*. Neuquén: Manuscritos.
- Nudler, O. (2009). *Espacios controversiales. Hacia un modelo de cambio filosófico y científico*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- OCDE (2017). *Panorama de la educación 2017. Indicadores de la OCDE*. Madrid: Fundación Santillana.
- Otoni, P. (2002). John Langshaw Austin and the Performative View of Language. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 18(1), 117-143.
- Palacios Díaz, D., Hidalgo Kawada, F., Cornejo Chávez, R., & Suárez Monzón, N. (2019). Análisis Político de Discurso: Herramientas Conceptuales y Analíticas para el Estudio Crítico de Políticas Educativas en Tiempos de Reforma Global. *Education Policy Analysis Archives*, 27.
- Paillé, P. y Muchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Palincsar, A. S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual review of psychology*, 49(1), 345-375.
- Parenti y Reis (2014).
- Passos, M. M., Martins, J. B., y de Mello Arruda, S. (2005). Ser professor de Matemática: escolhas, caminhos, desejos... *Ciência y Educação*, 11(3), 471-482.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "yo me ocupo". *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, 27-52.
- Pineau, P. (2007). Algunas ideas sobre el trinfo pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar. En: Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (2007) (Comps.), *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del estante editorial. Pp. 33-44.
- Poggi, M. (2015). *Mejorar los aprendizajes en la educación obligatoria: Políticas y actores*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002349/234977s.pdf>

- Poggi, M.-P. y Musard, M. (Junio, 2014). Rapport au savoir en EPS à l'école primaire. *Recherches en Éducation*, 19, 195-206. Recuperado de <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no19.pdf#page=195>
- Pompeu, C. C. (2013). Aula de Matemática: as relações entre o rujeito e o conhecimento matemático. *Boletim de Educação Matemática*, 27(45).
- Popkewitz, T. (1998): La conquista del alma infantil. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Pose, H. (2009). El derrotero radical en 25 años de gobierno provincial: la territorialización del partido en Río Negro (1983-2008). *Revista Pilquen. Sección Ciencias Sociales*, 11(1), 1-14.
- Pouliot, C., Bader, B. y Therriault, G. (2010). The notion of the relationship to knowledge: A theoretical tool for research in science education. *International Journal of Environmental y Science Education*, 5(3), 239-264. Recuperado de
- Pozo, J. I. (2004). A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. *Pátio: Revista Pedagógica*, (31), 8-11.
- Pozo, J.I. Pérez M.P. y Mateos, M (1997) ¿Son constructivistas los alumnos? ¿Y sus profesores? ¿Y los investigadores? Comunicación presentada en el II Seminario sobre Constructivismo y Educación. Sevilla, 20-22 de noviembre.
- Querrien, A., y Varela, J. (1994). *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid: La Piqueta.
- Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2010). Saberes educativos mapuches: Un análisis desde la perspectiva de los *kimches*. *Polis*, 9(26), 337-360. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/polis/v9n26/art16.pdf>
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. y Cárdenas, P. (Eds.). (2005). *Educación, currículum e interculturalidad: Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*. Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Quintriqueo, S. y Torres, H. (2012). Distancia entre el conocimiento mapuche y el conocimiento escolar en contexto mapuche. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 16-33. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/155/15523175002.pdf>
- Rabinow, P. y Rose, N., eds. (2003). *The essential Foucault*, New York: The New Press.
- Voyame, A. (2015). El dispositivo y el sujeto. *Astrolabio*, 0(14), 7-27. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/10754>
- Raffnsøe, S., Gudmand-Høyer, M. T., y Thaning, M. S. (2014). *What is a Dispositive? Foucault's Historical Mappings of the Networks of Social Reality*. Frederiksberg: Copenhagen Business School [wp].
- Raîche, G. y Noël-Gaudreault, M. (2008). Article de recherche théorique et article de recherche empirique: particularités. [Artículo de investigación teórica y artículo de investigación empírica: Particularidades]. *Revue des sciences de l'éducation* 34(2), 485-490. doi: [http:// dx.doi.org/10.7202/019691ar](http://dx.doi.org/10.7202/019691ar)
- Ramírez Díaz, A. (2000). *Aprendizaje escolar: controversias y definiciones*. Ciudad: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ravazzani, C. (2007). Algunas reflexiones acerca del formato escolar y su influencia en las prácticas de enseñanza. *Revista de la Federación Uruguaya de Magisterio Quehacer Educativo*, 17(86).
- Reis, R. (2012). Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. *Educação e Pesquisa*, 38(3), 637-652.

- Reis, R. (2016). Pesquisas sobre a relação com o saber e com os saberes no Brasil (2000-2013): aspectos preliminares. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, 2(6).
- Reis, R., y da Silva, V. A. (2016). Entrevista com Bernard Charlot. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, 2(6).
- Restrepo, E. (2008). Questions of Method: “Eventualization and Problematization in Foucault. *Tabula Rasa*, (8), 111-132.
- Rey, H. D. (1987). *Historia del valle inferior del Río Negro: el nuevo distrito federal*. Buenos Aires, Plus Ultra.
- Richard-Bossez, A. (2013). Saisir le rapport aux savoirs en actes à l'école maternelle: Éléments de réflexion conceptuels et empiriques. [Comprender la relación con el saber en actos en el jardín maternal: Elementos de reflexiones conceptuales y empíricas]. *Rapport au savoir*, 17, 123-135. Recuperado de <http://www.espritcritique.fr/publications/1701/esp1701.pdf>
- Riestra, D. (2004). *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua= Les consignes de travail dans l'espace socio-discursif de l'enseignement de la langue* (Doctoral dissertation, University of Geneva).
- Riestra, D. (2010). Lectura y escritura en la universidad: las consignas de tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua. *Enunciación*, 15(1), 177-185.
- Rigotti, S. M. (2016). Un método para el discurso. Algunas reflexiones acerca ya partir de la arqueología foucaultiana. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 6(2).
- Roces, C., González-Pienda, J., y Álvarez, L. (2002). Procesos y estrategias cognitivas y metacognitivas. *Manual de Psicología de la Educación*, 95-115.
- Rochex, J. Y. (2006). A noção de relação com o saber: convergências e. *Educação e Pesquisa*, 32(3), 637-650.
- Rochex, J.-Y. (2004). La notion de *rapport au savoir*: Convergences et débats théoriques. *Pratiques Psychologiques*, 10(2), 93-106. doi: <https://doi.org/10.1016/j.prps.2004.03.001>
- Rodrigo, M. J. (1994). (ed). *Contexto y desarrollo social*. Madrid, Síntesis.
- Rodrigo, M. J. (1997). Del cambio evolutivo al cambio educativo: ¿Una cuestión de cambio conceptual? Comunicación presentada en el *III Seminario sobre Constructivismo y Educación*. Sevilla, 20-22 de noviembre.
- Rodríguez, M. (2014). Performatividad en Butler: sobre la actuación dramática y no referencial. II Jornadas de Estudios de la Performance, Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades Facultad de Artes. Disponible en: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/2425>. Consultado: 14/07/2019
- Rogoff, B. (1993). El desarrollo cognitivo en el contexto sociocultural. Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Referencia incompleta
- Romanutti, H. G. (2014). Judith Butler lectora de Michel Foucault. Consideraciones sobre la performatividad como origen y efecto de la normatividad. Jornadas de Estudios de la Performance, (2).idem
- Sacristán, J. G. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Saforcada, F., y Vassiliades, A. (2011). Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur. *Educação y Sociedade*, 32(115), 287-304.
- Samaja, J. (1993). Epistemología y Metodología, EUDEBA. Buenos Aires.

- Santo, M. (2013). Prolegómenos de la performatividad: Un diálogo posible entre J.L. Austin, J. Derrida y J. Butler. *Sapere Aude - Revista De Filosofia*, 4(7), 368-384. Recuperado de <http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/5509>
- Santos, B d. S (1989). *Introducao a uma ciencia pos moderna*. Porto: Afrontamento.
- Santos, B d. S (2003). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia: para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática*. Desclée de Brouwer.
- Santos, B d. S (2009). Para uma pedagogía do conflito. En: Souza de Freitas, A.L. y Campos de Moraes, S. *Contra o desperdicio da experiencia: a pedagogía do conflito revisitada*. Porto Alegre: Redes Editora. Pp 15-40.
- Santos, B d. S (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Mexico: Siglo XXI: Clacso.
- Santos, B d. S. (1987). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 1996.
- Santos, B d. S. (2010). *Para descolonizar occidente: más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: Clacso.
- Santos, B d. S. (2011). *Epistemologías del Sur. Utopía y Praxis Latinoamericana*, Julio-Septiembre, 17-39.
- Sapoznikow, W. (2012). Educar al ciudadano competente: educación y trabajo: un análisis del discurso de la revista Zona educativa, 1996-1999 (Master's thesis, Buenos Aires: FLACSO. Sede Académica Argentina).
- Scasso, L. M. (2012). *La educación en cifras. Indicadores seleccionados para la caracterización del sistema educativo Río Negro*. Buenos Aires: UNICEF. Recuperado de https://www.unicef.org/argentina/spanish/rio_negro.pdf
- Schiller, F. (1990). *Kallias- Cartas sobre la educación estética del hombre*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Schlanger, J. (1978) *Une théorie du savoir*. Paris: Vrin.
- Schlemenson, S. (1997). *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language* (Vol. 626). Cambridge university press.
- Silberstein, S. (2012). Acompañamiento al estudio. *Política Nacional de Ampliación de la Jornada Escolar en el Nivel Primario*. Buenos Aires: Dirección de Nivel Primario.
- Silvestri, A. (1995). *Discurso Instruccional*. Enciclopedia Semiológica. Buenos Aires: Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires.
- Souto, M. (Septiembre-diciembre, 2009). Imaginario grupal y formaciones grupales en torno al saber. *Revista do Centro de Educação, UFSM*, 34(3), 437-452. Recuperado de <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/1607/902>
- Souza, M. C. R. F. (2017). Aprendizagens e tempo integral: entre a efetividade eo desejo. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(95), 414-439.
- Souza, M. C. R. F., y Charlot, B. (2016). Relação com o Saber na Escola em Tempo Integral. *Educação y Realidade*, 41(4).
- Stake R.E. (2005). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Ediciones Morata SRL, 3ª ed.
- Stoer, S., Cortesão, L. e Correia, J. A. [org] (2001): *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à educação da crise*. Porto: Afrontamento

- Tenaglia, G. (2011). *Los rasgos de la relación con el saber del docente en el espacio de formación profesional (taller) en la enseñanza técnica. Estudio clínico* (Tesis de maestría). Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Tenti Fanfani, E., Meo, A., & Gunturiz, A. (2010). Estado del arte: Escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional. *Estudio de casos en Europa y América Latina. Buenos Aires: IPE-UNESCO.*
- Teobaldo, M., García, A. B., y Nicoletti, M. A. (2005). *Hoy nos visita el Inspector. Historia e historias de la Inspección y supervisión escolar en Río Negro y Neuquén, 1884-1992.* Río Negro, Argentina, Publifadecs.
- Teobaldo, M., García, A. Hernández, A. (1997). Estado, Educación y Sociedad Civil en Río Negro. En: Puiggrós, A. *La educación en las provincias (1945-1985)*, Buenos Aires, Galerna. Pp. 253-314.
- Teobaldo, M., y García, A. (1993). Estado y Sociedad Civil en la conformación y desarrollo del sistema educativo en el Territorio Nacional de Río Negro, 1884-1945. Puiggrós, A. *La educación en las provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)*, Buenos Aires, Galerna. Pp. 343-392
- Teobaldo, M., y García, A. B. (2002). *Actores y escuelas: una historia de la educación de Río Negro.* Buenos Aires, Grupo Editor Multimedial.
- Terigi, F. (2002). Bases pedagógicas de los grados de aceleración. CABA: Secretaría de Educación:
- Terigi, F. (2003). *La Aceleración del Tiempo y la Habilitación de la Oportunidad de Aprender.* Buenos Aires: Manuscrito no publicado.
- Terigi, F. (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria.* Siglo XXI Bs. As.
- Terigi, F. (2007a). Enseñar en las “otras” primarias. *El Monitor*, 14.
- Terigi, F. (2007b). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *Paper presentado en el III Foro Latinoamericano de educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana.*
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta educativa*, (29), 63-71.
- Terigi, F. (2010). *Las cronologías del aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares.* Conferencia de la Jornada de Apertura del Ciclo Lectivo 2010. Ministerio de Cultura y Educación, Gobierno de La Pampa. 23 de febrero del 2010. Recuperado de:
<https://cfvila.com.br/image/catalog/pdf/2018/Viagens/Tx.%20Cronologias%20de%20Aprendizagem..pdf>
- Terigi, F. (2016). *Políticas públicas en educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández.* N° 16. Buenos Aires: Fundación Friedrich Ebert.
- Therriault, G., Bader, B., & Nodng Angoe, C. (2013). L’apport de la notion de rapport (s) au (x) savoir (s) en education aux sciences et en formation initiale et continue des enseignants du secondaire: des exemples au Quebec et au Gabon. *Revue Esprit critique*, 17, 70-94.
- Treviño, E., Fraser, P., Meyer, A., Morawietz, L., Inostroza, P., & Naranjo, E. (2016). TERCE: Factores asociados.
- Trópia, G. (2015). A relação epistêmica com o saber de alunos no ensino de biologia por atividades investigativas. *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, 8(3), 55-80.

- Trópia, G., y Caldeira, A. D. (2011). Vínculos entre a relação com o saber de Bernard Charlot e categorias bachelardianas. *Educação*, 34(3).
- Tyack, D.; Cuban, L. (2001). *En Busca de la Utopía: un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura.
- UNESCO (2011). Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural. *PRAXIS*, 64, 65.
- Universidad Nacional del Comahue. Departamento de Psicopedagogía. (2013). *Relación de los alumnos con el saber y formato escolar. Investigación teórica y empírica con alumnos de escuelas primarias de la ciudad de Viedma, Río Negro. 2013-2014 (PI V04-084)*. Viedma, Río Negro: Autor.
- Universidad Nacional del Comahue. Departamento de Psicopedagogía. (2015). *La constitución de la relación con el saber en los alumnos del último ciclo del nivel primario y primero del nivel medio. Viedma, Río Negro. 2015-2016 (PI V097)*. Viedma, Río negro: Autor.
- van den Heuvel, R. (2016). *Movimientos conceptuales en el campo psicopedagógico. Análisis de las relaciones entre conceptos propuestos por Jacky Beillerot y Alicia Fernández* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional del Comahue, Centro Universitario Regional Zona Atlántica, Viedma.
- van den Heuvel, R. y Vercelino, S. (2015). La movilidad de conceptos en el campo psicopedagógico: Una aproximación a las relaciones entre conceptos propuestos por Jacky Beillerot y Alicia Fernández. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 12(1), 1-13. Recuperado de <http://www.curza.net/revistapilquen/index.php/Psico/article/view/59>
- Van der Marren, J.M. (1989). Propositions pour une recherche au benefice de l'éducation. *Réseaux*, 55, pp. 129-162.
- Varela, J. (1992). Categorías espacio temporal y social acción escolar: del individualismo al narcisismo. *Revista-de-Educación*, (298), 7-29.
- Varela, J. (1994). Elementos para una genealogía de la escuela primaria. En Querrien, A. *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta.
- Varela, J. y Alvarez-Uria, F. (1991). *Arqueología de la Escuela*. Madrid: Las ediciones de la piqueta.
- Varela, J. y Alvarez-Uria, F. (1992). A maquinaria escolar. *Teoria y Educação*, 6, 68-96.
- Vega, J., & Lawler, D. (2005). La experiencia del mundo técnico. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS*, 2(5), 67-79.
- Veleda, C. (2013). *Nuevos tiempos para la educación primaria: Nuevos tiempos para la educación primaria. Lecciones sobre la extensión de la jornada escolar*. UNICEF Argentina.
- Venturini, P., Calmettes, B., Amade-Escot, C. y Terrisse, A. (2007). Analyse didactique des practieus d' enseignement de la physique d'un professeure experimentée. *Aster*, 45, 211-234. Recuperado de <https://doi.org/10.4267/2042/16824>
- Vercellino, S. (2013a). La (re) organización del dispositivo escolar en escuelas primarias que implementan un programa de extensión de la jornada escolar. *Propuesta educativa*, (39), 92-94.
- Vercellino, S. (2013b). *La (re)organización del dispositivo escolar en escuelas primarias de la provincia de Río Negro que implementan un programa de extensión de la jornada escolar*. Viedma: Universidad Nacional de Río Negro.

- Vercellino, S. (2014). La 'relación con el saber': Revisitando los comienzos del concepto. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 16(11), 1-8. Recuperado de http://www.revistapilquen.com.ar/Psicopedagogia/Psico11/11_6Vercellino_Relacion.pdf
- Vercellino, S. (2015a). Nota crítica sobre after method. Mess in social science research de John Law. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 12(2), 72-79.
- Vercellino, S. (2015b). Revisión bibliográfica sobre la 'relación con el saber'. Desplazamientos teóricos y posibilidades para el análisis psicopedagógico de los aprendizajes escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 53-82. doi: <https://doi.org/10.15359/ree.19-2.4>
- Vercellino, S. (2016). Ampliación del Tiempo y Dispositivo Escolar: oportunidades y resistencias. *Educação y Realidade*, 41(4), 1005-1025.
- Vercellino, S. (2017). Pensar el dispositivo escolar en diálogo con la obra de Boaventura de Sousa Santos. *Revista Cronos*, 18(1), 08-30.
- Vercellino, S. (2018). Panorama de la investigación sobre relación con el saber en argentina. *International Journal Education and Teaching (PDVL)* ISSN 2595-2498, 1(3), 96-112. DOI: <https://doi.org/10.31692/2595-2498.v1i3.64>
- Vercellino, S., van den Heuvel, R., Guerreiro, M. (2014). Deslocamentos teóricos da noção da "Relação com o saber" e suas possibilidades para a análise psicopedagógica das aprendizagens escolares". *Psicopedagogia*, 31(96), 275-288. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v31n96/05.pdf>
- Vercellino, S., y Enrico, L. (2006). De las políticas públicas a las prácticas educativas: la incidencia de la práctica del supervisor escolar. *Revista Complutense de educación*, 17(2), 93.
- Viadel, R. M. (1988). El dibujo infantil: tendencias y problemas en la investigación sobre la expresión plástica de los escolares. *Arte, individuo y sociedad*, (1), 5.
- Villarreal, M. (2017). Una mirada sobre el operativo Aprender. *Revista de Educación Matemática*, 32(3).
- Viñao Frago, A. (1993). Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria. Madrid*, 12, 13.
- Viñao Frago, A. (2006). La historia de las disciplinas escolares. *Historia de la Educación*, 25, 243-269.
- Viñao Frago, A. (2008). Escolarización, edificios y espacios escolares. *CEE Participación Educativa*, 7, 16-27.
- Viñao Frago, A. (2008). La escuela y la escolaridad como objetos históricos: Facetas y problemas de la historia de la educación. *História da Educação*, 12(25), 9-54.
- Voyame, A. (2015). El dispositivo y el sujeto. *Astrolabio*, (14), 7-27.
- Winnicott, D. (1971). *Realidad y juego*. Buenos Aires: Gedisa.
- Yin, R.K. (1994). *Case Study Research – Design and Methods, Applied Social Research Methods*. Newbury Park, CA, Sage.
- Ynoub, R. (2015). Revisión de algunos fundamentos lógico-metodológicos de la investigación cualitativa. *Perspectivas Metodológicas*, 2, 16.
- Ynoub, R. C. (2012). La ciencia como práctica social: bases para situar el examen del proceso de investigación científica en sentido pleno. Documento de cátedra. UCES.
- Zaidenweg, C. (2013 a). *La 'argentinización' de los Territorios Nacionales a través de la educación formal e informal. Estudio de caso Río Negro (1908-1930)*. Disertación Doctoral, Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/44470>

- Zaidenweg, C. (2013b). Un proyecto 'argentinizador'. Educación y efemérides en la región patagónica y rionegrina (1908-1930). *História Unisinos*, 17(3), 237-247.
- Zaidenweg, C. (2013c). "Amar, honrar y servir a la patria". Las escuelas del territorio Rionegrino y su aporte a la obra argentinizadora en el sur (1908-1930). *Páginas*, Revista Digital de la Escuela de Historia, Universidad Nacional de Rosario. Año 5, N° 6. Rosario. Pp. 61-89
- Zambrano, A. (2013). Relación con el saber, fracaso/éxito escolar y estrategias de enseñanza-aprendizaje. *Actualidades Pedagógicas*, 61, 27-43.
doi: <https://doi.org/10.19052/ap.2329>
- Zapiola, M. C. (2013). Los límites de la obligatoriedad escolar en Buenos Aires, 1884-1915. *Cadernos de Pesquisa*, 39(136), 69-91.

NORMATIVAS CONSULTADAS

- Consejo Federal de Educación (1976). Documento "Campaña Nacional de Escolarización".
- Consejo Provincial de Educación (1979) Lineamientos Curriculares Nivel Primario, Tomo I.
- Consejo Provincial de Educación (1982) Estructura Cíclica. Nivel Primario, Río Negro.
- Consejo Provincial de Educación (1992) Resolución N° 1859, Río Negro.
- Consejo Provincial de Educación (2007). Resolución N° 2262, Río Negro.
- Consejo Provincial de Educación de Río Negro (1982). Documento "Estructura Cíclica, Nivel Primario".
- Constitución de la Provincia de Río Negro. Viedma, 10 de diciembre de 1957. Boletín oficial, 1 de diciembre de 1959. Recuperado el 10/01/19 de http://www.legisrn.gov.ar/constitucion/CONSTITUCION_PROVINCIAL_1957.htm
- Constitución de la Provincia de Río Negro. Viedma, 3 de junio de 1988. Recuperado el 10/01/19 de https://www2.legisrn.gov.ar/const_provwp.php
- Gobierno de la provincia de Río Negro (2010). La Revisión del Diseño Curricular para el Nivel Primario, Eje III, Estructura Profunda, Recuperado el 11/02/19 de: <https://docplayer.es/93513089-La-revision-del-diseno-curricular-para-el-nivel-primario.html>
- Ley de Educación Nacional N° 26.206 [en línea]. Boletín Oficial 28/12/2006 [Consultada 02/02/2018] <http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>
- Ley de Educación Sexual Integral N° 26150. Recuperado el 11/02/19 de https://cfe.educacion.gob.ar/doc_pdf/ley26150.pdf
- Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 [en línea]. Boletín Oficial del 12/01/2006. [Consultada 02/02/2018] <http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=112976>
- Ley Federal de Educación N° 24.195 [en línea] Boletín Oficial del 05/05/1993. [Consultada: 02/02/2018]. <http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=17009>
- Ley N° 1420 De Educación Común [Consultada 02/02/2018] <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002646.pdf>
- Ley Nacional N° 25.864 [en línea]. Boletín Oficial del 05/01/2004. [Consultada 02/02/2012]. <http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=91819>
- Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro N° 227. Publicada en el Boletín Oficial del 20/10/1961. Recuperado el 10/01/19 de https://www2.legisrn.gov.ar/LEGISCON/detallado_leywp.php
- Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro N° 244
- Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro N° 4819. Publicada en el Boletín Oficial del 24/01/2013. Recuperado el 10/01/19 de: <https://www2.legisrn.gov.ar/LEGISCON/despliegowp.php>
- Ley Orgánica de Educación de la provincia N° 2.444 [en línea]. Boletín Oficial de la Provincia de Río Negro del 28/10/1992. [Consultada 02/02/2018]. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000254.pdf>
- Ley Provincial N° 2514 [en línea]. Boletín Oficial de la Provincia de Río Negro del 30/09/02. [Consultada 02/02/2018] <http://www.legisrn.gov.ar/L/L02514.html>

- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1996): “El Consejo Federal de Cultura y Educación”, en Zona Educativa, año 1, N°1, Buenos Aires. Marzo de 1996.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Secretaría de Programación y Evaluación Educativa (1996). Cuadernillos para la transformación. Hacia la escuela de la ley 24195, N°2, “Apuntes para revisar la organización institucional”, Nueva Escuela, Bs As.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro (2011): Diseño Curricular de Nivel Primario. Viedma, Río Negro.
- Resolución Consejo Federal de Educación N° 12/76.
- Resolución Consejo Federal de Educación N° 122/10. Documento “Orientaciones para el mejoramiento de las trayectorias escolares reales de niños, niñas y jóvenes” Recuperado el 11/02/19 de <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res10/122-10.pdf>
- Resolución Consejo Federal de Educación N° 135/11. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios del segundo ciclo de la Educación Primaria y séptimo año de Educación Primaria para las áreas de Educación Artística, Educación Física, Educación Tecnológica y Formación Ética y Ciudadana. Recuperado el 11/02/19 de <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res11/135-11.pdf>
- Resolución Consejo Federal de Educación N° 154/11. Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación”. Recuperado el 11/02/19 de: <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res11/154-11.pdf>
- Resolución Consejo Federal de Educación N° 174/12 Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación”. Recuperado el 11/02/19 de: <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res12/174-12.pdf>
- Resolución Consejo Federal de Educación N° 181/12. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Lenguas Extranjeras para la Educación Primaria. Recuperado el 11/02/19 de <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res12/181-12.pdf>
- Resolución Consejo Federal de Educación N° 182/12 Núcleos de Aprendizaje Prioritarios del tercer ciclo de la EGB de las áreas de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Recuperado el 11/02/19 de <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res12/182-12.pdf>
- Resolución Consejo Federal de Educación N° 188/12 Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016. Recuperado el 11/02/19 de: <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res12/188-12.pdf>
- Resolución Consejo Federal de Educación N° 228/04. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el primer ciclo de Educación Primaria de las áreas de Lengua, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Matemática. Recuperado el 11/02/19 de <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res04/228-04.pdf>
- Resolución Consejo Federal de Educación N° 284/16. Plan Estratégico Nacional 2016-2021 Argentina “Enseña y Aprende”. Recuperado el 11/02/19 de: <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res16/284-16.pdf>
- Resolución Consejo Federal de Educación N° 285/16. Plan Estratégico Nacional 2016-2021 Argentina “Enseña y Aprende”. Recuperado el 11/02/19 de: <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res16/285-16.pdf>

Resolución Consejo Federal de Educación N° 37/07. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el primer ciclo de la Educación Primaria, de las áreas de Formación Ética y Ciudadana, de Educación Artística, de Educación Tecnológica y de Educación Física. Recuperado el 11/02/19 de <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res07/37-07.pdf>

Resolución Consejo Federal de Educación N° 39/94. Contenidos Básicos Comunes de la educación obligatoria para los niveles inicial y educación general básica. Recuperado el 11/02/19 de <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res94/39-94.pdf>

Resolución Consejo Federal de Educación N° 40/95. Contenidos Básicos Comunes de la educación obligatoria para los niveles inicial y educación general básica. Recuperado el 11/02/19 de <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res95/res40.pdf>

Resolución Consejo Federal de Educación N° 43/08. Documento “Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral”. Recuperado el 11/02/19 de <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res08/43-08.pdf>

Resolución Consejo Federal de Educación N° 79/09. Plan Nacional de Educación Obligatoria 2009-2011. Recuperado el 11/02/19 de <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res09/79-09.pdf>

Resolución Consejo Federal de Educación N°235/05. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el segundo ciclo de Educación Primaria, del Área de Ciencias Naturales. Recuperado el 11/02/19 de <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res05/235-05.pdf>

Resolución Consejo Federal de Educación N°247/05 Núcleos de Aprendizaje Prioritarios del tercer ciclo de la EGB de las áreas de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Recuperado el 11/02/19 de <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res05/247-05.pdf>

Resolución Consejo Federal de Educación N°249/05 Núcleos de Aprendizaje Prioritarios del tercer ciclo de la EGB de las áreas de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Recuperado el 11/02/19 de <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res05/249-05.pdf>

Resolución Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro N° 157/91. Proyecto Curricular para la Educación Básica.

Resolución Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro N° 453/97. Diseño Curricular E.G.B. 1 y 2 Versión 1.1.

Resolución Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro N° 97/2.003. Diseño Curricular del 7° grado.

Resolución Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro N° 2135/11. Diseño Curricular para el Nivel Primario.

Resolución Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro N° 2760/10 y su modificatoria Resolución N° 1610/11. Calendario Escolar 2011-2012.

Resolución Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro N° 90/87. Reglamento del Nivel Primario.

Resolución Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro N° 100/92. Régimen Único de Interinatos y Suplencias.

Resolución Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro N°1859/1992. Reglamento de Evaluación, Acreditación y Promoción del Nivel Primario (derogada).

Resolución Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro N°4057/2002. Reglamento de Evaluación, Acreditación y Promoción del Nivel Primario.

Resolución Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro N°2815/1999. Criterios físicos y pedagógicos para la conformación de las secciones.

Resolución Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro N° 1720/01. Inscripción a primer grado (modificada).

Resolución Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro N° 2440/10. Inscripción a primer grado.

Resolución Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro N° 797/06. Aprueba Proyecto Escuelas de Jornada Extendida de la Provincia de Río Negro (derogada).

Resolución Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro N° 958/08. Aprueba Proyecto Escuelas de Jornada Extendida de la Provincia de Río Negro

Resolución Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro N° 959/08. Aprueba Plantas Orgánico Funcionales de las Escuelas de Jornada Extendida de la Provincia de Río Negro

Resolución Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro N° 2154/06. Incorporación de la Escuela de San Antonio Oeste al Proyecto Escuelas de Jornada Extendida.

Resolución Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro N° 0105/11. Incorporación de la Escuela de General Conesa al Proyecto Escuelas de Jornada Extendida.

Resolución del Consejo Federal de Educación N° 165/11. Recuperada el 05/02/18 de <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res11/165-11.pdf>

Resolución del Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro N° 284/78. Contenidos del nivel primario común.

Resolución del Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro N° 157/1991 Proyecto Curricular de Educación Elemental Básica para el Nivel Primario.

Resolución del Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro N° 453/1997. Diseño Curricular E.G.B. 1 y 2 Versión.

Resolución del Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro N° 4867/2017. Calendario Escolar 2017/2018

Resolución del Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro N° 35/13. Organización del Nivel Primario.

Resolución del Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro N° 2035/15. Organización del nivel primario.

Resolución del Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro N° 2262/07: Implementación Legajo único del alumno.

Resolución del Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro N° 3042/11. Proyecto de Fortalecimiento de las Trayectorias Escolares.

Resolución del Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro N° 2735/2000. Implementación del Tercer Ciclo de la EGB en las Escuelas rurales de la zona de El Manso y El Bolsón.

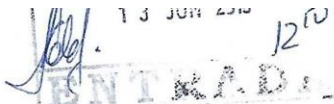
Resolución del Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro N° 1973/14. “Programa: Política de mejoramiento de las condiciones de enseñanza y el aprendizaje en la escuela primaria”.

Secretaría de Cultura y Educación de la Nación. Resolución N° 994/1968
Secretaría de Educación de la Provincia de Río Negro (1979): *Lineamientos Curriculares para el Nivel Primario*. Viedma, Río Negro.
Secretaría de Estado de Cultura y Educación. Resolución N° 994 (1968). Anexo del Boletín de Comunicaciones N° 45. Texto Aprobado del Proyecto de Reforma del Sistema educativo Argentino. Buenos Aires, 1968.

ANEXOS

Anexo I

Autorización para realizar el trabajo de campo



Viedma, 11 de junio del 2018

Sras. Supervisoras de Nivel Primario
Zona I Prof. Lidia Peñalva
Zona II, Prof. Nora Tordi
Zona IV, Prof. Miriam Pelacsini

De mi mayor consideración

Por la presente me dirijo a Ustedes, a fin de complementar las reuniones oportunamente sostenidas, brindando mayor información y solicitando vuestro aval a la realización del trabajo de campo en instituciones de esas Zonas Supervisivas, correspondiente a la investigación que se desarrolla en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba y que se titula: **La performatividad del dispositivo escolar de la relación del alumno con el saber** (Res. 153/13 del Decano de la Facultad de Filosofía y Humanidades UNC).

Dicha indagación se propone analizar como el sistema de prácticas escolares promueve cierta forma de vinculación del alumno con el saber y con el aprender. En relación a las prácticas escolares se analiza la selectividad de saberes y su organización y propuestas de transposición al espacio escolar; los enunciados científicos psico-pedagógicos y los principios estéticos y morales en los que circulan en el espacio escolar; las modalidades de organización temporal de la escolaridad; las estrategias de ordenamiento de las poblaciones escolares (docentes y alumnos), la arquitectura escolar y uso de espacios, entre otras. El aprendizaje es analizado no sólo en relación a la oferta de saberes, sino también focalizando en las actividades cognitivas privilegiadas por cada sistema de prácticas y la trama intersubjetiva en la que se (re)configuraria la oferta de saberes y las actividades cognitivas.

Se realizará un estudio de casos cualitativo. A la hora de seleccionar los casos en estudio, seguimos como criterios maximizar lo que potencialmente podemos aprender de cada una de las instituciones y su mayor accesibilidad, es decir, aquellos casos más fáciles de abordar y donde se espera una mayor receptividad. En esta investigación consideramos, inicialmente, criterios de carácter teórico, para definir la muestra de escuelas que constituirán los casos a estudiar. Dichos criterios se establecen en función de los objetivos de la investigación e intentando asegurar la mayor variedad a la vez que equilibrio entre los casos, es decir, buscar aquellas formas de organizar el dispositivo escolar que resulten significativas (fundamentalmente en lo referente a la organización escolar de los saberes, tiempo, espacio y personas), y, al mismo tiempo, se compensen las características de uno y otros.

A tal fin se han seleccionado (inicialmente) dos instituciones educativas siguiendo como criterios: a) homogeneidad en su población escolar, b) diversidad de organizaciones escolares. Así, según el primer criterio, se seleccionaron dos escuelas públicas estatales insertas en comunidades caracterizadas como socioeconómicamente desfavorecidos. Son escuelas cuya matrícula procede de barrios populosos, con altos índices de desocupación y subocupación. Siguiendo el segundo criterio, se eligieron instituciones en las que encontremos las formas de organización escolar previstas en la provincia de Río Negro: jornada simple, jornada extendida, jornada completa.

Las escuelas seleccionadas son la Escuela Primaria de Jornada Completa N° 349 (que se organiza como jornada simple en el primer ciclo) y la Escuela Primaria N° 339 que está incluida en el Programa de Jornada Extendida.

Ya se hizo un contacto con la Dirección de la Escuela Primaria de Jornada Completa N° 349, quien ha expresado su anuencia a que se realice la investigación en esa institución. Una vez terminada la recolección de datos en la misma, se tomará contacto con la otra institución. Se informará oportunamente si la escuela acepta la realización del trabajo de investigación en ella. En caso negativo, se comunicará a esas Supervisiones que otras instituciones pueden incorporarse a la muestra.

La recolección de datos consiste en la recopilación de documentos institucionales, a saber: proyecto educativo institucional, proyectos de taller, planificaciones docentes, propuestas de organización horaria, producciones de los alumnos, boletines de evaluación de los alumnos; informes de alumnos derivados por problemas de aprendizaje; análisis del libro de actas de reuniones institucionales y con padres; entre otros. La observación de la cotidianeidad escolar, seleccionando distintos momentos/ espacios de la organización semanal y, eventualmente, entrevistas a directivos, docentes y talleristas.

Reitero mi disposición para colaborar con esas Supervisiones y/o con las instituciones que ustedes definan como contraparte de la investigación. Asimismo reitero mi compromiso para, una vez finalizada la investigación, presentar los resultados de la misma a los actores intervinientes, bajo las modalidades que acordemos oportunamente.

Sin otro particular, aprovecho la oportunidad para saludarlas con atenta consideración.



Mgter Soledad Vercellino

CIEDIS UNRN- CURZA UNComa

Anexo II

Instrumento de Observación

Unidad de observación:

Prácticas que se desarrollan en momentos-espacios comunes:

- momento de ingreso- egreso a la institución,
- recreos,
- hora del almuerzo,
- actos escolares.

Prácticas que se desarrollan en momentos- espacios por agrupamientos:

- clases en el aula,
- clase en laboratorio,
- clase en la biblioteca,
- clase de educación física en SUM

Se prevé observar al menos dos módulos (80 minutos) por cada sección escolar. Como la escuela 1 está organizada en 6 grupos escolares (5° y 6° año conforman una sección múltiple), se prevén 480 minutos de observación (8 horas reloj) distribuidas a lo largo de dos semanas.

Sistema de observación:

Se opta por un sistema descriptivo y narrativo (Evertson y Green, 1989). El mismo es de carácter abierto, sólo estructurado parcialmente por las dimensiones de análisis privilegiadas en función de los objetivos de investigación.

La opción por este tipo de sistema de observación permite desarrollar una estrategia de embudo que vaya de registros más generales e ir avanzando en niveles de focalización y selectividad.

Registro de lo observado:

Se realiza a través de notas de campo, es decir, apuntes sistemáticos, realizados durante la observación y completados y ampliados una vez concluida cada una. Las notas de campo definitivas, sobre cada observación comienzan con la identificación de la misma (fecha, hora de inicio y finalización, momento escolar observado), incluye además de un diagrama del escenario observado, párrafos breves monotemáticos sobre cada una de las dimensiones del problema relevadas (y otras que pudieran surgir y que se consideren relevantes).

En las notas se procurará diferenciar la descripción de los hechos, de las reflexiones, inquietudes, preguntas, conjeturas que los mismos generan en la observadora. Estos últimos comentarios de la observadora se diferencian por el uso de corchetes. (Rodríguez, Gil Flores y García Jiménez, 1999)

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

Escuela: 1 -

Observador: Soledad Vercellino

Fecha:

Hora de Inicio:

Hora de finalización:

Momento observado (*identificar momento-espacio*):

Papel del observador: *participación pasiva- participación moderada- participación activa- participación completa.*

Dimensiones a observar: se atenderá a aquellas convenciones y performances (gestos y prácticas que los actores escolares ejecutan) en torno a:

11. Regulaciones de las conductas vida escolar que aparecen
12. Como se ordena la población escolar (niños- adultos): modos de agrupamientos de los alumnos (criterios de agrupabilidad); formas de asignar a los adultos responsables de los grupos de alumnos (cuántos, quiénes son)
13. Organización temporal
14. Formas arquitectónicas: características de los diferentes espacios escolares, artefactos y mobiliarios dispuestos en cada uno
15. Uso de espacios: regulaciones para su uso, principales actividades que se realizan en los mismos.
16. Enunciados psico – pedagógicos
17. Enunciados estéticos
18. Enunciados morales
19. Saberes escolares: Cuáles aparecen y cómo se presentan
20. Actividades cognoscitivas propuestas
21. Actividades cognoscitivas demandadas/ evaluadas/ valoradas
22. Intercambios docente- alumno- saber.
23. Intercambios alumno- alumno-saber.

OBSERVACIONES COMPLEMENTARIAS.

Anexo III

Instrumento Balance de Saber

Fecha:...../...../.....

Grado: Escuela:

Nombre:EDAD:

Te solicitamos que leas las preguntas que te hacemos a continuación y hagas una narración lo más completa posible. Cuanto más completa mejor será para nuestra investigación: “Desde que naciste has aprendido muchas cosas, en tu casa, en el barrio, en la escuela y en otros lugares...a) ¿Qué has aprendido? B) ¿Con quiénes has aprendido? c) ¿Qué es lo más importante que has aprendido? d) ¿Qué estas esperando aprender ahora?

Anexo IV. Tablas y Figuras complementarias

Anexo IV.I

Tabla N° 6. Identificación y descripción de las regulaciones de la obligatoriedad escolar nacionales y de la Provincia de Río Negro

Normativas Nacionales				Normativas Provinciales			
Año	Norma	Cantidad de años	Criterio	Año	Norma	Cantidad de años	Criterio
1884	Ley 1420	6 años	Nivel de Escolaridad	1957	Constitución Provincial	7 años	Nivel de Escolaridad Primaria
1910		7 años	Nivel de Escolaridad	1961	LOE N° 227	10 años	Nivel de escolaridad o edad del estudiante
1993	Ley Federal de Educación	10 años	Escolaridad (último año de inicial y EGB)	1987	Reglamento de Nivel Primario Res. CPE N° 90/1987	10 años	Escolaridad (sin establecer nivel)
2006	Ley de Educación Nacional N° 26206	13	Nivel de escolaridad y edad del estudiante (desde los 5 años hasta finalizar la secundaria)	1988	Constitución Provincial	12 años	Niveles de Escolaridad (inicial a ciclo básico nivel medio)
				1992	LOE (N° 2444)	12 años	Edad (4 a 16 años)
				2012	Nueva LOE, (N° 4819)	14 años	Nivel de escolaridad: sala de 4 años del Nivel Inicial hasta la finalización de la Educación Secundaria

Anexo IV.II

Tabla N° 7. Comparación del tiempo de enseñanza previsto por asignatura en educación primaria pública.

Materias	Países de la OCDE	Río Negro (JS)
Lengua / Lectura, escritura, literatura	24%	20%
Matemáticas	17%	20%
Ciencias Sociales	6%	13,3%
Ciencias Naturales	7%	13,3%
Educación Artística	10%	6,6%
Educación Física	9%	6,6%
Otras	19% ⁶⁴	20% ⁶⁵

Fuente: Elaboración propia.

Anexo IV.III

Figura N° 7. Acuerdo entre escuela y familia. Escuela B.

Es obligación de la familia tener seguimiento en cuanto a las normas de higiene de los niños y el cuidado del cabello.

Informar si hubiese algún problema de salud de largo tratamiento que impida el normal desarrollo de la jornada escolar.

Los padres, en forma rotativa, acompañan a los docentes en las salidas pedagógicas de los alumnos.

Cuando el alumno debe tomar alguna medicación serán los padres los encargados de darla teniendo la libertad de ingresar en el momento oportuno.

El padre o madre que por algún motivo necesite comunicarse con su hijo en horario escolar, es necesario que pase por Dirección y será acompañado al aula correspondiente.

Los alumnos NO deberán concurrir a clase con celulares, tablets, parlantes, entre otros aparatos tecnológicos. En caso contrario se dispone:

- 1- Indicar al alumno que apague el celular.
- 2- Desde la escuela se dará aviso a la familia para que en lo inmediato asista a la escuela y retire el celular.
- 3- La escuela no se responsabilizará por la pérdida o rotura del mismo.

Se recuerda el uso diario del guardapolvo y la necesidad de contar con los útiles necesarios para el trabajo.

El Cuaderno de Comunicaciones entregado por cada docente debe permanecer en la mochila y ser visado diariamente por la familia.

ESCUELA PRIMARIA NRO. 336 "BICENTENARIO DE LA INDEPENDENCIA"

FAULTAS DE ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL 2018

ALUMNO/A
GRADO
NOTIFICACIÓN DE PADRE/MADRE /RESPONSABLE
ACLARACIÓN
DNI

⁶⁴ Refiere a la segunda lengua y otras lenguas extranjeras, religión, tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), tecnología, competencias prácticas y de formación profesional (OCDE, 2017, p. 352)

⁶⁵ Refiere a: Educación Sexual Integral, Medio Ambiente, Educación y Memoria / Construcción de ciudadanía, Acompañamiento al Estudio y Fortalecimiento a las Trayectorias Escolares. (Res. 2035/15, Anexo II, p. 42)

Anexo IV.IV Tabla N° 8. Descripción de los marcos de referencia curriculares de la Provincia de Río Negro.

Título	Contenidos del nivel primario común	Proyecto Curricular de Educación Elemental Básica p/ el Nivel Primario	Diseño Curricular E.G.B. 1 y 2 Versión 1.1	Diseño Curricular Nivel Primario
Norma /Año	Resolución CPE N° 284 Año 1978	Resolución CPE N° 157 Año 1991	Resolución CPE N°453 Año 1997	Resolución CPE 2135 Año 2011
Lineamiento curricular en el que se enmarca	Documento Objetivos pedagógicos del nivel primario elaborado por la IV Asamblea Extraordinaria del Consejo Federal de Educación en diciembre de 1976.	Ninguno de orden nacional.	Contenidos Básicos Comunes-	No se visualiza la presencia de los NAPs
Modo de organización	Áreas	Áreas y disciplinas	Áreas y disciplinas	Áreas y disciplinas
Áreas/ Disciplinas	Lengua → Matemática → Ciencias Experimentales Básicas → Estudios Sociales → Educación Estética (Educación Musical y Plástica) → Educación física. → Aprestamiento →	Lengua → Matemática → Ciencias Experimentales Básicas → Ciencias Sociales → Educación Plástica → Educación Musical → Educación Física → Educación Tecnológica y Artesanal. →	Lengua y Literatura → Matemática → Ciencias Naturales → Ciencias Sociales → Educación Artística (Música, Plástica, Teatro) → Educación Física → Tecnología → Formación Ética y Ciudadana → Inglés se incorpora en el año 1997 (Resolución 1575/ 1997 a partir del segundo ciclo de la EGB)	Lengua y Literatura Matemática Ciencias Naturales Ciencias Sociales Educación Artística (Plástica, Música y Teatro) Educación Física Inglés Los contenidos de Formación Ética y Ciudadana y Tecnología se integran a las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Se incorpora el campo de las Tecnologías de la Información y Comunicación en todas las áreas.
Forma de presentación de los contenidos	Se establecen los objetivos terminales del nivel y de cada ciclo. Los contenidos mínimos se organizan por área y se establecen sus alcances, actividades sugeridas, experiencias de aprendizaje y formas de evaluación	Los contenidos se organizan por ejes y sub ejes temáticos, estableciéndose su secuencia al interior de cada ciclo	Los contenidos (conceptuales y procedimentales, en algunas áreas discriminados, en otras no) son agrupados en torno a grandes ejes organizadores por grado y ciclo	Los contenidos se organizan en grandes ejes por grado y se establecen lineamientos de acreditación por ciclo.

Anexo VI.V

Tabla N° 9. Organización de las personas Escuela A

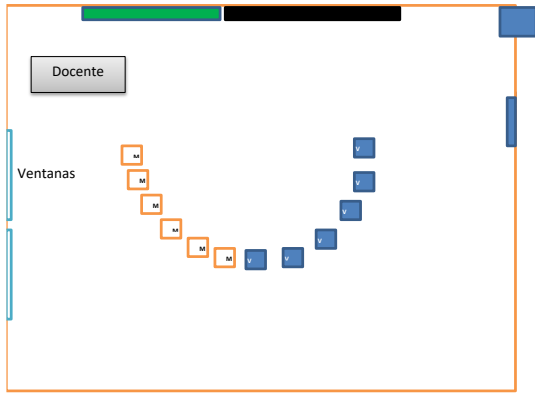
Tipo de agrupamiento	Cantidad de estudiantes
Sección 1: 1° Grado	16
Sección 2: 2° Grado	25
Sección 3: 3° Grado	22
Sección 4: 4° Grado	16
Sección 5: 5° Grado	11
Sección 6: 6° Grado y 7° Grado	9
	13
Matrícula	112

Anexo IV.VI

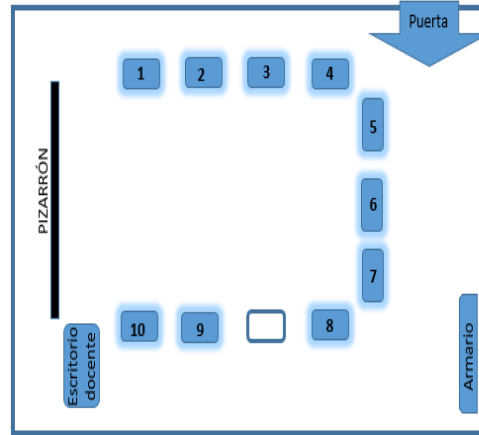
Tabla N° 10. Organización de las personas Escuela B

Turno	Tipo de agrupamiento	Cantidad de estudiantes	Turno	Tipo de agrupamiento	Cantidad de estudiantes
Tarde	1° Grado	21	Mañana Taller	Grupo 1	21
	2° Grado	15		Grupo 2	18
	3° Grado	19		Grupo 3	20
	4° Grado	19		Grupo 4	24
	5° Grado	17		Grupo 5	26
	6° Grado	21		Grupo 6	24
	7° Grado	22			
Total Matrícula: 134 Alumnos					

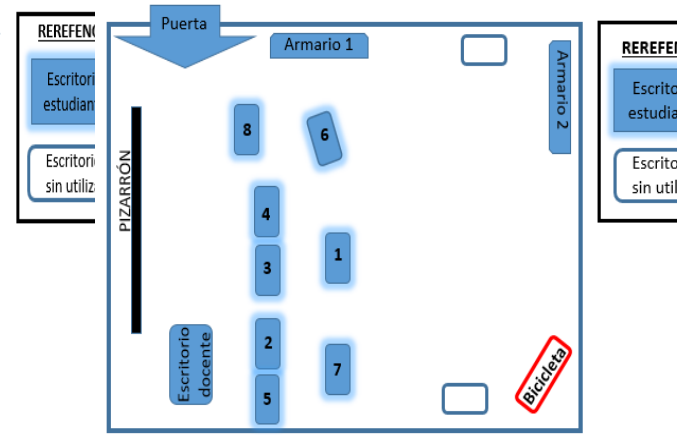
Anexo IV.VII. Figura N° 8. *Diferentes formas de disposición de los estudiantes y docentes en las aulas*



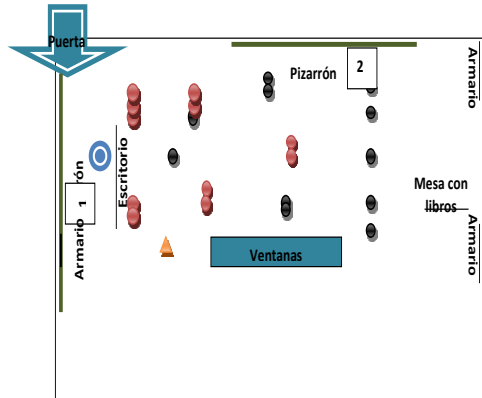
4° Grado. Escuela A



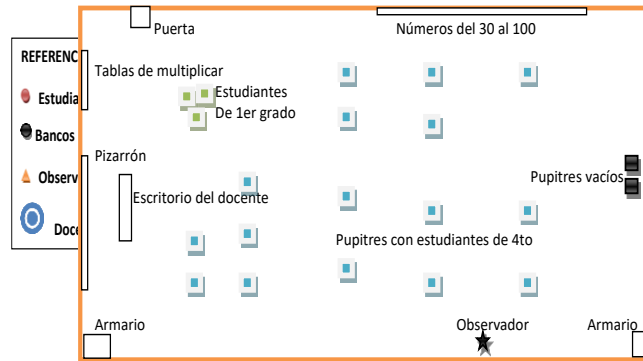
1°Grado. Escuela A



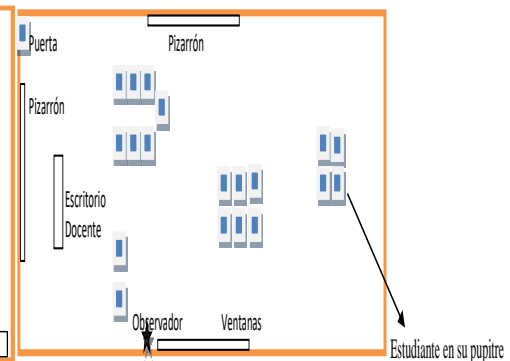
7 Grado. Escuela A.



1° Grado. Escuela B

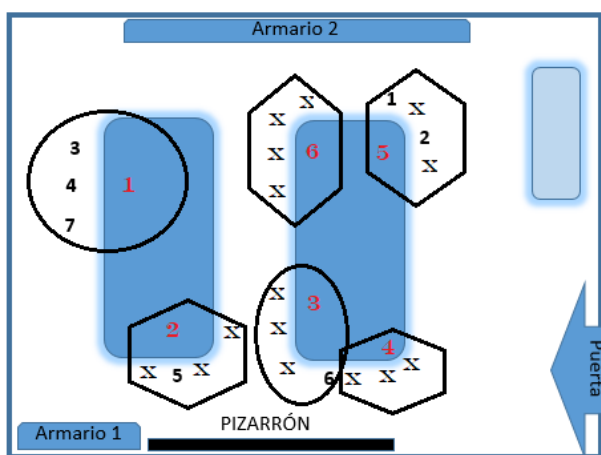


4° Grado. Escuela B

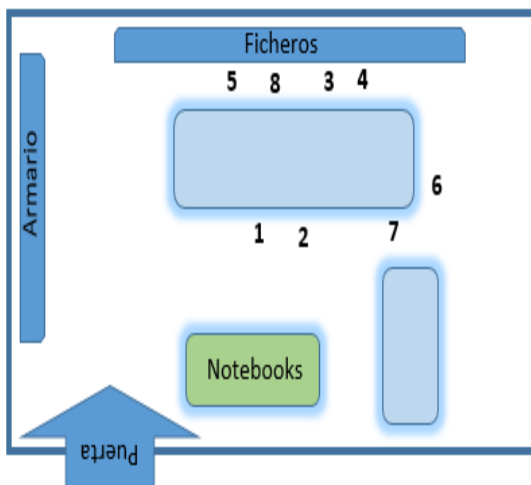


7mo Grado. Escuela B.

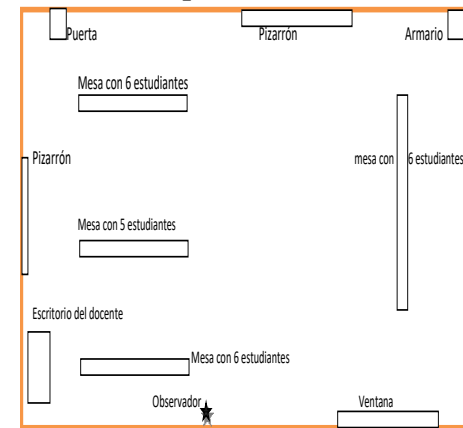
Anexo IV.VIII. Figura N° 9. Diferentes formas de disposición de los estudiantes y docentes en los nuevos espacios.



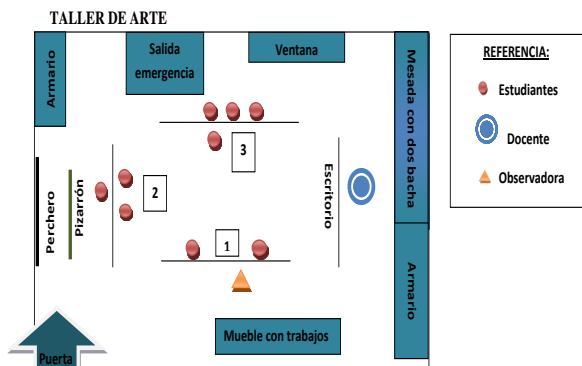
7, 6, 5 y 4to grado en el laboratorio de la Escuela A.
22 estudiantes. Taller de Ciencias



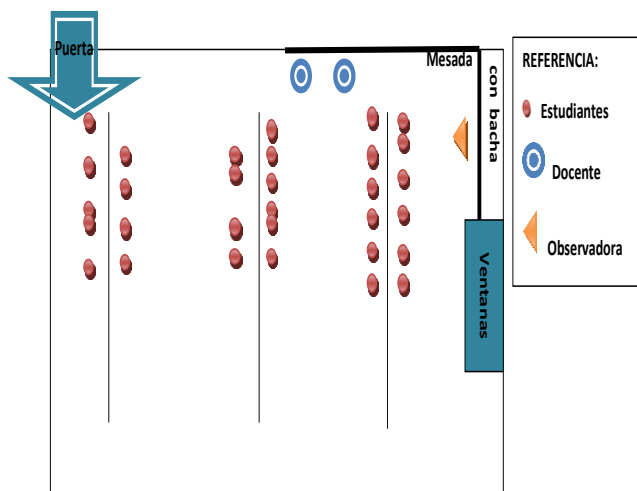
7mo grado Escuela A. Informática



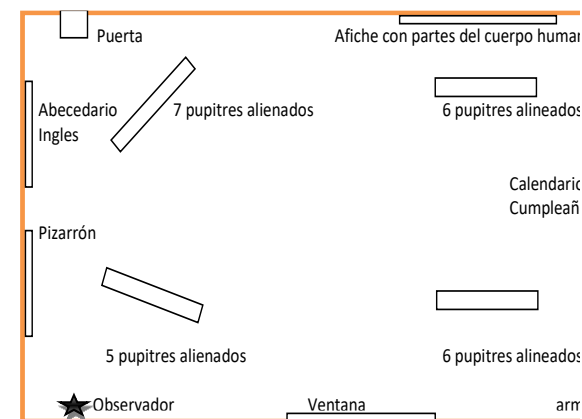
Taller de Canto. 4to Grado Escuela B



Me ubico en un banco de la mesa 1.
1° grado Escuela B Taller de Arte



1° Ciclo, Comedor, Escuela B



Taller de Inglés. 4to Grado Escuela B

Anexo IV.IX

Tabla N° 12. Ejes conceptuales que organizan los contenidos del PEI de la Escuela A en Matemática, Lengua y Literatura y Ciencias Naturales

Matemática	Lengua y Literatura	Ciencias Naturales
Número.	Lengua	Los seres vivos y el ambiente.
Operaciones.	Oralidad	Los materiales y objetos, sus cambios y propiedades. El universo, la Tierra y sus cambios.
Geometría.	Lectura	
Magnitudes y Medida.	Escritura	
Estadística y Probabilidad	Literatura	
	Reflexión sobre el lenguaje	
	Comunicación, gramática, normativa y ortografía	

Fuente: elaboración propia a partir del PEI de la Escuela 1

Anexo IV.X

Tabla N° 13. Propuesta de talleres Escuela B

TALLER	DESTINATARIOS	SINTESIS
<i>A different future.</i>	Alumnos de los grupos 4, 5 y 6.	El objetivo es que los alumnos aprendan a comunicarse y a relacionarse en otra lengua
Aprendemos juntos hábitos y técnicas de estudio.	Alumnos de los grupos 1, 3 y 6.	Destinado a fortalecer la trayectoria escolar de los alumnos acompañando el proceso de alfabetización.
El juego y la gimnasia.	Alumnos de los grupos 1, 2 y 6.	Con esta propuesta se pretende estimular las destrezas motoras
Manos Creadoras	Alumnos de los grupos 1, 2 y 4.	Es un taller destinado a desarrollar la creatividad y a expresar a través del arte las emociones y sentimientos.
El rincón de las ciencias naturales	Alumnos de los grupos 2, 3 y 5.	Revalorizar las ciencias a través del uso del laboratorio.
El arte en la Escuela	Alumnos de los grupos 3, 4 y 5.	Promover la reflexión, la conciencia crítica y un acercamiento a la cultura a través de la música.

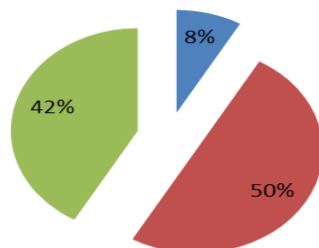
Elaboración propia a partir del PEI Escuela B

Anexo IV.XI

Figuras N° 10. Gráficos con los tipos de saberes (escolares, no escolares y mixtos) considerados relevantes según grado y en el total de los balances de saber

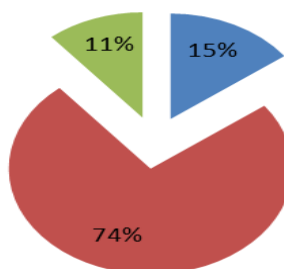
Tipos de saberes considerados relevantes. 1° grado.

■ Escolares ■ Mixtos ■ No escolares



Tipos de saberes considerados relevantes. 4to grado

■ Escolares ■ Mixto ■ No escolares

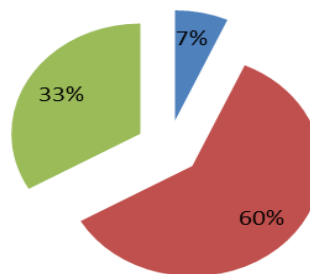
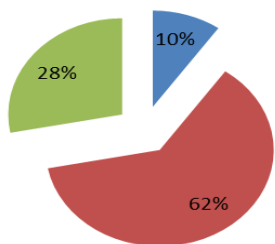


Tipo de saberes considerados relevantes. 7° grado.

Tipos de saberes considerados relevantes (total)

■ Escolares ■ Mixto ■ No escolares

■ Escolares ■ Mixto ■ No escolares

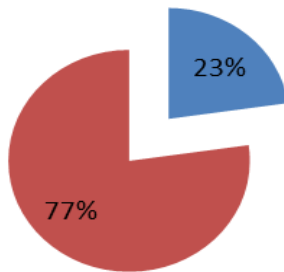


Anexo IV.XII

Figura N° 11. Gráficos con distribución de las figuras del aprender por grado

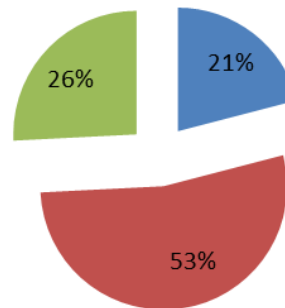
Figuras del aprender saberes escolares
1er grado

■ Saberes objetivados
■ Dominio de actividad



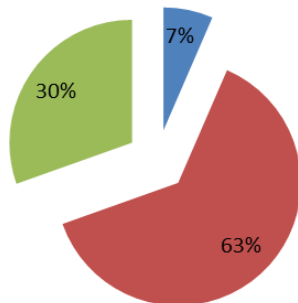
Figuras del aprender saberes escolares
4to Grado

■ Saberes objetivados ■ Dominio de actividad



Figuras del aprender saberes escolares 7mo Grado

■ Saberes objetivados ■ Dominio de actividad
■ Dominio de relación



Figuras del aprender saberes
escolares- Total

■ Saberes objetivados ■ Dominio de actividad
■ Dominio de relación

